

- کلامی با خوانندگان..... ۲
- مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال
دکتر روح‌الله شهابی ، دکتر جواد اژه‌ای ، دکتر پرویز آزادفلاح ، دکتر
ولی‌الله فرزاد..... ۳
- ناهماهنگی شناختی: اثر "درگیری خود" بر تغییر
نگرش در پارادایم‌های مختلف
دکتر محمود حیدری ، روح‌الله منصوری سپهر ، دکتر فاطمه
باقریان..... ۲۵
- الگو سازی روابط بین سبک‌های تفکر و سازگاری
آموزشی با پیشرفت تحصیلی
دکتر حیدر علی زارعی..... ۴۴
- شیوه‌های فرزندپروری ادراک شده و سبک‌های هویت
در دختران نوجوان بررسی نقش تعدیل گرانه حرمت خود
فاطمه سندی ، سجاد رضایی ، دکتر ایرج صالحی..... ۶۱
- نقش توانمندیهای مذهبی در پیش بینی عملکرد شغلی
وظیفه ای و زمینه ای
دکتر کوروش نامداری ، سیمین دخت کلنی..... ۷۷
- ساخت سامانه تشخیص کودکان درخودمانده ۲ تا ۶ سال
تولید گویه‌ها و ارزیابی کفایت‌های آنها
مریم محمودی ، دکتر باقر غباری بناب، دکتر محسن شکوهی یکتا،
دکتر حمیدرضا پورا اعتماد، سعید اکبری زردخانه..... ۹۴
- گزارش و خبر..... ۱۱۱

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 «ضرب 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

سر دبیر:

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 گرونیل / 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 بقیه‌العهج)

دکتر محمد علی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمود منصور (دانشگاه تهران)

دکتر مهناز مهربانی‌زاده 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

هوالمحبوب

کلامی با خوانندگان

شصت و نهمین شماره «مجله روانشناسی» را در دست دارید. مجله ای با چاپ متنوع ترین مقالات در حوزه روانشناسی و شاخه های وابسته به آن. هجده سال انتشار مرتب و مقید به رعایت قواعد، بیش از حد امکان با توجه به کاستی های اغلب مقالات ارسالی.

در این شصت و نه شماره، مجموعه شماره های این مجله، در بردارنده ۴۱۷ مقاله از ۵۵۱ مؤلف یا مؤلفین در بیش از ۷۶۶۰ صفحه است که با توجه به قرار داشتن بر روی سایت در دسترس مخاطبان، گنجینه ای سترگ جهت دانشجویان و محققینی است که در پژوهش های خود نیاز به پیشینه تحقیقات انجام شده در ایران و جهان دارند. سایت مجله همچنین کلید واژه های مقالات را در اختیار علاقمندان قرار داده است تا در محدوده زمان کمتری امکان یافتن مقالات مورد نیاز خود را داشته باشند.

مجله با وجود تلاش در سال هفدهم موفق به چاپ بیشتر از ۲۶ مقاله نشد. متأسفانه عدم رعایت ارسال کنندگان مقالات به سقف ۱۴ تا ۱۶ صفحه تایپ شده براساس فرمت صفحه بندی مجله، ما را با مشکلات عدیده روبرو می سازد. به طوریکه که در صورت مقاومت مؤلف یا مؤلفین به کاهش صفحات مجبور می شویم مقاله ای را که تمام مراحل داوری و رفع اشکال و تایپ نهایی را گذرانده است از مدار چاپ خارج سازیم. برخی از دوستان فکر می کنند اگر با قلم بسیار ریز، سطرهای طولانی و صفحات پر، مقاله شان را در ۱۵ یا ۱۶ صفحه تنظیم نمایند، قاعده مجله را رعایت کرده اند در صورتی که در موقع حروفچینی اغلب این مقالات به ۲۸ صفحه هم می رسد. این یعنی محروم کردن مقالات در انتظار چاپ که جهت برخی از اساتید ضروری است. ارسال مقالات جهت مجلات دیگر و اعلام انصراف در انتهای کار داوری یک فعل اخلاقی مذموم است که متأسفانه بعضی از اساتید قدیمی که مقالاتشان هم در مجله چاپ شده از همکاران مقاله انصرافی هستند.

اما شما عزیزان مقالات خود را از طریق Journal@iranapsy.ir ارسال نمایید و البته انتظار نداشته باشید در زمان کوتاهی تاییدیه چاپ آن را کسب نمایید، هر چند مجله تلاش می کند داوران با طمانینه زیاد را از مدار داوری خود، جهت سرعت بخشیدن به نتایج داوری، خارج کند. با وجود امکان دریافت مقالات شما از طریق «تهران: صندوق پستی ۶۱۹-۱۳۱۸۵» ترجیح می دهیم دریافت کننده مقالات شما از طریق الکترونیک باشیم.

مدیر مسئول

مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال □

Underling Mechanism of Relationship between Working Memory and Fluid Intelligence □

Rouhollah Shahabi, Ph.D. ✉

Javad Ejei, Ph.D.

Parviz Azadfallah, Ph.D.

Vliyollah Farzad, Ph.D.

دکتر روح‌الله شهابی *

دکتر جواد اژه‌ای *

دکتر پرویز آزادفلاح **

دکتر ولی‌الله فرزاد ***

Abstract

The present study investigates how working memory and fluid intelligence are related in 8 - 12 years old children. A total of 356 children recruited from primary schools in Tehran were tested. Fluid intelligence was assessed by the Cattell Culture Fair Intelligence Test. Digit Span, Letter Span and the Kim Karad Visual Memory Tests were used for measuring short term storage. Working memory was measured by Backward Digit Span, Backward Letter Span and Counting Span. Finally, the Stroop Task and the keep Track task measured executive function. Findings suggest that in children neither short term storage nor executive attention are the only source of link between working memory and fluid intelligence, but, both of them have a fundamental role. Based on results of this study, to improve performance in fluid intelligence task, interventions can focus on short term storage and executive attention.

Keywords; working memory, fluid intelligence, short term storage, executive attention

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال در کودکان بوده است. بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۳۵۶ نفر (۱۸۴ دختر و ۱۷۲ پسر) از دانش‌آموزان ۸ و ۱۲ ساله مدارس ابتدایی شهر تهران به روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش اندوزش کوتاه‌مدت تکالیف فراخوانی مستقیم اعداد، فراخوانی مستقیم حروف و حافظه دیداری کیم‌کاراد؛ برای سنجش توجه اجرایی تکالیف استروپ، دسته‌بندی کارت‌های ویسکانسین و تکلیف نگهداری رد؛ برای سنجش حافظه کاری تکالیف فراخوانی وارونه اعداد، فراخوانی وارونه حروف و فراخوانی شمارش و برای سنجش هوش سیال آزمون هوش سیال کتل به صورت انفرادی اجرا گردید. نتایج نشان داد حافظه کاری باقی‌مانده یعنی آن بخش از حافظه کاری که بوسیله اندوزش کوتاه‌مدت و یا توجه اجرایی تبیین نمی‌شود با هوش سیال رابطه معنادار دارد بر این اساس نتیجه گرفته شد که اندوزش کوتاه‌مدت و نه توجه اجرایی به تنهایی مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال نیستند. مبتنی بر یافته‌های این پژوهش برای ارتقای هوش سیال در کودکان می‌توان هم در اندوزش کوتاه‌مدت و هم در توجه اجرایی آنها مداخله انجام داد.

کلید واژه‌ها: حافظه کاری، هوش سیال، اندوزش کوتاه‌مدت، توجه اجرایی

***دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی
□ Department of Educational Psychology and Counseling
, University of Tehran. I.R. Iran.
✉ Email: shahabibe@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۱۴ تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۰۲/۱
*گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران
**گروه روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس

● مقدمه

"هوش سیال"^۱ یک توانایی شناختی پیچیده است که به افراد اجازه می‌دهد تفکرشان را با موقعیت‌ها یا مسائل جدید منطبق سازند (انگل د ابرو، کانوی و کترکول، ۲۰۱۰). کتل (۱۹۴۱) نخستین بار این مفهوم را وارد ادبیات روانشناسی نمود و آن را فهم پیچیدگی روابط و عمل بر اساس این فهم در شرایطی که فرد برای پاسخگویی به چنین موضوعات پیچیده‌ای از قبل اطلاعاتی در حافظه ذخیره نکرده باشد، تعریف کرده است. به عبارت دیگر هوش سیال توانایی استدلال در شرایط جدید است و در مقابل عملکرد مبتنی بر فرایندها یا مهارت‌های قبلاً یادگرفته‌شده (هوش متبلور) قرار دارد (معهدی و اژه‌ای، ۱۳۸۲، هاویستون و لهتو، ۲۰۰۵). شواهد (کانوی، کووان، بانتینگ، تریولت و مینکوف، ۲۰۰۲؛ کالوم، فلورس مندوزا، کوپروگا و پریوادو، ۲۰۰۵؛ کانه و همکاران، ۲۰۰۴؛ کووان و همکاران، ۲۰۰۵؛ اوبرور، شولز، ویلهلم و ساب، ۲۰۰۵؛ اونثورث، ردیک، هیتز، برادوی و انگل، ۲۰۰۹) نشان می‌دهد حافظه کاری^۱ قویترین پیش‌بینی‌کننده هوش سیال است تا جایی که برخی از پژوهشگران (به طور مثال بلر، ۲۰۰۶) این دو را سازه‌ای واحد و تحت عنوان «شناخت سیال»^۲ مورد توجه قرار داده‌اند. حافظه کاری دلالت بر یک نظام شناختی دارای ظرفیت محدود دارد که در حالی که اطلاعات را اندوزش می‌کند به طور همزمان همان اطلاعات و یا اطلاعات اضافی را دستکاری می‌کند (هورنونگ، برونر، رویتر و مارتین، ۲۰۱۱).

بدلی (۲۰۱۰) حافظه کاری را مشتمل بر ۴ مولفه می‌داند: "اجرایی مرکزی" یک مولفه نظارتی حیطة کلی است که در تخصیص منابع توجهی، کاربرد دارد و درگیر درگستره-ای از کارکردهای تنظیمی از جمله هماهنگی شناختی در انجام فعالیت‌های چندگانه همزمان، اختصاص دادن منابع به دیگر بخش‌های حافظه کاری و نیز بازیابی اطلاعات از حافظه بلندمدت، است. در الگوی بدلی، اندوزش موقتی اطلاعات بوسیله دو انباره حیطة خاص انجام می‌شود: یکی حلقه واج‌شناختی که اندوزش موقتی اطلاعات کلامی را بر عهده دارد و دیگری لوح دیداری فضایی که مسئول نگهداری و دستکاری بازنمایی‌های دیداری فضایی است. چهارمین مولفه نیز میانگیر رویدادی است که وظیفه تبدیل خرده‌سیستم‌های حافظه و ابعاد اطلاعاتی به قطعات یکپارچه را بر عهده دارد.

علی‌رغم تایید رابطه قوی بین حافظه کاری و هوش سیال آنچه تاکنون بدون پاسخ مورد توافق، باقی مانده است چرایی و مکانیسم زیربنایی این رابطه است. به عبارت دیگر کدام مولفه یا کارکرد حافظه کاری تبیین‌کننده اصلی رابطه حافظه کاری با "هوش سیال" است. شناسایی این موضوع در طراحی مداخلاتی که با هدف ارتقای هوش و پیشرفت تحصیلی انجام می‌گیرد حائز اهمیت فراوان است.

یکی از عوامل تبیین‌کننده مکانیسم زیربنایی این رابطه، "کارکرد توجهی/اجرایی مرکزی" است که به آن توجه اجرایی^۳ می‌گویند. توجه اجرایی دلالت بر توانایی ما در به نظم درآوردن افکار، هیجان‌ها و پاسخ‌هایمان بویژه در موقعیت تعارض و تداخل دارد (رودا، چکا و کمیته، ۲۰۱۲). انگل و همکاران (۱۹۹۹) نیز این مفهوم را توانایی حفظ بازنمایی‌های ذهنی در وضعیت نسبتاً فعال تعریف کرده‌اند.

بدلی (۲۰۰۲) معتقد است توانایی تمرکز ظرفیت توجهی در دسترس یکی از ویژگی‌های مهم مولفه اجرایی مرکزی حافظه کاری است و انجام تکالیف پیچیده شناختی تا حدود زیادی به این توانایی بستگی دارد. به نظر می‌رسد فرایندهای توجه اجرایی حیطه کلی، برای فعال‌سازی اطلاعاتی که پایین‌تر از آستانه آگاهی هشیارانه قرار دارند و نیز برای بازیابی اطلاعاتی که مدت زیادی فعال نبوده‌اند و یا خارج از تمرکز آگاهانه قرار دارند، درگیر شوند. این فرایندهای اجرایی هنگامی که رمزگذاری عادی امکانپذیر نیست و یا در بافت‌های ویژه (مانند مواجهه با مواد بصری فضایی جدید) می‌توانند مفید واقع شوند و از طریق بازداری بازنمایی‌های نامربوط و یا پاسخ‌های فراخوانده شده از محیط، کارکردهای اجرایی حافظه کاری را بهبود بخشند و منجر به عملکرد بهتر افراد در آزمون‌های هوش سیال شوند.

انگل و کانه (۲۰۰۴) نیز توجه اجرایی را یکی از مولفه‌های الگوی حافظه کاری خود می‌دانند و معتقد هستند بسیاری از آنچه که ما نیاز به دانستن آنها در موقعیت‌ها و دنیای جدید داریم مبتنی بر بازیابی از حافظه بلندمدت حاصل می‌شوند. این بازیابی در شرایط معمول به شکل خودکار انجام می‌گیرد و تنها بوسیله نشانه‌ها فراخوانده می‌شوند. با این حال در شرایط و یا مواجهه با تکالیف جدید، بازیابی خودکار اطلاعات می‌تواند منجر به پاسخ غلط یا نامناسب شود. از این رو بین پاسخ به طور خودکار فراخوانده شده و

تمایل به نشان دادن پاسخ مناسب تعارض بوجود می‌آید. این تعارض باید به سرعت حل شود و ما برای حل آن نیازمند فعال‌نگه داشتن اطلاعات مربوط به تکلیف جدید و بازداري اطلاعات نامربوط هستیم.

در مجموع و بر اساس این دو دیدگاه، افراد دارای ظرفیت حافظه کاری بالا، در کنترل کردن توجه خود برای فعال‌نگه داشتن اطلاعات مربوط به هدف بهتر از افراد دارای ظرفیت حافظه کاری پایین عمل می‌کنند. این امر بویژه در شرایط تداخل بالا یا ورود اطلاعات نامربوط اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و منجر به عملکرد موفقیت‌آمیز فرد در موقعیت‌های استدلال سیال می‌شود (کانه و همکاران، ۲۰۰۷).

نقش زیربنایی توجه اجرایی در رابطه بین حافظه کاری و هوش سیال در پژوهش‌های انثورث، اسپیلرز و بریور (۲۰۰۹)، کانوی و همکاران (۲۰۰۲) و کانه و همکاران (۲۰۰۴) مورد تایید قرار گرفته است. با این حال برخی شواهد پژوهشی نشان می‌دهد کارکرد توجهی اجرایی مرکزی نمی‌تواند تعیین‌کننده صرف رابطه حافظه کاری و هوش سیال باشد بلکه توانایی‌های مبتنی بر حافظه تعیین‌کننده مهم حافظه کاری هستند و نقش مهمی در قدرت پیش‌بینی‌کنندگی حافظه کاری برای هوش سیال دارند. یکی از این توانایی‌ها ظرفیت اندوزش کوتاه‌مدت یا تعداد ماده‌هایی است که می‌تواند همزمان نگه داشته شوند یا در دسترس باشند. این امر بدین معنا است که باید متناسب با پیچیدگی مساله ظرفیت اندوزشی وجود داشته باشد تا پردازش مناسب آن مساله صورت گیرد (اسویلر، ۱۹۸۸). هنگامی که پیچیدگی متجاوز از ظرفیت باشد برای تبدیل مساله به بخش‌های مناسب باید عملیات اضافی انجام شود. این امر نیازمند زمان و ظرفیت پردازشی اضافی است و احتمال موفقیت کاهش می‌یابد.

انگل، توهولسکی، لافلین و کانوی (۱۹۹۹)؛ کانوی و همکاران (۲۰۰۲) و کانه و همکاران (۲۰۰۴) دریافتند که حافظه کاری و نه حافظه کوتاه‌مدت پیش‌بینی‌کننده تفاوت‌های فردی در هوش هستند اما هنگامیکه داده‌های آنها در قالب الگوی متغیر مکنون مورد بررسی دوباره قرار گرفتند نتایج نشان داد هنگامی که واریانس مشترک حافظه کاری و حافظه کوتاه‌مدت از تحلیل خارج شود حافظه کوتاه‌مدت بهتر از حافظه کاری پیش‌بینی‌کننده هوش سیال است.

مطالعات فوق و تایید نقش زیربنایی اندوزش کوتاه‌مدت در رابطه بین حافظه کاری و هوش سیال پژوهشگران را به سمت بررسی همزمان نقش توجه اجرایی و اندوزش کوتاه‌مدت برده است. در این زمینه مطالعات کمی مشاهده شده است. کالوم، آباد، کوروگا، شیه و فلورس مندوزا (۲۰۰۸) در مطالعه خود که بر روی ۱۱۱ دانش‌آموز دبیرستانی و دانشجوی کالج انجام دادند به این نتیجه رسیدند هنگامی که واریانس مشترک اندوزش کوتاه‌مدت و توجه اجرایی از واریانس توجه اجرایی حذف شود واریانس توجه اجرایی باقی‌مانده نمی‌تواند حافظه کاری را پیش‌بینی کند بنابراین آنها نتیجه گرفتند که توجه اجرایی نمی‌تواند نقش زیربنایی در رابطه بین حافظه کاری و هوش سیال داشته باشد و آنچه این رابطه را پایه‌ریزی می‌کند اندوزش کوتاه‌مدت است.

عمده مطالعات در این زمینه در مورد بزرگسالان انجام شده است در حالیکه بین حافظه کاری کودکان و بزرگسالان ممکن است تفاوت‌های ساختاری وجود داشته باشد و این تفاوت می‌تواند بر چگونگی اثرگذاری حافظه کاری بر انجام تکالیف شناختی موثر باشد. به طور مثال مقایسه تحول اندوزش کوتاه‌مدت و توجه اجرایی در کودکان نشان می‌دهد ظرفیت اندوزش کوتاه‌مدت کودکان در مقایسه با توانایی توجه اجرایی آنها محدودیت بیشتری دارد. در این زمینه نتایج نشان داده است ظرفیت اندوزش کوتاه‌مدت از حدود ۴ تا ۸ سالگی افزایش سریع و سپس تا ۱۱، ۱۲ سالگی افزایشی تدریجی خواهد داشت (گترکول، ۱۹۹۹)؛ در مقابل پژوهش‌ها در مورد تحول توجه اجرایی نشان می‌دهد که این توانایی شناختی طی سنین ۴ تا ۶ سالگی رشد قابل ملاحظه دارد (ریودا و همکاران، ۲۰۰۴) بطوریکه توانایی برای بازداری بین ۳۶ تا ۴۸ ماهگی از ۲۲ درصد به ۹۰ درصد افزایش می‌یابد (جوینز، روتبارت و پوسنر، ۲۰۰۳) و نیز بین ۲ تا ۴ سالگی در موقعیت‌هایی که کودک می‌بایست پاسخ غالب را نادیده بگیرد و یک پاسخ متعارض را جانشین سازد، افزایش عملکرد قابل توجه وجود دارد (گرادی کالتون، ۲۰۰۰).

● روش

جامعه آماری این پژوهش عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر ۸ و ۱۲ ساله که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس ابتدایی شهر تهران مشغول به تحصیل هستند که از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۳۵۶ دانش‌آموز ۸ و ۱۲ ساله به روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب گردید. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

□ برای سنجش "اندوزش کوتاه مدت"^۵ از سه تکلیف فراخنای مستقیم اعداد، فراخنای مستقیم حروف و حافظه دیداری کیم کاراد استفاده شده است.

فراخنای مستقیم اعداد؛ این تکلیف شامل ۲۱ سری عدد است که در ۷ بخش ۳ کوششی ارائه شده‌اند. تعداد اعداد در هر بخش به ترتیب عبارتند از ۳-۴-۵-۶-۷-۸ و ۹ عدد. به عبارت ساده‌تر در سه کوشش اول (بخش نخست)، هر سری شامل ۳ عدد؛ در سه کوشش دوم (بخش دوم) هر سری شامل ۴ عدد؛ در سه کوشش سوم هر سری شامل ۵ عدد و به همین ترتیب تا آخر ادامه می‌یابد. روش اجرا بدین ترتیب است که آزمایشگر اعداد را به صورت یک عدد در هر ثانیه با صدای بلند و واضح می‌خواند و پس از اتمام قرائت هر سری، ده ثانیه به شرکت‌کننده فرصت می‌دهد تا اعداد را دقیقاً به همان ترتیبی که شنیده است یادآوری و تکرار کند. تکلیف زمانی قطع می‌شود که شرکت‌کننده نتواند هر سه کوشش یک بخش را به درستی یادآوری و تکرار کند. این تکلیف به دو شکل متفاوت نمره‌گذاری می‌شود. به نظر می‌رسد در مطالعات با هدف تحلیل گروهی، تعداد کوشش‌هایی که شرکت‌کننده به درستی یادآوری می‌کند به عنوان نمره فرد در نظر گرفته می‌شود (به طور مثال انگل دی‌ابرو، ۲۰۱۰؛ آلووی و همکاران، ۲۰۰۴) اما در سطح فردی، نمره آزمودنی، فراخنای حافظه کوتاه‌مدت وی خواهد بود یعنی بالاترین تعداد اعدادی که درست تکرار کرده است. مثلاً اگر آزمودنی بتواند یکی از کوشش‌های ۴، ۵ و ۶ که شامل ۴ عدد هستند را درست تکرار کند اما نتواند به تمرین‌های بعدی درست پاسخ دهد نمره وی ۴ خواهد بود. در این پژوهش همسو با پژوهش‌های گذشته از نمره شرکت‌کننده تعداد کوشش‌های درست بوده است.

اعتبار بازآزمایی این آزمون در پژوهش، آلووی و همکاران (۲۰۰۴)، ۰/۸۱؛ در پژوهش گترکول و همکاران (۲۰۰۴)، ۰/۸۱؛ و در پژوهش آلووی (۲۰۰۶)، ۰/۸۴ گزارش شده است. انگل دی ابرو و همکاران (۲۰۱۰) از نسخه رایانه‌ای این ابزار استفاده کردند و اعتبار ارزیابی‌های آن را در کودکان پیش‌دبستانی ۰/۸۴، در کودکان پایه اول ۰/۹۱ و در کودکان پایه دوم ۰/۸۹ گزارش نمودند. هر چهار پژوهش ذکر شده بر روی کودکان انجام شده است. این ابزار جزء آزمون‌هایی بوده است که عابدی (۱۳۸۷) آن را بر نمونه کودکان ایرانی هنجار کرده است و از آن در پژوهش‌های داخلی به کرات استفاده شده است (به طور مثال الهی، آزادفلاح، فتحی آشتیانی و پورحسین، ۱۳۸۸). اعتبار بازآزمایی تکلیف فراخنای مستقیم اعداد در پژوهش امین‌زاده و حسن‌آبادی (۱۳۸۸)، ۰/۸ گزارش شده است. در همه مطالعات ذکر شده این تکلیف برای سنجش اندوزش کلامی حافظه کاری مورد استفاده قرار گرفته است.

○ "تکلیف فراخنای مستقیم حروف"؛ همانند تکلیف فراخنای مستقیم اعداد است با این تفاوت که به جای عدد از حروف استفاده می‌شود. استفاده از حروف امکان مطالعه اثر شباهت واج‌شناختی را فراهم می‌سازد.

□ "تکلیف حافظه" بصری کیم کاراد؛ این آزمون شامل مواد زیر است: ۱- یک صفحه مقوایی ۲۰ خانه‌ای که در هر خانه تصویری رنگی وجود دارد که مابین بعضی از آنها تشابهاتی از لحاظ رنگ، جهت و شکل دیده می‌شود. ۲- یک صفحه مقوایی ۲۰ خانه‌ای سفید و ۳- ۲۰ قطعه مقوایی که روی هر یک از آنها یکی از تصاویر صفحه اصلی آزمون وجود دارد. روش اجرای آزمون بدین ترتیب خواهد بود که آزماینده صفحه اصلی آزمون را جلو آزمودنی قرار می‌دهد و می‌گوید «این صفحه مقوایی به ۲۰ خانه تقسیم شده و در هر خانه تصویری وجود دارد. شما به مدت ۱ دقیقه آن را نگاه کنید، من پس از یک دقیقه آن را از جلو چشم شما برمی‌دارم، آنگاه از شما می‌خواهم این صفحه سفید را که ۲۰ خانه دارد، با این قطعات که آنها نیز همان تصاویر صفحه اول را در بر دارند، همانطور که دیدید بچینید. شما باید سعی کنید سعی کنید تا صفحه را کاملاً صحیح و قطعات را در جای خود و در جهت صحیح خود قرار دهید». سپس این کار انجام خواهد شد. در پایان آزمایشگر تعداد قطعات درست چیده شده، تعداد

قطعاتی که در جای خود ولی در جهت غلط گذاشته شده‌اند و تعداد قطعاتی که در جای خود قرار نگرفته‌اند را یادداشت خواهد کرد. نمره آزمودنی عبارت خواهد بود برای هر قطعه صحیح ۱ امتیاز و برای هر قطعه‌ای که در جای خود قرار گرفته ولی جهت آن اشتباه است ۰/۵ امتیاز. از این تکلیف نیز در مورد کودکان ایرانی به کرات استفاده شده است. علی‌رضایی مطلق، مرادی و فرزاد (۱۳۸۷) از این تکلیف بر روی کودکان ۶ تا ۱۲ ساله استفاده کردند و اعتبار ابزار را ۰/۹۴ گزارش نمودند.

□ همسو با پیکره وسیع پژوهش‌های گذشته، حافظه کاری به عنوان یک سازه کلی با استفاده از تکلیفی که به طور همزمان اندوزش و پردازش اطلاعات را درگیر می‌سازند اندازه گرفته می‌شود. در این پژوهش با هدف اندازه‌گیری همزمان اندوزش کوتاه‌مدت و پردازش اضافی اطلاعات کلامی (اندوزش و پردازش همزمان) از ابزارهای یادآوری وارونه عدد، یادآوری وارونه حروف و فراخنای شمارش استفاده شده است.

○ "یادآوری وارونه عدد؛" این تکلیف همان تکلیف فراخنای مستقیم اعداد است با این تفاوت که در این تکلیف از کودکان خواسته می‌شود لیست اعداد صحیح ارائه شده را به طور وارونه یادآوری کنند (۳، ۵، به صورت ۵، ۳). نمره شرکت‌کننده در این تکلیف مجموع کوشش‌های درست در لیست‌های با فراخنای متفاوت است. به عبارت دیگر تعداد کوشش‌های درست نمره حافظه کاری فرد خواهد بود. انگل، کانوی و گاترکول (۲۰۱۰) در پژوهش خود که بر روی کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی انجام دادند از نسخه رایانه‌ای و به زبان لوکزامبورگی این تکلیف استفاده کردند. اعتبار گزارش شده این تکلیف در کودکان پیش‌دبستانی، اول دبستان و دوم دبستان به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۰ بوده است. هورنوغ، برونر، ریوتر و مارتین (۲۰۱۱) از این تکلیف در پژوهش خود بر روی کودکان پیش‌دبستانی (میانگین سنی ۷۴/۸ ماه) استفاده کردند. نتایج اعتبار خوبی (۰/۸۴) را نشان داده است. از این تکلیف در ایران نیز به وفور استفاده شده است و عابدی (۱۳۸۷) آن را به عنوان یکی از خرده‌مقیاس‌های حافظه کاری مربوط به آزمون هوش وکسلر چهار هنجاریابی کرده است. در پژوهش امین‌زاده و حسن-آبادی (۱۳۸۹) اعتبار بازآزمایی این تکلیف ۰/۸۵ گزارش شده است. یادآوری وارونه حروف؛ همانند یادآوری وارونه عدد عمل خواهد شد.

○ "فراختیای شمارش؛" این تکلیف شامل مجموعه‌ای کارت است که بر روی هر کارت به طور تصادفی تعدادی دایره‌های قرمز و آبی رنگی وجود دارد. مجموعه از سری دو کارتی شروع می‌شود و پس از سه بار کوشش در هر مجموعه یک کارت به هر سری اضافه می‌شود. روش اجرای تکلیف بدین ترتیب بوده است که ابتدا یک مجموعه دو کارتی به شرکت‌کننده داده می‌شد و از وی خواسته می‌شد تعداد دایره‌های قرمز رنگ را بشمارد و سپس آنها را به ترتیب هر کارت یادآوری کند (اندوزش و پردازش همزمان). در واقع دایره‌های آبی رنگ با هدف انحراف شرکت‌کننده بر روی کارت‌ها رسم شده است. پس از سه کوشش، یک کارت به مجموعه دو کارتی اضافه می‌شد و این بار یک مجموعه سه کارتی در اختیار شرکت‌کننده قرار می‌گرفت و شرکت‌کننده می‌بایست با شمارش و اندوزش تعداد دایره‌های قرمز رنگ، در پایان هر کوشش تعداد آنها را یادآوری کند. اگر شرکت‌کننده حتی در یکی از سه کوشش یک مجموعه، تعداد دایره‌های قرمز را به ترتیب درست یادآوری کند یک کارت به مجموعه کارت‌ها اضافه می‌شود. این کار تا مجموعه ۹ کارتی ادامه پیدا می‌کرد. آزمایش تا زمانی که شرکت‌کننده هر سه کوشش یک مجموعه را نادرست یادآوری کند ادامه پیدا می‌کرد. تعداد کل کوشش‌های درست نمره شرکت‌کننده در این تکلیف بوده است. از این تکلیف در پژوهش‌های بسیاری از جمله انگل دی ابرو، کانوی و گترکول (۲۰۱۰)؛ آلووی و همکاران (۲۰۰۴)؛ گترکول و همکاران (۲۰۰۴)؛ بارولیت و لپین (۲۰۰۵) و الهی و همکاران (۱۳۸۸) برای سنجش حافظه کاری استفاده شده است و اعتبار این تکلیف در سه مطالعه نخست به ترتیب ۰/۸۱ تا ۰/۸۹، ۰/۷۴ و ۰/۶۲ گزارش شده است.

□ انگل (۲۰۱۰) معتقد است برای اندازه‌گیری "توجه/اجرایی" باید تکالیفی مورد استفاده قرار گیرد که فاصله بین توجه و حافظه را منعکس می‌کنند. در این گونه تکالیف در عین حالی که تقویت فعال‌سازی بازنمایی‌های ضروری برای تکلیف در حال انجام اهمیت دارد کاهش و یا بازداری از بازنمایی‌هایی که می‌تواند با تکلیف تداخل کند نیز واجد اهمیت است. بر این اساس تکالیف مورد استفاده در این پژوهش برای اندازه‌گیری توجه اجرایی عبارت بوده است از تکالیف استروپ و نگهداشتن رد.

○ تکلیف استروپ (بازداری پاسخ غالب)؛ از این تکلیف به شکل‌های مختلف استفاده می‌شود. در این پژوهش از نسخه ویکتوریا (اسپرین و استراس، ۱۹۹۸؛ نقل از امین‌زاده و حسن‌آبادی، ۱۳۸۹) استفاده شده است. این تکلیف شامل سه مرحله است که در هر سه مرحله واژه‌های قرمز، آبی، سبز و زرد در چهار ردیف ۶ تایی (در مجموع ۲۴ بار) به تصادف نوشته شده است. در مرحله اول که مرحله خط پایه نیز گفته می‌شود آزمایشگر از شرکت‌کننده می‌خواهد واژه‌های قرمز، آبی، سبز و زرد را که با جوهر مشکی چاپ شده‌اند با سرعت بخواند. مرحله دوم شرایط همگرایی است و در آن واژه قرمز به رنگ قرمز؛ واژه سبز به رنگ سبز؛ واژه آبی به رنگ آبی و واژه زرد به رنگ زرد نوشته شده است. در این مرحله نیز از کودک خواسته می‌شود واژه‌ها را به سرعت بخواند. مرحله سوم شرایط ناهمگرایی است و در آن به طور مثال کلمه قرمز به رنگ سبز و مثلاً واژه سبز به رنگ زرد نوشته شده است. در این شرایط یعنی در مرحله سوم از شرکت‌کننده خواسته می‌شود رنگ واژه و نه خود واژه را بگوید (در این مثال در مورد واژه قرمز پاسخ درست سبز و در مورد واژه سبز پاسخ درست زرد است). سه نمره حاصل از اجرای آزمون استروپ می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. این سه نمره عبارتند از الف) نمره تداخل که از تفاضل زمان اجرای شرایط ناهمگرا و زمان اجرای مرحله نخست (مرحله خط پایه) حاصل می‌شود. در اینجا نمره بیشتر به معنای نقش بیشتر عوامل مداخله‌کننده در شرایط ناهمگرا است. ب) نمره تسهیل که از تفاضل زمان اجرای شرایط همگرا و زمان اجرای مرحله نخست (خط پایه) به دست می‌آید و نمره بالاتر در آن نشان‌دهنده نقش موثر عوامل تسهیل‌کننده در شرایط همگرا است. و ج) تعداد خطا در مرحله سوم که نمایانگر عدم توانایی بازداری پاسخ غالب است. زمان اجرای مرحله سوم حداکثر ۴۰ ثانیه در نظر گرفته شده است (آنوم، ۲۰۰۶). تعداد خطا از تعداد کل (۲۴) کسر خواهد شد و عدد باقی‌مانده نشان‌دهنده توانایی فرد در بازداری پاسخ غالب است. از این تکلیف نیز در مطالعات مختلف به وفور استفاده شده است. در پژوهش امین‌زاده و حسن‌آبادی (۱۳۸۹) اعتبار نمره تداخل، تسهیل و تعدا خطا با روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۹، ۰/۴ و ۰/۳ بوده است. در این پژوهش از دو نمره تداخل و بازداری به عنوان نشانگرهای توجه اجرایی استفاده شده است.

○ "نگهداری رد"؛ در این پژوهش از نسخه اصلاح شده تکلیف "نگهداری رد" که بوسیله مارتینز و همکاران (۲۰۱۱) برای سنجش بروزرسانی اجرایی بکار رفته بود استفاده شده است. این تکلیف شامل ۹ ردیف کلمه است که این کلمات مربوط به سه مقوله مختلف وسایل آشپزخانه، رنگ و میوه هستند. سه ردیف اول ۶ کلمه (هر مقوله ۳ کلمه)؛ ردیف‌های چهار، پنج و شش شامل ۹ کلمه (هر مقوله ۳ کلمه) و سه ردیف آخر نیز شامل ۱۲ کلمه (هر مقوله ۴ کلمه) بوده است. در هر ردیف، کلمات مربوط به مقوله‌های مختلف به صورت تصادفی مرتب شده‌اند. آزمایشگر به ترتیب از ردیف اول لیست کلمات را از ابتدا تا انتها می‌خواند و از شرکت‌کننده می‌خواهد آخرین کلمه مربوط به سه مقوله را به ترتیب بیان کند. به طور مثال در ردیف اول که ۶ کلمه وجود دارد هر ۶ کلمه با صدای بلند و واضح خوانده می‌شود و شرکت‌کننده می‌بایست آخرین کلمه مربوط به مقوله وسایل آشپزخانه، آخرین کلمه مربوط به مقوله رنگ و آخرین کلمه مربوط به مقوله میوه را به ترتیب بیان کند. در این مثال این ۶ کلمه عبارت بودند از: قرمز - خیار - پرتقال - اجاق گاز - آبی و یخچال. پاسخ درست نیز عبارت است از یخچال، آبی، پرتقال. چنانچه شرکت‌کننده هر سه ردیف اول و یا هر سه ردیف دوم را اشتباه پاسخ دهد اجرای تکلیف متوقف خواهد شد. نمره شرکت‌کننده در این تکلیف برابر با تعداد کوشش‌های درست است.

□ در این پژوهش از "آزمون هوشی کتل" که با مبانی نظری پژوهش نیز همسویی بیشتری دارد برای سنجش "هوش سیال" استفاده شده است. آزمون هوشی کتل در سه نسخه برای کودکان ۴ تا ۸ سال، کودکان ۸ تا ۱۳ ساله و برای سطوح سنی بالاتر از ۱۳ سال و در دو فرم الف و ب طراحی شده است. فرم الف آن که در این پژوهش از آن استفاده شده است شامل ۶۶ سؤال و از ۴ خرده‌آزمون تشکیل شده است: خرده‌آزمون زنجیره‌ها شامل ۱۲ سؤال و ۳ دقیقه وقت؛ خرده‌آزمون طبقه‌بندی شامل ۱۴ سؤال و ۴ دقیقه وقت؛ خرده‌آزمون ماتریس‌ها شامل ۱۲ سؤال و ۳ دقیقه وقت و شرط‌ها یا توپولوژی شامل ۸ سؤال و ۲ دقیقه و نیم وقت است. از این آزمون نیز در ایران به کرات استفاده شده است به طور مثال جوکار (۱۳۷۸) این آزمون را بر روی ۱۲۳۰ کودک دختر و پسر کلاس‌های چهارم دبستان تا سوم راهنمایی شهر شیراز هنجار نموده است

و اعتبار آزمون را با روش‌های بازآزمایی و گونه‌های هم‌تا به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۰، گزارش کرده است.

● یافته‌ها

اطلاعات توصیفی و ماتریس همبستگی در جدول ۱ نشان داده شده است. به منظور دستیابی به هدف پژوهش، نخست این الگو مورد بررسی قرار گرفته است که آن بخش از حافظه کاری که بوسیله اندوزش کوتاه‌مدت تبیین نمی‌شود (حافظه کاری باقی-مانده یا حافظه کاری بدون اندوزش کوتاه‌مدت) چه سهمی در پیش‌بینی هوش سیال دارد.

