

- هویت تحصیلی دانشجویان ایرانی: یک مطالعه کیفی
دکتر حمیدرضا آریانپور، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ۳۳۴
- اثربخشی برنامه توان‌بخشی شناختی توجه و حافظه بر فراخوانی حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی کودکان کاشت حلزون شده
دکتر حسین زارع، دکتر علی‌اکبر شریفی، اشواق نعمی ۲۵۴
- رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا: نقش واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی
فرزانه یزدانی، دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی ۲۶۹
- نقش واسطه‌ای بازخورد خشم در رابطه بین ناگوایی هیجان و مهارت‌های ارتباطی
مصطفی ملکی، دکتر حسین محقق، صفدر نبی‌زاده ۲۸۶
- بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریک شخصیت
دکتر اکبر عطادخت، دکتر بهمن زردی‌گیگلو، حدیثه لاله ۳۰۳
- نقش معنویت محیط کاری و تاب‌آوری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان
دکتر تورج سپهوند ۳۲۰
- مفهوم‌سازی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی براساس مطالعه کیفی داده بنیاد
مهسا صالح‌نجفی، دکتر الهه حجازی، دکتر پروین کدیور، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ۳۳۵

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

هویت تحصیلی دانشجویان ایرانی: یک مطالعه کیفی □

Iranian College Students' Academic Identity: A Qualitative Study □

Hamidreza Aryanpour, PhD

Elahe Hejazi, PhD ✉

Javad Ejei, PhD

Masoud Gholamali Lavasani, PhD

دکتر حمیدرضا آریانپور*

دکتر الهه حجازی*

دکتر جواد اژه‌ای*

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی*

Abstract

The purpose of the present study was conceptualizing college students' Academic identity and identifying the components of it as one of the specific types of the identity, considering the socio-cultural structure and the context of higher education in Iranian society. To achieve this goal, a qualitative research method was used. Participants included 56 individuals (25 male students and 31 female students) who were studying in the fourth to sixth semesters of Ardakan University and sixth to eighth grade M.D. in medical and dentistry at the medical University of Shahid Sadoughi in Yazd. Focus groups were used for collecting data. In two universities, five focus groups were formed. The results of the theoretical coding showed that students' identity was composed of five components: academic commitment, academic self-Concept, future thinking, belonging to university and personal agency, influenced by factors such as basic psychological needs and leads to Numerous consequences such as change in academic self-efficacy and subjective well-being.

Keywords: academic identity, academic self-concept, belonging, future thinking, personal agency, academic commitment

چکیده

هدف پژوهش حاضر مفهوم سازی و شناسایی مؤلفه‌های تشکیل دهنده هویت تحصیلی دانشجویان به عنوان یکی از انواع خاص هویت، با توجه به ساختار فرهنگی-اجتماعی و بافت آموزش عالی جامعه ایران بوده است. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش کیفی و طرح نظریه پرخاسته از داده‌ها استفاده شده است. شرکت کنندگان در پژوهش شامل ۵۶ نفر (۲۵ نفر دانشجوی مرد و ۳۱ نفر دانشجوی زن) بودند که در نیمسال‌های چهارم تا ششم مقطع کارشناسی دانشگاه سراسری اردکان و ششم تا هشتم مقطع دکترای حرفه‌ای در رشته‌های پزشکی و دندانپزشکی در دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد مشغول به تحصیل بودند. برای گردآوری داده‌ها، از روش گروه‌های کانونی استفاده شد و در دو دانشگاه مورد بررسی و پنج گروه کانونی تشکیل گردید. نتایج کدگذاری نظری نشان داد که هویت تحصیلی دانشجویان ایرانی از پنج مؤلفه تعهد تحصیلی، خودپنداشت تحصیلی، آینده‌اندیشی، تعلق به دانشگاه و عاملیت شخصی تشکیل شده است.