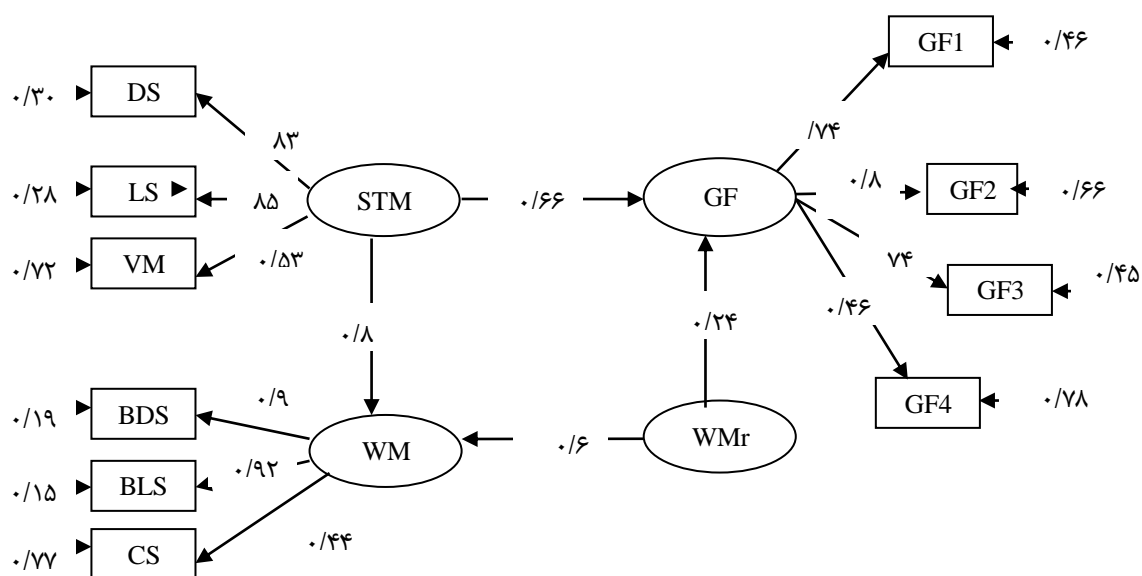
جدول ۱. اطلاعات توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
● اندوزش کوتاه‌مدت													
۱ فراخنای مستقیم اعداد	۱												
۲ فراخنای مستقیم حروف	۰/۶۴	۱											
۳ حافظه دیداری کیم‌کاراد	۰/۴	۰/۳۵	۱										
● حافظه کاری													
۴ فراخنای وارونه اعداد	۰/۴۸	۰/۴۹	۰/۴۳	۱									
۵ فراخنای وارونه حروف	۰/۵۱	۰/۵۶	۰/۴۳	۰/۷۶	۱								
۶ فراخنای شمارش	۰/۳۵	۰/۲۹	۰/۲۱	۰/۳۳	۰/۳۴	۱							
● توجه اجرایی													
۷ تکلیف استروپ ۱	۰/۱۴	۰/۱۶	۰/۰۰۷	۰/۱۵	۰/۱۴	۰/۱۵	۱						
۸ تکلیف استروپ ۲	-۰/۱۵	-۰/۱۷	-۰/۱۳	-۰/۲۸	-۰/۲۹	-۰/۱۴	-۰/۱۲	۱					
۹ تکلیف نگهداشتن رد	۰/۳۶	۰/۲۹	۰/۱۶	۰/۳۵	۰/۳۶	۰/۳۸	۰/۲۷	۰/۳۴	۱				
● هوش سیال													
۱۰ آزمون اول هوش	۰/۴۵	۰/۳۷	۰/۲۴	۰/۴۸	۰/۵۰	۰/۳۲	۰/۲۰	۰/۰۷	۰/۳۱	۱			
۱۱ آزمون دوم هوش	۰/۳۱	۰/۲۸	۰/۲۶	۰/۳۷	۰/۳۷	۰/۲۳	۰/۰۰۴	۰/۲۰	۰/۲۷	۰/۴۶	۱		
۱۲ آزمون سوم هوش	۰/۴۳	۰/۳۳	۰/۲۷	۰/۵۰	۰/۵۰	۰/۳۸	۰/۱۸	۰/۳۲	۰/۳۷	۰/۵۳	۰/۴۰	۱	
۱۳ آزمون چهارم هوش	۰/۳۲	۰/۲۲	۰/۱۴	۰/۲۰	۰/۲۵	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۸	۰/۳۲	۰/۳۰	۰/۳۲	۰/۳۵	۱
میانگین	۸/۲۲	۷/۲۶	۵/۰۶	۴/۷۹	۷/۰۴	۲۱/۵۴	۱۶/۸۱	۲/۵۲	۱۲/۷	۶/۶۵	۶/۴۷	۳/۶۰	۳/۶۰
انحراف معیار	۲/۵۲	۲/۴۰	۲/۵۱	۱/۹۷	۲/۶۳	۷/۲۵	۲/۲۵	۱/۹۸	۲/۴۷	۲/۰۶	۲/۶۱	۱/۶۰	۱/۶۰

$p < 0.05, n = 356$

شکل ۱ نشان می‌دهد ضریب مسیر بین اندوزش کوتاه‌مدت و هوش سیال ۰/۶۶ است. این ضریب بین اندوزش کوتاه‌مدت و حافظه کاری نیز ۰/۸ ($t = 9/71$) است. این ضریب به لحاظ آماری معنادار بوده‌اند. شکل ۱ همچنین نشان می‌دهد ۳۶ درصد از واریانس حافظه کاری بوسیله اندوزش کوتاه‌مدت تبیین نمی‌شود که این مقدار باقی‌مانده به عنوان حافظه کاری باقی‌مانده یعنی آن بخش از حافظه کاری که بوسیله اندوزش کوتاه‌مدت تبیین نمی‌شود مد نظر قرار گرفت. نتایج نشان داده است اثر حافظه کاری باقی‌مانده بر هوش سیال معنادار است ($t = 5/24, 0/24$).

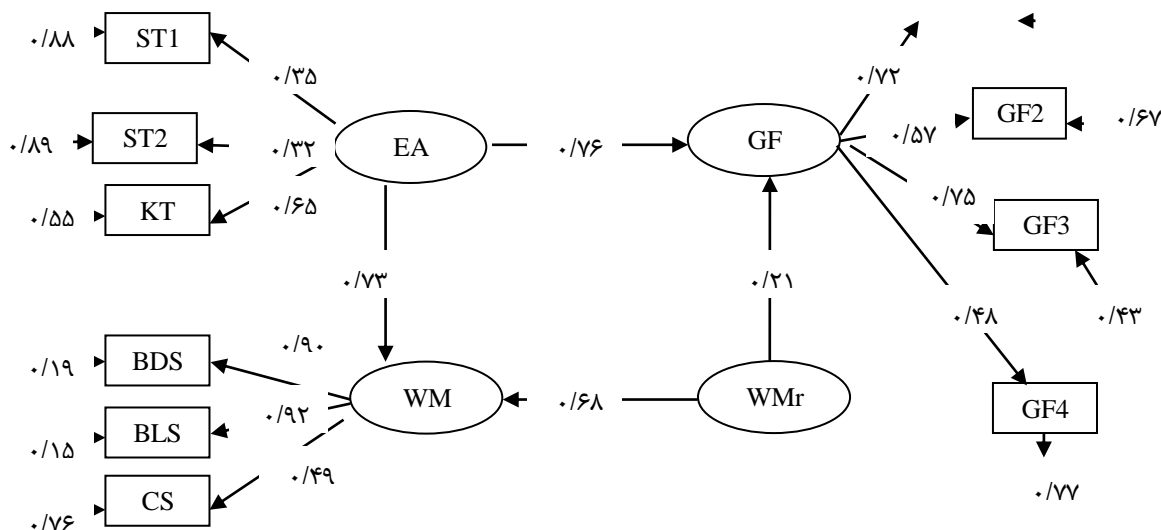
این در واقع بدین معنا است که اگر واریانس اندوزش کوتاه‌مدت را از حافظه کاری جدا کنیم آنچه که باقی می‌ماند هنوز می‌تواند به طور معنادار هوش سیال را پیش‌بینی کند. بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود که اندوزش کوتاه‌مدت به تنهایی مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال نیست.



شکل ۱. الگوی معادلات ساختاری اندوزش کوتاه‌مدت (STM)، و حافظه کاری باقی‌مانده (WMr) با هوش سیال (الگوی اول). در این شکل DS فراخنای اعداد؛ LS فراخنای حروف؛ VM فراخنای دیداری؛ BDS فراخنای وارونه اعداد؛ BLS فراخنای وارونه حروف؛ CS فراخنای شمارش و GFها نیز آزمون‌های هوش سیال است.

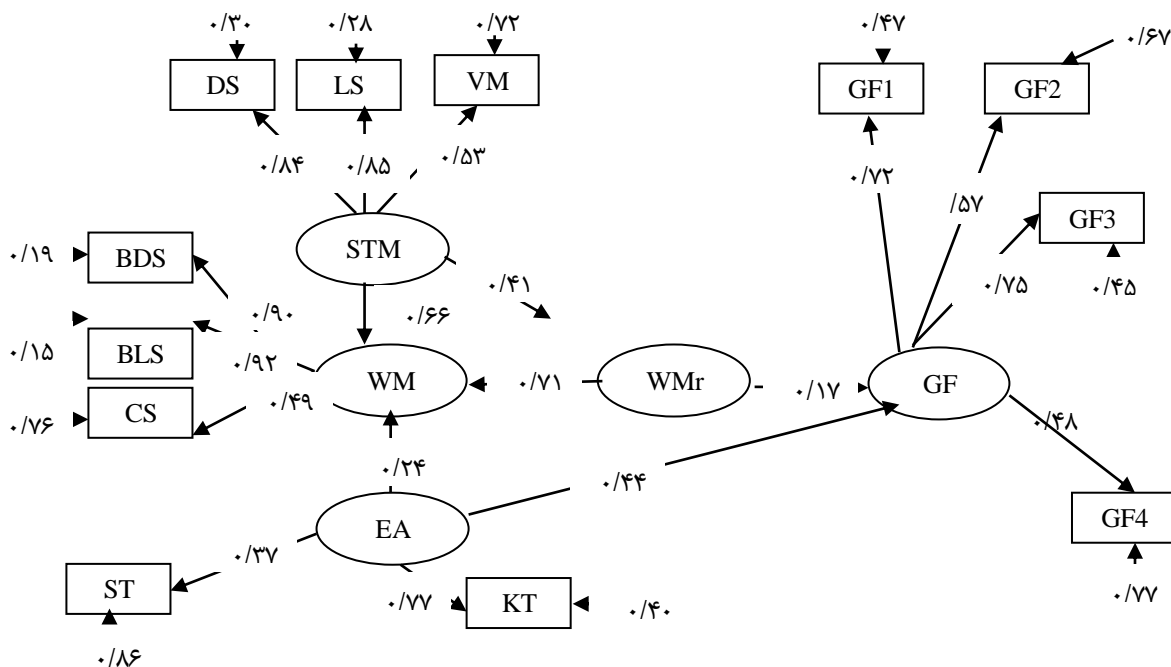
شکل ۲ نشان می‌دهد ضریب مسیر بین توجه اجرایی و هوش سیال $(t=8/26)$ $0/76$ است. این ضریب بین توجه اجرایی و حافظه کاری نیز $(t=9/16)$ $0/73$ است که هر دو ضریب به لحاظ آماری معنادار بوده‌اند. شکل ۴-۵- همچنین نشان می‌دهد ۶۶ درصد از واریانس حافظه کاری بوسیله توجه اجرایی تبیین نمی‌شود که این مقدار باقی‌مانده به عنوان حافظه کاری باقی‌مانده یعنی آن بخش از حافظه کاری که بوسیله توجه اجرایی تبیین نمی‌شود مد نظر قرار گرفته است. نتایج نشان داده است اثر حافظه کاری باقی‌مانده بر هوش سیال معنادار است $(t=2/24)$ $0/21$. این در واقع بدین معنا است که

اگر واریانس توجه اجرایی را از حافظه کاری جدا کنیم آنچه که باقی می ماند هنوز می تواند به طور معنادار هوش سیال را پیش بینی کند. بر این اساس نتیجه گرفته می شود که توجه اجرایی به تنهایی مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال نیست.



شکل ۲. (مدل دوم). الگوی معادلات ساختاری توجه اجرایی (EA)، و حافظه کاری باقی مانده (WMr) با هوش سیال (الگوی اول). در این شکل ST تکلیف استروپ؛ SC دسته بندی کارت های ویسکانسین و KT تکلیف نگهداشتن رد است. سایر علائم با الگوی قبلی مشابه است.

بر اساس نتایج به دست آمده در الگوهای ۱ و ۲ در الگوی سوم متغیرهای اندوزش کوتاه مدت، توجه اجرایی و حافظه کاری باقی مانده (آن بخش از حافظه کاری که بوسیله اندوزش کوتاه مدت و توجه اجرایی پیش بینی نمی شود) به عنوان متغیرهای پیش بین هوش سیال در نظر گرفته شدند. شاخص های برازش این الگو در جدول ۲ آمده است. نتایج حاکی از برازش خوب الگو بوده است. شکل ۳ نشان می دهد اثر مستقیم اندوزش کوتاه مدت بر حافظه کاری 0.66 ($t = 9/17$) و اثر مستقیم توجه اجرایی بر حافظه کاری 0.24 ($t = 3/12$) است. اثر مستقیم اندوزش کوتاه مدت و توجه اجرایی بر هوش سیال نیز به ترتیب 0.41 ($t = 4/06$) و 0.44 ($t = 3/95$) بوده است. با توجه به مقادیر t همه مسیرهای یاد شده معنادار بوده است. نتایج همچنین نشان می دهد ضریب مسیر حافظه کاری باقی مانده یعنی آن بخش از حافظه کاری که نه توسط اندوزش کوتاه مدت و نه توسط توجه اجرایی پیش بینی می شود و هوش سیال به لحاظ آماری معنادار است ($0/17$).



شکل ۳. (مدل سوم). الگوی معادلات ساختاری اندوزش کوتاه مدت (STM)، توجه اجرایی (EA) و حافظه کاری باقی مانده (WMr) با هوش سیال (GF) (الگوی نخست). در این شکل DS فراخانی اعداد؛ LS فراخانی حروف؛ VM فراخانی دیداری؛ BDS فراخانی وارونه اعداد؛ BLS فراخانی وارونه حروف؛ CS فراخانی شمارش؛ ST تکلیف استروپ؛ SC دسته بندی کارت های ویسکانسین و KT تکلیف نگهداشتن رد و GF ها نیز آزمون های هوش سیال است.

این بدین معنا است پس از آنکه واریانس مشترک حافظه کاری، اندوزش کوتاه مدت و توجه اجرایی کنترل می شود، حافظه کاری باقی مانده یعنی حافظه کاری بدون اندوزش کوتاه مدت و توجه اجرایی، رابطه معناداری با هوش سیال دارد اما تنها حدود ۳ درصد از واریانس هوش سیال را پیش بینی می کند. بر اساس مبانی نظری فرض می شود این واریانس مربوط به سایر کارکردهای اجرایی مرکزی می باشد.

جدول ۲. شاخص های برازش الگوهای مورد بررسی

شاخص برتر الگو	مجدور خی	درجه آزادی	نسبت مجدور خی به درجه آزادی	سطح- معناداری	RMSEA	GFI	AGFI
الگوی اول	۱۰۵/۱۴	۳۲	۳/۲۸	۰/۰۰۰	۰/۰۷۶	۰/۹۵	۰/۹۱
الگوی دوم	۶۸/۰۸	۲۴	۲/۸۴	۰/۰۰۰	۰/۰۶۹	۰/۹۶	۰/۹۳
الگوی سوم	۱۴۴/۴۵	۴۸	۳	۰/۰۰۰	۰/۰۷۲	۰/۹۴	۰/۹۰

● بحث و نتیجه‌گیری

○ علی‌رغم وجود رابطه قوی بین حافظه کاری و هوش سیال، چرایی این رابطه بویژه در کودکان مورد بررسی قرار نگرفته بود. بدین منظور نتایج این پژوهش نشان داده است با وجود آنکه اثر مستقیم اندوزش کوتاه‌مدت بر هوش سیال معنادار و نیرومند بوده است اما هنگامی که واریانس اندوزش کوتاه‌مدت از حافظه کاری کنار گذاشته شود، حافظه کاری باقی‌مانده هنوز رابطه معناداری با هوش سیال دارد و بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت بخش اندوزش کوتاه‌مدت حافظه کاری نمی‌تواند تنها تعیین‌کننده رابطه حافظه کاری و هوش سیال باشد. در گام بعد واریانس مشترک توجه اجرایی و حافظه کاری کنار گذاشته شد و این بار نیز نتایج نشان داده است علی‌رغم اثر مستقیم معنادار توجه اجرایی بر هوش سیال، حافظه کاری باقیمانده یعنی حافظه کاری بدون کارکردهای توجهی اجرایی مرکزی نیز رابطه معناداری با هوش سیال دارد و بنابراین توجه اجرایی نیز نمی‌تواند ایجادکننده صرف رابطه حافظه کاری و هوش سیال باشد. این دو یافته منجر به بررسی الگوی سومی شده است که در آن اثر حافظه کاری بدون بخش اندوزشی کوتاه‌مدت و بخش توجهی، بر هوش سیال مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داده است حافظه کاری باقی‌مانده یعنی حافظه کاری بدون اندوزش کوتاه‌مدت و توجه اجرایی هنوز نیز رابطه معناداری با هوش سیال دارد هر چند مقدار واریانس تبیینی بسیار پایین است. این یافته‌ها با پژوهش‌هایی که بر نقش تعیین‌کنندگی یکی از این دو یعنی اندوزش کوتاه‌مدت (کالوم و همکاران، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸؛ انگل دی‌ابرو، کانوی و گترکول، ۲۰۱۰؛) و یا توجه اجرایی (انگل و همکاران، ۱۹۹۹؛ انگل و کانه، ۲۰۰۴؛ کانوی و همکاران، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۳) تاکید داشتند همسو نیست بلکه همسو با پژوهش تیلمن، نای‌برگ و بوهلین (۲۰۰۸) نشان می‌دهد نه اندوزش کوتاه‌مدت و نه توجه اجرایی هیچ یک به تنهایی تعیین‌کننده رابطه حافظه کاری و هوش سیال نیستند بلکه هر دو می‌توانند با هم در این زمینه تعیین‌کننده باشند. ناهمسوایی می‌تواند ناشی از تفاوت‌های روش‌شناختی مهمی باشد که بین این مطالعات وجود داشته است. در پژوهش کالوم و همکاران، رابطه حافظه کاری و هوش سیال پس

از کنترل اندوزش کوتاه‌مدت کاهش یافته بود اما هنوز هم معنادار بود. در پژوهش انگل دی ابرو و همکاران نیز رابطه اندوزش کوتاه‌مدت باقی‌مانده با هوش سیال مورد بررسی قرار گرفت و نه حافظه کاری باقی‌مانده. ضمن آنکه در این مطالعه کارکردهای توجهی اجرایی مرکزی مورد بررسی قرار نگرفته بود و واریانس مشترک توجه اجرایی، با حافظه کاری و اندوزش کوتاه‌مدت می‌توانست بر یافته‌های پژوهش موثر باشد.

○ چنانچه یک تکلیف بتواند مبتنی بر فرایندهای خودکار و معمول مانند قطعه‌بندی و مرور انجام شود مکانیسم‌های توجهی اجرایی مرکزی درگیر نخواهند شد و در اینگونه موارد تفاوت‌های فردی در انجام اینگونه تکالیف با تفاوت‌های فردی در هوش مرتبط نخواهد بود (کانوی و همکاران، ۲۰۰۲) اما اینکه تکالیف فراخنای پیچیده که برای سنجش حافظه کاری مورد استفاده قرار می‌گیرند با هوش سیال مرتبط هستند احتمالاً می‌تواند به این دلیل باشد که اینگونه تکالیف با فرایندهای خودکار و معمول انجام نمی‌شوند و فعال‌سازی اطلاعات مربوط به هدف مستلزم بهره‌گیری از مکانیسم‌های توجهی اجرایی مرکزی مانند بازداری از اطلاعات نامربوط است. به عبارت دیگر انجام تکالیف سیال متکی به فعال نگه داشتن اطلاعات مربوط به هدف در مواجهه با پردازش‌های جاری و یا پرت‌کننده‌های حواس است. کارپنتر و همکاران (۱۹۹۰) معتقد هستند یک جنبه مهم در انجام تکالیف سیال، کشف و نگهداری یک قاعده به محض ورود به مساله است. به موازات جلو رفتن در ماتریس‌های پیش‌رونده قاعده‌های بیشتری درگیر می‌شود. بنابراین برای حل ماتریس‌های دشوارتر فرد باید بتواند یک قاعده را کشف و نگه دارد و همزمان نیز قاعده بعد را جستجو و کشف و ذخیره کند و به همین ترتیب تا حل کامل مساله پیش رود. بنابراین توانایی نگهداری اطلاعات مربوط به هدف (یعنی قاعدع‌ها) در مواجهه با پردازش‌های جاری (یعنی جستجوی قاعده جدید) و پرت‌کننده‌های حواس (یعنی فیلتر کردن اطلاعات نامربوط) برای انجام موفق آزمون‌های هوش سیال ضروری است.

○ از سوی دیگر، برخی از پژوهشگران (به طور مثال هارنونگ و همکاران، ۲۰۱۱)، اندوزش کوتاه‌مدت را مولفه شناختی مشترک بین حافظه کاری و کارکرد اجرایی می‌دانند که می‌توان تفاوت‌های فردی در هوش سیال را بوسیله آن تبیین کرد. این ادعا از

این حیث می‌تواند مورد توجه قرار گیرد که شواهد پژوهشی (جاییجی و همکاران، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۰) نشان داده است با آموزش در افزایش فراخنای اندوزش کوتاه‌مدت می‌توان نمرات هوش سیال را ارتقاء بخشید. این موضوع شاید ناشی از مکانیسم‌های مشترکی باشد که علی‌رغم تفاوت‌ها، بین اندوزش کوتاه‌مدت و هوش سیال وجود دارد؛ فرایندهای پایه برای رمزگردانی، نگهداری و بازیابی می‌تواند مولفه‌های این مکانیسم مشترک باشد (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۱). پس اندوزش کوتاه‌مدت از یک سو مولفه شناختی مشترک بین حافظه کاری و کارکرد اجرایی است و از سوی دیگر با هوش سیال نیز مکانیسم مشترکی دارد و بر این اساس می‌تواند ایجادکننده رابطه بین حافظه کاری و هوش سیال باشد.

○ در مجموع به نظر می‌رسد در فاصله زمانی کوتاهی که یک ماده آزمون هوش سیال می‌خواهد پاسخ داده شود تعدادی نتایج میانجی می‌بایست ذخیره شود. این نتایج میانجی می‌توانند برای مدت خیلی کوتاهی در اندوزش کوتاه‌مدت ذخیره شوند اما در نتیجه دستکاری در دیگر جنبه‌های مساله، ممکن است یک بازداری پیش‌گستر اتفاق بیفتد و این نتایج میانجی در اندوزش کوتاه‌مدت از بین بروند و یا با نتایج میانجی دیگر تداخل پیدا کنند. بر این اساس برای ممانعت از این بازداری پیش‌گستر نیاز به کارکردهای توجهی اجرایی مرکزی وجود دارد. به عبارت دیگر برای حل یک ماده هوش سیال هم نیاز به ظرفیت اندوزشی کوتاه‌مدت بیشتر برای نگهداری پاسخ‌های میانجی و هم نیاز به کارکرد توجهی گسترده‌تر وجود دارد تا فرد بتواند اطلاعات مربوط به تکلیف را فعال نگه دارد و از فعالیت اطلاعات و تفاسیر نامربوط ممانعت به عمل آورد.

○ به هر حال باید به این نکته نیز توجه داشت که علاوه بر اندوزش کوتاه‌مدت و توجه اجرایی، نظام حافظه کاری شامل یک میانگیر رویدادی است که هم یادآوری زنجیره‌ای را پشتیبانی می‌کند و هم قادر به یکپارچه‌سازی اطلاعات واج‌شناختی، دیداری و دیگر انواع اطلاعات است. میانگیر رویدادی می‌تواند مقدار زیادی از اطلاعات را که فراتر از ظرفیت اندوزشی کوتاه‌مدت هستند را در خود ذخیره کند و ادراک‌های جداگانه اطلاعات را در یک ساختار منسجم جدید یکپارچه سازد (دهن، ۲۰۰۸) و از

این اطلاعات یکپارچه، بازنمایی‌های رابطه‌ای ۵ جدید درست می‌کند. ساخت بازنمایی - های رابطه‌ای جدید نیازمند مکانیسمی برای به هم پیوند دادن عناصری است که یکپارچه شدند؛ این پیوند یا از طریق اتصال آنها به موقعیت در یک نظام هماهنگ شناختی مشترک و یا پیوند آنها به طور مستقیم به یکدیگر انجام می‌شود. مخرج مشترک حافظه کاری و دیگر تکالیف پیچیده مانند استدلال سیال می‌تواند توانایی ساخت و حفظ چنین ترکیب‌هایی باشد. یافته‌های این پژوهش در قالب وجود رابطه حافظه کاری بدون کارکردهای اندوژی و توجهی با هوش سیال (الگوی سوم) نشان داده است که جایگاه میانگیر رویدادی در ایجاد رابطه حافظه کاری و هوش سیال می‌بایست در پژوهش‌های آتی مورد توجه و مطالعه قرار گیرد.

○ این پژوهش دلالت‌های کاربردی بسیاری نیز داشته است از جمله آنکه می‌توان ادعا کرد با انجام مداخله در حافظه کاری می‌توان عملکرد در آزمون‌های هوش سیال را ارتقاء بخشید. در انجام مداخلات برای ارتقای عملکرد در تکالیف شناختی پیچیده بویژه هوش سیال در کودکان نیز می‌بایست به این نکته توجه داشت که مداخله را نمی‌توان به مولفه‌های اندوژی و یا توجهی حافظه کاری محدود نمود بلکه این مداخله‌ها می‌تواند در هر دو مولفه انجام شود.

○ به عنوان نتیجه‌گیری باید اذعان داشت که عملکرد در یک تکلیف معین متأثر از فرایندهای بسیاری است، این فرایندها هم باید در پژوهش‌های آزمایشی و هم پژوهش‌های غیرآزمایشی مورد بررسی قرار گیرند. بر این اساس، بررسی یافته‌های این پژوهش در قالب یک مطالعه آزمایشی به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود.



یادداشت‌ها:

1-Fluid intelligence
3-fluid cognition
5-executive attention

2-working memory
4-episodic buffer
6-relational presentation

● منابع

الهی، طاهره؛ آزادفلاح، پروریز؛ فتحی آشتیانی، علی؛ پورحسین، رضا(۱۳۸۸). نقش حافظه کاری در جمع ذهنی کودکان پیش‌دبستانی. مجله علوم رفتاری. ۳(۴). ۲۷۷-۲۷۱.

امین‌زاده، انوشه و حسن‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۹). نارسایی‌های شناختی زیربنایی در ناتوانی ریاضی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*. ۶ (۲۳). ۱۸۷-۲۰۰.

جوکار، بهرام (۱۳۷۸). *هنجاریابی مقیاس دو آزمون هوشی فرهنگ ناوابسته کتل برای کودکان مدارس ابتدایی و راهنمایی شهر شیراز*. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. شماره ۲ (پیاپی ۲۸). ۴۰-۲۱.

عابدی، محمدرضا (۱۳۸۷). *انطباق و هنجاریابی آزمون هوش کودکان وکسلر*. اصفهان: نوشته. علیرضائی مطلق، مرجان؛ مرادی، علی‌رضا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه حافظه کاری کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی با کودکان عادی. پژوهش در حیطه کودکان / استثنائی. ۳، ۲۸۰-۲۷۱.

معتهدی، عبدالله و اژه‌ای، جواد (۱۳۸۲). تحلیل ماهیت هوش در دوره سالمندی و رابطه آن با سالمندی موفق. *مجله روانشناسی* ۷ (۲۸)، ۳۹۸-۴۲۱.

- Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Boyle, M. O. (2005). Working memory and intelligence: The same or different constructs? *Psychological Bulletin*, 131, 30-60.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.
- Anum, A. (2006). *Predicting performance on fluid intelligence from speed of processing, working memory, and controlled attention*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for degree of Doctor of Philosophy. Department of Psychology. Brock University.
- Baddeley, A. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*. 7(2), 85-97.
- Baddeley, A., (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-141.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 109-160.
- Brydges, C. R., Reid, C. L., Fox, A. M., Anderson, M. (2012). A unitary executive function predicts intelligence in children. *Intelligence*. In press. Date of access from www.Elsevier.com. 18/3/2013.
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97, 404-431.
- Colom, R., Flores-Mendoza, C., Quiroga, M. A., & Privado, J. (2005). Working memory and general intelligence: The role of short-term storage. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 1005-1014.
- Colom, R., Rebollo, I., Abad, F. J., & Shih, P. C. (2006). Complex span tasks, simple span tasks, and cognitive abilities: A reanalysis of key studies. *Memory & Cognition*, 34(1), 158-171.
- Colom, R., Abad, F. J., Quiroga, M. A., Shih, P. C., & Flores-Mendoza, C. (2008). Working memory and intelligence are highly related constructs but why? *Intelligence*, 36, 584-606.

- Cowan, N., Elliott, E. M., Saults, J. S., Morey, C. C., Mattox, S., Hismjatullina, A., et al. (2005). On the capacity of attention: Its estimation and its role in working memory and cognitive aptitudes. *Cognitive Psychology*, *51*(1), 42–100.
- Conway, A. R. A., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*, 547–552. doi:10.1016/j.tics.2003.10.005.
- Conway, A. R. A., Cowan, N., Bunting, M. F., Theriault, D. J., & Minkoff, S. R. B. (2002). A latent variable analysis of working memory capacity, short-term memory capacity, processing speed, and general fluid intelligence. *Intelligence*, *30*, 163–183.
- Dehn, M. J., (2008). *Working memory and academic learning*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., & Conway, A. R. A. (1999). Working memory, short term memory, and general fluid intelligence: A latent variable approach. *Journal of Experimental Psychology*, *128*, 309–331.
- Engle, R. W., & Kane, M. J. (2004). *Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control*. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, *44*. (pp. 145–199) New York, NJ: Elsevier.
- Engle de Abreu, P. M. J., Conway, A. R. A., Gathercole, S. E. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence*, *38*, 552–561.
- Engle, A. W. (2010). Role of working memory capacity in cognitive control. *Current Anthropology*, *51*, 1–10.
- Gathercole, S. E. (1999). Cognitive approaches to the development of short term memory. *Trends in Cognitive Science*, *3* (11), 410–419.
- Gerardi-Caulton, G. (2000). Sensitivity to spatial conflict and the development of self-regulation in children 24–36 months of age. *Developmental Science*, *3* (4), 397–404.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, *40*(2), 177–190.
- Haavisto, M. L., & Lehto, J. E. (2005). Fluid/spatial and crystallized intelligence in relation to domain-specific working memory: A latent-variable approach. *Learning and Individual Differences*, *15*(1), 1–21.
- Hornung, C., Brunner, M., Reuter, A. P., Martin, R. (2011). Children's working memory: Its structure and relationship to fluid intelligence. *Intelligence*, *39*, 210–221.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *PANAS*, *105*, 6829–6833.
- Jaeggi, S. M., Studer-Luethi, B., Buschkuhl, M., Su, Y., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2010). The relationship between n-back performance and matrix reasoning — Implications for training and transfer. *Intelligence*, *38*, 625–635.
- Kane, M. J., Hambrick, D. Z., Tuholski, S. W., Wilhelm, O., Payne, T. W., Engle, R. W. (2004). The generality of working memory capacity: A latent variable approach to verbal and visuo-spatial memory span and reasoning. *Journal of Experimental Psychology*, *General*, *133*, 189–217.
- Kane, M. J., Conway, A. R. A., Hambrick, D. Z., & Engle, R. W. (2007). Variation in working memory capacity as variation in executive attention and control. In A. R. A.

- Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, & J. N. Towse(Eds.), *Variation in working memory* (pp. 21–48). Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, S., Schmidt-Atzert, L., Buehner, M., Ziegler, M., Michalczyk, K., & Arrow, K. (2009). Storage and non-storage components of working memory predicting reasoning: A simultaneous examination of a wide range of ability factors. *Intelligence*, 37(4), 347–364.
- Martinez, K., Burgaleta, M., Roman, F. J., Escorial, S., Shih, P. C., Quiroga, M. A., & Colom, R. (2011). Can fluid intelligence be reduced to simple short term storage? *Intelligence*, 39, 473–480.
- Mukunda, K. V., & Hall, V. C (1992). Does performance on memory for order correlate with performance on standardized measures of ability? A meta-analysis. *Intelligence*, 16, 81–97.
- Oberauer, K., Schulze, R., Wilhelm, O., & Süß, H. M. (2005). Working memory and intelligence — Their correlation and their relation: Comment on Ackerman, Beier, and Boyle (2005). *Psychological Bulletin*, 131(1), 61–65.
- Redick, T. S., and R. W. Engle. (2006). Working memory capacity and attention network test performance. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: *Effects on Learning*. *Cognitive Science*, 12, 257–285.
- Rueda, M. R., Fan, J., McCandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Lercari, L. P., et al. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, 42(8), 1029–1040.
- Rueda, M. R., Checa, P., Combita, M. (2012). Enhanced efficiency of the executive attention network after training in preschool children: immediate changes and effects after two months. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 192–204.
- Tillman, C. M., Nyberg, L., & Bohlin, G. (2008). Working memory components and intelligence in children. *Intelligence*, 36(5), 394–402.
- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). On the division of short-term and working memory: An examination of simple and complex spans and their relation to higher order abilities. *Psychological Bulletin*, 133, 1038–1066.
- Unsworth, N., Redick, T. S., Heitz, R. P., Broadway, J. M., & Engle, R. W. (2009) Complex working memory span tasks and higher-order cognition: A latent-variable analysis of the relationship between processing and storage. *Memory*, 17(6), 635–654.
- Unsworth, N., Spillers, G. J., & Brewer, G. A. (2009). Examining the relations among working memory capacity, attention control and fluid intelligence from a dual component framework. *Psychology Science Quarterly*, 51(4), 338–402.



ناهماهنگی شناختی: اثر "درگیری خود" بر تغییر نگرش در پارادایم های مختلف □

Cognitive Dissonance: The Effect of Self-Involvement on Attitude Change in Different Paradigms □

دکتر محمود حیدری *
روح الله منصورى سپهر *
دکتر فاطمه باقریان *

دکتر محمود حیدری *
روح الله منصورى سپهر *
دکتر فاطمه باقریان *

Abstract

The aim of this study was to investigate the role of justification and self-involvement in cognitive dissonance processes across Induced compliance and Free choice paradigms. Fifty seven students were selected using purposeful sampling among 262 undergraduate students of psychology at Shahid Beheshti University and in a quasi-experimental study with a between group-within group design were randomly assigned to 4 groups (1. High justification, self-involved 2. High justification, not self-involved 3. Low justification, self-involved 4. Low justification, not self-involved). All participants were assessed in both induced compliance and free choice paradigms. Rosenberg's Self-Esteem Scale (1965) was used to assess and control the self-esteem variable, two attitude surveying scales were used for measuring attitude change in two paradigms. Mixed ANOVA was applied to analyze the collected data. Results showed that main effects of variables were significant and that there was an interaction between self-involvement, paradigm and justification in determining attitude change. Results showed no significant difference between the self-involved and the not self-involved groups in attitude change under the condition of free choice paradigm, but the not self-involved group changed their attitudes significantly more than the self-involved group under the Induced compliance paradigm which is controversial to the current theories about the effect of self in cognitive dissonance processes.

Keywords: cognitive dissonance, self-involvement, paradigm, attitude change

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش توجیه و درگیر بودن خود در فرایند ناهماهنگی شناختی بر میزان تغییر نگرش در دو پارادایم موافقت القا شده و انتخاب آزاد بود. از جامعه ۲۶۲ نفری دانشجویان کارشناسی روانشناسی مشغول به تحصیل در دانشگاه شهید بهشتی، ۵۷ نفر با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند و در یک پژوهش شبه آزمایشی در قالب یک طرح بین گروهی و درون گروهی، به طور تصادفی در ۴ گروه (۱. توجیه زیاد- درگیری خود ۲. توجیه زیاد- عدم درگیری خود ۳. توجیه کم- درگیری خود ۴. توجیه کم- عدم درگیری خود) جایگزین شده و در دو موقعیت پارادایم موافقت القا شده و انتخاب آزاد مورد بررسی قرار گرفتند. برای اندازه گیری و کنترل متغیر حرمت خود از مقیاس حرمت خود روزنبرگ (۱۹۶۵) استفاده شد و برای سنجش میزان تغییر نگرش، بسته به پارادایم های مختلف از پرسشنامه های محقق ساخته نگرش سنجی استفاده شد. نتایج تحلیل ها علاوه بر اثر اصلی متغیرها بر تغییر نگرش، نشان داد که درگیری خود در تعامل با پارادایم و توجیه بر تغییر نگرش اثرگذار است. به این ترتیب که در پارادایم انتخاب آزاد تفاوتی بین گروه درگیری خود و عدم درگیری خود در تغییر نگرش وجود نداشت، اما در پارادایم موافقت القا شده گروه عدم درگیری خود بیشتر از گروه درگیری خود تغییر نگرش نشان دادند که متناقض با نظریات رایج درباره اثر خود در ناهماهنگی شناختی است.

کلیدواژه ها: ناهماهنگی شناختی، درگیری خود، پارادایم، تغییر نگرش

□ Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran. I.R. Iran.
✉ Email: mahmood.heidari@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۷/۱۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۱/۱۲/۱۳
○ این پژوهش با استفاده از اعتبارات پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی انجام شده است
* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی

● مقدمه

لئون فستینگر با انتشار کتاب "نظریه ناهماهنگی شناختی"^۱، حجم عظیمی از ادبیات پژوهشی موجود در زمینه ناهماهنگی را سازماندهی کرد و برای اولین بار مفهوم ناهماهنگی شناختی را به صورت نظریه ارائه کرد. از نظر فستینگر پایه اصلی این نظریه، این عقیده است که ارگانیزم انسان همیشه برای حفظ هماهنگی و انسجام درونی بین عقاید، نگرش‌ها و ارزش‌هایش تلاش می‌کند. به عبارت دیگر نوعی سائق به سوی هماهنگی بین شناخت‌ها وجود دارد (فستینگر، ۱۹۵۷، ص ۲۶۰).

پژوهش‌های اولیه درباره ناهماهنگی، ادبیات قابل ملاحظه‌ای را در حمایت از این نظریه به وجود آورد. اما پژوهش‌های بیشتر نشان داد که عدم انسجام شناختی به تنهایی برای ایجاد تغییرات شناختی / رفتاری مطرح شده توسط این نظریه کافی نیست، بلکه رفتارهای منتهی به ناهماهنگی باید به عنوان رفتاری درک شود که آزادانه انتخاب شده است (دیویس و جونز، ۱۹۶۰، شرمان، ۱۹۷۰)، توجیه خارجی اندکی دارد (فستینگر و کارل اسمیت، ۱۹۵۹، آرونسون و کارل اسمیت، ۱۹۶۲) و نوعی تعهد در پی دارد (کارل اسمیت، کولینز و هلم ریخ، ۱۹۶۶). این شرایط باعث شد برخی از نظریه‌پردازان برای ارائه تبیینی موجزتر از آثار ناهماهنگی، با ارائه نظریه‌های جدید اصلاحاتی را در اصول نظریه ناهماهنگی به وجود آوردند (مثلاً آرونسون و کارل اسمیت، ۱۹۶۲، کوپر و فازیو، ۱۹۸۴، استیل، اسپنسر و لینچ، ۱۹۹۳، آرونسون، ۱۹۹۹، وان اوروال و جوردنز، ۲۰۰۲).

اکثر نظریه‌ها بر نقش خود و خود پنداشت در فرایندهای ناهماهنگی تأکید می‌کنند. از مهمترین این نظریه‌ها باید به "نظریه انسجام خود"^۲ (آرونسون و کارل اسمیت، ۱۹۶۲) و "نظریه تأیید خود"^۳ (استیل و لیو، ۱۹۸۳، استیل و همکاران، ۱۹۹۳) اشاره کرد. بر اساس نظریه انسجام خود فرایند ناهماهنگی به چگونگی انعکاس شناخت‌های ناهماهنگ در خودپنداره بستگی دارد. این نظریه بیان می‌کند که خود به عنوان انتظاری برای رفتار عمل می‌کند. طبق این دیدگاه ناهماهنگی زمانی رخ می‌دهد که افراد، نوعی ناهمخوانی بین رفتاری که انجام داده‌اند و "معیارهای شخصی"^۴ (یا انتظارات-خود) شان ادراک کنند. وقتی افراد کاری انجام می‌دهند، میزان ناشایست بودن یا غیر اخلاقی بودن آن را با

رجوع به انتظارات خودشان از عمل شایسته و اخلاقی ارزیابی می‌کنند. اگر آن انتظارات-خود یا معیارهای شخصی مورد تخطی قرار گرفته باشند، ناهماهنگی رخ می‌دهد.

"نظریه تأیید خود" متناقض با "نظریه انسجام خود" است. این نظریه بحث می‌کند که خود، به عنوان منبعی برای کاهش ناهماهنگی عمل می‌کند. طبق این دیدگاه هدف از کاهش ناهماهنگی این نیست که بخش خاصی از "خود/نگاشت"^۴ فرد که با عمل ناهم-خوان تهدید شده است انسجام خود را بازیابد، بلکه هدف این است که فرد، "یکپارچگی اخلاقی"^۵ خود را به عنوان یک کل بازیابی کند. به عبارت دیگر نظریه تأیید خود نیز، همانند نظریه انسجام خود قائل به این است که ناهماهنگی زمانی رخ می‌دهد که فرد در رفتارهایی درگیر می‌شود که تهدیدی برای خودپنداشت به وجود می‌آورند، اما برخلاف آن ادعا می‌کند که هدف اصلی از راهبرد کاهش ناهماهنگی این نیست که خودانگاشت خاصی که توسط رفتار ناهمخوان تهدید شده است نجات یابد، بلکه هدف این است که شایستگی و یکپارچگی اخلاقی کلی فرد، بازیابی شود. این هدف می‌تواند با تکیه و تمرکز بر دیگر جنبه‌های مثبت خود که برای یکپارچگی اخلاقی کلی فرد مهم هستند (مثلاً ارزش‌های مهم، استیل و لیو، ۱۹۸۳؛ یا یک سری مقایسه‌های اجتماعی مثبت، ترز و کورنل، ۱۹۹۱) تحقق یابد. دسترسی ذهنی به شناخت‌های مثبت درباره خود به افراد امکان می‌دهد بدون مواجهه مستقیم با شناخت-های ناهمخوان، ناراحتی روانشناختی ناشی از ناهماهنگی را کاهش دهند (استون، ویگان، کوپر و ارونسون، ۱۹۹۷؛ سیمون، گرینبرگ و برم، ۱۹۹۵).

برای بررسی ادعاهای این دو نظریه مبنی بر اثرگذاری خود و خودپنداشت بر فرایند تغییر نگرش، پژوهش‌هایی با تمرکز بر حرمت خود (به عنوان یکی از محتویات خودپنداشت) صورت گرفته است. در این پژوهش‌ها حرمت خود بالا به مثابه داشتن افکار و شناخت‌های مثبت درباره خود، و حرمت خود پایین به منزله دارا بودن افکار منفی راجع به خود قلمداد گردیده است و به این ترتیب عزت نفس به عنوان یکی از جلوه‌های مهم خودپنداشت و به نمایندگی از "خود"، در پژوهش‌های حوزه ناهماهنگی مورد بررسی قرار گرفته است. حرمت خود احساس فرد نسبت به خود می‌باشد و در

برگیرنده میزان احترام و پذیرش شخص از خودش است (کرسینی ۱۹۹۴؛ به نقل از کتیبایی و همکاران ۱۳۸۹) به عبارت دقیق تر، حرمت خود مجموعه‌ای از خود ارزیابی‌ها، موفقیت در مقوله‌های ارزشمند و ارزش های اجتماعی است که در طول زمان از طریق ارتباطات اجتماعی در فرد شکل می‌گیرد. در مقابل، مجموعه‌ای از شکست‌ها، طرد، ارزیابی‌های منفی دیگران و والدین منتقد سخت گیر در تاریخچه زندگی فردی می‌تواند حرمت خود را شکننده و نامطمئن سازد. پیامد چنین وضعیتی احساس تردید نسبت به توانایی‌های شخصی و بی اعتمادی است (بساک نژاد، ۱۳۸۸). از بین این پژوهش‌ها، یافته‌های پژوهشی متعددی از نظریه انسجام خود حمایت می‌کنند (مثلاً، ارونسون و کارل اسمیت، ۱۹۶۲؛ استون، ۱۹۹۹؛ منصور، خدایپناهی و حیدری، ۱۳۸۸؛ و ...) و در مقابل، یافته‌های پژوهش استیل و لیو (۱۹۸۳)، نیل و همکاران (۲۰۰۱، ۲۰۰۴) مطابق با نظریه تأیید خود هستند. به طور کلی هیچ توافق عمومی در بین پژوهشگران درباره این که افکار مرتبط با خود چگونه فرایندهای ایجاد و کاهش ناهماهنگی را تعدیل می‌کنند وجود ندارد (دیلارد و پی فائو، ۲۰۰۲).

نکته ای که همه پژوهش‌های انجام گرفته در آن مشترکند این است که هیچ یک از آنها نقش "خود" را به طور مجزا مورد بررسی قرار نداده است. به عبارت دیگر، پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، با مفروض دانستن نقش خود در ناهماهنگی به مطالعه اثر شناخت‌های مثبت و منفی درباره خود (یعنی حرمت خود بالا و پایین) پرداخته اند و در هیچ یک از آنها به طور مستقیم نقش خود مورد مطالعه قرار نگرفته است. استدلال مطالعه حاضر این است که اگر خود در فرایندهای ناهماهنگی شناختی نقش داشته باشد، درگیر ساختن خود در ایجاد ناهماهنگی شناختی و عدم درگیری آن، به طور متفاوتی بر فرایند کاهش ناهماهنگی شناختی تاثیر خواهد گذاشت. از این رو مسئله اول پژوهش حاضر این است که آیا "درگیری خود"^۷ در فرایند کاهش ناهماهنگی نقش دارد یا نه؟

از طرف دیگر پژوهش‌هایی که در حوزه ناهماهنگی شناختی انجام می‌گیرند در قالب پارادایم‌های پژوهشی مختلف صورت می‌پذیرند "موافقت القا شده"^۷، عدم تأیید باورها، "انتخاب آزاد"^۸، ایفای نقش / ناهماهنگی و). از آنجا که در هر یک از

این پارادایم ها، فرایندهای متفاوتی باعث ایجاد ناهماهنگی می شوند به نظر می رسد مقایسه نتایج این پژوهش ها گمراه کننده باشد. به عنوان مثال، در پارادایم موافقت القا شده، فرد در رفتاری درگیر می شود یا حرفی می زند که با نگرش قبلی اش ناهماهنگ است. به این ترتیب فرد با دو شناخت مواجه می شود (نگرش قبلی و رفتار فعلی) که متضاد هم هستند و از این رو دچار ناهماهنگی شناختی می شود. برای کاهش ناهماهنگی، فرد معمولاً یکی از این شناخت ها را به گونه ای تغییر می دهد که ناهماهنگی بین آنها را کاهش دهد. مثلاً ممکن است رفتار فعلی اش را تحمیلی بداند و کماکان بر نگرش قبلی خود پایبند باشد، یا نگرش قبلی اش را تغییر دهد تا با رفتارش هماهنگ شود. اما در پارادایم انتخاب آزاد، قرار گرفتن در موقعیت تصمیم گیری باعث ایجاد ناهماهنگی می شود. به این ترتیب که وقتی فرد مجبور است از بین دو گزینه که مطلوبیت تقریباً یکسانی دارند یکی را انتخاب کند ناهماهنگی رخ می دهد. از این رو فرایندهای متفاوتی در هر یک از این پارادایم ها باعث ایجاد ناهماهنگی می شوند و طبیعتاً می توان انتظار داشت فرایندهای متفاوتی نیز در کاهش ناهماهنگی نقش داشته باشد. بنابراین پژوهش حاضر قصد دارد در قالب پارادایم های متفاوت به بررسی فرایندهای ناهماهنگی بپردازد. به عبارت دیگر مسئله دوم پژوهش این است که آیا فرایند کاهش ناهماهنگی (تغییر نگرش) در پارادایم های مختلف یکسان است؟

● روش

○ "جامعه آماری" این پژوهش دانشجویان کارشناسی روانشناسی مشغول به تحصیل در دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ (جمعاً ۲۶۲ نفر) می باشند. از این جامعه، تعداد ۵۷ نفر (۲۰ پسر و ۳۷ دختر، میانگین سنی ۲۱ سال) با استفاده از نمونه گیری هدفمند انتخاب شد. برای کنترل متغیر حرمت خود، نمونه گیری به شیوه ای انجام شد که همه افراد نمونه دارای حرمت خود بالا باشند. از طرف دیگر، با توجه به استفاده از پارادایم موافقت القا شده در یکی از مراحل پژوهش، افرادی برای آزمایش انتخاب شدند که با کاهش مستمری افراد بیمار و از کار افتاده تحت حمایت یکی از سازمان های حمایتی (موضوع ناهماهنگی در این پارادایم) مخالف باشند.

○ ابزار

برای ارزیابی میزان حرمت خود، از "مقیاس حرمت خود روزنبرگ"^۹ (RSES) استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۰ سؤال است که در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای به آنها پاسخ داده می‌شود. روزنبرگ (۱۹۶۵) برای ساخت این مقیاس آن را روی ۵۰۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی ایالت نیویورک اجرا کرد و ضرایب اعتبار و روایی آن را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۷ به دست آورد. اعتبار این مقیاس در پژوهش زاده محمدی، عابدی و خانجانی (۱۳۸۷) نیز با روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۶۹ و ۰/۷۸ به دست آمده است. حیدری (۱۳۸۹) نیز با اجرای این مقیاس روی ۲۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی آلفای کرونباخ برای کل ابزار را ۰/۸۳ به دست آورده و روایی توافقی آن را نیز با محاسبه ضریب همبستگی با مقیاس خود ناتوان سازی، مطلوب گزارش نموده است. در تحقیق حاضر نیز محاسبه ضریب همبستگی با مقیاس خود ناتوان سازی، مطلوب گزارش نموده داشتن آلفای برابر با ۰/۸، از اعتبار کافی برخوردار است. برای سنجش نگرش شرکت کنندگان نسبت به طرح کاهش مستمری افراد بیمار و از کار افتاده تحت حمایت سازمان حمایتی، از آنها سؤال شد که: "سازمان مذکور در نظر دارد به دلیل کسری بودجه، مستمری افراد بیمار و از کار افتاده تحت حمایت خود را کاهش دهد. شما تا چه حد با این طرح موافق هستید؟" شرکت کنندگان پاسخ خود را روی یک مقیاس لیکرت ۱۰ درجه‌ای از ۱ (به شدت موافق) تا ۱۰ (به شدت مخالف) اعلام کردند. پاسخ آنها به این سؤال به عنوان نمره پیش تست در نظر گرفته شد.

○ این پژوهش از نوع شبه آزمایشی بوده و در قالب طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل انجام شد و هدف آن بررسی نقش برخی از عوامل تأثیرگذار در فرایند ناهماهنگی شناختی بود. برای افزایش روایی درونی شرایط آزمایشی، اولاً متغیر حرمت خود کنترل گردید که بر اساس پژوهش‌های قبلی در تغییر نگرش نقش دارد، و ثانیاً با گنجاندن آزمودنی‌هایی از هر دو جنس، اثر جنسیت نیز کنترل شد. سؤالاتی که این پژوهش برای پاسخ دادن به آنها انجام شد عبارتند از اینک: (۱) آیا میزان توجیه برای عمل ناهماهنگ، در فرایند کاهش ناهماهنگی (تغییر نگرش) نقش دارد یا نه؟ (۲) آیا "درگیری خود" در فرایند کاهش ناهماهنگی (تغییر نگرش) نقش دارد یا نه؟ (۳) آیا فرایند کاهش ناهماهنگی (تغییر نگرش) در پارادایم‌های مختلف یکسان است؟

برای مقایسه فرایند کاهش ناهماهنگی در پارادایم های مختلف، این آزمایش در قالب دو پارادایم موافقت القا شده و انتخاب آزاد (به عنوان متغیر درون آزمودنی) اجرا شد. در هر یک از این شرایط، ۲ گروه آزمایشی وجود داشت که همگی دارای حرمت خود بالا بودند. ابتدا مرحله غربالگری انجام شد که طی آن ۵۷ نفر با عزت نفس بالا انتخاب شدند که همگی با کاهش مستمری افراد بیمار و از کار افتاده تحت حمایت سازمان حمایتی مخالف بودند (شدت مخالفت در پارادایم موافقت القا شده به عنوان نمره پیش آزمون در نظر گرفته شد). شرکت کنندگان در قالب هر یک از این پارادایم ها دچار ناهماهنگی شناختی شدند به طوری که نیمی از افراد، برای انجام عمل ناهماهنگ توجیه زیادی داشتند (گروههای کنترل) و نیمی از آنها توجیه کم (گروههای آزمایشی). به علاوه طوری ترتیب داده شد که در مورد نیمی از افراد، "خود" آنها در انجام عمل ناهماهنگ درگیر باشد و در مورد نیم دیگر "خود" درگیر نباشد. جایگزینی همه افراد در هر یک از گروهها به صورت تصادفی انجام شد. پس از انجام این مداخلات تغییر نگرش آزمودنی ها به عنوان متغیر وابسته ارزیابی شد. این طرح در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱. طرح آزمایش با دو متغیر بین آزمودنی و یک متغیر درون آزمودنی

درگیری خود (متغیر بین آزمودنی)				متغیر	
عدم درگیری خود در فرایند ناهماهنگی		درگیری خود در فرایند ناهماهنگی		توجیه	
نوع پارادایم (متغیر درون آزمودنی)		نوع پارادایم (متغیر درون آزمودنی)		نوع پارادایم	
پارادایم انتخاب آزاد	پارادایم موافقت القا شده	پارادایم انتخاب آزاد	پارادایم موافقت القا شده		
تغییر نگرش	تغییر نگرش	تغییر نگرش	تغییر نگرش	کم	(متغیر بین آزمودنی)
تغییر نگرش	تغییر نگرش	تغییر نگرش	تغییر نگرش	زیاد	(متغیر بین آزمودنی)

○ اجرا در ابتدا به همه شرکت کنندگان گفته شد پژوهشی که در آن شرکت می کنند در مورد رابطه بین توانایی ریاضی و سبک استدلال است و برای این کار، طرح جدید یکی از سازمان های حمایتی مبنی بر "کاهش مستمری افراد بیمار و از کار افتاده به دلیل کسری بودجه" در نظر گرفته شده است تا آنها در مورد آن به استدلال بپردازند.

سپس شرکت کنندگان در مقابل یک رایانه نشستند که در فضای وب، دو صفحه مربوط به پست الکترونیکی در اختیارشان قرار داشت. یکی از این صفحات مخصوص استدلال‌های "مخالف" بود که با عنوان "استدلال‌های مخالف طرح کاهش مستمری افراد بیمار و از کار افتاده تحت حمایت سازمان حمایتی" مشخص شده و زیر آن چند استدلال نوعی بر علیه طرح ساختگی مذکور تایپ شده بود و صفحه دوم مختص نوشتن استدلال‌های "موافق" طرح بود.

○ **دستکاری شرایط توجیه.** به همه شرکت کنندگان این توضیح داده می شد که چون اکثر شرکت کنندگان قبلی داوطلب شدند در مخالفت با طرح مذکور استدلال کنند، اکنون تعداد استدلال‌های موافق و مخالف با هم تناسب ندارند و آنها باید در موافقت با طرح استدلال کنند. به شرکت کنندگان گروه کنترل (توجیه زیاد) فرصتی برای انتخاب اینکه آن کار را بکنند داده نمی شد، ولی به شرکت کنندگان گروه آزمایش (توجیه کم) گفته می شد که آنها در انجام این کار مختارند. سپس توجه آنها به صفحه ای جلب می شد که باید حد اقل ۳ استدلال قوی در حمایت از طرح در محل مخصوص تایپ می کردند.

○ **دستکاری شرایط درگیری خود.** پس از اتمام نوشتن استدلال‌ها، به شرکت کنندگان گفته می شد به دلیل توافق با سازمان مذکور، یکی از صفحاتی که در رایانه وجود دارد (صفحه مربوط به استدلال‌های مخالف طرح که قبلاً تکمیل شده بود یا صفحه مختص استدلال‌های موافق طرح که آنها نوشته اند) مستقیماً از همان رایانه برای سازمان مذکور فرستاده خواهد شد که اگر آنها بتوانند چند تکلیف ساده محاسباتی را انجام دهند استدلال‌های "مخالف" طرح، و اگر نتوانند استدلال‌های "موافق" طرح فرستاده می شود. این تکالیف، برای هر دو گروه درگیری خود و عدم درگیری خود ظاهر ساده ای داشتند اما برای گروه درگیری خود، غیرقابل حل بوده و هیچ جوابی نداشتند و از این رو شرکت کنندگان نمی توانستند آنها را حل کنند و خودشان باعث می شدند که استدلال‌های موافق طرح فرستاده شود. اما تکالیف گروه عدم درگیری خود به گونه‌ای بودند که آنها به راحتی حل می کردند ولی با یک اشتباه ساختگی در نرم افزار، باز هم استدلال‌های موافق طرح به سازمان فرستاده می شد.

○ **اندازه وابسته.** پس از یک پذیرایی مختصر، آزمایشگر با ادعای اینکه یکی از مواد آزمایش قبلی جا افتاده است برگه ای حاوی سؤال مربوط به ارزیابی نگرش آزمودنی ها (که در مرحله پیش تست نیز اجرا شده بود) را، به عنوان نمره پس تست به آنها می داد که با محاسبه تفاضل این دو نمره میزان تغییر نگرش آزمودنی ها محاسبه می شود. به این ترتیب، آزمایش در قالب پارادایم موافقت القا شده به پایان می رسد و برای وارد شدن به آزمایش در قالب پارادایم انتخاب آزاد، به شرکت کنندگان گفته می شد: "هم اکنون وارد بخش بعدی آزمایش می شویم که درباره حافظه مرتبط با نرم افزارهای کامپیوتری است".

۲. **پارادایم انتخاب آزاد** به شرکت کنندگان گفته می شد آنها باید ۸ نرم افزار رایانه ای متفاوت را بر اساس مطلوبیت درجه بندی کنند. سپس این نرم افزارها از جعبه خارج شده و به همراه برگه ای که حاوی مشخصات کامل آن نرم افزار بود در اختیار آنها قرار می گرفت و آنها می توانستند به کمک یک نظام رایانه که در اختیارشان بود تا هر اندازه که بخواهند به بررسی این نرم افزارها بپردازند و سپس روی مقیاسی از ۱ (بسیار نامطلوب) تا ۱۰ (بسیار مطلوب) آنها را ارزیابی کنند (نمرات پیش آزمون). سپس گفته می شد یکی از همان نرم افزارها به عنوان هدیه به آنها داده خواهد شد، اما چون اکثر افراد دوست دارند که نرم افزار گرانتر و جذاب تر را ببرند، این نرم افزار حتما باید از بین دو نرم افزار انتخاب شود.

○ **دستکاری شرایط توجیه.** سپس پژوهشگر به طور ساختگی به لیستی نگاه می کرد تا ببیند نوبت کدام جفت نرم افزارهاست که باید یکی از آنها انتخاب شود. اما در واقع این طور بود که یکی از این گزینه ها همیشه نرم افزاری بود که آن شرکت کننده درجه مطلوبیت آن را بالا ارزیابی کرده بود (۶،۷ و ۸) و گزینه دوم بر اساس گروه کنترل و آزمایش تعیین می شد. نرم افزار دوم برای شرکت کنندگان گروه کنترل (توجیه زیاد) همیشه نرم افزاری بود که مطلوبیت آن حداقل ۳ درجه پایین تر از نرم افزار اول بود، اما برای شرکت کنندگان گروه آزمایشی (توجیه کم) گزینه دوم همیشه نرم افزاری بود که مطلوبیت برابری با کالای اول داشت یا حد اکثر ۱ درجه پایین تر بود.

○ **دستکاری شرایط درگیری خود.** نرم افزاری که به شرکت کنندگان اهدا می شد در گروه درگیری خود، توسط خودشان انتخاب می شد اما در گروه عدم درگیری خود با پرتاب سکه مشخص می شد تا "خود" شرکت کنندگان در ایجاد ناهماهنگی درگیر نشود. سپس آن نرم افزار در جعبه مخصوص خود قرار داده شده، درش بسته شده و در کنار کیف یا وسایل متعلق به آزمودنی قرار داده می شد و بقیه نرم افزارها نیز به اتاق دیگری منتقل می شد.

○ **اندازه وابسته.** پس از انجام تکلیفی برای انحراف توجه، ادعا می شد "تولید کنندگان هر کالایی معمولاً دوست دارند بدانند ارزیابی مردم از کالاهایشان بعد از اینکه آنها را بررسی کرده و از مغازه بیرون رفتند چگونه است. بنابراین شما باید نرم افزارهای قبلی را دوباره درجه بندی کنید". سپس مقیاسهای درجه بندی هر یک از کالاها، که در مرحله پیش آزمون اجرا شده بود، این بار تک به تک و با ترتیب تصادفی به آنها ارائه می شد تا دوباره از نظر مطلوبیت درجه بندی کنند (پس آزمون). تفاوت درجه مطلوبیت نرم افزار ارائه شده به افراد در درجه بندی اول و دوم به عنوان متغیر وابسته (تغییر نگرش) در پارادایم دوم در نظر گرفته شد.

در نهایت همه شرکت کنندگان گزارش موجزی راجع به اهداف اصلی آزمایش دریافت کردند و به طور کامل توجیه شدند که طرح کاهش مستمری از سوی سازمان مذکور اصلاً واقعیت نداشته است.

● یافته ها

میانگین و انحراف معیار تغییر نگرش شرکت کنندگان در پارادایم موافقت القا شده و انتخاب آزاد به تفکیک گروههای مختلف به ترتیب در جدول های ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار تغییر نگرش در پارادایم موافقت القا شده به تفکیک گروههای مختلف

شرایط درگیری خود						شرایط شاخص ها	توجیه
کل		عدم درگیری خود		درگیری خود			
SD	M	SD	M	SD	M		
۱/۷	۱/۸	۱/۸	۲/۷	۱/۲۴	۱/۱۳	کم زیاد کل	
۱	۰/۷۶	۱/۲۸	۰/۹۳	۰/۷۵	۰/۵۷		
۱/۵	۱/۳	۱/۷۵	۱/۷۵	۱	۰/۸۶		

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار تغییر نگرش در پارادایم انتخاب آزاد به تفکیک گروههای مختلف

شرایط درگیری خود						شرایط شناختی توجیه
کل		عدم درگیری خود		درگیری خود		
SD	M	SD	M	SD	M	
۰/۹۵	۱	۱	۰/۹۶	۰/۹	۱	کم زیاد کل
۰/۵۵	۰/۴۱	۰/۶۵	۰/۵۶	۰/۳۷	۰/۲۵	
۰/۸۲	۰/۷۱	۰/۸۶	۰/۷۵	۰/۸	۰/۶۷	

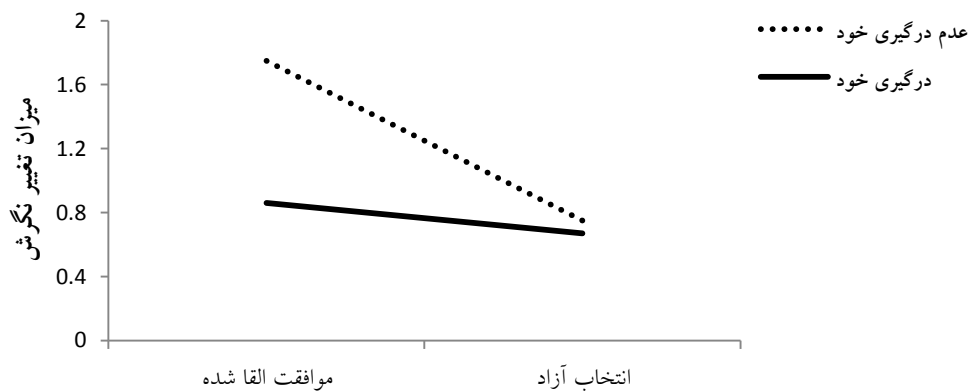
داده های مربوط به متغیر وابسته (تغییر نگرش) با استفاده از یک تحلیل واریانس آمیخته ۲ (توجیه کم در برابر زیاد) × ۲ (درگیری خود در برابر عدم درگیری خود) × ۲ (پارادایم موافقت القا شده در برابر پارادایم انتخاب آزاد) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از آنجا که همه متغیرهای آزمایش دو سطحی بوده و از این رو مفروضه کرویت داده ها خود به خود برقرار است، نیازی به انجام آزمون موجلی نبود. نتایج این تحلیل (بین آزمودنی و درون آزمودنی) در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس آمیخته

Sig.	f	df	میانگین مجزورات	منبع واریانس	
۰/۰۰۰۱	۱۷/۱۵	۱	۲۲/۱۴۹	توجیه	بین آزمودنی
۰/۰۱	۶/۲۵	۱	۸	درگیری خود	
۰/۳۷	۰/۸۲	۱	۱	توجیه * درگیری خود	
		۵۳	۱/۲۹	خطا	
۰/۰۰۲	۱۰/۵۸	۱	۱۰/۹۶	پارادایم	درون آزمودنی
۰/۱۵	۲/۱	۱	۲/۱۸	پارادایم * توجیه	
۰/۰۳	۵	۱	۵/۱۸	پارادایم * درگیری خود	
۰/۰۴	۴/۵	۱	۴/۶۵	پارادایم * توجیه * درگیری خود	
		۵۳	۱	خطا	

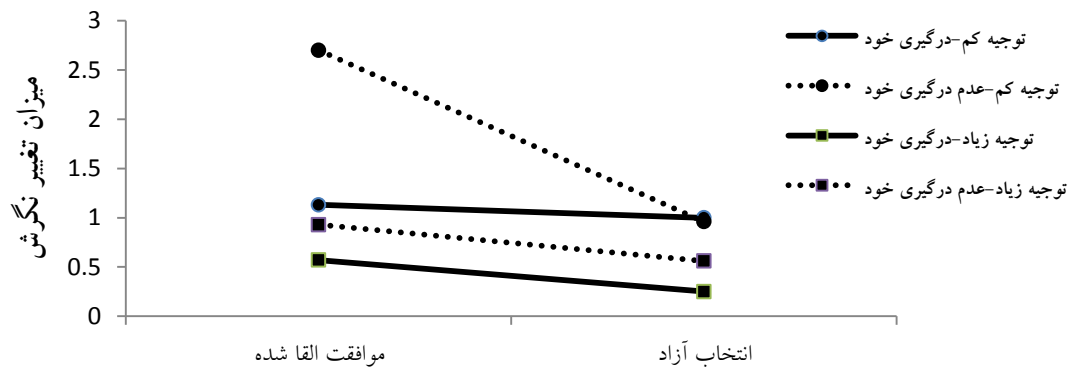
با توجه به جدول ۴، اثر اصلی توجیه و درگیری خود بر تغییر نگرش شرکت کنندگان معنادار بوده است. به این ترتیب که شرکت کنندگان گروه دارای توجیه کم در هر دو پارادایم بیشتر از شرکت کنندگان گروه دارای توجیه زیاد تغییر نگرش نشان همچنین، شرکت کنندگان گروه عدم درگیری خود، بیشتر از گروه درگیری خود تغییر نگرش نشان دادند (رجوع کنید به جدول ۲ و ۳). اما اثر تعاملی شرایط توجیه و

درگیری خود بر تغییر نگرش معنادار نمی باشد. با توجه به نتایج بخش درون آزمودنی در جدول ۴، نوع پارادایم به تنهایی اثر معناداری بر تغییر نگرش دارد، به این ترتیب که شرکت کنندگان در موقعیت پارادایم موافقت القا شده به طور معناداری بیشتر از موقعیت پارادایم انتخاب آزاد تغییر نگرش نشان دادند (۱/۳ در مقابل ۰/۷۱). اثر تعاملی پارادایم و توجیه معنادار نیست، اما پارادایم در تعامل با شرایط درگیری خود و نیز در تعامل با توجیه و درگیری خود اثر معناداری بر تغییر نگرش داشته است. نمودار تعاملی پارادایم و درگیری خود در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱. اثر تعاملی پارادایم و شرایط درگیری خود بر تغییر نگرش

همانطور که در نمودار نیز مشخص است در پارادایم موافقت القا شده تفاوت معناداری بین درگیری خود و عدم درگیری خود وجود دارد ($t= 2/32, df= 55, p< 0/02$)، اما در پارادایم انتخاب آزاد این تفاوت معنادار نیست ($t= 0/35, df= 55, p= 0/75$). نمودار ۲، نشان دهنده اثر تعاملی پارادایم، توجیه و درگیری خود بر تغییر نگرش است. همانطور که در نمودار قابل مشاهده است، در پارادایم موافقت القا شده، هنگامی که توجیه عمل ناهماهنگ کم است، تفاوت معناداری بین شرایط درگیری خود و عدم درگیری خود وجود دارد ($t= 2/7, df= 26, p< 0/01$)، اما این تفاوت در پارادایم انتخاب آزاد معنادار نیست ($t= 1/6, df= 27, p= 0/12$).



نمودار ۲. اثر تاملی پارادایم، توجیه و شرایط درگیری خود بر تغییر نگرش

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف این پژوهش "تعیین اثر درگیری خود در ناهماهنگی شناختی و نوع پارادایم بر تغییر نگرش بود." این پژوهش، در قالب یک طرح عاملی آمیخته انجام شد که در آن شرکت کنندگان در ۴ گروه (۱. توجیه زیاد- درگیری خود ۲. توجیه زیاد- عدم درگیری خود ۳. توجیه کم- درگیری خود ۴. توجیه کم- عدم درگیری خود) و در دو موقعیت پارادایم موافقت القا شده و انتخاب آزاد مورد بررسی قرار گرفتند.

○ توجیه از نخستین متغیرهای بررسی شده در حوزه ناهماهنگی شناختی است. هنگامی که افراد عملی انجام می دهند که ناهمخوان با نگرش یا رفتار قبلی است و برای انجام آن عمل توجیه بیرونی زیادی وجود دارد (تشویق، تنبیه و...)، انجام عمل ناهماهنگ منجر به تغییر نگرش نمی شود یا تغییر نگرش اندکی ایجاد می شود. اما وقتی افراد برای انجام عمل ناهماهنگ توجیه بیرونی کافی ندارند بالاجبار برای کاهش ناهماهنگی شناختی دست به تغییر نگرش می زنند تا با رفتارشان هماهنگ شود (فستینگر، ۱۹۵۷). از این رو در مطالعات مرتبط با ناهماهنگی شناختی همیشه یک موقعیت توجیه زیاد به عنوان موقعیت کنترل در نظر گرفته می شود. در پژوهش حاضر، در پارادایم موافقت القا شده دستورالعمل گروه توجیه زیاد به گونه ای بود که افراد هیچ حق انتخابی برای نوشتن استدلال موافق با طرح کاهش مستمری افراد بیمار و از کار افتاده نداشتند و آنها برای شرکت در آزمایش مجبور به نوشتن استدلال موافق بودند، اما در گروه توجیه کم به افراد گفته می شد نوشتن استدلال موافق با طرح بسته

به میل خودشان است. در پارادایم انتخاب آزاد، برای گروه دارای توجیه زیاد، اختلاف مطلوبیت دو نرم افزاری که یکی از آنها به افراد تعلق می گرفت زیاد بود و برای گروه دارای توجیه کم این اختلاف ناچیز بود تا رد یا قبول هریک باعث ناهماهنگی زیادی شود. نتایج نشان داد که اثر توجیه در تغییر نگرش معنادار بود و گروه دارای توجیه کم برای انجام عمل ناهماهنگ بیشتر از گروه دارای توجیه زیاد تغییر نگرش نشان دادند این اثر همسو با همه ادبیات نظری و پژوهشی ناهماهنگی شناختی است (برای مثال، فستینگر و کارل اسمیت، ۱۹۵۹).

○ اثر پارادایم بر تغییر نگرش نیز معنادار بود و پارادایم موافقت القا شده، در مجموع تغییر نگرش بیشتری را نسبت به پارادایم انتخاب آزاد ایجاد کرد. این یافته به این معناست که این دو پارادایم توان متفاوتی برای ایجاد ناهماهنگی شناختی دارند. اگرچه پژوهش های رایج در حوزه ناهماهنگی شناختی در قالب یکی از پارادایم های ناهماهنگی انجام می گیرد، اما نتیجه گیری نهایی راجع به مکانیزم های درگیر در ناهماهنگی، به همه پارادایم ها تعمیم داده می شود. به عنوان مثال الگوی ناهماهنگی شناختی معیارهای خود (استون و کوپر، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳؛ منصور، باقریان و حیدری، ۱۳۹۰) در قالب پارادایم موافقت القا شده به آزمون گذاشته شده ولی با این وجود برای همه موقعیت های ناهماهنگی پیشنهاد گردیده است. با توجه به یافته های این پژوهش، به نظر می رسد پارادایم های مختلف ناهماهنگی شناختی، انواع مختلفی از ناهماهنگی با شدت متفاوت ایجاد می کنند که الزاما با یکدیگر هم راستا نیستند. این تفسیر هنگامی برجسته تر می شود که مشاهده می شود در این پژوهش، تعامل پارادایم و شرایط درگیری خود اثر معناداری بر تغییر نگرش دارد. درگیری خود در فرایند ناهماهنگی شناختی علاوه بر اثر اصلی معنادار بر تغییر نگرش، با پارادایم و همچنین با توجیه و پارادایم تعامل معناداری دارد.

○ شرکت کنندگان گروه عدم درگیری خود، به طور معناداری بیشتر از گروه درگیری خود تغییر نگرش نشان دادند. این یافته می تواند نظریات و پژوهش هایی را که قائل به اثرگذاری خود در ناهماهنگی شناختی هستند با چالش مواجه کند. چرا که اگر افراد در شرایطی که خود در ایجاد ناهماهنگی درگیر نیستند بیشتر از شرایطی که

درگیر هستند تغییر نگرش نشان دهند، احتمالاً دلایل دیگری به غیر از خودپنداشت و محتویات آن، یعنی حرمت خود که مفهوم کلیدی نظریات ناهماهنگی شناختی مرتبط با خود است (نظریه انسجام خود آرونسون و کارل اسمیت، ۱۹۶۲؛ نظریه تأیید خود استیل و همکاران، ۱۹۹۳) در این فرایند درگیر است.

○ تعامل شرایط درگیری خود با پارادایم نشان داد در پارادایم موافقت القا شده افراد در شرایط عدم درگیری خود بیشتر از شرایط درگیری خود تغییر نگرش نشان دادند، اما در پارادایم انتخاب آزاد تفاوتی بین دو گروه وجود نداشت. در شرایط درگیری خود پارادایم انتخاب آزاد، افراد خود یکی از دو گزینه ای را انتخاب می کردند که قبلاً مطلوبیت یکسانی برای آنها قائل شده بودند و در شرایط عدم درگیری خود، به قید قرعه یکی از آن دو به آنها تعلق می گرفت. با توجه به عدم تفاوت بین شرایط درگیری خود و عدم درگیری خود در این پارادایم، به نظر می رسد افراد به جای اینکه انتخاب گزینه دارای یک سری معایب و یا رد گزینه دارای یک سری مزایا را مغایر با معیارهای شخصی خود برای فردی ارزشمند و منطقی تلقی کنند (استدلال نظریه انسجام خود)، یا آن را تهدیدی علیه یکپارچگی خود بدانند (استدلال نظریه تأیید خود) و مطابق با آن تغییر نگرش نشان دهند، صرفاً سعی کرده اند گزینه ای که به هر طریق به آنها تعلق یافته است را ارزشمند و مطلوب قلمداد کنند و از این رو با تغییر نگرش خود، مطلوبیت آن را بیشتر دانسته اند. این استدلال، تا حدی با نسخه اولیه نظریه ناهماهنگی شناختی که صرف وجود عدم انسجام منطقی را برای ناهماهنگی کافی می داند (فستینگر، ۱۹۵۷)، و نیز با نظریه نگاه جدید (کوپر، ۱۹۹۲) و الگوی پیوندگرا و ارتباط شخصی (گیلبرت، ۲۰۰۷؛ آگان، ۲۰۰۹، هافر، ۲۰۰۹) همسو است.