کلیدواژه‌ها: هویت تحصیلی دانشجویان، خودپنداشت تحصیلی، تعلق، آینده‌اندیشی، عاملیت شخصی، تعهد تحصیلی

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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۷/۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۱۰/۲
* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم
تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

امروزه تحصیل در دانشگاه خواسته بسیاری از افراد است و هر ساله در سراسر دنیا افراد زیادی برای ورود به دانشگاه تلاش می کنند. در کشور *ایران* نیز سالیانه ده ها هزار نفر در رقابتی فشرده، برای ورود به دانشگاه اقدام می کنند. انتقال به آموزش عالی، مرحله ای مهم در چرخه زندگی افراد است و دامنه گوناگونی از هیجانانگیز را در برمی گیرد (استرایهورن، ۲۰۱۶). همچنین دوران دانشگاه، زمانی برای ایجاد هویت های جدید است (کمارایو و دیال، ۲۰۱۴) و متأسفانه برخی از افراد، برای اتخاذ و سازگاری با هویت دانشگاهی، چالش های متعددی را تجربه می کنند (دافی، ۲۰۱۳) و به همین دلیل به نظر می رسد بررسی هویت در محیط های دانشگاهی، یکی از مواردی است که بیشترین اهمیت و ارتباط را برای فهم عملکرد و شادکامی دانشجویان در این محیط منحصر به فرد دارد (وایت و لوونتال، ۲۰۱۱).

علیرغم اتفاق نظر نسبی که در بین روانشناسان در مورد تعریف مفهوم عام هویت وجود دارد، مفهوم «هویت تحصیلی»^۱ تعاریف گوناگونی را شامل شده است و همان طور که جنسن و جتن (۲۰۱۶) متذکر شده اند «هویت تحصیلی اصطلاحی بی ثبات است و به ندرت به شیوه ای ثابت در پژوهش های تجربی تعریف شده است و به همین دلیل، مشخص نمودن عوامل تشکیل دهنده آن نیز دشوار است». مفهوم هویت تحصیلی به طور عمده در دو معنی مختلف به کار رفته است. یکی از این معانی که مرتبط با «هویت حرفه ای»^۲ است، به هویت دانشگاهی اعضای هیئت علمی و مدرسان دانشگاه ها اشاره می کند (به عنوان مثال پژوهش کوئیگلی، ۲۰۱۱) و معنای دیگر به هویت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان اطلاق می شود، هر چند به نظر می رسد در مطالعات خارج از *ایران*، عمده تمرکز بر هویت تحصیلی دانشجویان بوده است تا دانش آموزان. یکی از پژوهشگرانی که گوناگونی معانی به کار برده شده برای واژه «هویت تحصیلی» را مورد بررسی قرار داده است دکانیدا (۲۰۱۴) می باشد. این پژوهشگر اظهار می دارد که سازه هویت تحصیلی در ادبیات موجود از تعریف واضحی برخوردار نیست. بر اساس بررسی دکانیدا (۲۰۱۴) برخی از پژوهشگران (مانند ویتترز،^۳ ۲۰۰۹) هویت تحصیلی را مربوط به تحول شغلی افراد در بافت آموزش عالی دانسته اند و دیگر پژوهشگران، این مفهوم را برای اشاره به «هویت وابسته به دانشگاه»^۴ (فویبرگ،^۵ ۲۰۱۲)، «هویت آموزشی» (حجازی و همکاران، ۲۰۱۰)، «هویت دانش آموز» و

«هویت وابسته به مدرسه»^۶ (هاوکینز، ۲۰۰۵) به کار برده‌اند.

بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام شده در مورد دانشجویان، نشانگر مسیر رو به رشد توجه به مفهوم هویت تحصیلی آنها و مطالعه آن از ابعاد مختلف، به‌ویژه در سال‌های اخیر است. از جمله متغیرهایی که در ارتباط با هویت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند می‌توان به پیشرفت تحصیلی (جنسن و جتن، ۲۰۱۸؛ مینز و همکاران، ۲۰۱۸؛ کاراناسکین و کاردلیس، ۲۰۰۵)، شیوه سواد (برزسکی، ۲۰۱۷)، تعهد به هدف، تعهد سازمانی و قصد ادامه دادن تحصیلات (باومن و فلیکس، ۲۰۱۷) انتظارات شغلی آینده (جنسن و جتن، ۲۰۱۶)، پیامدهای مثبت یادگیری (شهنی ییلاق و همکاران، ۲۰۱۴)، خودناتوان سازی (کربا، واز و ایساکسن، ۲۰۱۲)، فضای مجازی و فناوری‌های ارتباطی جدید (کاماچو، ۲۰۱۲)، خودکارآمدی و حرمت خود، اهداف و انگیزش خود تعیین شده (اوموندسن و همکاران، ۲۰۰۵)، نوع دانشگاه، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی و حق انتخاب، سرمایه اجتماعی، چشم انداز شغلی، امید به آینده، رشته تحصیلی و درآمد خانواده (افراسیابی و خوباری، ۱۳۹۴)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، اهمال کاری (گزیدری، لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴)، عملکرد تحصیلی (احمدی، ۱۳۹۴)، سبک‌های تفکر، سبک‌های دلبستگی، جو عاطفی خانواده (رضازاده مهرجو، ۱۳۹۴)، اهمال کاری پژوهشی (غلامی، ۱۳۹۴) اشاره نمود.