○ یافته این تحقیق در ارتباط با شرایط درگیری خود، هنگامی بحث انگیزتر می شود که مشاهده می شود در پارادایم موافقت القا شده افرادی که خود در انجام عمل ناهماهنگ (فرستادن استدلالات موافق با یک طرح ضدنگرشی به مرجعی اثرگذار) درگیر نبودند، بیشتر از افراد درگیر در عمل، تغییر نگرش نشان دادند. مکانیزمی که می تواند در این بین اثرگذار بوده باشد، ناچیز شماری است. در برخی از موقعیت های ناهماهنگی شناختی، هنگامی که افراد عملی مخالف با یکی از نگرشهای کلیدی خود

انجام می دهند، به جای تغییر نگرش برای کاهش ناهماهنگی، صرفاً کل موضوع را کم اهمیت تخمین زده و اثر رفتار خود را ناچیز قلمداد می کنند و از این رو به جای کاهش دادن ناهماهنگی، صرفاً آن را از ذهن خود کنار می گذارند (سیمون، گرینبرگ، برم، ۱۹۹۵). این تبیین با توجه به معناداری تعامل درگیری خود با توجیه و پارادایم محتمل تر به نظر می رسد، چرا که نشان می دهد تنها وقتی که توجیه کمی برای عمل وجود دارد این اثر رخ داده است. یعنی در شرایط توجیه زیاد، نه اثر خود وجود دارد نه اثر ناچیز شماری. البته از آنجا که شرکت کنندگان همگی دارای حرمت خود بالا بودند، احتمال وجود اثر تایید خود نیز وجود دارد. چرا که این افراد منابع تاییدی زیادی در اختیار دارند که ممکن است با تکیه بر آنها یکپارچگی خود را بازیابی کرده و دیگر نیازی به تغییر نگرش نداشته اند (مطابق با نظریه تایید خود).

○ با توجه به یافته های این پژوهش در مجموع می توان اینگونه بحث کرد که احتمالاً انواع مختلفی از ناهماهنگی با مقیاس های مختلف و بر مبنای پارادایم های مختلف وجود دارند که ممکن است مکانیزم های متفاوتی نیز در هر یک درگیر باشد که باعث شود نحوه کاهش ناهماهنگی و تعدیل کننده های آن، از جمله خود و محتوای خودپنداره، به گونه متفاوتی عمل کنند. در نهایت اشاره به این نکته ضروری است که در این پژوهش، صرفاً درگیری خود در اعمال ناهماهنگی مورد مطالعه قرار گرفت و محتوای خود و شناخت های افراد درباره خود (حرمت خود)، با نمونه گیری از افراد دارای عزت نفس بالا، کنترل شد. از این رو برای نتیجه گیری دقیق تر راجع به نقش درگیری خود در ناهماهنگی شناختی، ضروری است پژوهش های آتی علاوه بر در نظر گرفتن میزان حرمت خود، مطالعه در قالب پارادایم های دیگر ناهماهنگی شناختی را نیز مد نظر قرار دهند.



یادداشت ها

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. cognitive dissonance theory | 2. self-consistency theory |
| 3. self-affirmation theory | 4. self-image |
| 5. moral integrity | 6. self-involvement |
| 7. induced compliance | 8. free choice |
| 9. Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSES) | |

منابع

- بساک نژاد، سودابه (۱۳۸۸). رابطه حرمت خود، کمال‌گرایی و خود شیفتگی با خود ناتوان سازی در گروهی از دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۱۳ (۴۹)، ۸۴-۶۹
- حیدری، محمود (۱۳۸۹). بررسی جایگاه خود ناتوان سازی در مدل ساختاری پیش بینی موفقیت تحصیلی. پایان نامه دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- زاده محمدی، علی، عابدی، علیرضا، و خانجانی، مهدی. (۱۳۸۷). بهبود حرمت خود و خود کار آمدی در نوجوانان. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۱۵، ۲۵۲-۲۴۵.
- کتیبایی، ژیا، گنجوی، لیلا، بیگی، حسن، قنبری، سعید، و سید موسوی، پریسا سادات (۱۳۸۹). اثر بخشی آموزش بازسازی شناختی بر اصلاح تصویر بدنی منفی و افزایش حرمت خود در دختران نوجوان. *مجله روانشناسی*، ۱۴ (۵۶)، ۳۶۹-۳۵۷.
- محمدی، نوراله (۱۳۸۴). بررسی مقدماتی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس حرمت خود روزنبرگ. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۴، ۳۲۰-۳۱۳.
- منصوری، روح‌الله، باقریان، فاطمه، و حیدری، محمود (۱۳۹۰). ناهماهنگی شناختی و تغییر نگرش: نقش معیارهای مختلف در تعامل با عزت نفس، *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، سال پنجم، (پیاپی ۱۷)، ۱۱۶-۱۰۱.
- منصوری، روح‌الله، خداپناهی، محمد کریم، و حیدری، محمود (۱۳۸۸). تغییر بازخورد: مقایسه نظریه های انسجام خود و تایید خود. *فصلنامه روانشناسی تحولی* ۶ (۲۲): ۱۳۹-۱۲۹.
- Aronson, E. (1999). Dissonance, hypocrisy, and the self-concept. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 103-126). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aronson, E., & Carlsmith, J. M. (1962). Performance expectancy as a determinant of actual performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 178-182.
- Carlsmith, J. M., Collins, B., & Helmreich, R. L. (1966). Studies in forced compliance: I. The effect of pressure for compliance on attitude change produced by face-to-face role playing and anonymous essay writing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 1-13.
- Cooper, J., & Fazio, R. H. (1984). A new look at dissonance theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 17, pp. 229-266). San Diego, CA: Academic Press.
- Davis, K., & Jones, E. E. (1960). Changes in interpersonal perception as a means of reducing cognitive dissonance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 401-410.
- Dillard, J. & Pfau, M. (2002). *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*. USA: Sage Publications, Inc.

- Egan, L. C. (2009). *A critical evaluation of the role of the self in behavior-induced attitude change: A comparative-developmental approach*. A dissertation presented to the Faculty of the Graduate School of Yale University In Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58*, 203–210.
- Gerard, H. B., & Mathewson, G. C. (1966). The effects of severity of initiation on liking for a group: A replication. *Journal of Experimental Social Psychology, 2*, 278–287.
- Hafer, J. (2009). *The role of self-schema status in moderating cognitive dissonance*. Thesis presented to the Faculty of the Department of Psychology, Villanova University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Science in Psychology.
- Nail, P. R., Correll, J. S., Drake, C. E., Glenn, S. B., Scott, G. M., & Stuckey, C. (2001). A validation study of the preference for consistency scale. *Personality and Individual Differences, 31*, 1193–1202.
- Nail, P. R., Misak, J., & Davis, R. (2004). Self-affirmation versus self-consistency: A comparison of two competing self-theories of dissonance phenomena. *Personality and Individual Differences, 36*, 1893–1905.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sherman, S. J. (1970). Effects of choice and incentive on attitude change in a discrepant behavior situation. *Journal of Personality and Social Psychology, 15*, 245–252.
- Simon, L., Greenberg, J., & Brehm, J. (1995). Trivialization: The forgotten mode of dissonance reduction. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(2), 247–260.
- Steele, C. M., & Liu, T. J. (1983). Dissonance processes as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 5–19.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Lynch, M. (1993). Dissonance and affirmational resources: Resilience against self-image threats. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 885–896.
- Stone, J. (1999). What exactly have I done? The role of self-attribute accessibility in dissonance. In E. Harmon Jones & J. Mills (Eds.), *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 175–200). Washington, DC: American Psychological Association.

- Stone, J., & Cooper, J. (2001). A self-standards model of cognitive dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology, 37*, 228–243.
- Stone, J., & Cooper, J. (2003). The effect of self-attribute relevance on how self-esteem moderates attitude change in dissonance processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 39*, 508–515.
- Stone, J., Wiegand, A. W., Cooper, J., & Aronson, E. (1997). When exemplification fails: Hypocrisy and the motive for self-integrity. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 54–65.
- Tesser, A., & Cornell, D. P. (1991). On the confluence of self processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 27*, 501–526.
- Van Overwalle, F., & Jordens, K. (2002). An adaptive connectionist model of cognitive dissonance. *Personality and Social Psychology Review, 6*, 204–231.



الگو سازی روابط بین سبک‌های تفکر و سازگاری آموزشی با پیشرفت تحصیلی □

A Modeling for Relationships between Thinking Styles and Educational Adjustment with Educational Achievement □

Heydar Ali Zarei, Ph.D. ✉

دکتر حیدر علی زارعی *

Abstract

The present research purpose to explain relationships between thinking styles (type I) and academic adjustment in educational achievement. Statistical sample consisted of 581 students from Islamic Azad University-Khoy branch who were selected by cluster and stratified random sampling. The short form of Strenberg, Wagner and Zhang Thinking Styles Inventory and the Baker & Syriac Student Adaptation to Collage Questionnaire were applied for data collection. When reliability and validity coefficients of these instruments were approved, data were analyzed by using structural equation modeling. Also, causal relationship among type (I) thinking styles, academic adjustment and educational achievement through designing of model was tested based on theoretical and empirical foundation. Test of final model showed that all of fitness indexes are in acceptable range, and the proposed model fits sample data completely. Approximately 17 percent of the educational achievement variance and 21 percent of the academic adjustment variances were explained by the existing variables in the model.

Keywords: thinking styles, academic adjustment, educational achievement

چکیده

این پژوهش با هدف تبیین رابطه بین سبک‌های تفکر نوع اول و سازگاری آموزشی در پیشرفت تحصیلی انجام شد. نمونه آماری شامل ۵۸۱ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی در نیم سال دوم سال تحصیلی ۸۹-۹۰ بود که از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و تصادفی طبقه‌ای (مقطع تحصیلی به‌عنوان طبقه) انتخاب شده بودند. داده‌های مورد نیاز به وسیله فرم کوتاه سیاهه سبک‌های تفکر اشترنبرگ - واگنر - زانگ (R2- TSI) و پرسشنامه سازگاری آموزشی بیکر و سریاک (SACQ) جمع‌آوری شدند. پس از تایید شدن ضرایب اعتبار و روایی ابزارها، داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) تحلیل شدند. در این راستا، بر اساس مبانی نظری و تجربی، روابط علی بین سازه‌های سبک‌های تفکر نوع اول (متغیر مستقل بیرونی)، سازگاری آموزشی (متغیر مستقل درونی) و پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) از طریق تدوین مدل مورد بررسی قرار گرفت. آزمون مدل نهایی نشان داد همه شاخص‌های برازندگی در دامنه مورد قبول قرار دارند و مدل مفروض به طور کاملی با داده‌های نمونه برازش دارد. و در مجموع، حدود ۱۷ درصد از واریانس سازگاری آموزشی توسط متغیرهای موجود در مدل تبیین شدند.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های تفکر، سازگاری آموزشی، پیشرفت تحصیلی

□ Department of Psychology, Islamic Azad University, Khoy Branch, Khoy, I.R.Iran
✉ Email: alizarei@iaukhoy.ac.ir

□ دریافت مقاله ۱۳۹۱/۸/۶، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۵/۱۶
*دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی

● مقدمه

تحلیل تفاوت‌های فردی در عملکرد تحصیلی از مباحث مهم و مورد علاقه روان‌شناسان تربیتی بوده است (کانوگاریساو هاگس، ۲۰۰۰؛ راینر، ۲۰۱۱). رابرت اشترنبرگ (۱۹۹۷) معتقد است آنچه معلمان به عنوان تفاوت‌های فردی در میزان یادگیری دانش‌آموزان فرض می‌کنند، ممکن است چیزی بیش از تفاوت در سبک‌های یادگیری و تفکر آنان نباشد. به نظر اشترنبرگ (۱۹۹۷)، دو فرد با توانایی‌های شناختی یکسان، ممکن است به شیوه‌های مختلفی فکر کنند. بر همین اساس، وی (۱۹۹۸، ۱۹۹۵) جامع‌ترین و جدیدترین نظریه سبک‌های تفکر را مطرح کرده است (نقل از زانگ، ۲۰۱۱، ۲۰۰۹). اشترنبرگ معتقد است، "سبک تفکر" مشخص می‌سازد که یک شخص ترجیح می‌دهد در مورد اطلاعاتی که یاد گرفته است یا در حال یادگیری است، چگونه فکر کند (کوفیلد، موسلی، هال واکلستون، ۲۰۰۴؛ زانگ، ۲۰۱۰b، ۲۰۰۹).

در "نظریه خودحکومتی ذهنی"^۱ اشترنبرگ، انواع شیوه‌های مختلف حکومتی که در جهان وجود دارد تصادفی نبوده بلکه انعکاس بیرونی افکار ذهنی افراد است (اشترنبرگ و زانگ، ۲۰۰۵؛ شکری، خدایی، دانشورپور، طولایی و فولادوند، ۱۳۸۸). بنابراین او با استفاده از استعاره حکومت، ۱۳ سبک تفکر را مطرح می‌کند که عبارتند از: سبک "قانون‌گذار" (خلاق بودن)، "سبک اجرایی" (انجام تکالیف با توجه به دستورات داده شده)، "سبک قضاوتگر" (ارزیابی افراد دیگر یا بازده‌ها)، "سبک مونارشی" (کار روی یک تکلیف در یک زمان)، "سبک سلسله‌مراتبی" (اولویت‌بندی تکالیف فردی)، "سبک الیگارشی" (کار روی تکالیف چندگانه بدون اولویت‌بندی)، "سبک آنارشی" (کار روی تکالیفی بدون محدودیت در باره "چه"، "کجا"، "کی" و "چگونه" انجام دادن کارها)، "سبک جزئی‌نگر" (تمرکز بر جزئیات)، "سبک کلی‌نگر" (تمرکز بر تصویر کلی)، "سبک درونی" (انجام تکالیف به تنهایی)، "سبک بیرونی" (کار با دیگران) "سبک آزاداندیش" (اتخاذ رویکردی بدیع نسبت به انجام تکالیف) و "سبک محافظه‌کار" (استفاده از شیوه‌های سنتی در انجام تکالیف) (اشترنبرگ، ۱۹۹۷؛ زانگ، ۲۰۰۸؛ زو و زانگ، ۲۰۱۱).

زانگ و اشترنبرگ (۲۰۰۶) پس از جمع بندی مطالعات انجام شده، انواع سیزده گانه سبک های تفکر را بر اساس معیارهایی همچون پیچیدگی شناختی و میزان همنوایی با مراجع قدرت به سه نوع اصلی: سبک های نوع اول (شامل پنج سبک تفکر قانون گذار، قضاوتگر، سلسله‌مراتبی، کلی و آزاداندیش) سبک های تفکر نوع دوم (شامل سبک های تفکر اجرایی، جزئی‌نگر، مونارشی و محافظه‌کار هستند) و در نهایت، سبک های تفکر نوع سوم (شامل سبک های آنارشی، اولیگارشی، درونی و بیرونی هستند) تقسیم بندی کرده‌اند (زارعی و سرداری، ۱۳۹۲).

سبک های تفکر اشترنبرگ علاقه پژوهشی قابل توجهی را در بین پژوهشگران کشورهای مختلف ایجاد کرده است (بلاک و مک کوآچ، ۲۰۰۸). بخش مهمی از پیشینه پژوهشی در زمینه سبک های تفکر، به بررسی ارتباط این سازه با "پیشرفت تحصیلی" اختصاص دارد (زانگ، ۲۰۰۲a). اغلب مطالعات انجام شده در این زمینه نشان می دهد که انواع مختلفی از سبک های تفکر به طور معناداری در پیشرفت تحصیلی مشارکت دارند. و به طور کلی، "سبک تفکر سلسله‌مراتبی" تقریباً در همه نظام‌های آموزشی ارزشمند است (گریکورنکو و اشترنبرگ، ۱۹۹۷؛ چن، ۲۰۰۰، نقل از زانگ و اشترنبرگ، ۲۰۰۶؛ کانو-گارسیا و هاگس، ۲۰۰۰؛ زانگ، ۲۰۰۲b؛ زانگ، ۲۰۰۴ b و ۲۰۰۴ a؛ فان، زانگ و واتکینز، ۲۰۱۰؛ زانگ و اشترنبرگ، ۲۰۰۹؛ امامی پور و سیف، ۱۳۸۲؛ فرخی و سیف، ۱۳۸۴؛ رضوی و شیری، ۱۳۸۴). با این حال، سهم سبک های تفکر در پیشرفت تحصیلی به عنوان تابعی از فرهنگ و جنس فرق می کند (فان و همکاران، ۲۰۱۰).

بخش دیگری از پیشینه پژوهشی به بررسی ارتباط "انواع سبک های تفکر" با "صفات شخصیتی" مربوط می شود. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که بعضی از انواع سبک های تفکر با بعضی از صفات شخصیتی ارتباط دارند که ارزش سازگارانۀ بیشتری دارند. مانند سطوح بالایی از اعتماد به نفس، حرمت خود، کمال گرایی، انعطاف پذیری و تحمل ابهام (زانگ، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰a). در حالی که سایر سبک ها با صفاتی مرتبط هستند که ارزش سازگارانۀ کمتری دارند مانند سطوح پایینی از اعتماد به نفس و حرمت خود و سطوح بالایی از بدبینی، خشک بودن، عدم تحمل ابهام و افسردگی (زانگ و اشترنبرگ، ۲۰۰۶).

در همین راستا، تحقیقات نشان می‌دهند که بعضی از سبک‌های ذهنی، در مقایسه با سایر سبک‌ها، موجب بهزیستی روان شناختی می‌شوند. برای مثال چن و زانگ (۲۰۰۹)، نقل از زانگ، (۲۰۱۱) نشان دادند که سبک‌های تفکر نوع اول با سلامت روانی کلی رابطه دارند. از سوی دیگر زانگ (۲۰۰۹) طی پژوهشی دریافت که سبک‌های تفکر نوع اول رابطه منفی و سبک‌های نوع دوم رابطه مثبتی با اضطراب دارند. اغلب مطالعات پیشنهاد می‌کنند که سبک ذهنی معلمان در بهزیستی روان شناختی معلمان واجد اهمیت است (زانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۶). نکته جالبی که در این بخش از پیشینه پژوهشی وجود دارد این است که نظریه پردازان سبک‌های تفکر به صورت غیرمستقیم و با شواهد تجربی معدودی ادعا کرده اند، سبک‌های تفکر نوع اول سازگاران تر هستند، با وجود این ارتباط مستقیم سبک‌های تفکر را با سازگاری و انواع آن مورد بررسی قرار نداده اند. محققان دیگر نیز چنین رابطه‌ای را مورد مطالعه قرار نداده اند.

با عنایت به نتایج تحقیقات فوق، یکی از عوامل مهمی که به نظر می‌رسد با موضوع سبک‌ها در دانشجویان رابطه داشته باشد و تا به حال مورد مطالعه قرار نگرفته است، "سازگاری"^۲ و به ویژه سازگاری آموزشی است. چاپلین (۱۹۸۵) سازگاری را تغییر در فعالیت‌ها به منظور فائق آمدن بر موانع و ارضای نیازهای خود تعریف می‌کند. به نظر وی، فرد در حالت سازگاری نقش فعال‌تری در موقعیت ایفا می‌کند به همین دلیل سازگاری از مفاهیم سازش، "انطباق"^۳ و "همنوايي"^۴ تفاوت دارد.

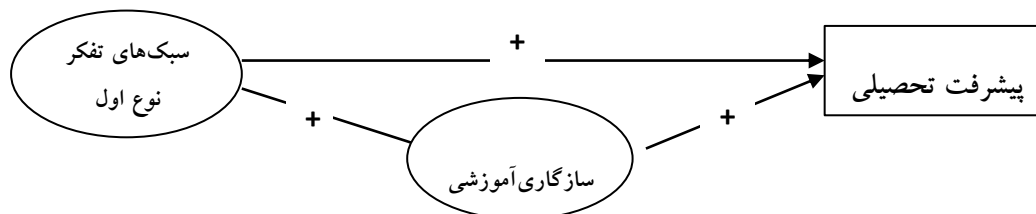
یکی از ابعاد اصلی سازگاری در محیط‌های دانشگاهی، "سازگاری آموزشی" است. بیکر و سیریاک (۱۹۸۹) سازگاری آموزشی را رضایت از محیط آموزشی و انجام فعالیت‌هایی می‌دانند که کارکرد موثر تحصیلی را افزایش می‌دهد همچون برنامه‌ریزی، علاقه‌مندی به تحصیل، توجه درسی، شرکت در بحث‌ها و برنامه‌های دانشکده.

پژوهش‌هایی که در سال‌های اخیر انجام شده است، نشان می‌دهد که سازگاری با بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی ارتباط دارد. برای نمونه در تحقیق والاس (۲۰۰۱)، نقل از خدا پناهی و خاکسار بلداجی، (۱۳۸۴) مشخص شد که بین موفقیت تحصیلی و سازگاری روان شناختی رابطه وجود دارد. "کادزلا"^۵ و ویلیامسون (۱۹۸۴) به پژوهش‌های متعددی اشاره کرده اند که نشان می‌دهد دانشجویان برخوردار از سازگاری

آموزشی، انگیزه پیشرفت و پشتکار بالایی دارند و از مهارت های مطالعه، بهبود حافظه، تنظیم وقت و روش های یادگیری برای افزایش تمرکز به خوبی استفاده می کنند(به نقل از کافی، ۱۳۸۹). بلستاین و همکاران (۱۹۸۶) نشان دادند دانشجویانی که از مهارت های فراشناختی استفاده می کنند یعنی با روش های یادگیری و حافظه آشنایی دارند و برای استفاده از این مهارت ها برنامه ریزی دقیق و درستی دارند، سازگارترند (نقل از همان منبع).

پژوهش دیوید سن و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که بین حمایت اجتماعی و رفتارهای سازش یافته دانش آموزان ارتباط معنادار وجود دارد(به نقل از خدا پناهی و خاکسار بلداجی، ۱۳۸۴). در پژوهشی دیگر، مونرو و پولی (۲۰۰۹) تفاوت ها در انعطاف پذیری و سازگاری دانشگاهی را بررسی کردند و به این یافته دست یافتند که تفاوت های فردی در سازگاری با دانشگاه مهم تر از تفاوت های گروهی هستند. عبدالله و همکاران (۲۰۰۹) رابطه بین سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را مطالعه کردند. نتایج حاکی از آن بود که در طول یک ترم، پیشرفت تحصیلی دانشجویان به طور معنا-داری از طریق سازگاری آموزشی ($r=0/52, p< 0/001$) قابل پیش بینی است. و ۳۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی توسط سازگاری کلی قابل تبیین است.

با توجه به ادبیات پژوهشی، می توان استنباط کرد که سبک های تفکر نوع اول می توانند به صورت مثبت بر سازگاری آموزشی تاثیر گذار باشند. همچنین سبک های تفکر و سازگاری آموزشی می توانند به شکل مستقیم و غیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی موثر باشند. از سوی دیگر، مرور ادبیات پژوهش در زمینه سبک های تفکر و سازگاری آموزشی حاکی از آن است که هرچند ارتباط متغیر های روان شناختی مختلف با این سازه ها مورد مطالعه قرار گرفته است اما در خصوص رابطه این سازه های اصلی



شکل ۱_ مدل مفهومی پژوهش

با یکدیگر پژوهشی انجام نگرفته است. لذا هدف اصلی تحقیق حاضر تعیین روابط درونی سبک‌های تفکر نوع اول و سازگاری آموزشی با پیشرفت تحصیلی بر اساس یک مدل است. روابط مورد انتظار بین متغیرهای پژوهش حاضر در قالب یک مدل (شکل ۱) ارائه شده است.

● روش

مطالعه حاضر در زمره تحقیقات "همبستگی" از نوع "عَلَمی" غیر آزمایشی است که در قالب الگو سازی معادلات ساختاری انجام شده است. "جامعه آماری" تحقیق شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۰-۸۹ در دوره‌های کاردانی و کارشناسی بود. بر اساس آمار، کل دانشجویان انتخاب واحد کرده در این دوره‌ها شامل ۴۶۱۰ نفر بوده که در پنج دانشکده علوم انسانی (۹۵۴ نفر)، فنی-مهندسی (۲۷۷۱ نفر)، علوم پایه (۲۰۸ نفر)، کشاورزی (۵۹۱ نفر) و پرستاری (۸۶ نفر) مشغول تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه تحقیق، از روش "نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای" و "تصادفی طبقه‌ای نامتناسب" (مقطع تحصیلی به عنوان طبقه) استفاده شد. حجم نمونه نهایی به تعداد ۶۰۰ نفر تعیین شد. از این تعداد ۱۹ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن از تحلیل کنار گذاشته شدند و تحلیل‌های آماری بر داده‌های ۵۸۱ نفر انجام شد.

○ ابزارها

□ الف- برای سنجش سبک‌های تفکر از فرم کوتاه "سیاهه تجدید نظر شده سبک‌های تفکر" (TSI-R2)^۱ اشترنبرگ، واگنر و زانگ (۲۰۰۷) استفاده شد. این سیاهه، یک ابزار خود گزارش‌دهی و مداد-کاغذی با ۶۵ سوال است و در آن پاسخ هر سوال با درجه‌بندی از ۱ تا ۷ برای هر گزینه نمره‌گذاری می‌شود. در این سیاهه هر ۵ سوال یکی از انواع سیزده گانه سبک‌های تفکر را ارزیابی می‌کند.

○ برای تعیین اعتبار این ابزار از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده شد.

○ روایی سیاهه سبک‌های تفکر در چندین پژوهش داخلی و خارجی (فرزاد، کدیور، شکری و دانشور پور، ۱۳۸۶؛ معنوی پور و خراسانی، ۱۳۸۴؛ فتح‌الهی و هومن، ۱۳۸۴) و (زو و زانگ، ۲۰۱۱، به تورت، ۲۰۰۷، نقل از زانگ، ۲۰۰۹؛ زانگ، ۲۰۰۶) تایید شده

است. با وجود این در پژوهش حاضر، جهت اطمینان بیشتر، روایی سازه ابزار مذکور در دو مرحله از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج نشان داد اندازه کفایت نمونه-گیری برابر با ۰/۷۹۴ و نتیجه آزمون کرویت بارتلت، با درجه آزادی ۷۸ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ مساوی ۲۴۲۴/۸۸۳ است. همچنین ابزار مربوط دارای ۳ عامل معنادار با ارزش ویژه بزرگتر از ۱ است. و مجموع سهم واریانس عامل‌ها برابر ۵۶/۴۰۹ درصد است.

□ ب. پرسشنامه سازگاری آموزشی بیکر و سرباک^۷ (SACQ) این ابزار خودگزارشی را بیکر و سیریاک (۱۹۸۹) طراحی کردند و ۶۷ ماده دارد. این پرسشنامه به شکل گسترده ای در آمریکا، کشورهای اروپایی، چین و ژاپن به کار گرفته شده است (لانثیر و ویندهام، ۲۰۰۴، نقل از میکائیلی منبع، ۱۳۸۹؛ مورای و شیلکرت، ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر، فقط از خرده مقیاس سازگاری تحصیلی پرسشنامه SACQ که دارای ۲۴ ماده است، استفاده شد (بیرز و گوسنز، ۲۰۰۲).

○ پرسشنامه سازگاری آموزشی در مطالعات متعدد از نظر میزان اعتبار مطالعه شده است. در اغلب مطالعات، ضرایب آلفای گزارش شده برای کل مقیاس و خرده مقیاس های آن بالای ۰/۸۰ است (بیرز و گوسنز، ۲۰۰۲). برای نمونه، بیکر و سرباک (۱۹۸۹) ۰/۸۲ تا ۰/۹۰، مونرو و پولی (۲۰۰۹) ۰/۸۴ تا ۰/۸۸، متانه و همکاران (۲۰۰۴) ۰/۸۶ برای مردان و ۰/۸۹ برای زنان، ابی، تالبوت و گیل هود (۱۹۹۸) ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ و میکائیلی منبع (۱۳۸۹) ۰/۸۴. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونیخ مساوی ۰/۸۳۴ به دست آمد. طراحان و سایر محققان با استفاده از روش های روایی همزمان (تایلور و پاستور، ۲۰۰۵؛ والر، ۲۰۰۹)، پیش بین (بیرز و گوسنز، ۲۰۰۲) و سازه (ماتانه و همکاران، ۲۰۰۴)، روایی پرسشنامه را بررسی کرده اند. بیرز و گوسنز (۲۰۰۲) بیان کردند این پرسشنامه که از روایی سازه در بین دانشجویان با زمینه های مختلف فرهنگی برخوردار است. در این تحقیق نیز، روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد.

● یافته ها

تحلیل توصیفی متغیرهای پیشرفت تحصیلی، سبک های تفکر نوع اول، سازگاری تحصیلی کلی و ماتریس ضرایب همبستگی آنها، در جدول ارائه شده است.

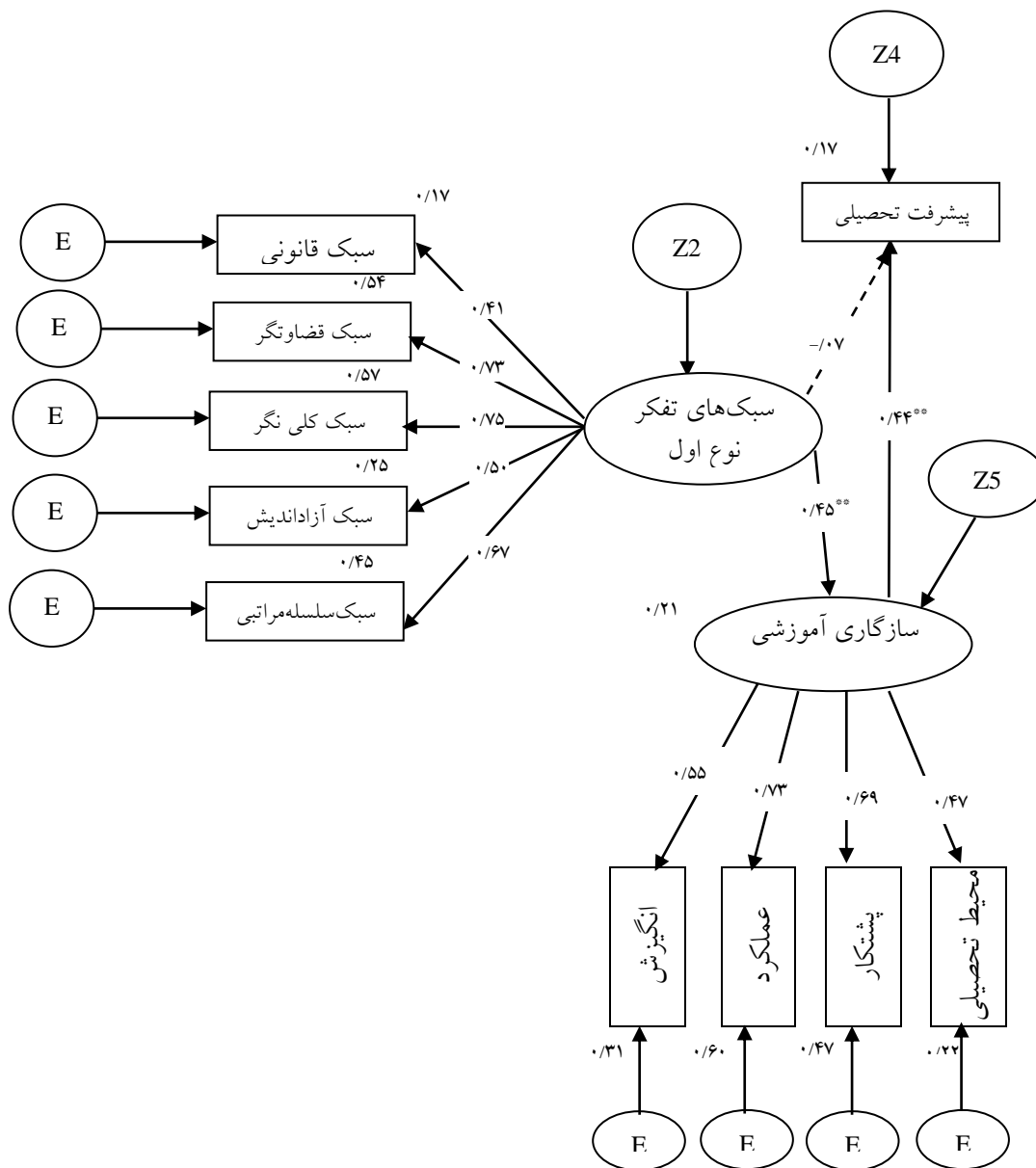
جدول ۴: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پیشرفت تحصیلی، سبک‌های تفکر نوع اول و سازگاری آموزشی و ماتریس ضرایب همبستگی آنها

شاخص‌ها / متغیرها	میانگین	(انحراف معیار)	پیشرفت تحصیلی	سبک قانون گذار	سبک قضاوتگر	سبک کلی؟	سبک آزاد اندیش	سبک سلسله مراتبی
پیشرفت تحصیلی	۱۵ / ۱۱	(۱/۶۲)	۱					
سبک قانون گذار	۵ / ۰۴	(۰/۹۶)	۰/۰۰۵	۱				
سبک قضاوتگر	۵ / ۰۴	(۰/۹۹)	۰/۰۶۹	۰/۳۱۶	۱			
سبک کلی نگر	۴ / ۵۸	(۰/۹۴)	۰/۰۴۰	۰/۳۰۸	۰/۴۰۹	۱		
سبک آزاداندیش	۵ / ۳۶	(۱/۰۴)	۰/۱۲۰	۰/۴۸۸	۰/۳۷۲	۰/۵۷۶	۱	
سبک سلسله مراتبی	۵ / ۱۶	(۰/۹۴)	۰/۱۵۶	۰/۴۰۵	۰/۴۳۷	۰/۴۷۶	۰/۳۹۶	۱
سازگاری آموزشی	۴ / ۹۳	(۰/۷۶)	۰/۳۵۳	۰/۰۷۶	۰/۱۶۷	۰/۲۶۲	۰/۱۸۹	۰/۰۵۹

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

طبق جدول ۱، میانگین پیشرفت تحصیلی مساوی ۱۵/۱۱ با انحراف معیار ۱/۶۲ است. و سبک تفکر آزاد اندیش در بین انواع سبک‌های تفکر با میانگین ۵/۳۶ بیشترین مقدار را به خود اختصاص داده است. همچنین ماتریس همبستگی نشان می‌دهد بین انواع سبک‌های تفکر همبستگی‌های متوسطی وجود دارد. و سبک‌های آزاد اندیش و سلسله مراتبی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارند.

برای پاسخ گویی به این پرسش که "آیا مدل ساختاری پژوهش که در آن متغیرهای نهفته سبک‌های تفکر، سازگاری آموزشی، سازه پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کند، با داده‌ها برازش دارد؟" از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. لذا با توجه به مبانی نظری و توجیحات منطقی، روابط بین این سازه‌ها، با تدوین مدل ساختاری زیر مورد بررسی قرار گرفت. البته انجام دادن تحلیل SEM، همانند سایر آزمون‌های آماری، مستلزم بررسی مفروضه‌های معینی درباره مشخصات توزیع داده‌هاست (کلاين، ۲۰۰۵). از این رو، قبل از انجام تحلیل آماری، مفروضه‌های اصلی این روش همچون مقادیر گم شده، نرمال بودن چند متغیری، خطی بودن، یکسانی پراکندگی و هم خطی بودن مد نظر قرار گرفت و پس از بررسی مفروضه‌ها تحلیل آماری انجام شد.



شکل ۲: مدل ساختاری پژوهش (N= ۵۵۸)

برازش مدل از طریق شاخص های برازش آزمون شد. در جدول ۲ مهم ترین شاخص های برازندگی مدل ساختاری پژوهش گزارش شده است.

جدول ۲: شاخص های برازندگی مدل ساختاری پژوهش

AGFI	GFI	RFI	IFI	NFI	CFI	RMSEA (90% CI)	PMR	χ^2/df	df	(χ^2)	شاخص های برازندگی
۰/۹۴۴	۰/۹۶۹	۰/۹۰۷	۰/۹۵۸	۰/۹۳۸	۰/۹۵۸	۰/۰۵۸ (/۰۴۵ ; /۰۷۲)	۰/۰۵۲	۲/۹۷۳	۳۰	۸۹/۱۷۷	مدل ساختاری

بر اساس جدول ۲، مقدار χ^2 دو برابر ۱۷۷ / ۸۹ و درجه آزادی برابر با ۳۰ و شاخص نسبت χ^2 دو بر درجه آزادی، ۲/۹۷۳ است. χ^2 دو (مدل در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این نشان می‌دهد که مدل برازش ندارد ولی با توجه به این که χ^2 به شدت تحت تاثیر حجم نمونه قرار دارد و در حجم نمونه‌های بزرگتر، مثل حجم نمونه پژوهش حاضر، همیشه معنادار می‌شود لذا می‌توان در صورت مطلوب بودن شاخص‌های دیگر این مساله را نادیده گرفت. محققان معتقدند اگر شاخص نسبت χ^2 دو بر درجه آزادی کمتر از ۵ یا ۳ باشد دلالت بر برازش مدل دارد (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸؛ کلاین، ۲۰۰۵). همان گونه که ملاحظه می‌شود مقدار این شاخص در مدل مفروض پژوهش در دامنه مطلوبی (کمتر از ۳) قرار دارد. همچنین، پژوهشگران حوزه SEM مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی (CFI)، برازش نسبی (RFI)، برازش هنجار شده بتلر - بونت (NFI)، GFI و AGFI بالاتر از ۰/۹۰ را مناسب می‌دانند (هو، ۲۰۰۶) و مقدار شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) را بین ۰/۰۵ الی ۰/۰۸ را قابل قبول و مقادیر بین ۰/۰۸ الی ۰/۱۰ برازش متوسط و مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ را برازش ضعیف مدل تلقی می‌کنند (هو، ۲۰۰۶). که در مدل حاضر مقدار همه آن‌ها در دامنه قابل قبول قرار دارد. بنابراین با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش، برازش مدل ساختاری پژوهش مورد تایید قرار می‌گیرد.

جدول ۳ خلاصه‌ای از اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل را در مدل ساختاری نشان می‌دهد. اثرات غیرمستقیم اثرات یک متغیر نهفته بر متغیر نهفته دیگر به واسطه یک متغیر ثالث است. اثرات کل، مجموع اثرات مستقیم و غیر مستقیم است.

جدول ۳: اثرات استاندارد مستقیم و غیرمستقیم و کلی متغیرهای اصلی پژوهش

R ²	اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	به سازه	از سازه
۰/۲۱	۰/۴۵۴	۰	۰/۴۵۴	سازگاری آموزشی	سبک‌های تفکر نوع اول
	۰/۱۲۹	۰/۱۹۸	-۰/۰۶۹	پیشرفت تحصیلی	
۰/۱۷	۰/۴۳۵	۰	۰/۴۳۵	پیشرفت تحصیلی	سازگاری آموزشی

*** p < ۰/۰۱

بر اساس جدول ۳، سبک‌های تفکر نوع اول به صورت مستقیم اثر ناچیزی (-۰/۰۶۹) بر پیشرفت تحصیلی دارد اما به صورت غیر مستقیم و از طریق سازگاری آموزشی اثر قابل ملاحظه‌ای (۰/۱۹۸) بر پیشرفت تحصیلی دارد. آخرین ستون جدول بالا، مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) دو متغیر نهفته در مدل ساختاری را نشان

می دهد. در مدل ساختاری، R^2 اشاره به نسبت واریانس دارد که به وسیله متغیرهای پیش بین، تبیین شده است. به عنوان مثال، ۲۱ درصد از کل واریانس سازگاری آموزشی، به وسیله متغیرهای پیش بینی کننده آن (سبک های تفکر نوع اول) تبیین شده است. حدود ۱۷ درصد از کل واریانس پیشرفت تحصیلی از طریق دو متغیر پیش سبک های تفکر نوع اول و سازگاری آموزشی توجیه شده است.

مدل ساختاری (شکل ۲) نشان دهنده سه ضریب مسیر است: ضریب مسیر اول نشان می دهد که بین سبک های تفکر نوع اول با پیشرفت تحصیلی ارتباط معنادار وجود ندارد. ضریب رگرسیونی بین این دو سازه مساوی $0/07$ - است که سطح آلفای آن بیشتر از $0/05$ بوده و مساوی $0/203$ است. ضریب مسیر دوم بیانگر این است که بین سبک های تفکر نوع اول و سازگاری آموزشی ارتباط مثبت وجود دارد. ضریب رگرسیونی بین این دو سازه مساوی $0/454$ است که در سطح $0/001$ معنادار است. در نهایت، ضریب مسیر سوم مدل نشان می دهد بین سازگاری آموزشی و پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت وجود دارد. ضریب رگرسیونی این دو سازه مساوی $0/435$ بوده و در سطح $0/001$ معنادار است.

● بحث و نتیجه گیری

پرسش اصلی تحقیق به این مسئله مربوط بود که آیا مدل ساختاری پژوهش که در آن متغیرهای نهفته سبک های تفکر نوع اول و سازگاری آموزشی متغیر پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کنند، با داده ها برازش دارد؟ بجز شاخص χ^2 که در نمونه های با حجم بزرگتر از ۲۰۰ مورد معنادار می شود، نتیجه بقیه شاخص های برازش حاکی از آن بود که در حالت کلی، مدل ساختاری با داده ها برازش دارد. در مورد این یافته اصلی، نتایج حاصل از برازش کلی مدل بر اساس روابط بین سازه های موجود در مدل مطرح شده و تبیین های لازم از حیث تجربی و نظری بیان شده است.

○ مدل پژوهش نشان می دهد، "بین سبک های تفکر" نوع اول با "پیشرفت تحصیلی" ارتباطی وجود ندارد. براساس مدل، سبک های تفکر نوع اول تاثیر غیر معناداری ($-0/069$) بر پیشرفت تحصیلی دارد. نتیجه حاصل از این یافته با نتایج تحقیقات گریکورنکو و اشترونبرگ (۱۹۹۷)، زانگ (۲۰۰۱)، فرخی و سیف (۱۳۸۴)،

شکری و همکاران (۱۳۸۵ب) همخوانی ندارد. دلیل اصلی این مسئله این است که در تحقیق حاضر سبک های تفکر نوع اول به صورت کلی و در یک مدل به عنوان مُعرف سازه نهفته سبک‌های تفکر نوع اول قرار گرفته اند. در حالی که در تحقیقات مذکور رابطه سبک‌های تفکر به صورت جداگانه و تک به تک با پیشرفت تحصیلی بررسی شده است. در تحقیقات مذکور نیز این طور نبوده است که همه انواع سبک های تفکر نوع اول با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشته باشند. برای مثال، در تحقیق گریکورنکو و اشترنبرگ (۱۹۹۷) دو نوع از سبک های تفکر نوع اول با پیشرفت تحصیلی رابطه نشان دادند. در پژوهش رضوی و شیرینی (۱۳۸۴) فقط سبک آزاداندیش در بین دانش آموزان پسر با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار داشت و یا در تحقیق امامی پور و سیف (۱۳۸۲) تنها دو سبک تفکر آزاداندیش و سلسله مراتبی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبتی داشته اند. در همسویی کامل با این یافته، در تحقیق حاضر نیز رابطه سبک تفکر سلسله مراتبی با پیشرفت تحصیلی برابر $0/156$ ($p < 0/01$) و رابطه سبک آزاداندیش با پیشرفت تحصیلی برابر با $0/120$ ($p < 0/05$) به دست آمد. در کل، شواهد تجربی حاکی از آن است که سبک تفکر سلسله مراتبی تقریباً در همه نظام های آموزشی و فرهنگ های مختلف ارزشمند است. زانگ و اشترنبرگ (۲۰۰۶) در توضیح این ناهماهنگی معتقدند، این مساله ممکن است بدلیل تفاوت سطوح تحصیلی (دبیرستان یا دانشگاه) یا تفاوت نمره های پیشرفت باشد یا ممکن است بخاطر این باشد که مدارس پیشرو سبک های نوع اول را ارزشگذاری می کنند و مدارس محافظه کار سبک های تفکر نوع دوم را مورد تقویت قرار می دهند

○ نتایج حاصل در مدل نهایی نشان داد بین سبک های تفکر نوع اول و سازگاری آموزشی ارتباط مثبت وجود دارد. ضریب رگرسیونی بین این دو سازه $0/45$ ($0/01 < p$) است. بررسی رابطه بین سبک های تفکر و سازگاری آموزشی یکی از اهداف اصلی پژوهش بود. هر چند طراحان سبک های تفکر یعنی زانگ و اشترنبرگ (۲۰۰۶) مطرح کرده بودند بعضی از سبک های تفکر (به طور مشخص سبک های تفکر نوع اول) ارزش سازگاران تر بیشتری دارند با وجود این، هیچ مطالعه تجربی رابطه بین این دو سازه را مورد مطالعه قرار نداده بود. به نظر زانگ و اشترنبرگ (۲۰۰۶) بعضی از

سبک های ذهنی، در مقایسه با سایر سبک های متضاد خود، موجب بهزیستی روان شناختی می شوند. یعنی فرض بر این است که سبک هایی که سازگارانه تر هستند، باید در رشد بهزیستی روان شناختی تاثیر مثبتی داشته باشند. از سوی دیگر، نتایج تحقیق *زانگ (۲۰۰۶b)* نشان داد که نوع اول سبک های تفکر با سطوح بالایی از حرمت خود ارتباط دارند. در پژوهشی دیگر، *زانگ (۲۰۰۱؛ ۲۰۰۶a)* و *شکری و همکاران (۱۳۸۵)* دریافتند که سبک های نوع اول نمره های گشودگی ارتباط مثبت دارند اما با نمرات مقیاس روان آزردهی گزایی ارتباط منفی دارند. چن و *زانگ (۲۰۰۹)* نیز نشان دادند که سبک های تفکر نوع اول با سلامت روانی کلی رابطه دارند (نقل از *زانگ (۲۰۱۱)*). سرانجام *زانگ (۲۰۰۹)* نشان داد سبک های تفکر نوع اول رابطه منفی با اضطراب دارند. پس همان طور که ملاحظه می شود سبک های تفکر نوع اول با بهزیستی روان شناختی، حرمت خود بیشتر و صفات شخصیتی که سازگارانه ترند، رابطه مثبتی دارند. بنابراین، افرادی که واجد این خصوصیات هستند باید از سازگاری آموزشی بالایی نیز برخوردار باشند.

○ در نهایت، آخرین یافته حاصل از مدل کلی پژوهش، رابطه مثبت معناداری بین سازگاری آموزشی و پیشرفت تحصیلی را نشان داد. این یافته کاملاً با یافته های پژوهش های قبلی همخوانی دارد. *عبداله و همکاران (۲۰۰۹)* نشان دادند در طول یک ترم، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، به طور معناداری از طریق سازگاری آموزشی قابل پیش بینی است و ۳۲ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری آموزشی قابل توجیه است. نتیجه این تحقیق به طور کامل با نتایج تحقیق مذکور هماهنگ است. *والاس (۲۰۰۱)*؛ نقل از *خدا پناهی و خاکسار بداجی (۱۳۸۴)* و *احمدی (۱۳۸۹)* نیز رابطه مثبت و معناداری بین سازگاری و موفقیت تحصیلی به دست آوردند. نتیجه تحقیق *تجلی و اردلان (۱۳۸۹)* نیز به نوعی در راستای این یافته تحقیقی قرار دارد. محققان مذکور نشان دادند که خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی ارتباط معناداری با یکدیگر دارند. و خودکارآمدی نیز به عنوان یکی از متغیرهای تاثیر گذار در پیشرفت تحصیلی مطرح است. با توجه به مبانی تجربی که گزارش شد، انتظار می رود که افراد دارای سطوح سازگاری بالاتر، پیشرفت تحصیلی بیشتری نیز داشته باشند. عکس این رابطه

توجیه منطقی ندارد. احتمال کمی دارد که از لحاظ زمانی پیشرفت تحصیلی به سازگاری آموزشی منجر شود.



یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1-mental self-government theory | 2-adjustment |
| 3-conformity | 4-accommodation |
| 5-Gadzella | 6-Thinking Styles Inventory-Revised II |
| 7-Student Adaptation to Collage Questionnaire(SACQ) | |

● منابع

احمدی، کامران. (۱۳۸۹). بررسی رابطه انواع هویت یابی با سطوح سازگاری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر اول و دوم مقطع متوسطه بوکان. پایان نامه کارشناسی ارشد، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد.

امامی پور، سوزان. و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). بررسی تحول سبک های تفکر در دانش آموزان و دانشجویان و رابطه آن ها با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۳(۲)، ۵۷ - ۳۵.

تجلی، فاطمه، و اردلان، الهام. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگو های ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. مجله روان شناسی، ۵۳، ۶۲-۷۸.

خدا پناهی، محمدکریم، و خاکسار بلداجی، محمد علی. (۱۳۸۴). رابطه جهت گیری مذهبی و سازگاری روان شناختی در دانشجویان. مجله روان شناسی، ۹ (۳)، ۳۲۰ - ۳۱۱.

رضوی، عبدالحمید. و شیرینی، احمد علی. (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی رابطه بین سبک های تفکر دختران و پسران دبیرستان با پیشرفت تحصیلی آنان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۲، ۸۶-۱۰۸.

زارعی، حیدرعلی. و سرداری، ب. (۱۳۹۲). سهم ناشناخته سبک های تفکر و یادگیری در فرایند آموزش، تهران: نشر ساوالان.

شکری، امید، خدایی، علی، دانشورپور، زهره، طولایی، سعید، و فولادوند، خدیجه. (۱۳۸۸). کاربرد پذیری نظریه خودمدیریتی روانی اشترنبرگ در موقعیت های تحصیلی: سبک های تفکر و پنج رگه بزرگ شخصیتی. مجله علوم رفتاری، ۳(۴)، ۲۷۹-۲۸۶.

شکری، امید، کدیور، پروین، فرزاد، ولی اله، سنگری، علی اکبر، و غنایی، زیبا. (۱۳۸۵). نقش رگه های شخصیت و سبک های تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان: ارائه مدل های علی. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۷، ۲۱۹-۲۳۵.

شوماخر، رندال. ا. و لومکس، ریچارد. (۱۳۸۸). مقدمه ای بر مدل سازی معادله ساختاری، ترجمه وحید قاسمی. تهران: جامعه شناسان.

فتح الهی، علی اکبر. ا.، و هومن، حیدر علی. (۱۳۸۴). بررسی عملی بودن، اعتبار، روایی و نرم یابی مقیاس سنجش سبک های تفکر استرنبرگ - واگنر برای مدیران موسسات آموزش عالی تهران. فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱۲۲-۹۳.

فرخی، نورعلی، و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). تاثیر مشترک راهبردهای یادگیری و سبک تفکر بر درک مطلب دانش آموزان دوم راهنمایی شهر تهران. فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی، ۱، ۳۲-۱۳. فرزاد، ولی الله، کدیور، پروین، شکری، امید، و دانشور پور، زیبا. (۱۳۸۶). بررسی تحلیل عاملی تاییدی و همسانی درونی پرسشنامه سبک تفکر (فرم کوتاه) در دانشجویان. فصلنامه روان شناسی دانشگاه تبریز، ۶، ۱۱۰-۸۳.

کافی، سید موسی. (۱۳۸۹). مقایسه سازگاری تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه گیلان. تازه ها و پژوهش های مشاوره، ۳۶، ۱۴۰-۱۲۷.

معنوی پورداود، و خراسانی، بهناز. (۱۳۸۴). اعتبار، روایی و هنجاریابی پرسشنامه سبک های تفکر در دانشجویان. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۱(۱)، ۱۰۳-۸۷. میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه سازگاری با دانشگاه و هوش هیجانی-اجتماعی در دانشجویان سال اول دانشگاه ارومیه: نقش سخت‌رویی. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۳۵، ۱۳۲-۱۰۱.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: پیک فرهنگ.

Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year student in a malaysian university. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496-505.

Abe, J., Talbot, D. N., & Geelhoed, R. J. (1998). Effects of a peer program on international student adjustment. *International students and peer programs*. 6(39), 539-547.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). The Student Adaptation to College Questionnaire .Ver3. USA(L.A). Western Psychological Services.

Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation to Collage Questionnaire in a sampel of European Freshman Students. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (3), 527-538.

Black, A. C., & McCoach, B. D. (2008). Validity study of the Thinking Styles Inventory. *Journal for the Educational of the Gifted*, 32,180-210.

Cano-Garcia, F., & Hughes , H . E. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology* , 20 , 413- 430.

Chaplin, J. P. (1985). *Dictionary of psychology*. Third edition. New York: Dell Publishing Co.

Coffield, f. Moseley, D. Hall, E., & Eccleston, R. (2004). *Learning styles and pedagogy in post -16 learning*. U.K : Learning Skills Research Center.

- Fan, W., Zhang, L. F., & Watkins, D. (2010). Incremental validity of thinking styles in predicting academic achievements: An experimental study in hypermedia learning environments. *Educational Psychology*, 30, 605-623.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. NW: Taylor & Francis Group.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Press.
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation – individuation , and college student adjustment : A structural equation analysis of meditational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213-225.
- Murray, M. G., & Shilkert, R. (2002). *Mother please I'd rather do it myself maternal intrusiveness, daughters guilt separation as related to college adjustment*. Poster presented at Biennial Meeting of society for research on Adolescence , New Orleans, LA.
- Munro, B., & Pooly, J. A. (2009). Differences in resilience and university adjustment between school leaver and mature entry university students. *The Australian Community Psychologist*, 21, 50-61.
- Rayner, S. (2011). Researching style : Epistemology, paradigm shifts and research interest groups. *Learning and Individual Differences*, 21, 255-262.
- Rice, K. G., Vergara, D. T., & Alden, M. A. (2006). Cognitive mediators of perfectionism and college student adjustment. *Personality and Individual Differences*, 40, 463-473.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. USA(NY) Cambrige University Press.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F. (2007). *Thinking Styles Inventory—Revised II (TSI-R2)*. Unpublished test, Tufts University.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as basis of differentiated instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 245-253.
- Taylor, M. A., & Pastor, D. A. (2005). *A confirmatory factor analysis of the student adaptation to college questionnaire*, Annual meeting of the Association of Institutional Research ,San Diego ,CA.
- Waller, O. T. (2009). *A mixed method approach for assessing the adjustment of incoming first- year engineering students in a summer bridge program*. Unpublished Ph.D Thesis, Polytechnic Institute and State university of Virginia.
- Zhang, L. F. (2001). Thinking styles and personality types revisited. *Personality and Individual Differences*, 31, 883-894.
- Zhang, L. F. (2002a). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331-348.
- Zhang, L. F. (2002b). Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 136(3), 245-261.

- Zhang, L. F. (2004a). Field-dependence/independence: Cognitive style or perceptual ability? Validating against thinking styles and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 37, 1295-1311.
- Zhang, L. F. (2004b). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 134(4), 351-370.
- Zhang, L. F. (2006). Thinking styles and The Big Five Personality Traits Revisited. *Personality and Individual Differences*, 40, 1177-1187.
- Zhang, L. F. (2008). Thinking styles and emotions. *The Journal of Psychology*, 142, 497-515.
- Zhang, L. F. (2009). Anxiety and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 47, 347-351.
- Zhang, L. F. (2010a). Do age and gender make a difference in the relationship between intellectual styles and abilities?. *Eur. J. Psychol Educ*, 25, 87-103.
- Zhang, L. F. (2010b). Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learning and Individual Differences*, 20, 593-603.
- Zhang, L. F. (2011). The Developing field of intellectual styles : Four recent endeavours. *Learning and Individual Differences*, 21, 311-318.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. LEA Publishers, New Jersey:Mahwah.
- Zhang, L. f., & Sternberg, R. J. (2009). Revisiting the value issue in intellectual styles. In L. F. Zhang & R. J. Sternberg (Eds), *Perspectives on the nature of intellectual*(63-85). New York: Springer Publishing Company.
- Zhu, C., & Zhang, L. f. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology*, 31(3), 361-375.



شیوه های فرزندپروری ادراک شده و سبک های هویت در دختران نوجوان: بررسی نقش تعدیل گرانه حرمت خود □

The Perceived Parenting Styles and Identity Styles in Girls Adolescence: Investigation of Moderating Role of Self-Esteem □

Fatemeh Sandi, M.Sc. ✉

Sajjad Rezaie, M.Sc.

Iraj Salehi, Ph.D

فاطمه سندی *

سجاد رضایی **

دکتر ایرج صالحی *

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationships between perceived parenting style, and identity styles by considering the moderating role of self-esteem. 375 female students were selected in Rasht through the cluster sampling. The students responded the Parenting Styles, (Berzonsky,1992) the Identity Styles (Baumrind,1991) and the Cooper Smith Self-esteem Questionnaires. Using the Pearson correlation analysis showed that in students with high self-esteem between authoritative parenting style with informational and normative identity styles, as well as between authoritarian and permissive parenting styles with diffuse/avoidant identity style there were significant relationships. Also in students with low self-esteem between authoritative parenting style with informational and normative identity styles and between Permissive parenting style with diffuse/avoidant identity style there were significant relationships. Fisher Z coefficients indicate that relationships between permissive parenting style with diffuse/avoidant identity style in low self-esteem students were higher than these relationships in high self-esteem students. Therefore self-esteem had a moderating role in these relationships.

Keywords: parenting styles, self esteem, identity styles, girls adolescence.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه شیوه های فرزندپروری ادراک شده و سبک های هویت با توجه به نقش تعدیل گرانه حرمت خود بوده است. ۳۷۵ نفر از دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر رشت به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و به پرسشنامه شیوه های فرزندپروری بامریند (۱۹۹۱)، سیاهه سبک های هویت (برزونسکی، ۱۹۹۲) و سیاهه حرمت خود (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷) پاسخ دادند. نتایج تحلیل با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد در دانش آموزان با حرمت خود بالا رابطه میان شیوه فرزندپروری قاطعانه با سبک های هویت اطلاعاتی و هنجاری، همبستگی میان شیوه های فرزندپروری سهل گیرانه و مستبدانه با سبک هویت سردرگم/اجتنابی معنا دار بود. و در دانش آموزان دارای حرمت خود پایین نیز رابطه میان شیوه فرزندپروری قاطعانه با سبک های هویت اطلاعاتی و هنجاری و رابطه بین شیوه فرزندپروری سهل گیرانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی معنا دار بود. ضرایب Z فیشر نشان داد رابطه میان شیوه فرزندپروری سهل گیرانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی در دانش آموزان با حرمت خود پایین بیش از این رابطه در دانش آموزان با حرمت خود بالا بود. بنابراین در این رابطه حرمت خود نقش تعدیل گرانه داشته است.

کلیدواژه ها: شیوه های فرزندپروری، حرمت خود، سبک های هویت، دختران نوجوان.

□ Department of Psychology, Gilan University, Rasht, I.R.Iran
✉ Email: msandi.psy@gmail.com

□ دریافت مقاله ۱۳۹۱/۱۰/۲۷، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۲/۲۹
*گروه روانشناسی دانشگاه گیلان
*گروه روانشناسی، دانشگاه اصفهان

● مقدمه

"شیوه‌های فرزندپروری"^۱ یکی از مولفه‌های اساسی در رشد و تربیت فرزندان است و اغلب ارتباط با مهمترین دستاوردهای فرزندان مانند توانایی‌های شناختی و اجتماعی آنها دارد (دسجردنس و همکاران ۲۰۰۸، به نقل از ودودی مفید و همکاران، ۱۳۹۱). شیوه‌های فرزندپروری را می‌توان در ابعاد مختلفی توضیح داد، مانند پذیرش، محبت، کنترل، مهربانی، گرمی، انعطاف پذیر بودن، محدود کردن و پرتوقع بودن (ماسن و همکاران، ۱۳۸۴). دینا بامریند (۱۹۹۱)، روان‌شناس رشد، شیوه‌های فرزندپروری والدین را به سه سبک تقسیم کرده است: ۱. الگوی رفتاری "قاطع"^۲ و اطمینان‌بخش ۲. الگوی رفتاری "مستبد"^۳ ۳. الگوی رفتاری "سهل‌گیر"^۴. والدین دارای الگوی رفتاری قاطع و اطمینان‌بخش در امر تربیت کودک خود گرمی و کنترل زیاد، والدین مستبد کنترل زیاد و گرمی کم، والدین سهل‌گیر کنترل کم و گرمی زیاد اعمال می‌نمایند.

در دوره نوجوانی والدین و فرزندان باید بتوانند روابط تازه‌ای با یکدیگر برقرار کنند. والدین باید بتوانند نیاز نوجوان را به استقلال متناسب با سنش بشناسند و آن را تشویق کنند (ماسن و همکاران، ۱۳۸۴). زیرا نوجوان در جهت بریدن از وابستگی کودکی و کسب استقلال بزرگسالی تلاش می‌کند. جستجوی هویت، نوجوان را در جهت زیرپا گذاشتن ممنوعیت‌ها و عبور از محدودیت‌ها سوق می‌دهد (وندرزندن، ۱۳۸۴).

برطبق نظریه ریکسون مهمترین بحران دوران نوجوانی، دستیابی به هویت است / ریکسون معتقد است در شرایط روانی، شکل‌گیری هویت یک فرآیند همزمان بازتاب و مشاهده را به کار می‌گیرد، فرآیندی که در همه سطوح روانی رخ می‌دهد و فرد درباره روش قضاوتش داوری می‌کند (کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰). در این راستا، برزونسکی (۱۹۹۲) الگویی فرآیندی از شکل‌گیری هویت را ارائه داد که شامل سه سبک "اطلاعاتی"^۵، "هنجاری"^۶ و "سردرگم/اجتنابی"^۷ می‌شود. افراد دارای سبک هویت اطلاعاتی در مورد مشاهدات خود شکاک هستند و تمایل دارند که قضاوت در مورد رویدادهای اطرافشان را به تعویق بیندازند، تا زمانی که بتوانند اطلاعات را ارزیابی و

پردازش کنند. افراد دارای سبک هویت هنجاری به دلیل تبعیت از انتظارات و دیدگاههای افراد مهم زندگیشان، با تعارضات هویت روبه رو می شوند. افراد دارای سبک هویت اجتنابی مشکلات شخصی شان را به تعویق می اندازند و تمایلی برای مواجه شدن با تعارضات و مشکلاتشان ندارند (بهادری، خسروشاهی و باباپورخیرالدین، ۱۳۹۱).

از نظر اریکسون شکل گیری هویت در چارچوب تجربیات بین شخصی و بیشتر در زمینه خانوادگی رخ می دهد (اریکسون، ۱۹۶۸، وانگ و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهشهای زیادی دیدگاه اریکسون در زمینه تاثیر خانواده و والدین در شکل گیری هویت نوجوان را تأیید می کند. به عنوان مثال، نتایج پژوهش فینزی دوتان و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد، فقدان شیوه های فرزندپروری متعادل و مثبت با آشفتگی هویت، پرخاشگری و اختلال رفتاری در نوجوانان رابطه دارد. سیمون و همکاران (۲۰۱۱)، نیز در پژوهش خود دریافتند بین بی توجهی عاطفی پدر و اختلال هویت جنسی در فرزندان رابطه وجود دارد. چاکتر و ونتورا (۲۰۰۸)، در پژوهشی نشان دادند والدین، همراهان فعال و هدفمند در شکل گیری و رشد هویت آینده فرزندان هستند که اندیشمندان نقش ها و اهداف خود را با ملاحظه این فرآیند هویت یابی سنجش و بازاریابی می کنند. نتایج پژوهش *آدامز* و همکاران (۲۰۰۶) همسو با پژوهشهای پیشین بیانگر این بود که بین "سبک هویت هنجاری" با شیوه فرزندپروری "قاطع" و "مقتدر" رابطه مثبت وجود دارد. نتایج پژوهش باباپورخیرالدین و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد والدینی که شیوه فرزندپروری مقتدرانه دارند فرزندان نوجوان این والدین بیشتر از "پیشرفت هویتی" برخوردارند و بیشتر دارای تعهد هویتی و هویت اطلاعاتی و هویت هنجاری هستند. از بین شیوه های فرزندپروری والدین، شیوه فرزند پروری سهل گیرانه بیشترین رابطه مثبت را با هویت سردرگم اجتنابی داشت که بیانگر این است که نوجوانانی که از سبک هویتی سردرگم اجتنابی برخوردارند دارای والدینی با شیوه فرزندپروری سهل گیرانه هستند.

اریکسون معتقد است فرآیند شکل گیری هویت در نوجوانان یک فرآیند آرام رشد خود است که به وسیله آن تعیین هویت کودکی تدریجاً به وسیله ترکیب جدید

جایگزین می شود (کروگر و همکاران، ۲۰۰۹). "رشد" خود یک مؤلفه اساسی در شکل گیری هویت است و کارکرد خود در تعیین اعمال افراد اهمیت زیادی دارد. (اریکسون، ۱۹۶۳؛ نقل از شاناهان، پایچل، ۲۰۰۷). بررسی خود تحت عناوین متفاوت مانند "گاهی نسبت به خود"، "هدایت خود"، "بیان خود"، "مفهوم خود"، "حرمت خود"، "واقعی سازی خود"، "تحقق خود"، "روان بنه خود" و... انجام شده است. در این بین حرمت خود بنیادی ترین مفهومی است که زمینه اصلی پژوهشها را به خود اختصاص داده است. (صیادپور، ۱۳۸۶)

از نظر کوپر/اسمیت (۱۹۸۱)، حرمت خود عبارت است از یک قضاوت شخصی در مورد باارزش یا بی ارزش بودن، قبولی یا عدم قبولی خود، که در نگرش فرد متظاهر می شود و در حقیقت شخص ممکن است خود را آنطور که مردم می بینند، ببیند. حرمت خود به ویژه برای نوجوانان به عنوان عامل اصلی در سازگاری عاطفی و اجتماعی به حساب می آید (جلالی و نظری، ۱۳۸۸)، که به طور مستقیم با شبکه اجتماعی آنها، فعالیتها و چیزهایی که درباره خودشان از دیگران می شنوند ارتباط دارد (کرنیس^۱، ۲۰۰۳ به نقل از میرس و همکاران، ۲۰۱۱). مطالعات انجام شده در خصوص آسیب شناسی روانی حکایت از آن دارد که علت بسیاری از رفتارهای آسیب زای نوجوانان مانند افسردگی، باورهای غیرمنطقی، پرخاشگری، مصرف دخانیات، سردرگمی هویت و خودکشی ریشه در کمبود حرمت خود آنان دارد. (نصیر و همکاران، ۲۰۱۰؛ ساوا و همکاران، ۲۰۱۱؛ تیلور و همکاران، ۲۰۰۷؛ فیلیپس و پیتمن، ۲۰۰۷؛ فرانک و همکاران، ۲۰۰۷).

در پژوهشهای بسیاری، بر رابطه میان "شیوه های فرزندپروری" والدین و "سبک های هویت نوجوانان" تاکید شده است. (فینزی دوتان و همکاران، ۲۰۱۱؛ سیمون و همکاران، ۲۰۱۱؛ چاکتر و ونتورا، ۲۰۰۸؛ برزونسکی، ۲۰۰۴؛ آدامز و همکاران، ۲۰۰۶؛ باباپورخیرالدین و همکاران، ۱۳۹۱) اما هنوز نقش عوامل تعدیل کننده در ارتباط بین این دو متغیر مطرح نشده است. از طرف دیگر، رشد حرمت خود مؤلفه اساسی در شکل گیری هویت تلقی می شود. مطالعات زیادی نیز بر نقش حرمت خود به عنوان یکی از مهمترین عوامل تاثیرگذار در شکل گیری هویت در دوره نوجوانی تاکید می کنند

(پاسمور، فوگارتی، بورک و بیکراوانز، ۲۰۰۰، ولیوراس، ۲۰۰۵، کروسیتی، روبینی، برزونسکی و میوس، ۲۰۰۹، رحیمی نژاد و منصور، ۱۳۸۰؛ نجارپوراستادی، ۱۳۸۷؛ نقل از تنهای رشوانلو و همکاران، ۱۳۹۱) لذا پژوهش حاضر با دید وسیع‌تری به بررسی رابطه میان شیوه‌های فرزندپروری والدین و سبک‌های هویت نوجوانان پرداخته و نقش تعدیل گرانه حرمت خود در شکل‌گیری هویت نوجوانان را مورد بررسی قرار داده است. مروری در متون پژوهشی نشان می‌دهد که مطالعات انجام شده در زمینه بررسی نقش تعدیل گرانه "حرمت خود" در رابطه شیوه‌های فرزندپروری و سبک‌های هویت بسیار محدود است لذا نتایج پژوهش‌هایی که ذکر می‌شوند ممکن است به طور مستقیم با موضوع تحقیق حاضر ارتباط نداشته باشد اما در راستای سوابق محسوب می‌شوند. ویسینک و همکاران (۲۰۰۸)، در پژوهشی در مورد نقش میانجی گرانه حرمت خود در رابطه بین هویت قومی و مشکلات رفتاری نوجوانان نشان دادند، اکثر نوجوانان اقلیت قومی که به گونه موثری به هویت قومی خود متعهد بودند و آن را تصدیق می‌کردند دارای حرمت خود بالاتری بودند و در نتیجه سطح پایین‌تری از مشکلات رفتاری را نشان می‌دادند. کروگر (۱۹۶۶) در مطالعه‌ای مروری، رابطه میان سردرگمی هویت را با حرمت خود پایین، انزوای طلبی، استقلال پایین و پایین بودن سطح قضاوت اخلاقی (اخلاق پیش قرارداد یا قرارداد) گزارش کرده است. در مطالعه‌ای رحیمی نژاد و منصور (۱۳۸۰)، در بررسی رابطه هویت و حرمت خود نشان دادند، افراد هویت یافته (که همبستگی بالایی با سبک هویت اطلاعاتی دارد)، میزان حرمت خود بالاتر، اضطراب و افسردگی ضعیف، هدفمند بودن، همکاری و کمک به دیگران را دارا هستند اما افراد با هویت سردرگم دارای پایین‌ترین سطح حرمت خود گزارش شدند. نتایج پژوهشی که فیلیس و پیتمن (۲۰۰۷) در رابطه با سبک‌های هویت و سلامت روان‌شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی به انجام رساندند، نشان داد نوجوانان سردرگم/اجتنابی کمتر خوش‌بین بودند و حرمت خود پایین‌تری داشتند. این دسته از نوجوانان اظهار ناامیدی بیشتر و نگرش خودتقصیری بالاتری نسبت به نوجوانان دارای هویت اطلاعاتی یا هنجاری داشتند.

همانطور که آمد مهمترین وظیفه نوجوانان تلاش برای کسب هویت است. عوامل بیشماری می‌تواند بر این بحران مهم دوره نوجوانی تاثیرگذار باشند، که از مهمترین آنها

می توان به والدین و شیوه های فرزندپروری آنان اشاره کرد. با توجه به پژوهشهای ذکر شده شیوه های تربیتی نادرست بسیاری از والدین، دارای پیامدهای منفی و نامطلوب مانند عدم اعتماد و شایستگی، ناسازگاری اجتماعی، سردرگمی هویت و... است. از آنجا که عوامل گوناگونی می توانند این شیوه های فرزندپروری نامطلوب را تعدیل گردانند لذا هدف پژوهش حاضر بررسی نقش تعدیل گرانه حرمت خود به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای تاثیرگذار در ارتباط میان شیوه های فرزندپروری والدین و هویت یابی نوجوانان است.

● روش

○ "جامعه آماری" پژوهش را کلیه جمعیت دانش آموزان دختر دبیرستانی مشغول به تحصیل در نواحی یک و دو آموزش و پرورش شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ تشکیل می دهند. در انتخاب نمونه مورد نظر از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد، بدین صورت که از دو ناحیه آموزش و پرورش یک ناحیه به تصادف انتخاب و از این ناحیه ۴ دبیرستان دخترانه دولتی و ۲ دبیرستان دخترانه غیردولتی به تصادف برگزیده شد و با مراجعه به آنها از هرپایه تحصیلی یک کلاس به تصادف انتخاب گردید. با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۷۵ نفر به عنوان نمونه باید انتخاب می شدند، که به منظور پیشگیری از افت سیستماتیک از ۴۵۰ نفر نمونه گیری به عمل آمد. از بین این پرسشنامه ها ۳۷۵ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. این دانش آموزان در محدوده سنی ۱۷-۱۴ ساله قرار داشتند و رشته تحصیلی در این مقطع در نظر گرفته نشده است.

○ ابزار

□ ۱. "پرسشنامه شیوه فرزندپروری بامریند"^۹ این پرسشنامه توسط بامریند در سال ۱۹۹۱ بر اساس نظریه وی ساخته و در سال ۱۳۷۴ توسط اسفندیاری به فارسی ترجمه و شامل ۳۰ ماده می باشد که ۱۰ ماده آن به شیوه فرزندپروری "سهل گیرانه" و ۱۰ ماده به شیوه فرزندپروری "قاطعانه" و ۱۰ ماده نیز به شیوه فرزندپروری "مستبدانه" تعلق دارد. این پرسشنامه به شکل مقیاس لیکرت است و در مقابل هر سوال پیوستاری از "کاملاً موافق" تا "کاملاً مخالف" قرار می گیرد. این گزینه ها به ترتیب از ۰ تا ۴ نمره

گذاری می شوند. در پژوهش اسفندیاری (۱۳۷۴)، ضریب اعتبار برای شیوه سهل گیرانه ۰/۶۹، برای شیوه مستبدانه ۰/۷۷، و برای شیوه قاطعانه ۰/۷۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ برای شیوه قاطعانه ۰/۸۳، برای شیوه مستبدانه ۰/۸۲ و برای شیوه سهل گیرانه ۰/۸۱ بدست آمد.

۲. "سیاهه حرمت خود کوپر/اسمیت"^{۱۱} این پرسشنامه توسط کوپر اسمیت در سال ۱۹۶۷ ساخته شد و توسط دادستان در سال ۱۳۷۷ به فارسی ترجمه شده است. این ابزار دارای ۵۸ ماده می باشد که دارای پاسخ "بلی" و "خیر" است و ۸ ماده آن دروغ سنج هستند. در مجموع ۵۰ ماده آن به ۴ خرده مقیاس "حرمت خود کلی"، "حرمت خود اجتماعی"، "حرمت خود خانوادگی" و "حرمت خود تحصیلی" مربوط هستند. شیوه نمره گذاری این مقیاس به شکل "۰" و "۱" است و حداقل نمره ای که یک فرد ممکن است اخذ کند "۰" و حداکثر نمره "۵۰" خواهد بود. ضریب آلفای کرونباخ و میزان اعتبار بازآزمایی این ابزار در پژوهش رحیمی نژاد و منصور (۱۳۸۰)، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۸۵ بدست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این سیاهه برابر با ۰/۹۰ محاسبه گردید.

۳. "سیاهه سبک هویت برزونسکی"^{۱۲} این سیاهه توسط برزونسکی (۱۹۹۲) ساخته شد و دارای ۴۰ عبارت خبری است که برای سبک "هویت اطلاعاتی" ۱۱ سوال، سبک "هویت هنجاری" ۹ سوال، سبک هویت "سردرگم/اجتنابی" ۱۰ سوال و برای مقیاس "تعهد" نیز ۱۰ سوال در نظر گرفته شد. آزمودنی با خواندن هر سوال بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای، میزان موافقت یا مخالفت خود را به هر سوال مشخص می کند. برزونسکی و سالیوان (۱۹۹۲)، تبدیل نمرات خام به نمره Z را برای طبقه بندی افراد در سبک های هویت پیشنهاد نموده اند. طبقه بندی افراد بر اساس بالاترین نمره خام در مقیاس، یک روش ساده به نظر می رسد. اما بررسی میانگین پاسخ سوال های سه سبک هویت (با نمرات خام) در نمونه های مختلف نشان می دهد که بیشتر افراد در طبقه سبک اطلاعاتی یا هنجاری قرار می گیرند، که این مسئله عامل قوی پذیرش اجتماعی را نشان می دهد. توصیه به طبقه بندی افراد بر حسب بالاترین نمره Z، یکی از روش

های کاهش این سوگیری می باشد و افراد بیشتری را در طبقه سردرگم/اجتنابی قرار می دهد (غضنفری، ۱۳۸۳). که در پژوهش حاضر از این شیوه استفاده شده است.

در پژوهش آقاجانی و همکاران (۱۳۸۳)، ضریب اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ برای سبک اطلاعاتی ۰/۷۳، سبک هنجاری ۰/۷۰، سبک سردرگم/اجتنابی ۰/۶۹ و تعهد ۰/۷۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای سبک هویت اطلاعاتی ۰/۶۲، سبک هویت هنجاری ۰/۴۸ و برای سبک هویت سردرگم/اجتنابی ۰/۷۶ محاسبه شده است. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر ماده های خرده مقیاس تعهد در "سیاهه سبک های هویت برزونسکی" مورد تحلیل قرار نگرفت به دلیل اینکه برزونسکی آن را یک سبک هویت نمی داند. پیش از این در پژوهش جوکار (۱۳۸۵)، نیز ماده های خرده مقیاس تعهد مورد تحلیل قرار نگرفته بود. در مطالعه حاضر جهت تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و به منظور مقایسه رابطه بین متغیرها و تعیین نقش تعدیل کنندگی حرمت خود از Z فیشر با نرم افزار آماری SPSS استفاده شده است.

● یافته ها

جدول ۱ با در برداشتن شاخص های توصیفی آزمودنی ها اطلاعاتی در مورد میانگین و انحراف معیار گروه نمونه به تفکیک دو گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا و پایین ارائه می دهد.