معدودی از پژوهش‌ها نیز به بررسی عناصر تشکیل دهنده هویت تحصیلی پرداخته‌اند. از جمله *دانهام* (۲۰۱۶) در پژوهش خود پنج عنصر شامل: «نظریه خود»، «نشانگرهای پیشرفت»^۷، «باورهای عاملیت»^۸، «انگیزش و تمایلات» را به‌عنوان عناصر تشکیل دهنده هویت تحصیلی شناسایی نمود. همچنین دکانیدا (۲۰۱۴) در پژوهش خود، هویت تحصیلی را متشکل از: جهت‌گیری آینده، خودکارآمدی، اطمینان به توانایی‌های تحصیلی و «ستقامت» دانسته است. متیوز (۲۰۱۴) نیز هویت تحصیلی را متشکل از تفکر در مورد خودکارآمدی، خودگردانی، تعلق به مدرسه، درک اهمیت و احترام دانسته است.

علی‌رغم تفاوت مسائل هویتی در فرهنگ‌ها یا بافت‌های جغرافیایی مختلف (شهرآرای، ۱۳۸۴) و همچنین اهمیت «بافت» بر روی تجربه شخصی هویت تحصیلی (دانهام، ۲۰۱۶)، بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه هویت تحصیلی دانشجویان در *ایران*، نشان می‌دهد که تاکنون هویت تحصیلی دانشجویان ایرانی کمتر با استفاده از روش کیفی و از دیدگاه

روانشناختی و با تأکید بر بافت آموزشی و فرهنگی جامعه ایرانی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش‌های انجام شده در ایران در مورد هویت تحصیلی، یا در مورد جامعه دانش‌آموزان ایرانی بوده یا از دیدگاه جامعه‌شناختی مانند «نظریه هویت اجتماعی»^۹ به این مسئله پرداخته‌اند. پژوهش حاضر با توجه به اهمیت بررسی هویت تحصیلی دانشجویان در بافت فرهنگ ایرانی و پیامدهای آن به‌ویژه در زمینه‌های عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی و سلامت روان دانشجویان و همچنین شناخت علمی تری که از فرایندهای روانشناختی دانشجویان، برای برنامه‌ریزان آموزش عالی و متولیان دانشگاه‌ها در کشور فراهم می‌آورد، در صدد پاسخ به این سؤال بود که: «با توجه به ساختار حاکم بر نظام آموزش عالی ایران و بافت جامعه دانشجویی ایرانی، هویت تحصیلی دانشجویان چگونه است و از چه عناصری تشکیل یافته است؟»

● روش

با عنایت به اینکه هدف این پژوهش، مفهوم‌سازی هویت تحصیلی دانشجویان بوده است، بر همین اساس از روش کیفی و طرح «نظریه برخاسته از داده‌ها» (نظریه زمینه‌ای یا نظریه داده بنیاد) برای مفهوم‌سازی هویت تحصیلی دانشجویان استفاده شد. «پژوهش کیفی بر معنایی که افراد ذی‌ربط، یعنی شرکت‌کنندگان در فرایند اجرای پژوهش از پدیده مورد نظر در ذهن دارند، تأکید دارد» (بازرگان، ۱۳۹۱، ص ۲۹). شرکت‌کنندگان در پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. نمونه شامل ۵۶ نفر (۲۵ نفر دانشجوی مرد و ۳۱ نفر دانشجوی زن) بودند که در نیمسال‌های چهارم تا ششم مقطع کارشناسی دانشگاه اردکان و ششم تا هشتم مقطع دکترای حرفه‌ای در رشته‌های پزشکی و دندانپزشکی در دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۲/۱۵ سال بود. در دو دانشگاه مورد بررسی، پنج گروه کانونی تشکیل شد: سه گروه کانونی در دانشگاه سراسری اردکان و دو گروه کانونی در دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. تعداد شرکت‌کنندگان در یکی از گروه‌ها (گروه علوم انسانی) ۸ نفر و در بقیه گروه‌ها ۱۲ نفر بود. هدایت گروه‌های کانونی بر عهده یکی از پژوهشگران این مطالعه بوده است. برای شناسایی مفهوم هویت تحصیلی دانشجویان، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. سؤال‌های مصاحبه در پژوهش حاضر بر مبنای چند عامل از جمله پیشینه پژوهش در زمینه هویت