جدول ۱: شاخص های توصیفی متغیرهای شیوه های فرزندپروری، سبک های هویت به تفکیک حرمت خود

بالا و پایین

انحراف معیار	میانگین		شاخص های آماری متغیرها	
	حرمت خود بالا	حرمت خود پایین		
۷/۷۵	۶/۰۳	۲۵/۳۷	۲۹/۷۰	قاطعانه
۴/۳۴	۶/۲۰	۱۸/۲۲	۱۴/۵۷	مستبدانه
۷/۶۶	۶/۴۸	۱۵/۷۱	۱۷/۱۱	سهل گیرانه
۶/۱۳	۵/۸۳	۳۸/۳۲	۴۱/۱۳	اطلاعاتی
۴/۵۶	۴/۵۵	۳۲/۱۲	۳۴/۰۷	هنجاری
۶/۶۸	۵/۹۲	۲۶/۰۸	۲۴/۱۲	سردرگم

نتایج حاصل از تحلیل های آماری در جدول های ۲، ۳، ۴ نشان داده شده است برای مقایسه رابطه بین متغیرها، ضریب همبستگی به Z فیشربگردانده شده است. در جدول ۲ رابطه بین شیوه های فرزندپروری و سبک هویت اطلاعاتی در دو گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا و حرمت خود پایین مقایسه شده است. در این دو گروه تنها رابطه شیوه فرزندپروری قاطعانه و سبک هویت اطلاعاتی معنادار است ($r=0/32, p<0/01$). به منظور بررسی تفاوت بین دو گروه ضرایب Z فیشرمحاسبه شده است. همانطور که در جدول ۲ مشاهده می گردد در رابطه بین دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد به عبارت دیگر رابطه شیوه های فرزندپروری والدین با سبک هویت اطلاعاتی در دو گروه حرمت خود بالا و پایین تفاوتی ندارد.

جدول ۲: مقایسه رابطه بین شیوه های فرزندپروری و سبک هویت اطلاعاتی در دو گروه با حرمت خود بالا و

پایین

Z	Zr-Zr	حرمت خود پایین (n=170)			حرمت خود بالا (n=205)			شاخص ها متغیرها
		n	Zr	r	n	Zr	r	
0/077	0/008	170	0/03	0/03	205	0/038	0/038	سهل گیرانه
0/432	-0/045	170	0/105	0/105	205	0/060	0/060	مستبدانه
1/558	0/162	170	0/175	0/173*	205	0/337	0/325**	قاطعانه

*p<0/05 **p<0/01

در جدول ۳ رابطه میان شیوه های فرزندپروری و سبک هویت هنجاری در دو گروه دانش آموزان دارای حرمت خود بالا و حرمت خود پایین مقایسه شده است. در این دو گروه نیز تنها رابطه شیوه فرزندپروری قاطعانه با سبک هویت هنجاری معنادار است ($r=0/32, p<0/05$). در بررسی تفاوت بین دو گروه ضرایب Z فیشر نشان داد که در رابطه بین دو گروه تفاوت معنادار وجود ندارد، بدین معنی که رابطه شیوه های فرزندپروری والدین با سبک هویت هنجاری در دو گروه با حرمت خود بالا و پایین تفاوتی ندارد.

جدول ۳: مقایسه رابطه شیوه های فرزندپروری و سبک هویت هنجاری در دو گروه با حرمت خود بالا و پایین

Z	Zr-Zr	حرمت خود پایین (n=170)			حرمت خود بالا (n=205)			شاخص ها متغیرها
		n	Zr	r	n	Zr	r	
-0/336	-0/035	170	0/08	0/08	205	0/045	0/045	سهل گیرانه
-0/663	-0/069	170	0/07	0/07	205	0/001	0/001	مستبدانه
0/894	0/093	170	0/239	0/236**	205	0/332	0/320**	قاطعانه

*p<0/05 **p<0/01

در جدول ۴ رابطه میان شیوه های فرزندپروری و سبک های هویت سردرگم/اجتنابی در دو گروه با حرمت خود بالا و پایین مقایسه شده است. در گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا رابطه بین شیوه فرزندپروری سهل گیرانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی معنادار است ($r=0/17, p<0/05$). همچنین رابطه بین شیوه فرزندپروری مستبدانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی نیز معنادار بدست آمد ($r=0/29, p<0/01$). در گروه دانش آموزان با حرمت خود پایین رابطه میان شیوه فرزندپروری سهل گیرانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی معنادار است ($r=0/36, p<0/01$). به منظور بررسی تفاوت بین دو گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا و پایین Z فیشر محاسبه شده است، نتایج نشان داد رابطه بین شیوه فرزندپروری سهل گیرانه با سبک هویت سردرگم معنادار است ($Z=-2, p<0/05$)، به عبارت دیگر رابطه بین شیوه فرزند پروری سهل گیرانه با سبک هویت سردرگم/اجتنابی در گروه با حرمت خود پایین بیش از این رابطه در گروه با حرمت خود بالا است.

جدول ۴: مقایسه رابطه شیوه های فرزندپروری و سبک هویت سردرگم/اجتنابی در دو گروه با حرمت خود

بالا و پایین

Z	$Zr-Zr$	حرمت خود پایین (n=170)			حرمت خود بالا (n=205)			شاخص ها متغیرها
		n	Zr	r	n	Zr	r	
-2*	-0/208	170	0/385	0/367**	205	0/177	0/175*	سهل گیرانه
1/93	0/201	170	0/107	0/107	205	0/308	0/297**	مستبدانه
-0/817	0/085	170	-0/043	-0/043	205	-0/128	-0/127	قاطعانه

* $p<0/05$ ** $p<0/01$

● بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان شیوه های فرزندپروری والدین (مقتدرانه، مستبدانه و سهل گیرانه) با سبک های هویت (اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی) دختران نوجوان با توجه به نقش تعدیل گرانه متغیر حرمت خود انجام پذیرفت.

○ در بررسی رابطه میان شیوه های فرزندپروری و سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری در دو گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا و پایین، نتایج نشان داد در گروه های با

حرمت خود بالا و پایین، تنها رابطه بین شیوه های فرزندپروری قاطعانه با سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری معنادار و مثبت است. به عبارت دیگر دانش آموزانی که تحت شیوه فرزندپروری قاطعانه پرورش یافته‌اند دارای نمرات بالاتری در سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری هستند. پیش از این نیز نتایج پژوهش‌های *آدامز*، *آدم* (۲۰۰۶) و *باباپورخیرالدین و همکاران*، (۱۳۹۱) همسو با نتایج پژوهش حاضر بدست آمد. در این راستا نتایج پژوهش *برزونسکی* (۲۰۰۴)، نشان داد: بین شیوه های تربیتی والدین و سبک های هویت نوجوانان رابطه وجود دارد و نوجوانان با سبک هویت اطلاعاتی والدینشان را به عنوان قاطع و مقتدر و با ارتباطات باز معرفی کردند. برای بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر حرمت خود، ضرایب *Z* فیشر محاسبه شده نشان داد، برای هر شش رابطه در جدول‌های ۲ و ۳ (سه شیوه فرزندپروری با سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری) بین دو گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا و پایین تفاوت معنادار وجود ندارد، به عبارت دیگر در رابطه شیوه های فرزندپروری با سبک های هویت اطلاعاتی و هنجاری، حرمت خود نقش تعدیل‌کننده ندارد.

○ نتایج بررسی رابطه میان شیوه های فرزندپروری و سبک هویت سردرگم/اجتنابی در دو گروه با حرمت خود بالا و پایین نشان داد، در گروه دانش آموزان با حرمت خود پایین رابطه بین شیوه فرزندپروری سهل‌گیرانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی معنادار و مثبت است و در گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا رابطه بین شیوه های فرزندپروری سهل‌گیرانه و مستبدانه با سبک هویت سردرگم/اجتنابی معنادار و مثبت است، به عبارت دیگر دانش آموزانی که تحت شیوه های فرزندپروری سهل‌گیرانه و مستبدانه پرورش یافته‌اند دارای نمرات بالاتری در سبک هویت سردرگم/اجتنابی هستند. نتایج پژوهش *آدامز و همکاران* (۲۰۰۶) و *باباپورخیرالدین و همکاران* (۱۳۹۱) همسو با پژوهش حاضر نشان داد، بین شیوه های فرزندپروری مستبد و سهل‌گیر با سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه وجود دارد.

○ در این راستا به منظور بررسی نقش تعدیل‌کننده متغیر حرمت خود، ضرایب *Z* فیشر محاسبه شده در جدول ۴ بیانگر این است که تنها رابطه بین شیوه فرزندپروری سهل‌گیرانه با سبک هویت سردرگم/اجتنابی معنادار است و متغیر حرمت خود در رابطه میان

شیوه فرزندپروری سهل گیرانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی نقش تعدیل گرانه ایفا می کند، به عبارت دیگر درنوجوانانی که با شیوه فرزندپروری سهل گیرانه پرورش یافته اند کسانی که از حرمت خود بالایی برخوردارند کمتر از کسانی که از حرمت خود پایینی برخوردارند دارای سبک هویت سردرگم/اجتنابی هستند. در پژوهشهای مختلف نقش متغیر حرمت خود در فرایند هویت یابی نوجوانان تایید شده است. (پژوهشهای دی مان و همکاران، ۲۰۰۸؛ رحیمی نژاد و منصور، ۱۳۸۰، و کروگر، ۱۹۹۶).

○ همانطور که پیش ازین ذکر شد، یافته های مطالعه ویسینک و همکاران (۲۰۰۸)، درمورد نقش میانجی گرانه حرمت خود در رابطه بین هویت قومی و مشکلات رفتاری نوجوانان نشان داد حرمت خود در رابطه میان هویت قومی و مشکلات رفتاری نوجوانان نقش واسطه گرانه دارد و اکثر نوجوانان که به گونه موثری به هویت قومی خود متعهد بودند دارای حرمت خود بالاتری بودند. در پژوهش نجارپوراستادی (۱۳۸۷)، رابطه عوامل جو عاطفی خانواده، خودپنداره، حرمت خود و پایگاه اقتصادی- اجتماعی بر شکل گیری هویت بررسی شد و یافته های به دست آمده نشان داد که بین متغیرهای جو عاطفی خانواده، خودپنداره، حرمت خود، پایگاه اقتصادی- اجتماعی و شکل گیری هویت همبستگی معناداری وجود دارد و جو عاطفی نامساعد در خانواده، خودپندارشت پایین (منفی)، حرمت خود پایین و تعلق به طبقه ی اقتصادی- اجتماعی پایین جامعه می تواند موانعی جدی بر سر راه شکل گیری هویت ایجاد کند.

○ در تبیین این یافته که رابطه میان شیوه فرزندپروری سهل گیرانه با سبک هویت سردرگم/اجتنابی در گروه دانش آموزان با حرمت خود پایین بیش از این رابطه در گروه دانش آموزان با حرمت خود بالا است می توان اظهار کرد حرمت خود هسته مرکزی ساختارهای روان شناختی فرد است که وی را در برابر اضطراب محافظت نموده و آسایش خاطر وی را فراهم می آورد. حرمت خود سپر محافظ در مقابله با تنیدگی است که از فرد در مقابل وقایع تنیدگی و منفی زندگی حمایت می کند. فردی که از ارزشمندی بالایی برخوردار است به راحتی قادر است با تهدیدها و وقایع تنیدگی را بیرونی بدون تجربه ی برانگیختگی منفی و ازهم پاشیدگی سازمان روانی مواجه شود (کوهن، ۲۰۰۴). سطح بالای حرمت خود پایداری در برابر شکست و اتخاذ راهبردهای

سازشی را افزایش می دهد. این افراد در مقایسه با کسانی که فاقد این ویژگی اند، با احتمال بیشتری راهبردهای موفقیت آمیز را انتخاب می کنند(ولی زاده، ۱۳۹۰). با توجه به آنچه بیان شد می توان گفت، حرمت خود بالا تا حدودی از پیامدهای منفی شیوه های تربیتی نامطلوب والدین در کسب هویت نوجوانان پیشگیری می کند و مانند سپرمحافظ در مقابله با بحران هویت در نوجوان عمل کرده و به او در دستیابی به هویتی یکپارچه و منسجم کمک می نماید.

○ به طور کلی یافته های پژوهش حاضر نشان دهنده تاثیر پراهمیت حرمت خود بر ساختار روانی فرد است که می تواند پیامدهای منفی اثرات محیطی نامطلوب را تعدیل نماید. در این راستا نتایج مطالعه حاضر نشان داد رابطه میان شیوه فرزندپروری سهل گیرانه با سبک هویت سردرگم/اجتنابی در دانش آموزان با حرمت خود پایین بیش از این رابطه در دانش آموزان با حرمت خود بالا است. به عبارت دیگر حرمت خود می تواند نقش تعدیل گرانه در رابطه میان شیوه فرزندپروری سهل گیرانه و سبک هویت سردرگم/اجتنابی ایفا کند و تاثیر منفی شیوه تربیتی سهل گیرانه والدین بر سبک هویت نوجوان را تعدیل نماید اما در روابط میان شیوه های دیگر فرزندپروری و سبک های هویت نقش تعدیل گرانه ندارد.



یادداشت ها

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1-parenting styles | 2- authoritative |
| 3- authoritarian | 4- permissive |
| 5- information | 6- normative |
| 7- diffuse/avoidant | 8-Kernis |
| 9-Baumrind Parenting Style Questionare | 10-Cooper Smith Self-Esteem Inventory |
| 11- Identity Style Inventory (ISI) | |

● منابع

- آقاجانی حسین آبادی، محمدحسن و همکاران، (۱۳۸۳). مطالعه ویژگی های روانسنجی پرسشنامه سبک هویت. نشریه طب و ترکیه، شماره ۵۳، ۱۹-۹.
- اسفندیاری، غ، (۱۳۷۴). بررسی شیوه های فرزندپروری مادران کودکان مبتلا به اختلالات رفتاری و مادران کودکان بهنجار و تاثیر آموزش مادران بر اختلال رفتاری کودکان. پایان نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روانپزشکی، تهران.
- باباپور خیرالدین، جلیل؛ اسماعیلی انامق، بهمن؛ غلام زاده، مجتبی؛ محمدپور، وهاب (۱۳۹۱). رابطه- شیوه های فرزندپروری و سبک های هویتی نوجوانان، مجله روانشناسی، ۱۶(۲)، ۱۶۱-۱۷۵.

- بهادری خسروشاهی، جعفر؛ باباپورخیرالدین، جلیل (۱۳۹۱). رابطه سبک های هویتی و کمال گرایی با احساس شادکامی در دانشجویان، *مجله روانشناسی*، ۱۶(۱)، ۳۶-۵۰.
- تنهای رشوانلو، فرهاد؛ کرامتی، راضیه؛ سعادت‌تی شامیر، ابوطالب (۱۳۹۱). خوش بینی و عزت نفس در نوجوانان دختر: نقش سبک های هویت، *فصلنامه روان شناسی کاربردی*، ۶(۲)، ۷۳-۹۰.
- جلالی، داریوش و نظری، آذر (۱۳۸۸). تاثیر آموزش الگوی یادگیری اجتماعی بر عزت نفس، اعتماد به نفس، رفتارهای خودابرازی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی، *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷(۱)، ۵۳-۴۳.
- جوکار، بهرام، (۱۳۸۵). رابطه کنش سبک های تفکر و سبک های هویت. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱(۱)، ۴۹-۳۱.
- رحیمی نژاد، عباس؛ منصور، محمود (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*، ۲۸، ۵۰۰-۴۷۷.
- صیادپور، زهره (۱۳۸۶). ارتباط بین حرمت خود و سبک دلبستگی، *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۳، ۳۱۱-۳۲۱.
- غضنفری، احمد (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه سبک هویت، *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۵، ۹۴-۸۵.
- ماسن وهمکاران (۱۳۸۴). رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی. تهران: نشرمرکز.
- نچارپوراستادی، سعید (۱۳۸۷). رابطه جو عاطفی خانواده، خودپنداره، عزت نفس و پایگاه اقتصادی - اجتماعی بر شکل گیری هویت جوانان، *اندیشه و رفتار*، ۳(۹)، ۵۸-۴۹.
- ودودی مفید، پروین؛ آزادفلاح، پرویز؛ رسول زاده طباطبایی، کاظم (۱۳۹۱). سبک های والدگری، ویژگی های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، *مجله روانشناسی*، ۱۶(۲)، ۱۰۶-۱۲۰.
- ولی زاده، شیرین (۱۳۹۰). سبک های والدگری و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه گر خودپنداشت یا حرمت خود؟، *روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی*، ۸(۳۰)، ۱۴۳-۱۵۵.
- وندرزندن، جیمز، (۱۳۸۴). *روان شناسی رشد*، ترجمه حمزه گنجی، تهران: نشرساوالان.
- Adams, G. R., Berzonsky, M. D., & Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 81-91.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Berzonsky, M.D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-788.
- Berzonsky, M.D. (2004). Identity style, parental authority and identity commitment. *Journal Youth and Adolescence*, 33, 213-220.

- Coopersmith, S. (1981). *Antecedents of Self-esteem*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, (Original Work Published 1967).
- De Man, A.F., Harvey, S., Ward, S.L., & Benoît, A. (2008). Ego-identity, self-esteem, and psychological stress in adolescents who attend school and work part-time, *Journal of Individual Differences Research*, 4, 245-252.
- Erikson E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York Norton.
- Finzi-Dottan, R., Bilu, R., & Golubchik, P. (2011). Aggression and conduct disorder in former Soviet Union immigrant adolescents: The role of parenting style and ego identity, *Journal of Children and Youth Services Review*, 33, 918-926.
- Franck, E., De Raedt, R., & Houwer, D. (2007). Implicit but not explicit self-esteem predicts future depressive symptomatology, *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 2448-55.
- Kaplan, A. &, Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Journal of Educational Research Review*, 5, 50-67.
- Kohn, A., (2004). The truth about self-esteem, *Phi. Delta. Kappan*, 212-285.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence the balance between self and other*-(2nd ed) Routledge.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J.E. (2009). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis, *Journal of Adolescence*, 1-16.
- Myers, J.E., Wills, J.T., Villalba, J.A. (2011). Promoting self-esteem in adolescents: The influence of wellness factors. *Journal of Counseling & Development*, 89, 28-37.
- Nasir, R., Zamani, Z.H., Khairudin, R., & Latipun. (2010). Effects of family functioning, self-esteem, and cognitive distortion on depression among Malay and Indonesian juvenile delinquents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 673-620.
- Philips, T.M., & Pittman, J.F. (2007). Adolescence psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence*, 30, 1021-1034.
- Sava, F.A., Maricutoiu, L.P., Ruau, S. Măcsinga, I., & Virga, D. (2011). Implicit and explicit self-esteem and irrational beliefs. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(1), 97-111.
- Schacter, E.P., & Ventura, J.J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 449-470.

- Shanahan, M.J., & Pychyl, T.A.(2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency and procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43, 901-911.
- Simon. L., Zsolt. U., Fogd, D., & Czobor,P. (2011). Dysfunctional core beliefs, perceived parenting behavior and psychopathology in gender identity disorder: A comparison of male-to- female, female-to-male transsexual and nontranssexual control subjects. *Journal of Behavior and Experimental Psychiatry*, 42, 38-45.
- Taylor, L.D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school, *Aggressive Behavior* 33, 130-136.
- Wong, T.M.L., Branje, S.J.T., VanderValk, I.E., & Hawk, S.T. (2009). The role of siblings in identity development in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 1-10.
- Wissink ,I.B., etal ,(2008). Ethnic identity, externalization problem behavior and the mediating role of self-esteem among Dutch, Turkish-dutch and Moroccan-dutch Adolescence. *Journal of Adolescence*,31. 223-240.



نقش توانمندیهای مذهبی در پیش بینی عملکرد شغلی و وظیفه ای و زمینه ای □

Contribution of Religious Strengths in Prediction of Task and Contextual Performance □

Kourosh Namdari, Ph.D.

دکتر کوروش نامداری *

Simindokht Kalani, M.Sc. ✉

سیمین دخت کلنی *

Abstract

This research carried out to study the role of religious strengths in predicting task and contextual performance in employees. 160 employees were randomly selected from the personnel of an electricity power plant in Isfahan as the research sample. The instruments used in this study were the Values in Action. Inventory of Strengths (VIA-IS, Peterson & Seligman 2003), the Task Performance Checklist (Byrne et al, 2005) and the Contextual Performance Checklist (Conway, 1999). The analysis of r-Pearson's correlation revealed positive relationships between the religious strengths with task and contextual performance ($p < 0/001$). Stepwise regression results were indicated that the spirituality and hope strengths predicted task performance, and gratitude and hope predicted contextual performance. These results suggest religious strengths of people are involved in their job performance. These findings could be used in organizations to increase task and contextual performance.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش توانمندیهای مذهبی در پیش بینی عملکرد شغلی کارکنان انجام شد. بدین منظور ۱۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده از کارکنان یک نیروگاه برق در اصفهان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش سیاهه توانمندیها و ارزشها در عمل (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۳)، فهرست واری عملکرد وظیفه ای (بیرنه و همکاران، ۲۰۰۵) و فهرست واری عملکرد زمینه ای (کونوی، ۱۹۹۹) بودند. تحلیل ضریب همبستگی پیرسون پژوهش نشان داد که بین توانمندیهای الهی مذهبی و عملکرد شغلی وظیفه ای و زمینه ای رابطه معنادار وجود دارد ($p < 0/001$). همچنین تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد توانمندیهای معنویت و امید، عملکرد وظیفه ای و توانمندیهای قدرشناسی و امید عملکرد زمینه ای را پیش بینی می کنند. این نتایج نشان می دهد توانمندیهای مذهبی افراد در عملکرد شغلی آنان نقش دارد. این یافته ها می تواند در سازمانها جهت افزایش عملکرد وظیفه ای و زمینه ای مورد استفاده قرار گیرد.

Keywords: : religious strengths, task performance, contextual performance

کلیدواژه ها: توانمندیهای مذهبی، عملکرد شغلی وظیفه ای، عملکرد شغلی زمینه ای



● مقدمه

در نیمه دوم قرن بیستم، روانشناسی تنها بر موضوع واحد بیماری روانی متمرکز بوده و در نتیجه پیشرفت عظیمی در درمان بیماری های روانی پدید آمد و مراقبان سلامتی توانستند به میلیونها انسان کمک کنند تا رنجهایشان را تسکین دهند (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۷). اما سلیگمن (۲۰۰۲) بیان می کند قبل از جنگ جهانی دوم روانشناسی سه مأموریت داشت: درمان بیماریها، کمک به مردم برای دستیابی به زندگی مولد تر و پربارتر، شناخت و پرورش استعدادهای عالی افراد. اگرچه در پایان این جنگ، روانشناسی تقریباً تنها بر درمان بیماریهای روانی تمرکز کرد و دیگر مأموریت های بنیادی روانشناسی به فراموشی سپرده شد. از این رو دانشمندان و پژوهشگرانی مانند پیترسون و سلیگمن در دهه اخیر در جهت توجه به دو مأموریت دیگر روانشناسی موضوع "روانشناسی مثبت" را مطرح کردند. بر اساس دیدگاه "روانشناسی مثبت"، روانشناسی تنها مطالعه بیماریها، ضعف ها و آسیب ها نیست، بلکه همچنین مطالعه توانمندیها و فضایی است که می توانند برای بهبود کیفیت زندگی پرورش داده شوند. رشته نوپای "روانشناسی مثبت" خواستار تمرکز بر توانمندیها به اندازه ضعفها، توجه به ساختن بهترین چیزها در زندگی به اندازه جبران بدیها و توجه به رضایتمند کردن زندگی افراد سالم به اندازه التیام زخم های افراد پریشان است (لینلی و جوزف، ۲۰۰۴).

پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) یک طبقه بندی فضایل و توانمندیهای شخصیتی برای کامل کردن مسئولیت ناتمام "راهنمای تشخیصی و آماری" (DSM) انجمن روانپزشکی آمریکا ایجاد کردند. این طبقه بندی درباره خوبی های مردم است و به خصوص بر توانمندیهای شخصیتی که زندگی خوب را ممکن می سازند تمرکز دارد (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۳). در واقع طبقه بندی توانمندیها و فضایل در تقابل با DSM ایجاد شد. تفاوت آن با DSM این است که حوزه توجه آن به جای اختلال-های روانی، سلامت روان است (ایستربروک، ۲۰۰۱). این طبقه بندی شامل شش فضیلت عمومی جهانی است که عبارتند از: "حرد و دانش"، "شجاعت"، "انسانیت"،

"عدالت"، "حویشتن داری" و "تعالی". هریک از این فضایل خود نیز شامل چندین توانمندی شخصیتی هستند. اگرچه پژوهش‌های بسیاری در خارج از ایران توانمندیهای شخصیتی را مورد توجه قرار داده (کوستینو و سولانو، ۲۰۱۲؛ کارمانز و همکاران، ۲۰۱۱؛ سوسیک، جنتری و چان، ۲۰۱۱؛ پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۳) و نقش این توانمندیها در رفتارها و عملکرد افراد در محیط‌های کاری را بررسی کرده‌اند (گندر و همکاران، ۲۰۱۲؛ اوی و همکاران، ۲۰۱۱؛ پیترسون و همکاران، ۲۰۰۹)؛ اما تاکنون در ایران پژوهش‌های اندکی درباره توانمندیهای شخصیتی انجام شده است (نامداری و همکاران، ۱۳۸۸، ۱۳۹۰؛ کلنی و نامداری، الف ۱۳۹۱، ب ۱۳۹۱). از این رو در پژوهش حاضر از یکی از شش فضیلت شخصیتی که پیش از این بیان شد؛ یعنی "فضیلت تعالی" مورد توجه قرار گرفته و رابطه آن با عملکرد شغلی افراد بررسی شده است. فضیلت تعالی در برگیرنده توانمندیهای مذهبی است که این توانمندیها عبارتند از: "ستایش زیبایی و حسن"، "قدرشناسی"، "امید"، "شوخی طبیعی" و "معنویت".

○ **ستایش زیبایی و حسن** به توانایی برای یافتن، تشخیص دادن و لذت بردن از وجود خوبی در جهان فیزیکی و اجتماعی اشاره دارد.

○ **قدرشناسی** نوعی سپاسگزاری است که افراد زمانی آن را تجربه خواهند کرد که شخصی کاری مشفقانه یا سودمند برای آنها انجام دهد (ایمونز و مک کالو، ۲۰۰۳).
توانمندی امید و خوش بینی بیانگر یک حالت شناختی، هیجانی و انگیزشی به سوی آینده است؛ یعنی تفکر درباره آینده، انتظار اتفاقات و پیامدهای مطلوب، عمل کردن به روش‌هایی که آن اتفاقات و پیامدها را محتمل تر می‌کند، و احساس اعتماد به اینکه همه آنها با تلاشهای مناسب اتفاق خواهند افتاد

○ **شوخی طبیعی** را ممکنست بهتر بتوان تشخیص داد تا اینکه تعریف کرد، (پیترسون و سلیگمن ۲۰۰۴) اما معانی معاصر آن عبارتند از الف. شهرت داشتن به بازیگوشی و سرحالی و یا ایجاد ناهماهنگی ب. نگرشی شاد و امید بخش و آرام به ناملایمات که به فرد اجازه می‌دهد نیمه روشن مسائل را ببیند و بدین صورت به خوش خلقی ادامه دهد.

○ معنویت و مذهبی بودن به اعتقادات راسخ درباره وجود ابعاد متعالی (غیر جسمانی مانند خداوند) در زندگی اشاره داد که این باورها پایدار و ثابت هستند. (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴)

متغیرهای ملاک پژوهش حاضر، عملکرد "شغلی" "وظیفه‌ای" و "زمینه‌ای" می‌باشند. افراد به چندین طریق می‌توانند بوسیله زمینه کار بر عملکرد اثر بگذارند: راه اول از طریق اثر بر دیگر افراد سازمان است. راه دیگری که از طریق آن زمینه کار بهبود می‌یابد، بوسیله افزایش آمادگی فردی هر شخص برای انجام رفتارهای ارزشمند سازمانی است. راه سوم از طریق اعمالی است که بر منابع محسوس سازمانی اثر می‌گذارد. این سه شکل از عملکرد زمینه‌ای بر ویژگی‌های متفاوتی از زمینه‌های روانشناختی، اجتماعی و سازمانی کار تاکید می‌کنند. هدف پژوهش حاضر شناخت رابطه بین توانمندیهای مذهبی افراد با عملکرد "شغلی" "وظیفه‌ای" و "زمینه‌ای" آنان می‌باشد.

● روش

این پژوهش توصیفی از نوع "رابطه‌ای" می‌باشد. پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. هدف از تحقیق رابطه‌ای، درک الگوهای پیچیده رفتاری از طریق مطالعه روابط بین این الگوها و متغیرهایی که فرض می‌شود بین آن‌ها رابطه وجود دارد می‌باشد. در پژوهش حاضر جهت تعیین رابطه بین توانمندی‌های شخصیتی و ابعاد عملکرد شغلی (زمینه‌ای و وظیفه‌ای) از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. با توجه به فراهانی و عریضی (۱۳۸۶) یک راه تعیین حجم نمونه، در نظر گرفتن حداقل تعداد شرکت‌کننده‌ها، بر اساس متغیرهای پیش بین است. مثلاً این حداقل، می‌تواند ۱۵ نفر برای هر متغیر پیش بین در نظر گرفته شود. با استفاده از این قاعده و به توجه به وجود ۵ متغیر پیش بین، حداقل به ۵۰ نفر احتیاج است که با توجه به احتمال ناقص پرسشنامه‌ها تعداد ۱۷۰ نفر در نظر گرفته شد و از این تعداد ۱۶۰ نفر به صورت کامل به پرسشنامه‌ها پاسخ داده بودند. به دلیل این که "عملکرد شغلی" یکی از متغیرهای پژوهش بود افرادی در نمونه گیری شرکت داده شدند که سابقه کاری آنها بالای دو سال بود. با توجه به هماهنگی به عمل آمده با سازمان مورد

نظر و کسب مجوز رسمی به قسمتهای مختلف آن مجموعه مراجعه شد و پرسشنامه های پژوهش توزیع و پس از تکمیل توسط کارکنان جمع آوری گردید.

● ابزار:

□ الف- سیاهه توانمندیها و ارزشها در عمل^{۱۳} (VIA-IS): این سیاهه یک ابزار ۲۴۰ سؤالی است که توسط پیترسون و سلیگمن در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. و ۶۰ فضیلت عمومی جهانی را ارزیابی می کند که هر یک از این فضایل دربرگیرنده تعدادی توانمندی شخصیتی هستند. این فضایل و توانمندیها بدین شرح است: "فضیلت خرد و دانش" شامل "خلاقیت"، "کنجکاوی"، "آزاداندیشی"، "عشق به یادگیری" و "زرف نگری" است که مجموعاً "توانمندیهای شناختی" نامیده می شود. "فضیلت شجاعت" شامل "دلیری"، "پشتکار"، "صداقت" و "سرزندگی" است که مجموعاً "توانمندیهای عاطفی" نامیده می شوند. "فضیلت انسانیت" شامل "عشق"، "هوش اجتماعی" و "مهربانی" است که مجموعاً "توانمندیهای بین فردی" نامیده می شوند. "فضیلت عدالت" شامل "روحیه کار تیمی"، "عدل و انصاف"، و "رهبری" می باشد که مجموعاً "توانمندیهای محافظت کننده" نامیده می شوند. "فضیلت خویشتن داری" شامل "بخشش"، "تواضع"، "دورانندیشی" و "خودنظم دهی" است که مجموعاً "توانمندیهای محافظت کننده" نامیده می شوند. "فضیلت تعالی" شامل "قدرشناسی"، "امید و خوش بینی"، "ستایش زیبایی و حسن"، "شوخی طبیعی" و "معنویت" است که مجموعاً "توانمندیهای مذهبی" نامیده می شوند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). هر توانمندی با ۱۰ سؤال بر اساس طیف لیکرت (۱: کاملاً بر عکس من تا ۵: کاملاً مثل من) مورد سنجش قرار می گیرد. این سیاهه برای اولین بار در ایران توسط نامداری (۱۳۸۹) هنجاریابی و اعتباریابی شده است پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) گزارش کردند که همه زیر مقیاسهای "سیاهه توانمندیها و ارزشها در عمل" همسانی درونی خوبی دارند ($\alpha > 0.70$) و "اعتبار" ابزار در طول زمان (برای یک دوره ۴ ماهه آزمون و بازآزمون) تقریباً ۰/۷۰ می باشد. نامداری (۱۳۸۹) اعتبار مقیاسهای این سیاهه به روش بازآزمایی بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۶ و آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۶ تا ۰/۹۶ گزارش نمود. همچنین برای بررسی "روایی" از ۵ نفر از صاحب نظران روانشناس (اعضای هیئت

علمی) نظر خواهی کرده و روایی صوری و محتوایی آن را مورد تأیید قرار داد. *نامداری* (۱۳۸۹) روایی همزمان این آزمون را با عوامل پنجگانه "آزمون شخصیت نئو" یعنی "روان آزرده‌گی"، "برونگرایی"، "باز بودن به تجربه"، "توافق پذیری" و "وجدان کاری" به ترتیب ۰/۳۹، ۰/۰۳، ۰/۳۸، ۰/۳۷ و ۰/۴۰ ($p < ۰/۰۱$) بدست آورد.

□ ب- "فهرست واری عملکرد وظیفه ای": عملکرد وظیفه ای از طریق فهرست واری ۱۰ سؤالی بیرنه و همکاران (۲۰۰۵) سنجیده شد. این فهرست دارای ۱۰ صفت مربوط به عملکرد وظیفه ای است که شرکت کنندگان در تحقیق میزان وجود آن را روی یک مقیاس پنج درجه ای از ۱ تا ۵ مشخص کردند. *براتی* (۱۳۸۸) در پژوهش خود روایی این ابزار را تأیید کرد و همسانی درونی آن را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و گوتمن به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۹۷ بدست آورد.

□ ج- "فهرست واری عملکرد زمینه ای": عملکرد زمینه ای نیز از طریق فهرست واری ۱۸ سؤالی کونوی (۱۹۹۹) مورد سنجش قرار گرفت. این فهرست نیز دارای ۱۸ صفت مربوط به عملکرد زمینه ای است که شرکت کنندگان میزان وجود صفات را روی یک مقیاس پنج درجه ای از ۱ تا ۵ مشخص کردند. *براتی* (۱۳۸۸) در پژوهش خود روایی این ابزار را تأیید کرد و همسانی درونی آن را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و گوتمن به ترتیب ۰/۹۰۲ و ۰/۹۰۱ بدست آورد.

● یافته‌ها

شاخصهای توصیفی و روان سنجی در جدول ۱ مشاهده می‌شود. ضرایب اعتبار آلفای کرونباخ و بازآزمایی با توجه تعداد سؤال های ابزارها در سطح مطلوبی است. همچنین مشاهده می‌شود که میانگین عملکرد زمینه‌ای بیشتر از عملکرد وظیفه‌ای است. بیشترین میانگین مربوط به "توانمندی قدرشناسی" و بیشترین پراکندگی مربوط به "توانمندی شوخ طبعی" است. کمترین میانگین مربوط به "شوخ طبعی" و کمترین پراکندگی مربوط به "قدرشناسی" می‌باشد. در جدول ۲ یافته‌های مربوط به ضرایب همبستگی بین "توانمندیهای مذهبی" با عملکرد شغلی و وظیفه‌ای و زمینه‌ای آمده است که با توجه به آن مشاهده می‌گردد که رابطه‌ی همه‌ی توانمندی مذهبی با عملکرد شغلی

جدول ۱: شاخص های توصیفی و روانسجی ابزارهای پژوهش

تعداد سؤال	ضرایب اعتبار		خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	شاخص ها	
	بازآزمایی در پژوهش نامداری (۱۳۸۹)	آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر				متغیرها	شاخص ها
۱۰	۰/۷۴	۰/۷۴	۴/۵۳	۴/۵۳	۳۸/۹۶	ستایش زیبایی	فضیلت تعالی
۱۰	۰/۷۳	۰/۷۶	۴/۱۸	۴/۱۸	۴۲/۲۳	قدر شناسی	
۱۰	۰/۶۲	۰/۷۸	۴/۷۳	۴/۷۳	۳۹/۴۳	امید	
۱۰	۰/۶۹	۰/۸۱	۵/۴۱	۵/۴۱	۳۶/۹۷	شوخ طبیعی	
۱۰	۰/۶۲	۰/۷۷	۴/۶۶	۴/۶۶	۴۰/۰۱	معنویت	
۱۰	-	۰/۸۴	۵/۵۰	۵/۵	۳۸/۳۷	وظیفه ای	عملکرد شغلی
۱۸	-	۰/۸۶	۸/۴۶	۸/۴۶	۷۰/۲۰	زمینه ای	

وظیفه ای و زمینه ای معنادار است ($p < 0/01$). توانمندی معنویت بالاترین همبستگی را با عملکرد وظیفه ای و توانمندی شوخ طبیعی پایین ترین همبستگی را با آن دارد. همچنین توانمندی قدرشناسی بالاترین همبستگی را با عملکرد زمینه ای و توانمندی شوخ طبیعی پایین ترین همبستگی را با آن دارد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی درونی متغیرهای پژوهش

متغیرها	ستایش زیبایی و حسن	قدر شناسی	امید	شوخ طبیعی	معنویت	عملکرد وظیفه ای
ستایش زیبایی و حسن	۱					
قدر شناسی	۰/۶۰	۱				
امید	۰/۶۴	۰/۶۹	۱			
شوخ طبیعی	۰/۵۲	۰/۵۱	۰/۵۲	۱		
معنویت	۰/۴۱	۰/۶۷	۰/۶۷	۰/۳۸	۱	
عملکرد وظیفه ای	۰/۳۶	۰/۴۰	۰/۴۶	۰/۲۶	۰/۴۷	۱
عملکرد زمینه ای	۰/۳۹	۰/۴۶	۰/۴۳	۰/۲۳	۰/۴۱	۰/۷۸

$p < 0.001$

N=165

در جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش بینی عملکرد شغلی وظیفه ای و زمینه ای بر حسب توانمندیهای مذهبی نشان داده شده است. چنانچه مشاهده می

شود، برای پیش بینی عملکرد وظیفه ای، در گام اول وقتی معنویت وارد معادله رگرسیون می شود، مجذور همبستگی آن ۰/۲۲ است؛ یعنی ۲۲ درصد واریانس عملکرد شغلی وظیفه ای با معنویت تبیین می شود. در گام دوم وقتی معنویت و امید با هم وارد معادله می شوند، این میزان به ۰/۲۶ افزایش پیدا می کند. بنابراین می توان گفت که این دو مؤلفه می توانند عملکرد شغلی وظیفه ای را پیش بینی کنند. همچنین برای پیش بینی عملکرد زمینه ای، در گام اول وقتی قدرشناسی وارد معادله رگرسیون می شود، مجذور همبستگی آن ۰/۲۱ است؛ یعنی ۲۱ درصد واریانس عملکرد شغلی زمینه ای با قدرشناسی تبیین می شود. در گام دوم وقتی قدرشناسی و امید با هم وارد معادله می شوند، این میزان به ۰/۲۳ افزایش پیدا می کند. بنابراین می توان گفت که این دو مؤلفه می توانند عملکرد شغلی زمینه ای را پیش بینی کنند.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش بینی عملکرد شغلی وظیفه ای و زمینه ای بر

حسب توانمندیهای مذهبی پیترسون و سلگمن

t	Beta	SEb	b	F change	F	افزایش R ²	R ²	R	متغیرهای پیش بین	گامها	متغیرهای ملاک
۶/۸۸۴	۰/۴۷۵	۰/۰۸۱	۰/۵۵۹	۴۷/۳۹۱	۴۷/۳۹۱	-	۰/۲۲۵	۰/۴۷۵	معنویت	اول	عملکرد وظیفه ای
۳/۲۶۷	۰/۲۹۸	۰/۱۰۸	۰/۳۵۱	۸/۲۷۷	۲۸/۸۹۲	۰/۰۳۱	۰/۲۶۳	۰/۵۱۳	معنویت امید	دوم	
۲/۸۷۷	۰/۲۶۲	۰/۱۰۶	۰/۳۰۵								
۶/۶۱۴	۰/۴۶۰	۰/۱۴۱	۰/۹۲۹	۴۳/۷۴۵	۴۳/۷۴۵	-	۰/۲۱۲	۰/۴۶۰	قدر شناسی	اول	عملکرد زمینه ای
۳/۲۲۳	۰/۳۰۹	۰/۱۹۴	۰/۶۲۵	۵/۰۳۴	۲۴/۹۳۱	۰/۰۲۳	۰/۲۳۵	۰/۴۸۵	قدر شناسی امید	دوم	
۲/۲۴۴	۰/۲۱۵	۰/۱۷۲	۰/۳۸۵								

p<0.001

● بحث و نتیجه گیری

○ در پی جنبش "روانشناسی مثبت"، توجه به ویژگیهای مثبت انسانی و نقش آنها در مولدتر و پربارترکردن زندگی افراد رو به فزونی است. در واقع این رویکرد بر داراییهای مثبت روانی افراد تمرکز دارد. توانمندیهای شخصیتی از جمله این داراییها است. در پژوهش حاضر این مسئله بررسی شده است که آیا توانمندیهای مذهبی افراد می تواند عملکرد شغلی وظیفه ای و زمینه ای آنان را پیش بینی نماید یا نه. نتایج نشان داد توانمندی معنویت

عملکرد وظیفه ای را پیش بینی می کند. آنچه که گویه های این زیر مقیاس در "سیاهه توانمندیها و ارزشها" در عمل می سنجد شامل عقایدی درباره احساس معنوی بودن، ایمان راسخ در شرایط سخت، وجود اهداف اساسی در زندگی، وجود خداوند به عنوان یک نیروی جهانی و اعمالی مانند انجام وظایف دینی و عبادت کردن می باشد. این مفاهیم بیانگر معنویت و مذهبی بودن هستند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) معنویت و مذهبی بودن را مفاهیمی یکسان می دانند. بلازر (۲۰۱۱)، هیل و پارگامنت (۲۰۰۳)، عثمان غنی، هاشم و اسماعیل (۲۰۱۰)، پوول، شهابی و تورسن (۲۰۰۳)، نیز معنویت و مذهبی بودن را مفاهیمی یکسان در نظر گرفته اند. علاوه بر آنکه در پژوهش های بسیاری رابطه بین معنویت/ مذهبی بودن با سلامت روانی (آزموده، شهیدی و دانش، ۱۳۸۶؛ غباری بناب، غلامعلی لواسانی و جلیلی، ۱۳۸۶؛ حسنی واجار و بهرامی احسان، ۱۳۸۴؛ کاراکاس، ۲۰۱۰؛ والوروپالی و همکاران، ۲۰۱۲؛ کانگ و رومو، ۲۰۱۱)، کاهش اضطراب (حیدری، خلیلی شرفه و خداپناهی، ۱۳۸۸)، سازگاری روانشناختی (خداپناهی و خاکسار بلداجی، ۱۳۸۴)، سازگاری اجتماعی (خدایاری فرد، ۱۳۸۳)، سطح تحول من و دلبستگی به خدا (تقی یاره، مظاهری و آزاد فلاح، ۱۳۸۴) و سبک دلبستگی (خوانین زاده، اژه ای و مظاهری، ۱۳۸۴) تأیید شده است؛ رابطه این متغیر با عملکرد شغلی نیز مورد بررسی و تأیید قرار گرفته و همسو با نتایج پژوهش حاضر است (پچساوانگا و دوچون، ۲۰۱۲؛ دوچون و پلاومن، ۲۰۰۵؛ عثمان غنی، هاشم و اسماعیل، ۲۰۱۰؛ والاسک، ۲۰۰۹؛ شان و لای، ۲۰۱۲). نتایج پژوهش حاضر می تواند آن باشد که هرچه فرد به میزان بیشتری از توانمندی معنویت برخوردار باشد، در برخورد با سختی ها و گرفتاری ها و تنیدگی های شغلی، خویشتن داری و عملکرد شغلی بهتری خواهد داشت.

○ میترروف و دنتون (۱۹۹۹)، معنویت را تمایل به جستجوی هدف نهایی در زندگی و زیستن بر اساس این هدف تعریف می کند. بنابراین می توان گفت افرادی که معتقدند در زندگی بشر اهداف والایی وجود دارد و جهان هستی را معنادار می دانند، کار را نیز در راستای اهداف والایی که خداوند در زندگی بشر قرار داده می دانند و آن را فعالیتی معنادار می پندارند، بنابراین نسبت به درست انجام دادن کارشان اهمیت زیادی قائل می شوند.

○ می‌توان نتایج این پژوهش را نیز بر اساس اعتقادات مذهبی افراد نمونه که همگی مسلمان بوده‌اند نیز تبیین کرد. این اعتقادات افراد را به درست کار کردن در برابر حقوقی که از سازمان می‌گیرند و کسب روزی حلال رهنمون می‌سازد. در اسلام مفهومی به نام اخلاق کار اسلامی وجود دارد. "اخلاق کار اسلامی" مسلمانان را به تعهد نسبت به سازمان، همکاری، مشارکت، مشورت، بخشش، گذشت و ... تشویق می‌کند (یوسف، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر با توجه به آموزه‌های دین اسلام وجود رابطه بین معنویت و عملکرد وظیفه‌ای کاملاً منطقی به نظر می‌رسد یعنی کارکنانی که از لحاظ معنویت در سطح بالایی قرار دارند، وجدان کاری بالایی داشته باشند و حداکثر تلاش خود را برای انجام وظایف شغلیشان بکار گیرند.

○ "امید" توانمندی دیگری است که توانست عملکرد شغلی را در هر دو بعد وظیفه‌ای و زمینه‌ای پیش‌بینی نماید. نتیجه پژوهش حاضر با نظریات و پژوهش‌ها درباره رابطه بین امید و عملکرد همسو است. طبق نظریات اخیر روانشناسی مثبت، امید می‌بایستی نقش مهمی در عملکرد و رفتارهای شغلی کارکنان داشته باشد (برای مثال: لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷؛ یوسف و لوتانز، ۲۰۰۷؛ نلسون و کوپر، ۲۰۰۷؛ لوتانز، یوسف و اولیو، ۲۰۰۷؛ همچنین نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهش لوتانز و همکاران (۲۰۰۵)، لوتانز و همکاران، (۲۰۰۸)؛ والومبوا و همکاران (۲۰۱۰)؛ پیترسون و همکاران (۲۰۱۱)، همسو می‌باشد. نتایج پژوهش کامبیز، کلپ / اسمیت و نادکاری (۲۰۱۰) نیز نشان داد "امید" علاوه بر عملکرد شغلی، با نگرش، کاهش استرس شغلی و کاهش فرسودگی شغلی کارکنان رابطه مستقیم دارد. پیترسون و بیرون (۲۰۰۷) در پژوهشی نقش "امید" در عملکرد شغلی کارکنان را بررسی کردند. آنان با استفاده از سه نمونه از کارکنان در سه سطح متفاوت شغلی (کارگران خدماتی، کارمندان حرفه‌ای غیر مدیر و مدیران اجرایی) و حرفه‌های مختلف دریافتند سرپرستان به عملکرد کارکنان امیدوارتر نمرات بالاتری داده بودند. آنان برای یافتن علت این نتیجه، یک پژوهش اضافی انجام دادند و دریافتند کارکنان امیدوارتر راه حل‌های بیشتر و مؤثرتری برای مسائل شغلی خود پیدا می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت هنگامی که کارمندان در کار خود با مانع روبرو می‌شوند ممکن است دلسرد شده و دست از تلاش کردن برای

انجام وظایف خود بکشند، انگیزه خود را از دست بدهند و یا امیدوار بمانند، در جستجوی شقوق دیگر برآیند و پشتکار به خرج دهند. "امید" می تواند این تفاوت بین کارکنان را توجیه نماید. کارکنانی که همواره امیدوارند در مواجهه با موانع عملکرد شغلی خود را کاهش نمی دهند.

○ همچنین نتایج نشان داد توانمندی "قدرشناسی" عملکرد زمینه ای را پیش بینی می نماید. قدرشناسی از دیگران، نوعی جهت گیری زندگی به سوی توجه و تقدیر از اعمال مثبت در جهان است (وود، فور و گرگتی، ۲۰۱۰) و در مذاهب و فرهنگ های سراسر جهان ارزشمند محسوب می شود (ایمونز و کرامپلر، ۲۰۰۰). در واقع این توانمندی شخصیتی، بارزترین نمونه فراهم کردن حمایت اجتماعی است. نتایج این پژوهش نشان داد افرادی که در سازمان بیش از دیگران واجد توانمندی قدرشناسی هستند عملکرد زمینه ای بالاتری دارند زیرا در واقع حمایت های سازمانی، روانی و اجتماعی برای همکاران خود فراهم می آورند. در مورد حمایت های سازمانی؛ کارکنانی که از "توانمندی قدرشناسی" برخوردارند از همکارانشان به خاطر کمک ها و تلاشهای آنان سپاسگزاری می کنند و این احساس را در همکاران خود ایجاد می کنند که اعمال و تلاشهای آنان در سازمان نادیده گرفته نمی شود و حداقل توسط افرادی مورد توجه قرار می گیرد. در نتیجه آنان نیز عملکرد بهتری از خود نشان خواهند داد. به علاوه این رفتار آنان جوی مثبت در سازمان ایجاد کرده و روابط کارکنان را بهبود می بخشد. پژوهشها نشان داده است قدر شناسی از دیگران از طریق گسترش راهبرد های حل مسئله (فردریکسون و برانینگان، ۲۰۰۵) و ختشی کردن عواطف منفی آنان در موقعیت های پر استرس شغلی (فردریکسون و همکاران، ۲۰۰۰؛ توگاد و فردریکسون، ۲۰۰۴) حمایت های روانی را برای آنان فراهم می آورد. همچنین قدر شناسی از دیگران باعث می شود بهزیستی، سلامتی و انعطاف پذیری آنان افزایش یابد (لیوبومیرسکی، کینگ و دینر، ۲۰۰۵؛ فردریکسون، ۲۰۰۱؛ فردریکسون و جوینر، ۲۰۰۲).

○ آخرین تأثیر "عملکرد زمینه ای"، از طریق رفتار هایی است که برای دیگران حمایت اجتماعی فراهم می کند. احساس "تعلق اجتماعی" در زمره مهم ترین نیازهای انسان است (دسی و رایان، ۲۰۰۰). قدرشناسی بارزترین نمونه ارضای این نیاز

می باشد، زیرا پیوند های اجتماعی را نیرو می بخشد. پژوهش ها نشان داده است قدرشناسی از دیگران به شدت با سلامت جسمانی (فرو، یورکوویز و کاشدان، ۲۰۰۹)، روانی و عملکرد اجتماعی آنان رابطه دارد زیرا توجه افراد را بر "بهبود خود" معطوف می کند(ایمونز و مک کالو، ۲۰۰۴). باید خاطر نشان شود همانطور که پیترسون و سلیگمن (۱۳۹۱) بیان می دارند قدرشناسی بامعنویت و مذهبی بودن رابطه دارد، بنابراین نتیجه پژوهش حاضر را نیز می توان وابسته به باورهای مذهبی نمونه مورد پژوهش که همگی مسلمان بوده اند دانست .

○ نتایج این پژوهش نشان داد توانمندیهای مذهبی افراد در عملکرد شغلی آنان نقش دارد بنابراین پیشنهاد می گردد سازمانها برنامه های آموزشی جهت ارتقای معنویت، امید و قدرشناسی در کارکنان خود بکار گیرند تا بدین طریق عملکرد وظیفه ای و زمینه ای آنان افزایش یابد .



یادداشت ها

- 1-positive psychology
- 2-Diagnostic and Satatistical Manual
- 3- Values in Action Inventory of Strengths(VIS-IS)
- 4- Task Performance Checklist
- 5- Contextual Performance Checklist

● منابع

- آزموده، پیمان؛ شهیدی، شهریار،. دانش؛ عصمت. (۱۳۸۶). رابطه بین جهت گیری مذهبی با سرسختی و شادکامی در دانشجویان. *مجله روانشناسی* , ۱۱ (۱), ۶۰-۷۵.
- براتی احمد آبادی ,هاجر. (۱۳۸۸). *رابطه ساده و چند گانه عدالت سازمانی با عملکرد شغلی در شرکت نوب آهن اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی. دانشگاه اصفهان.
- پیترسون، ک. و سلیگمن، م. (۱۳۹۱). *فضایل و توانمندیهای شخصیت*. ترجمه کورش. نامداری، اصفهان: انتشارات جنگل.
- تقی یاره، فاطمه، مظاهری،محمد علی،. آزاد فلاح، پرویز. (۱۳۸۴). بررسی ارتباط سطح تحول من، دلبستگی به خدا و جهت گیری مذهبی در دانشجویان.*مجله روانشناسی* , ۹ (۱), ۳-۲۱.
- حسنی واجار، کتایون، بهرامی احسان، هادی. (۱۳۸۴). نقش مقابله مذهبی و خوشبختی معنوی در تعیین سلامت روان. *مجله روانشناسی* , ۹ (۳), ۲۴۸-۲۶۰.

- حیدری، اسفندیار، خلیلی شرفه، فاطمه، خداپناهی، محمد کریم. (۱۳۸۸). رابطه مذهب با اضطراب مرگ و هیجان خواهی. *مجله روانشناسی*, ۱۳ (۳), ۳۴۱-۳۲۵.
- خداپناهی، محمد کریم، خاکسار بلداجی، محمد علی. (۱۳۸۴). رابطه جهت گیری مذهبی و سازگاری روانشناختی در دانشجویان. *مجله روانشناسی*, ۹ (۳), ۲۴۷-۲۲۷.
- خدایاری فرد، محمد. (۱۳۸۳). مقایسه ارتباط نگرش مذهبی و رابطه پدر فرزندی با سازگاری اجتماعی در فرزندان جانباز و عادی شهر تهران. *مجله روانشناسی*, ۸ (۴), ۳۸۸-۳۷۲.
- خوانین زاده، مرجان، اژه ای، جواد، مظاهری، محمد علی. (۱۳۸۴). مقایسه سبک دلبستگی دانشجویان دارای جهت گیری مذهبی درونی و بیرونی. *مجله روانشناسی*, ۹ (۳), ۲۴۷-۲۲۷.
- غباری بناب، باقر، غلامعلی لواسانی، مسعود، جلیلی، فرخ رو. (۱۳۸۶). رابطه جهت گیری مذهبی و سلامت روانی مادران کودکان استثنایی. *مجله روانشناسی*, ۱۱ (۲), ۱۲۲-۱۳۵.
- کرلینجر، ا.، پدهازر، ا. (۱۳۸۵). رگرسیون چند متغیره در پژوهشهای علوم رفتاری. تهران: نشر دانشگاهی.
- گال، م.، بورگ، و گال، ج. (۱۳۸۷). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. (گروه مترجمان) تهران: سمت.
- نامداری، کورش. (۱۳۸۹). *هنجاریابی آزمون توانمندیها و ارزشها در عمل (VIA-IS) و اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر سطح توانمندیهای شخصیتی مراجعین افسرده خو*. پایان نامه دکتری رشته روانشناسی عمومی. دانشگاه اصفهان.
- نامداری، کورش، مولوی، حسین، ملک پور، مختار، کلانتری، مهرداد. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر توانمندیهای رفتاری مراجعین مبتلا به افسرده خوئی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*, ۱۳ (۲), ۵۲-۶۰.

- Avey, J. B., Luthans, F., Hannah, S. T., Sweetman, D., & Peterson, C. (2011). Impact of employees' character strengths of wisdom on stress and creative performance. *Human Resource Management Journal*
- Blazer, D. N. (2012). Religion/spirituality and depression: what can we learn from empirical studies? *American Journal of Psychiatry*, 196 (1), 10-12.
- Byrne, Z., Stoner, J., Thompson, K., & Hochwarter, W. (2005). The interactive effects of conscientiousness work effort and psychological climate on job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 326-338.
- Campbell, J., McCloy, R., Oppler, S., & Sager, C. (1993). A theory of performance. In Schmitt, & W. Borman, (Eds.) *Personnel Selection in Organizations*, 35-70.

- Canada, A. L., Parker, P. A., de Moor, J. S., Basen-Engquista, K., Ramondetta, L. M., & Cohen, L. (2006). Active coping mediates the association between religion/spirituality and quality of life in ovarian cancer. *Gynecologic Oncology*, *101* (1), 102–107.
- Combs, G. M., Clapp-Smith, R., & Nadkarni, S. (2010). Managing BPO Service Workers in India: Examining hope on performance outcomes. *Human Resource Management*, *49* (3), 457–476.
- Conway, J. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, *84*, 3-13.
- Cosentino, A., & Solano, A. (2012). Character strengths: A study of argentinean soldiers. *The Spanish Journal of Psychology*, *1*, 199-215.
- 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*, 227-268.
- Duchon, D. & Plowman, D. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance. *The Leadership Quarterly*, *16*, 807-833.
- Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*, 56-69.
- Esterbrook, G. (2001). I,m ok , you,re ok. *New Republic*, 20-25.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218-226.
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scop of attention and thought- action repertpires. *Cognition and Emotion*, *19* (3), 313-332.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well- being. *Psychological Science*, *13*, 172-175.
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, *24*, 237-258.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, *32*, 633-650.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2012). The good character at work: An initial study on the contribution of character strengths in

- identifying healthy and unhealthy work-related behavior and experience patterns. *Int. Arch. Occup. Environ. Health*.
- Hill, P., & Pargament, K. I. (2003). Advances in conceptualization and measurement of religion and spirituality. *American Psychologist*, 58 (1), 64-74
- Kang, P. P., & Romo, L. F. (2011). The role of religious involvement on depression, risky behavior, and academic performance among Korean American adolescents. *Journal of Adolescence*, 34 (4), 767-778.
- Karakas, F. (2010). Spirituality and performance in organizations: A literature review. *Journal of Business Ethics*, 94, 89-106.
- Kashdan, T. B., Julian, T., Merritt, K., & Uswatte, G. (2006). Social anxiety and posttraumatic stress in combat veterans: Relations to well-being and character strengths. *Behaviour Research and Therapy* 44, 44, 561-583
- Linley, P. A., & Joseph, J(Eds). (2004). *Positive psychology in practice*. Hoboken, N J: John Wiley & Sons.
- Luthans, F. (2002). The need for meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1 (2), 249-271.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource? *International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818-827.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital*. Oxford: Oxford University Press.
- McGovern, T. V., & Miller, S. L. (2008). Integrating teacher behaviors with character strengths and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35, 278-285.
- Mitroff, I. & Denton, E. (1999) "A spiritual audit of corporate America: A hard look at spirituality", religion, and values in the workplace. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

- Nelson, D., & Cooper, C. L. (Eds.). (2007). *Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Osman-Gani, A. M., Hashim, J., & Ismail, Y. (2010). Effects of religiosity, spirituality, and personal values on employee performance: A conceptual Analysis. *9th International Conference of the Academy of HRD (Asia Chapter)*. Shanghai: Academy of HRD (Asia Chapter).
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* , 591, 40-54.
- Petchsawanga, P., & Duchon, D. (2012). Workplace spirituality, meditation, and work performance. *Journal of Management, Spirituality & Religion* , 9 (2), 189- 208.
- Peterson, S. J., & Byron, K. (2007). Exploring the role of hope in job performance: Results from four studies. *Journal of Organizational Behavior* , 29, 785–803.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. *Personnel Psychology* , 64, 427–450.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior* , 30, 161–172.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington: American Psychological Association.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological Science* , 14, 381-384.
- Powell, L. H., Shahabi, L., & Thoresen, C. E. (2003). Religion and spirituality linkages to physical health. *American Psychologist* , 58 (1), 36-52.
- Rust, T., Diessner, R., & Reade, L. (2009). Strengths only or strengths and relative weaknesses? A preliminary study. *The Journal of Psychology* , 143 (5), 456-479.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Shan, E., Lai, P. (2012). The Mediating effects of job engagement between spirituality at work and performance. *Dissertations and Theses Collection (SMU Access Only)*. Paper 32.

- Snyder, C., & Lopez, S. (Eds.). (2007). *Positive psychology :The scientific and practical exploration of human strengths*. Thousand Oaks: CA:Sage Publication.
- Sosik, J. J., Gentry, W. A., & Chun, J. U. (2011). The value of virtue in the upper echelons: A multisource examination of executive character strengths and performance. *The Leadership Quarterly* , 1-16.
- Vallurupalli, M., Lauderdale, K., Balboni, M. J., Phelps, A. C., Block, S. D., Ng, A. K., et al. (2012). The role of spirituality and religious coping in the quality of life of patients with advanced cancer receiving palliative radiation therapy. *Journal of Supportive Oncology* , 10 (2), 81-87.
- Valasek, A. J (2009), *Examining the relationship of spirituality and religiosity to individual productivity in the United States*. (Doctoral dissertation, Northcentral University, 2009).
- Walumbwa, F. O., Peterson, S., Avolio, B. J., & Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate and job performance. *Personnel Psychology* , 63, 937–963.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, doi: 10.1016/j.cpr.2010.1003.1005.
- Yousef, D. (2000). Organizational commitment as a mediator of relationship between Islamic work ethic and attitude toward organizational change. *Human Relations* , 53 (4), 513-537.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33, 774–800.



ساخت سامانه تشخیص کودکان درخودمانده ۲ تا ۶ سال: تولید گویه‌ها و ارزیابی کفایت‌های آنها □

A Preliminary Study on the Development of an Expert System for Diagnosing 2-6 Years Old Autistic Children □

Maryam Mahmoody, M.Sc. ✉

Bagher Gobari Bonab, Ph. D.

Mohsen Shokoohi Yekta, Ph. D.

Hamid Reza Pooretamad, Ph. D.

Saied Akbari Zardkhaneh, M.Sc.

مریم محمودی *

دکتر باقر غباری بناب *

دکتر محسن شکوهی یکتا *

دکتر حمیدرضا پوراعتماد **

سعید اکبری زردخانه *

Abstract

The aim of the present study is to develop an expert system to help professionals to diagnose autistic children accurately. It provides comprehensive information on autism helping to diagnose individuals with autism. To this end, the study is preliminary one that to select the questions required by the system. A questionnaire was developed based on the related literature, and then, has been studied by the experts in the area of psychology and special education, selecting more important questions on the basis of professional judgments. The final questionnaire was completed by 53 parents of autistic children in a center for the treatment of autistic disorders, 49 parents of normal children, and 20 parents of children with Down syndrome. The data were analyzed using Cronbach's alpha and Chi-square. Questions were selected on the basis of distinguishing Down Syndrome, and normal groups from the autistic children. Finally, theoretical implications and practical applications of the test has been delineated.

Keywords: autism, expert system, diagnosis

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تهیه یک برنامه نرم افزاری سامانه خبره برای کمک به تشخیص کودکان درخودمانده است. این برنامه، با فراهم آوردن اطلاعات جامع در ارتباط با اختلال درخودماندگی، به تشخیص کمک می‌کند. به این منظور، مطالعه حاضر، بررسی مقدماتی است که ماده‌های موردنیاز این برنامه را انتخاب کند. ماده‌ها جهت تشخیص درخودماندگی از پیشینه، جمع‌آوری شدند و از سوی متخصصان روانشناسی و آموزش ویژه مورد بررسی قرار گرفته و ماده‌های مهمتر گزینش شدند. سپس پرسشنامه نهایی توسط والدین ۵۳ والد کودک درخودمانده در مرکز ساماندهی درمان و توانبخشی اختلال‌های اتیستیک، ۴۹ والد کودک عادی و ۲۰ والد کودک نشانگان داون تکمیل شدند. ماده‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ و کای اسکوار تجزیه و تحلیل شدند. به این ترتیب ماده‌های مهم‌تر که توان بالاتری را در افتراق کودکان گروه درخودمانده از دو گروه دیگر داشتند، انتخاب شدند. در ادامه ماده‌های مهمتر برحسب پیشینه تفسیر شدند.

کلیدواژه‌ها: درخودماندگی، سامانه خبره، تشخیص

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

✉ Email: mahmoody_m@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله ۱۳۹۱/۶/۲۰، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۸/۲۶
* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران
** دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

● مقدمه

"اختلال طیف درخودماندگی"^۱، "اختلال عصبی تحولی"^۲ است که با نقایصی در تعامل اجتماعی، ارتباط کلامی و غیرکلامی و رفتارهای تکراری یا علایق بسیار محدود و کلیشه‌ای مشخص می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا^۳، ۲۰۰۰). مطالعات مختلف حاکی از افزایش شیوع اختلال درخودماندگی است، (گالو، ۲۰۱۰). در ایران نیز شیوع درخودماندگی در غربالگری کودکان پنج ساله بدو ورود به پیش دبستانی، نزدیک به ۲۴ در هر ۱۰۰۰۰ نفر بوده است، هر چند شیوع کودکانی که متعاقباً با استفاده از مصاحبه تشخیصی، تشخیص اختلال درخودماندگی گرفتند، حدود ۶/۲۶ در هر ۱۰۰۰۰ نفر بوده است (صمدی، محمودی‌زاده و مک‌کنکی، ۲۰۱۱). با این حال، تاکنون در ایران برآورد دقیقی از شیوع کودکان درخودمانده زیر پنج سال ارائه نشده است.

پیشرفت به سوی "تشخیص زودهنگام"^۴ به علت محدودیت در ابزارهای سنجش قابل دسترس برای تشخیص اختلال درخودماندگی به کندی صورت گرفته است (دولان، ۲۰۰۹). همچنین با وجود پیشرفت‌های صورت گرفته، تشخیص درخودماندگی، هنوز فرایندی دشوار است؛ چون افراد با ناتوانی‌های هوشی نیز ممکن است نشانه‌هایی را بروز دهند که شبیه نشانه‌های اختلال درخودماندگی باشند (رجان و متسون، ۲۰۱۰).

پژوهشگران اشاره دارند که بهترین روش تشخیص، قضاوت بالینی از سوی متخصص باتجربه است (چارمن و برد، ۲۰۰۲). از سویی دیگر پویاترین و سریع‌ترین شیوه در تشخیص، استفاده از ابزارهای سنجش نشانه‌های اصلی است (کلی، نایگل و فین، ۲۰۱۰)، اما هرکدام از این موارد به تنهایی مشکلاتی دارند. در رابطه با قضاوت بالینی، معمولاً بین متخصصان توافق نظر وجود ندارد. همچنین متخصصان همیشه در-دسترس نیستند و متخصصان بیشتر در شهرهای بزرگ هستند؛ با این حال، در شهرهای بزرگ نیز خانواده‌ها برای فرا رسیدن زمان تشخیص باید مدت زیادی منتظر بمانند (پینتو-مارتین و لوی، ۲۰۰۴). برای بهره‌گیری از افراد متخصص باید هزینه زیادی پرداخت و این امر استفاده قشر کم‌درآمد جامعه را از خدمات محدود می‌کند (هایل،

کمپل و غباری، ۱۹۹۴). در مقابل، ابزارها هم به تنهایی قابل اطمینان نیستند. ابزارهای موجود، در جمعیت‌های خردسال دارای ویژگی‌های روانسنجی ضعیف، خطای بالا در طبقه‌بندی و قدرت تمییز ضعیف بوده (گری، تونگ و سونی، ۲۰۰۸) و به عوامل فرهنگی، قومیت‌های مختلف و فرهنگ‌های متفاوت حساسیت ندارند.

در طول دهه‌های گذشته، سامانه‌های خبره یا سامانه‌های دانش مدار طراحی شده‌اند. این برنامه‌ها به علت پژوهش در هوش مصنوعی و زبان‌های رایانه‌ای پیچیده توسعه یافته‌اند و شبیه‌سازی فرایندهای تصمیم‌گیری و تفکر انسانی را امکان‌پذیر می‌سازند (رینولدز و کامفاس، ۲۰۰۳). سامانه‌های خبره، به تصمیم‌گیری‌های باثبات مبتنی بر قضاوت بالینی کمک می‌کنند (ویلسون و زالوسکی، ۱۹۹۴). یعنی این برنامه می‌تواند برای کمک به تصمیم‌گیری متخصصان در تشخیص و درمان استفاده شود. این سامانه‌ها برنامه رایانه‌ای هستند که هر دو دانش راهبردی و متنی را از متخصصان یکی می‌کند (اداراگا و زاکاگینی، ۱۹۹۲) و براساس قوانینی بنا می‌شود که در پایگاه دانش این برنامه قرار می‌گیرد و معادل دانش متخصص است. در ضمن موتور استنتاج، بخش دیگری از این سامانه است که نقش هدایت قوانین را دارا است و درواقع شبیه‌سازی فرایند استدلال متخصص است (تاربن، ارنسون و لیانگ، ۲۰۰۷).

با توجه به مزایای سامانه خبره و محدودیت‌های متخصصان و همچنین ابزارهای تشخیصی و غربالگری موجود، سامانه خبره می‌تواند بسیاری از این نقص‌ها جبران کند. هدف پژوهش حاضر، مطالعه‌ای مقدماتی برای طراحی سامانه خبره جهت تشخیص زودهنگام کودکان درخودمانده ۲ تا ۶ سال است که به بررسی جامع ماده‌های مورد نیاز این سامانه می‌پردازد.

● روش

طرح پژوهش و گروه نمونه. این تحقیق به لحاظ هدف جزو پژوهش‌های تحقیق و توسعه و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها (طرح تحقیق) از نوع توصیفی — پیمایشی است (سرمد و دیگران، ۱۳۷۶). جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی کودکان دختر و پسر با اختلال درخودماندگی ۲ تا ۶ سال شهر تهران تشکیل می‌دهد. در پژوهش حاضر حجم نمونه شامل ۵۳ مادر کودک درخودمانده، ۴۹ نفر مادر کودک عادی و ۲۰ نفر

مادر کودک نشانگان داون (جدول ۱) بود. شیوه نمونه گیری برای هر سه گروه به صورت در دسترس بوده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی سه گروه نمونه کودکان درخودمانده، نشانگان داون و عادی

گروه	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
درخودمانده	سن کنونی	۴/۶	۱/۲	۳	۷/۰۷
	سن تشخیص	۳/۵	۱/۴	۱/۱۱	۶/۰۲
	مدت آموزش (به ماه)	۱۰/۶	۱۰/۹	۰	۳۹
	آخرین نمره گارس	۷۸/۷	۱۵/۴	۵۵	۱۱۵
داون عادی	سن کنونی	۶/۱	۰/۴	۶	۷
		۴/۵	۱/۵	۲	۶

براساس داده های جدول ۱، میانگین سن گروه درخودمانده حدود ۴ سال، گروه داون ۶ سال و گروه عادی ۴ سال بوده است؛ تقریباً میانگین سنی گروه عادی و درخودمانده برابر است. میانگین مدت دریافت آموزش در کودکان درخودمانده ۱۰ ماه بوده است.

○ اجرا

برای گردآوری داده های موجود در این ابزار از منابع اطلاعاتی ذیل استفاده شد:

- ۱. ملاک های تشخیصی و آماری اختلال های روانی - ویرایش چهارم - تجدیدنظر شده؛
- ۲. کتاب های جامع روانشناسی از جمله کتاب جامع روانپزشکی (سادوک و سادوک، ۲۰۰۹)، دایره المعارف سلامت^۵ روان گیل (فاندکین و ویلسون، ۲۰۰۸)؛ دایره - المعارف اختلال درخودماندگی^۶ (تارکینگتون و انن، ۲۰۰۷)؛
- ۳. مقالات موجود در پایگاه های اطلاعاتی علمی - تخصصی (به طور مثال پایگاه - های علمی الزویر^۷، پروکوست^۸، اسپرینگر^۹)؛
- ۴. ماده های موجود در پرسشنامه ها و مصاحبه های تشخیصی اختلال درخودماندگی (به طور مثال، گارس^۱، پرسشنامه ارتباط اجتماعی^{۱۱})؛
- ۵. مصاحبه با متخصص روانشناسی بالینی در زمینه تشخیص اختلال های طیف درخودماندگی. در ضمن در این فرایند سعی بر آن بوده است که چارچوب زیربنایی

ماده‌ها تا آنجایی که امکان داشته است، طبق راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی-ویرایش چهارم- تجدیدنظر شده، باشد.

بعد از مطالعه و جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز، مجموعه‌ای از ماده‌ها، مشتمل بر ۴۸۱ ماده، به دست آمد. سپس این دسته از ماده‌ها، از سوی سه تن از روانشناسان بالینی و کودکان استثنایی مجرب در ارزیابی و درمان این اختلال، تجدیدنظر شده و ماده‌ها غربال شدند. در انتهای این بخش، تعداد ماده‌ها به ۲۳۸ گویه رسید.

در بخش تجربی بررسی ویژگی‌های این ماده‌ها، پرسشنامه تهیه‌شده شامل این گویه‌ها در اختیار مادران کودکان عادی و درخودمانده قرار گرفت. کودکان درخودمانده براساس ملاک‌های "راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی-ویرایش چهارم-تجدیدنظرشده" و توسط دو متخصص روانپزشک و روانشناس بالینی در دو موقعیت زمانی و مکانی مختلف تشخیص دریافت کردند. مجموعاً در این بخش مادران ۱۲۲ کودک، رفتارهای کودک خود را براساس مقیاس دو گزینه ای بلی-خیر، مشخص کردند.

● یافته‌ها

هدف از تحلیل ماده‌ها، بررسی ویژگی‌های روانسنجی (روایی و اعتبار) ابزار پژوهش بود. از آنجائی که تدوین این ابزار از ابتدا دارای بنیان نظری لازم بوده و مراحل ساخت آن زیر نظر متخصصان روان‌شناسی و روان‌سنجی انجام گرفت؛ لذا می‌توان بر وجود روائی محتوایی ماده‌های آن صحه گذاشت. برای بررسی قابلیت اعتماد هر یک از مقوله‌ها، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. درضمن، شاخص‌های توصیفی مرکزی و پراکندگی هر گویه و خرده‌مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ (بدون حذف و با حذف هر یک از ماده‌ها) و ضرایب همبستگی هر ماده با نمره کل هر مقوله محاسبه شد. براساس تحلیل‌های انجام گرفته، تعداد خرده مقیاس‌ها از ۳۰ به ۱۵ خرده‌مقیاس و تعداد ماده‌ها از ۲۳۸ به ۱۶۷ ماده کاهش یافت.

همان‌طورکه مشاهده می‌شود مقوله‌ها، از نظر همسانی درونی در وضعیت خوبی قرار دارند. به عبارت دیگر، ماده‌های قرار گرفته در تمامی مقوله‌ها از همبستگی بالایی

جدول ۲. ضرایب همسانی درونی مقوله ها و تعداد ماده‌های مربوط به هر خرده مقیاس

مقوله ها	ضریب همسانی درونی	خرده مقیاس ها	تعداد گویه ها
ارتباط اجتماعی	۰/۹۶	تخریب در رفتارهای غیرکلامی	۱۸
		ناتوانی در ارتباط با همسالان	۱۷
		سهیم نکردن دیگران در لذات	۲۲
		فقدان تقابل هیجانی اجتماعی	۱۰
		نظریه ذهن	۱۰
برقراری ارتباط کلامی	۰/۹۴	تأخیر در ارتباط کلامی	۲۱
		تخریب در شروع مکالمه با دیگران	۹
		استفاده قالبی از زبان	۸
		فقدان بازی	۸
رفتارهای کلیشه‌ای	۰/۸۵	اشتغال ذهنی	۹
		پیروی انعطاف ناپذیر از آداب	۴
		ادا و اطوار حرکتی تکراری	۶
تاخیر در حیطه‌های تحولی	۰/۸۵	تأخیر	۱۰
		مهارت های خودباری	۶
		عوامل تنظیمی	۹

برخوردار هستند.

ضرایب همبستگی هر یک از ماده‌ها با نمره کل هر مقوله نیز مشخص گردید. به طوری که در مقوله ارتباط اجتماعی ضرایب همبستگی هر ماده با نمره کل آن بین ۰/۲۵۸ (ماده ۶) تا ۰/۷۲۳ (ماده ۷۷)؛ در مقوله برقراری ارتباط کلامی ضرایب بین ۰/۲۱ (ماده ۱۰۱) تا ۰/۷۶۶ (ماده ۱۳۷)؛ در مقوله رفتارهای کلیشه‌ای بین ۰/۲ (ماده ۱۹۴) تا ۰/۵۵۶ (ماده ۱۷۵) و مقوله تاخیر در حیطه‌های رشدی بین ۰/۲۶۳ (ماده ۲۱۴) تا ۰/۵۶۲ (ماده ۲۳۲) است. از آنجایی که هر یک از این ضرایب، نشانگر شاخص تمییز ماده‌هاست (سیف، ۱۳۸۶)، این شاخص را می‌توان به عنوان میزان توانایی و حساسیت هر ماده در تشخیص تفاوت های بین افراد دانست. از آنجایی که حداقل مقدار این شاخص ۰/۳۰ در نظر گرفته می‌شود؛ اکثریت قریب به اتفاق شاخص‌های حاصل، در این دامنه قرار دارند. با این حال تعداد معدودی از ماده‌ها دارای شاخص پایین‌تری بودند، ولی به دلیل اهمیت نظری محتوای آنها، حذف نشدند.

● بحث و نتیجه گیری

○ یکی از دلایل تاخیر در تشخیص، این حقیقت است که ملاک‌های جاری تشخیصی و مقیاس‌ها در پی شناسایی درخودماندگی مبتنی بر غیاب رفتارها هستند، به جای اینکه بر حضور شاخص‌های ویژه‌ای تاکید داشته باشند. مشخص است که بسیاری از نشانگان تشخیصی درخودماندگی تا بعد از یک دوره رشدی ظهور نمی‌یابند و تنها مختص درخودماندگی نیستند و تشخیص درخودماندگی مبتنی بر این غیاب رفتارها می‌تواند منجر به تشخیص اشتباه شود به طوری که غیاب همان رفتارها در بسیاری از اختلال‌های و تاخیرهای تحولی دیگر دیده می‌شود (گری و تونگ، ۲۰۰۱). یکی از مزایای ابزار حاضر این است که هر دو گروه رفتارها را، یعنی هم رفتارهای شاخص درخودماندگی و هم رفتارهایی که نبود آنها دال بر درخودماندگی است، مورد توجه قرار داده است. هدف پژوهش حاضر شناخت اولیه ویژگی‌های روانسنجی ماده‌ها برای تهیه سامانه خبره بود. در اینجا به تبیین کلی از این ماده‌ها پرداخته می‌شود.

○ براساس تبیین ماده‌ها، یکی از مواردی که کودکان درخودمانده در آن مشکل داشتند، تقلید بود که ذیل رفتارهای غیرکلامی قرار دارند. این کودکان در تقلید صوتی، حرکتی و کارکردی مشکل داشتند. در مطالعه‌ای نشان داده شد که اکثریت کودکان درخودمانده در مقایسه با گروه‌های دیگر دارای نقایصی در تقلید بودند (ویلیامز، وایتن و سینف، ۲۰۰۴). البته بررسی حاضر نشان داد که مشکل در تقلید، خاص کودکان درخودمانده نیست، بلکه در کودکان نشانگان داون نیز چنین مشکلی وجود داشت. این یافته هماهنگ با پیشینه است که نشان می‌دهد مشکل در تقلید در کودکان با کم‌توانی-هوشی نیز دیده می‌شود (گالز، ۲۰۰۶).

○ یکی از رفتارهای غیرکلامی کودک، ایما و اشاره مبنی بر حرکات دست‌ها و پاها برای بغل شدن، دلالت داشت. گروه درخودمانده نسبت به گروه عادی رفتارهای حرکتی غیرکلامی کمتری را برای بغل شدن نشان دادند. براساس یافته‌های پژوهشی نیز، این حرکات ارادی اولین وسیله برقراری ارتباط نوزاد و نزدیکانش است؛ پژوهش‌های انجام گرفته حاکی از این هستند که کودکان درخودمانده در ایما و اشاره مشکل دارند و مشکلات ایما و اشاره یکی از شاخص‌هایی است که می‌توان از طریق آن، این

کودکان را شناسایی کرد (ذکیان و همکاران، ۲۰۰۰). البته پژوهش‌ها اذعان دارند بر اینکه کودکان کم‌توان هوشی نیز در نشان دادن ارتباطات ایما و اشاره‌ای در یک سالگی شکست می‌خورند (استرلینگ، داوسون و مانسون، ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر نیز این یافته پیشینه تکرار شد، یعنی گروه داون و درخودمانده هر دو در این حرکات مشکل داشتند. همچنین کودکان درخودمانده و داون در رفتار غیرکلامی دیگری، از جمله تکان دادن دست برای خداحافظی مشکل معناداری را نسبت به گروه عادی نشان دادند ولی در ارتباط با بالا انداختن سر و شانه‌ها به نشانه مخالفت، گروه درخودمانده نسبت به دو گروه دیگر مشکل معناداری را نشان داد که این یافته نیز با پیشینه مطابقت دارد (مسیباو، شی و ادامز، ۲۰۰۲).

○ ارتباط چشمی یکی از شالوده‌های اولیه برای تحول مهارت‌های اجتماعی است که در گروه درخودمانده پژوهش حاضر نسبت به دو گروه دیگر به طور معناداری دچار نارسایی بود. در یک بررسی در دانشگاه بستن (به نقل از تارکینگتون و انن، ۲۰۰۲)، پژوهشگران پردازش چهره کودکان با نارسایی‌های زبانی، عادی و درخودمانده را مقایسه کردند. کودکان درخودمانده تنها به بخش مجزا از چهره (مانند دهان) نگاه می‌کردند که با دو گروه دیگر متفاوت بود؛ در حالی که دو گروه دیگر به کل چهره (چشم‌ها، بینی و دهان) نگاه می‌کردند. به این ترتیب، کودکان درخودمانده نسبت به گروه‌های دیگر در ارتباط چشمی مشکل دارند و در یافته‌های بسیاری تایید شده است (لایستر و همکاران، ۲۰۰۹؛ چاواراسکا و همکاران، ۲۰۰۷).

○ در ارتباط با تماس جسمی، یافته‌های حاضر نشان داد گروه درخودمانده نسبت به کودکان دو گروه دیگر از بغل شدن و نوازش لذت نمی‌برند. چنین یافته‌ای در پژوهش‌های پیشین نیز مورد تایید قرار گرفته است. تارکینگتون و انن (۲۰۰۷)، اظهار می‌دارند بر خلاف کودکان نشانگان داون که بسیار دوست‌داشتنی و محبت‌آمیز هستند و در آغوش می‌روند، کودکان درخودمانده از در آغوش بودن لذت نمی‌برند. گالو (۲۰۱۰) نیز اظهار می‌دارد اکثر کودکان درخودمانده دوست ندارند بغل شوند. زمانی که آنان در آغوش می‌روند، خود را سفت و انعطاف‌ناپذیر می‌گیرند.

○ براساس یافته‌های پژوهش حاضر، کودکان درخودمانده همسالان خود را نادیده می‌گیرند و از ارتباط با آنان اجتناب می‌کنند و آنان ترجیح می‌دهند به تنهایی بازی کنند یا بیشتر به بازی موازی در کنار همسالان خود می‌پردازند، یعنی فقط از لحاظ جسمی در کنار همسالان خود حضور دارند، اما تقابل اجتماعی با یکدیگر ندارند. همچنین آنان قادر به صدا زدن نام دوست خود نبودند. این یافته مطابق با پیشینه است (گالو، ۲۰۱۰؛ بیلستدت، گیلبرگ و گیلبرگ، ۲۰۰۷؛ مسیباو، شی و ادامز، ۲۰۰۲).

○ یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که کودکان درخودمانده به طور معناداری در برقراری ارتباط از شیوه‌های نامتناسب (مانند نیشگون گرفتن) استفاده می‌کنند. پژوهش‌ها نیز اشاره دارند بر اینکه این کودکان عمدتاً از ایما و اشاره‌های ارتباطی پیش-نمادین (مانند هل دادن) برای برقراری ارتباط استفاده می‌کنند (وثریای و همکاران، ۲۰۰۰).

○ نارسایی‌هایی در جهت‌گیری اجتماعی و توجه اشتراکی مهمترین شاخص‌های اولیه درخودماندگی محسوب می‌شوند (کلیفورد و دیسایاناک، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که کودکان درخودمانده در نشان دادن لبخند اجتماعی، در بازشناسی و پاسخ به لبخند یا صداهای مراقبان آشنا که توجه اشتراکی دریافتی با آن شروع می‌شود، و در سایر مهارت‌های دریافتی توجه اشتراکی مشکل داشتند. از جمله اینکه آنان مشکلاتی را در دنبال کردن نگاه خیره والدین و به همان سوی نگاه کردن را در حدود ۸ ماهگی نشان دادند و زمانی که والدین به اسباب‌بازی یا چیزی در فاصله دور اشاره می‌کنند، در حدود ۱۰ تا ۱۲ ماهگی قادر به دنبال کردن اشاره والدین نیستند، این یافته نیز همسو با پیشینه بود (جانسون و میرز، ۲۰۰۷؛ تارکینگتون و ان، ۲۰۰۷).

○ همچنین در ارتباط با مهارت بیانی توجه اشتراکی، اشاره کردن اولین مهارت بیانی توجه اشتراکی است. براساس پژوهش حاضر، کودکان درخودمانده فاقد رفتار اشاره کردن بودند و در سایر مهارت‌های بیانی توجه اشتراکی مشکل داشتند؛ از جمله بیان صداها یا کلمه‌هایی به هنگام اشاره کردن برای جلب توجه والدین، استفاده از انگشت اشاره برای تقاضای یک شی، یا اشاره کردن به منظور اظهارنظر کردن یا سهیم شدن در یک شی یا حادثه مورد علاقه. به علاوه، پژوهش حاضر نشان داد کودکان درخودمانده

بیشتر از دست افراد به عنوان ابزاری برای رسیدن به خواسته خود کمک می‌گیرند، یا اینکه دست والدین را برای رسیدن به شیئی مورد نیازشان می‌گیرند بدون اینکه ارتباط چشمی با آنان داشته باشند و یا همچنین برای تقاضای اسباب‌بازی از باز و بسته کردن دست بدون نگاه به مادر استفاده کنند. در واقع براساس یافته‌های دست آمده، این کودکان در توجه اشتراکی مشکل داشتند که این مسئله همسو با پیشینه است (جانسون و میرز، ۲۰۰۷؛ تارکینگتون و انن، ۲۰۰۷).

○ آخرین مرحله توجه اشتراکی بیانی، جهت‌یابی به سوی محرک‌های اجتماعی، به ویژه واکنش همیشگی برگشتن در پاسخ به نام خود است که اغلب در کودکان درخودمانده دچار نارسایی است. از این رو، بسیاری از والدین کودکانی که بعداً تشخیص اختلال درخودماندگی می‌گیرند، اغلب نگران شنوایی کودک خود بوده‌اند (لیکام و لوپز، ۲۰۰۰). طبق یافته‌های حاضر نیز، کودکان درخودمانده در برگشتن به سوی صدا هنگام صدازدن آنها مشکل داشتند و این کودکان نسبت به حضور دیگران بی‌توجه بودند؛ این یافته نیز همسو با پژوهش‌های پیشین است (متسون، ۲۰۰۷؛ لایستر و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین مطابق پژوهش حاضر به دلیل بی‌توجهی به صدا زدن نام خود در این کودکان، والدین آنان به طور معناداری نگران ناشنوا بودن کودک خود شده بودند، که این یافته نیز کاملاً مطابق با پیشینه بود (گالو، ۲۰۱۰؛ بیرد، کاس و اسلونیمز، ۲۰۰۳).

○ یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد کودکان درخودمانده و داون، در درک نیات ارتباطی گوینده و درک تحت‌اللفظی از گفته‌ها شکست می‌خورند، در پیش‌بینی اثر اعمال خود بر دیگران مشکل دارند و نسبت به کودکان دیگر به طور معناداری درک کمتری نسبت به دروغ دارند، آنان فاقد درک احساسات دیگران هستند، نسبت به ناراحت شدن دیگران بی‌تفاوت هستند، فاقد توانایی تشخیص احساسات و هیجانات دیگران از روی چهره، صدا یا حالات فیزیکی هستند و از نشانه‌های ظریف (مانند تظاهر به خوشحالی) نمی‌توانند هیجانات دیگران را شناسایی کنند. چنین مشکلی با نارسایی این کودکان در نظریه ذهن مرتبط می‌شود و موافق با نظر بارون-کوهن، (۲۰۰۲) است. در پژوهشی که از سوی بارون-کوهن و همکاران (۱۹۸۶)، انجام گرفت،

یافته‌ها در مقایسه سه گروه عادی، داون و درخودمانده نشان دادند که کودکان درخودمانده در مقایسه با کودکان عادی و داون به طور معناداری در تکالیف نظریه ذهن مشکل داشتند. این یافته بارون-کوهن همسو با پژوهش حاضر نبود، چون کودکان داون نمونه حاضر نیز در نظریه ذهن مشکل داشتند.

○ در برقراری ارتباط کلامی، یافته‌ها نشان دادند کودکان درخودمانده، نسبت به دو گروه دیگر، کمتر برای جلب توجه مادر صدا در می‌آورند و به وی نگاه می‌کنند، نسبت به کودکان عادی به طور معناداری فاقد گفتار هستند، همچنین فاقد غان و غون تا ۱۲ ماهگی می‌باشند و در بیان اولین کلمه در یک سالگی و اولین جمله در دو سالگی تاخیر دارند. در واقع مطابق پیشینه، موارد مذکور می‌توانند زنگ خطری برای درخودماندگی باشند (چاواراسکا و همکاران، ۲۰۰۷؛ بیرد، کاس و اسلونیمز، ۲۰۰۳).

○ در ارتباط با حفظ یا شروع گفتگو در کودکان درخودمانده، فقدان تمایل یا فقدان سائق برای برانگیختن دیگران دیده می‌شود (لرد، ۱۹۹۰). برحسب پژوهش حاضر، برقراری ارتباط کودکان درخودمانده تنها با هدف برآورده ساختن نیازهای خود است، در شروع گفتگو مشکل دارند، نسبت به کودکان عادی کمتر درباره اتفاقات روزمره می‌پرسند و یا از وقایع پیش‌آمده در روز صحبت می‌کنند. همچنین فاقد پیشگامی در شروع صحبت، توانایی شروع صحبت با بزرگترها و همسالان در مقایسه با دو گروه دیگر هستند و در ادامه دادن گفتگو با همسالان خود مشکل دارند. مطابق یافته‌های پژوهش حاضر، کودکان درخودمانده نسبت به دو گروه دیگر اظهارات و بیانات به صورت کلیشه‌ای و تکراری، کلمات نامفهوم، اصطلاحات عجیب و غیرعادی و استفاده از گفتار خاص خود به جای استفاده از زبان معمول، به کار بردن کلمات بی ارتباط با موضوع بحث (تکرار کلماتی که قبلاً شنیده) و تکرار کردن سوال به جای جواب دادن به آن قابل مشاهده است. طبق پیشینه نیز، گفتار در کودکان درخودمانده ممکن است کارکردی یا سلیس نباشد و فاقد نیت برقراری ارتباط باشد و هرگاه صحبت می‌کنند به صورت کلیشه‌ای و تنها عبارات و کلمات را تکرار کنند (گالو، ۲۰۱۰). اشرایمن و چارلپ (۱۹۸۷)، در پژوهش خود دریافتند که تقریباً نیمی از کل افراد با اختلال درخودماندگی پژوهاک نشان دادند، این یافته همسو با نتایج پژوهش حاضر بود.

○ مطابق یافته‌های پژوهش حاضر، کودکان درخودمانده در مقایسه با کودکان عادی به طور معناداری کمتر بازی وانمودی نشان دادند و در بازی خود کمتر داستان می‌سازند. مشکل در بازی وانمودی در کودکان درخودمانده هماهنگ با پژوهش‌های پیشین است (انگور و زیگمن، ۱۹۸۱). البته کودکان نشانگان داون نیز در بازی وانمودی مشکل داشتند، هرچند پژوهش‌های انجام گرفته چنین نتیجه‌ای را تایید نمی‌کنند (متی، سیکچتی و سروف، ۱۹۸۳). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که کودکان درخودمانده دچار نارسایی در درک اجتماعی و ارتباط اجتماعی هستند و مشکلاتی را در درک هیجانات و کاربرد ضمایر دارند (جردن و پول، ۱۹۹۵)، و چون موارد مذکور مهارت‌های مهمی برای بازی هستند (ریچر و کاتس، ۲۰۰۱)، از این رو فاقد بازی‌های وانمودی می‌باشند (وثریای و همکاران، ۲۰۰۴).

○ طبق یافته‌های پژوهش حاضر، کودکان درخودمانده در مقایسه با دو گروه دیگر کمتر به بازی‌های دو به دو یا تعاملی علاقه‌مند بودند، در بازی‌های تخیلی شرکت نمی‌کردند و کمتر به بازی‌های جمعی ملحق می‌شدند. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش‌های قبلی است، به طوری که در آنان به صورت افراطی بازی‌های انفرادی بیشتر دیده می‌شود (وثریای و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین پژوهش حاضر نشان داد که این کودکان نسبت به کودکان عادی از بازی‌های جسمی-حسی با تعامل اجتماعی محدود بیشتر لذت می‌برند و به طور نامناسبی از اشیا (چرخاندن یا پرتاب کردن) استفاده می‌کنند. این یافته نیز همسو با سایر پژوهش‌ها بود (بارنک و همکاران، ۲۰۰۵).

○ طبق یافته‌های به دست آمده، کودکان درخودمانده علایق غیرمعمول و محدودی به اشیا دارند، برخی از آنان چیزهای سفت (مانند چراغ قوه یا کلید) را ترجیح می‌دهند و ممکن است بر همراه داشتن آن در همه حال اصرار داشته باشند. آنان نیاز شدید دارند به اینکه کاری را بارها و بارها تکرار کنند و توقف رفتارهای تکراری و کسل کننده برای آنان دشوار است. زمانی که اسباب‌بازی جدیدی به آنان نشان داده می‌شود، به دنبال اسباب‌بازی قبلی هستند و تمایلی به بازی با اسباب‌بازی‌های متنوع ندارند. این یافته مطابق با پژوهش‌های بسیاری است (به طور مثال، بارانک و همکاران، ۲۰۰۵).

○ پژوهش حاضر نیز نشان داد کودکان درخودمانده، حرکات کلیشه ای مثل چرخش، تکان خوردن، پرش، بال بال زدن، حرکات دست یا انگشت جلوی چشم، نگاه کردن به دست‌ها در حین بال بال زدن و تکان دادن بیش از حد بدن به جلو و عقب را نسبت به کودکان عادی بیشتر نشان می‌دهند. همچنین، حرف‌های بی ربط زدن یا جنباندن بدن خود به هنگام آشفتگی، درگیر شدن در رفتارهای تکان خوردن و فعالیت‌های موزون (پريدن يا تاب خوردن)، به دور خود چرخیدن به صورت افراطی و بی هدف برای مدت طولانی، در گروه درخودمانده نسبت به داون بیشتر مشاهده شد که موارد مذکور مطابق با پیشینه بودند (اینگلس، ۲۰۰۹؛ گالو، ۲۰۱۰). درضمن طبق این یافته‌ها، علاقه‌مندی به چیزهای خاص (تکه‌های پرز، نخ) و بازی افراطی با بخشی از اسباب‌بازی به جای کل آن در کودکان درخودمانده بیشتر از کودکان عادی دیده شد. این یافته، همسو با سایر پژوهش‌هاست (مسیباو، شی و ادامز، ۲۰۰۲؛ بیرد، کاس و اسلونیمز، ۲۰۰۳).

○ براساس یافته‌های پژوهش حاضر، کودکان درخودمانده نسبت به کودکان عادی مشکلات بیشتری را در غذا خوردن و خوابیدن نشان دادند، که این یافته همسو با پیشینه است (سادوک و سادوک، ۲۰۰۹؛ جامنیا، ۲۰۰۱). برحسب گزارش جانسون (۱۹۹۶)، شیوع مشکلات خواب در کودکان عادی حدود ۳۰ درصد، کودکان درخودمانده ۶۸ درصد و کودکان با کم‌توانی هوشی برابر با ۳۴ تا ۸۰ درصد می‌باشد.

○ یافته‌های حاضر نشان داد کودکان درخودمانده از کودکان عادی مشکلات حسی بیشتری دارند. کودکان درخودمانده معمولاً بیش از حد حساس و یا فاقد حساسیت هستند. رفتارهای حسی، ویژگی رایجی در کودکان درخودمانده به حساب می‌آید (لرد و همکاران، ۲۰۰۶). این شاخص، کودکان درخودمانده را از کودکان عادی (بن‌سازن و همکاران، ۲۰۰۹)، نارسایی‌های هوشی (بارانک، ۱۹۹۹) و اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی (ارمر و دان، ۱۹۹۸) افتراق می‌دهد.

به این ترتیب، اکثر ماده‌های ابزار حاضر از لحاظ نظری تبیین گشتند و همان‌طور که ذکر شد، مقوله‌ها همسانی درونی بالایی داشتند. همچنین مقوله‌ها از روایی محتوایی خوبی برخوردار بودند. سازه‌های زیربنایی این ماده‌ها با تلاش برای پیش‌بینی

درخودماندگی یا افتراق درخودماندگی از دو گروه دیگر مرتبط می‌شدند. همچنین گویه‌های پژوهش حاضر از جامعیت بالایی برخوردارند و با اطمینان می‌توان گفت که اکثر شاخص‌های مهمی را تاکنون برای تشخیص درخودماندگی شناسایی شده است، در بردارد. امید است که ماده‌های حاضر به تهیه سامانه خبره ای مناسب برای تشخیص اختلال درخودماندگی کمک کنند. توضیحات بیشتر باب ضرایب دقت و اعتبار سامانه خبره در بررسی تحت عنوان " بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سامانه تشخیص کودکان درخودمانده ۲ تا ۶ سال " ارائه شده است.



یادداشت‌ها

- | | |
|---|---|
| 1- autism spectrum disorder (ASD) | 2- neurodevelopmental disorders |
| 3- American Psychiatric Association | 4-early diagnosis |
| 5- The Gale encyclopedia of mental health | 6- The encyclopedia of autism spectrum disorder |
| 7- Elsevier | 8- Proquest |
| 9- Springer | 10- Gilliam Autism Rating Scale(GARS) |
| 11- Social Communication Questionnaire | |

● منابع

سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association. (Text revision).

Baird, G., Cass, H., & Slonims, V. (2006). Diagnosis of autism. *BMJ*;327:488–93.

Baranek, G. T., Barnett, C. P., Adams, E., Wolcott, N., Watson, L. R., & Crais, E. (2005). Play in infants with autism: Methodological issues in retrospective video analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 20–30.

Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (3), 213–224.

Ben-Sasson, A., Hen, L., Flus, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 1–11.

Billstedt, E., Gilberg, I. C., & Gilberg, C. (2007). Autism in adults: symptom patterns and early childhood predictors. Use of the DISCO in a community sample followed from childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48:11, 1102–1110, doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01774.x.

- Charman, T., & Baird, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorders in 2 and 3 year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 289–305.
- Chawarska, K., Klin, A., Paul, R., & Volkmar, F. (2007). Autism Spectrum Disorder in the second year: Stability and change in syndrome expression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (2), 128–138.
- Dawson, J. E., Matson, J. L., & Cherry, K. E. (1998). An analysis of maladaptive behaviors in persons with autism, PDD-NOS, and mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 19, 439–448.
- Dolan, W. N. (2009). Using the autism diagnostic observation schedule (ADOS) to discriminate between children with autism and children with language impairments without autism. The Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural Mechanical College, Master of Arts in The Department of Communication Sciences and Disorders.
- Ermer, J., & Dunn, W. (1998). The sensory profile: A discriminant analysis of children with and without disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(4), 283–290.
- Gallese, V. (2006). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. *Brain Research* 1079, 15– 24. doi: 10.1016/j.brainres.01.054
- Gallo, D. P. (2010). Diagnosing autism spectrum disorders, a lifespan perspective. UK: Wiley-Blackwell.
- Gray, K. M., & Tonge, B. J. (2001). Are there early features of autism in infants and preschool children? *Journal of Paediatrics and Child Health*, 37, 221-226.
- Gray, K. M., Tonge, B. J., & Sweeney, D. J. (2008). Using the autism diagnostic interview-revised and the autism diagnostic observation schedule with young children with developmental delay: Evaluating diagnostic validity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 657–667.
- Hile, M. G., Campbell, D. M., & Ghobary, B. (1994). Automation for clinicians in the field: The validity of a performance support system. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 26, 205-208.
- Inglese, M. D. (2009). Caring for children with autism spectrum disorder, part ii: screening, diagnosis, and management. *Journal of Pediatric Nursing*, 24, 1, 49-59.
- Jamnia, A. (2001). Taking one step ahead and opening the world for our son. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(1), 2–5.
- Johnson C. R. (1996) Sleep problems in children with mental retardation and autism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 5: 673–83.
- Johnson, C. P., Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. Located on the World Wide Web at: <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2007/10/29/peds.2007-2361.citation>

- Jordan, R. and Powell, S. (1995) *Understanding and Teaching Children with Autism*. Chichester: Wiley.
- Kelley, E., Naigles, L., & Fein, D. (2010). An in-depth examination of optimal outcome children with a history of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*, 526–538.
- Leekam S, Lopez B. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Dev Psychol. 36*: 261–273.
- Lord, C. (1990). A cognitive behavioral model for the treatment of social-communicative deficits in adolescents with autism. In Behavior Disorders of Adolescence: Research, Intervention, and Policy in Clinical and School Settings (R.J. McMahon and R. Dev. Peters, eds.). 155–174. New York: Plenum Press.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P., Shulam, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from two to nine. *Archives of General Psychiatry, 63*, 694–701.
- Luyster, R., Gotham, K., Guthrie, W., Coffing, M., Petrak, R., Pierce, K., Bishop, S., Esler, A., Hus, V., Oti, R., Richler, J., Risi, S., & Lord, C. (2009). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Toddler Module: A New Module of a Standardized Diagnostic Measure for Autism Spectrum Disorders, *J Autism Dev Disord, 39*:1305–1320.
- Matson, J. L. (2007). Current status of differential diagnosis for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 109-118. doi:10.1016/j.ridd.2005.07.005.
- Matson, J. L. (2008). Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders. New York: Elsevier Inc
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Adams, L. W. (2002). Understanding Asperger Syndrome and High Functioning Autism. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Motti, F., Cicchetti, D., & Sroufe, L. A. (1983). From infant affect expression to symbolic play: The coherence of development in Down Syndrome Children. *Child Development, 54*, 1168-75.
- Martin, J. & S. E. Levy (2004). "Early Diagnosis of Autism Spectrum Disorders." *Curr treat Options Neural, 6*(5): 391-400.
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. W. (2003). Handbook of psychological and educational assessment of children intelligence, aptitude, and achievement. New York: The Guilford Press.
- Richer, J., & Coates, S. (2001). *Autism the search for coherence*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Rojahn, J., & Matson, J. L. (2010). Assessment and diagnosis of autism and spectrum disorders in children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22*, 313–315.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2009). *Comprehensive textbook of psychiatry*. Wolters Kluwer. Philadelphia.

- Samadi, S. A., Mahmoodizadeh, A., & Mcconkey, R. (2011). A national study of the prevalence of autism among five-year-old children in Iran. *SAGE Publications and The National Autistic Society, 1-13*, 1362-3613.
- Schreibman, L. and Charlop, M.H. (1987). *Autism. In Psychological Evaluation of the Developmentally and Physically Disabled* (V.B. Van Hasselt and M. Hersen, eds.). 155-177. New York: Plenum Press.
- Stern, D. N., Hofer, L., Haft, W., & Dore, J. (1985). Affect attunement: The sharing of feeling states between mother and infant by means of inter-modal fluency. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infants*. (249 - 268). Norwood, NJ: Ablex.
- Turkington, C., & Anan, R. (2007). *The Encyclopedia of Autism Spectrum Disorder*. New York: Facts On File.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20*, 318-337.
- Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(5), 473-493.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Schuler, A. L. (2000). Understanding the nature of communication and language impairments. In S. F. Warren, & M. E. Fey (Series Eds.), A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Vol. Eds.), *Communication and language intervention series: Vol. 9. Autism spectrum disorders. A transactional perspective* (pp. 109 -141). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Williams, J. H. G., Whiten, A., & Singh, T. (2004). A systematic review of action imitation in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 285-299.
- Wilson, M. A., & Zalewski, M. A. (1994). An expert system for abilities-oriented job analysis. *Computers in Human Behavior, 10*, 199 -207.
- Zakian, A., Malvy, J., Desombre, H., Roux, S., & Lenior, P. (2000). Early signs of autism and family films: A new study by informed evaluators and those unaware of diagnosis. *L'Encephale, 26* (2), 38-44.



گزارش و خبر

نامه به سردبیر

جناب آقای دکتر خداپناهی سردبیر محترم مجله روانشناسی

با سلام، مقاله آقای دکتر لواسانی و همکاران تحت عنوان «رابطه معنای زندگی و خوش‌بینی بهزیستی» که در شماره ۶۵ مجله به چاپ رسیده است، نویسندگان محترم عنوان پرسشنامه کرامباف و ماهولیک را که در شماره ۴۸ (۱۳۸۷) همان مجله تحت عنوان هدف در زندگی است را اشتباهاً، معنای زندگی در نظر گرفته‌اند و معادل لاتین آنهم یعنی meaning of life غلط است. با توجه به اینکه برای «معنای زندگی» پرسشنامه‌های دیگری وجود دارد، لطفاً این موضوع به نحو مناسب اصلاح شود.

عباس رحیمی‌نژاد

۱۳۹۲/۸/۸

بسمه تعالی

جناب آقای دکتر خداپناهی

با سلام، در پاسخ به انتقاد سازنده آقای دکتر رحیمی‌نژاد نسبت به مقاله: «رابطه معنای زندگی و خوش‌بینی ذهنی با بهزیستی» به استحضار می‌رساند در چکیده انگلیسی عنوان مقیاس به درستی نوشته نشده است لذا عنوان Meaning of Life Questionnaire به عنوان Purpose in Life Test (PIL) اصلاح می‌شود. اما نویسندگان مقاله با توجه به آن که هدف کرامباف و ماهولیک (Crumbaugh & Maholick) اندازه‌گیری معنای زندگی است، و مقیاس بر اساس دیدگاه فرانکل تحت عنوان «معنای زندگی» و «یا» معنا درمانی معروف است، ترجیح داده‌اند به جای واژه «هدف زندگی» از معادل «معنای زندگی» استفاده کنند.

با سپاس

مسعود غلامعلی لواسانی

۱۳۹۲/۸/۱۱





چاپ کتاب روانشناسی از دیدگاه دانشمندان اسلامی به زبان روسی

مسکو: به گزارش ایرنا، رایزنی فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در روسیه روز سه‌شنبه ۲۹ مرداد/۱۳۹۲ اعلام کرد: کتاب روانشناسی از دیدگاه دانشمندان اسلامی اثر حجت الاسلام دکتر جواد اژه‌ای در مسکو منتشر شد. این کتاب بر اساس سه فصل‌های دو واحد نظری جهت آشنایی دانشجویان دوره کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، روانشناسی تربیتی، مشاوره و گرایش‌های وابسته به آن تدوین شده است.

محتوای این کتاب در سه فصل با عناوین روانشناسی فلسفی، تفکر روانشناختی در فلسفه غرب، انسان در قرآن و روانشناسی و دیدگاه‌های دانشمندان اسلامی و تفاوت‌ها و وجوه اشتراک این دیدگاه‌ها با نظریات جدید روانشناسی، تنظیم شده است.

در فصل اول این کتاب، روانشناسی، ریشه‌ها و تفکر در فلسفه قدیم، روانشناسی و فلسفه نوین، تجربه‌گرایی و روانشناسی، تداعی‌گرایی و روانشناسی و تاثیرهای فلسفی در قرون جدید مطرح شده است.

در فصل دوم کتاب، موضوعاتی مانند انسان در قرآن، روح، امر در خلق، جریان طبیعی جسمانی انسان، حیات طبیعی و دنیوی و اخروی، چهره واقعی انسان در قرآن و نیازهای او، قرآن و انسان اجتماعی بررسی می‌شود.

فصل سوم کتاب شامل آراء و نظریات چهارده نفر از چهره‌های شاخص اسلامی حوزه تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی مانند جاحظ، ابن سحنون، الکندی، فارابی، ابن مسکویه، ابن سینا، غزالی، خواجه نصیر الدین طوسی، سعدی و مولوی می‌باشد.

کتاب روانشناسی از دیدگاه دانشمندان اسلامی توسط *ایوان زاخاروف* به روسی برگردانده و در شمارگان یک‌هزار نسخه به وسیله انتشارات *ناوچنایا کنیگا* در مسکو چاپ شده است. قبلاً از همین مؤلف کتاب "هدایت و مشورت در اسلام" به زبان روسی ترجمه و در دانشگاه اسلامی مسکو رونمایی گردیده بود.

نکوداشت استاد دکتر محمود منصور

«انجمن ایرانی روانشناسی» با همکاری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران مراسمی با هدف نکوداشت آقای دکتر محمود منصور، چهره ماندگار روانشناسی در روز یکشنبه ۲۷ بهمن ۹۲ در سالن «کوثر» دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران برگزار نمود.

این مراسم پس از اجرای سرود جمهوری اسلامی ایران و تلاوت آیاتی از قرآن کریم با خیر مقدم دکتر بهرامی احسان ریاست دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران آغاز و با صحبت های چند تن از دانشجویان سالهای دور استاد منجمه دکتر علی فتوحی آشتیانی (دانشگاه بقیه الله عج) دکتر محمدرضا شعیری (دانشگاه شاهد) دکتر محمدعلی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی) دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)، دکتر روشن (دانشگاه شاهد) و دکتر احمد برجعلی (دانشگاه علامه طباطبائی) ادامه یافت در بین صحبت ها هم چند نماهنگ و فیلم مرتبط با زندگی استاد به نمایش گذاشته شد. در ادامه این صحبت ها آقای دکتر منصور به ایراد سخنرانی پرداخت و در ارتباط با مسیری که روانشناسی از یونان باستان تا مرحله علمی شدن در جهان طی کرده است و همچنین تلاش های صورت گرفته بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در حوزه روانشناسی بحث نمود دکتر جواد اژه‌ای رئیس انجمن ایرانی روانشناسی نیز با ضروری دانستن تکریم مفاخر علمی کشور از کلیه اساتید و دانشجویان شرکت کننده و دانشکده‌هایی که از این نکوداشت حمایت کردند، تشکر نمود. در این مراسم پیام آقای دکتر فرهاد رهبر رئیس دانشگاه تهران و همینطور نامه رئیس "سازمان نظام روانشناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران" قرائت گردید. انجمن ایرانی روانشناسی و بعضی از دانشکده ها نیز به رسم یادبود هدایایی خدمت استاد تقدیم نمودند.

دکتر محمود منصور در سال ۱۳۰۹ در یک خانواده شهرستانی پر فرزند در شهر اراک متولد گردید، فرزند میانی خانواده بود. قبل از مدرسه مدتی در مکتب خانه تحصیل کرد. او سبک مکتب خانه را همراه با خاطرات خوش ذکر می کند بخصوص که در آن سبک مکتب آموزش متقابل بود. او خود را در منزل بیش از دیگر خواهران و برادرانش منزوی می دانست. ۶ سال دبستان را در اراک گذراند بدون مشکل. سیکل اول (دوره اول متوسطه کنونی) را هم در همان اراک سپری کرد. او در یکی از انشاهایش که پرسیده شده بود «در آینده می خواهید چه کسی شوید؟» نوشته بود *ژان ژاک روسو* یا *ویکتور هوگو* شرق که این بلند پروازی را معلم انشایش ستوده بود و گفته بود کسی که می خواهد شهردار شود کسی نمی شود ولی آن که می خواهد روسو و هوگو شود کسی می شود. او تا سال چهارم متوسطه را در اراک گذراند و ادامه تحصیلش در دارالفنون بود. بعد از آن به خارج رفت و از بورس ویژه دانشجویان خارجی استفاده کرد. پیازه دانشمند نامدار سوئسی شاگردان معدودی داشت که دکتر

منصور یکی از آنها بود از دیگر استادان دکتر منصور اینهلدر (Inhelder) و مایلی (Meili) بودند. در سال ۱۳۲۹ (۱۹۵۰) او به ایران آمد. در ۲۴ سالگی با یک همکلاسی ایرانی ازدواج نمود که از او صاحب دو فرزند دختر شد. اولین شعرش را در مجله فردوسی به نام «آشتی ناپذیر» منتشر کرد. در سال ۱۳۴۰ به ایران آمد و در محلی به نام «کانون هدایت کودک» شروع به کار کرد از سال ۱۳۴۴ وارد دانشگاه تهران شد. او در سال ۱۳۵۴ به دانشکده علوم تربیتی تهران آمد.

در سال های پس از انقلاب کتاب «شخصیت» در هشتمین دوره کتاب سال و «روانشناسی ژنتیک» در هجدهمین دوره کتاب سال، کتاب سال جمهوری اسلامی ایران شد. دکتر منصور در زمان چاپ شش شماره اول "مجله روانشناسی" مسئولیت سردبیری آن را عهده دار بود و چندین دوره نیز به عنوان عضو هیئت مدیره دبیر کلی انجمن روانشناسی ایران که بعداً بالاجبار تبدیل به انجمن ایرانی روانشناسی شد را عهده دار بود.

او در سال ۱۳۸۳ به عنوان چهره ماندگار ایران در حوزه روانشناسی از سوی صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران انتخاب گردید.

نخستین کنگره روانشناسی سراسر کودک و نوجوان

پژوهشکده خانواده دانشگاه شهید بهشتی همراه با انجمن روانشناسی بالینی کودک و نوجوان در تاریخ ۲۹ و ۳۰ بهمن ۱۳۹۲، نخستین کنگره سراسری روانشناسی کودک و نوجوان را در دانشگاه شهید بهشتی برگزار کردند. این کنگره جهت ارتقاء سلامت روان با موضوعاتی چون: خانواده، نظام های آموزشی، جامعه، رسانه، فضای مجازی، سیاست گذاری و سبک زندگی، همراه با برنامه های ویژه برای خانواده ها، نشست های تخصصی و کارگاه های آموزشی برگزار شد. "انجمن ایرانی روانشناسی" از انجمن های فعال در برگزاری این کنگره بود.



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

□ Preface.....	2
□ Underling Mechanism of Relationship between Working Memory and Fluid Intelligence Rouhollah Shahabi, Ph.D., Javad Ejei.Ph.D., Parviz Azadfallah, Ph.D., Vliyollah Farzad, Ph.D.....	3
□ Cognitive Dissonance: The Effect of Self-Involvement on Attitude Change in Different Paradigms Mahmood Heidari, Ph.D., Rouhollah Mansouri Sepehr, M.Sc.,Fatemeh Bagherian,Ph.D.....	25
□ A Modeling for Relationship between Thinking Styles and Educational Adjustment with Educational Achievement Heydar Ali Zarei, Ph.D.....	44
□ The Perceived Parenting Styles and Identity Styles in Girls Adolescence: Investigation of Moderating Role of Self-Esteem Fatemeh Sandi, M.Sc.,Sajjad Rezaie ,M.Sc.,Iraj Salehi, Ph.D.....	61
□ Contribution of Religious Strengths in Predict of Task and Contextual Performance Kourosh Namdari, Ph.D., Simindokht Kalani, M.Sc.....	77
□ A Preliminary Study on the Development of an Expert System for Diagnosing 2-6 Years Old Autisitic Children Maryam Mahmoody, M.Sc., Bagher Gobarı Bonab, Ph. D. Mohsen Shokoohi Yekta, Ph. D. Hamid Reza Pooretamad,Ph. D.,Saied Akbari Zardkhaneh, M.Sc.....	94
□ News and Report.....	111