و بر اساس نظریات /ریکسن، مارسیا، تاجفیل تدوین شد. برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه گروه‌های کانونی استفاده شد. قبل از انجام مصاحبه، سؤالات مصاحبه نیمه ساختار یافته در قالب برگه راهنمای مصاحبه، تدوین گردید. قبل از شروع هر جلسه و ضبط آن، ضمن سپاسگزاری از همراهی مشارکت‌کنندگان در فرایند پژوهش، شرح مختصری از اهداف و دلایل انجام پژوهش ارائه می‌شد و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده می‌شد که اطلاعات و سخنان آنها محرمانه خواهد ماند و صرفاً در جهت پژوهش استفاده خواهد شد. تمام جلسات گروه کانونی توسط نرم‌افزار ضبط صدا، ثبت گردید و بعد از آن تمام مباحث مطرح شده در درون گروه، به صورت نوشتاری بازنویسی شد و متن کامل جلسات برای کدگذاری، فراهم گردید. مشخصات گروه‌های کانونی این پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. مشخصات گروه‌های کانونی دانشجویان

نوع دانشگاه	گروه‌ها	گروه درسی	تعداد	مدت زمان مصاحبه	جمع
سراسری اردکان	گروه اول	علوم انسانی	۸ نفر (۵ زن و ۳ مرد)	۴۰ دقیقه	۵۶ نفر
	گروه دوم	کشاورزی	۱۲ نفر (۷ زن و ۵ مرد)	۷۴ دقیقه	
	گروه سوم	فنی و مهندسی	۱۲ نفر (۴ زن و ۸ مرد)	۸۸ دقیقه	
علوم پزشکی یزد	گروه پنجم	دندانپزشکی	۱۲ نفر (۸ زن و ۴ مرد)	۶۸ دقیقه	
	گروه ششم	پزشکی	۱۲ نفر (۷ زن و ۵ مرد)	۷۰ دقیقه	

تحلیل داده‌ها، ابتدا به صورت سطر به سطر انجام شد. سطر به سطر داده‌ها که در آغاز مطالعه برای تولید مقوله‌ها و مطرح ساختن روابط آنها با یکدیگر ضروری است (اشتراوس و کربین، ۱۳۹۶) و تحلیل خرد نامیده می‌شود. پس از این مرحله به پرورش مقوله‌ها پرداخته شد. بدین صورت که پس از انجام کدگذاری و شناسایی مفاهیم مستتر در اظهارات شرکت‌کنندگان در مصاحبه گروهی، مفاهیم شناسایی شده دسته‌بندی شدند و هر یک از این دسته مفاهیم، تحت مفهومی گسترده‌تر و انتزاعی‌تر که مقوله نامیده می‌شود جای گرفتند.

در مرحله کدگذاری محوری به بازچینش داده‌هایی پرداخته شد که در جریان کدگذاری باز، خرد شده بودند تا از طریق این بازچینش، بتوان توضیحات تفصیلی و ویژگی‌های دقیق‌تری از موضوع مورد بررسی را به دست آورد. برای دستیابی به این هدف، مفاهیم به دست آمده در مرحله کدگذاری باز به مقوله‌های فرعی مرتبط شدند. به این منظور مقوله‌ای

که پژوهش برای شناسایی آن طرح ریزی شده بود و در قسمت های مختلف داده ها قابل ردیابی و شناسایی بود، به عنوان «مقوله هسته» انتخاب شد که در اینجا مقوله هسته، «هویت تحصیلی دانشجویان» بود. سپس کوشش گردید تا رابطه هر یک از مقوله هایی که قبلاً شناسایی شده بودند با مقوله هسته آشکار گردد.

● یافته ها

○ در این مطالعه برای شناسایی مفهوم هویت تحصیلی دانشجویان و مؤلفه های تشکیل دهنده آن، در مجموع ده سؤال از دانشجویان شرکت کننده در مصاحبه های گروه های کانونی پرسیده شد. اساسی ترین پرسش، سؤال اول بود؛ به نحوی که شیوه و ترتیب طرح پرسش های بعدی و ادامه جریان مصاحبه های گروه های کانونی، بر اساس نوع پاسخ های دانشجویان شرکت کننده به این پرسش، پیش رفت. سؤال این پژوهش این بود که: **مؤلفه های تشکیل دهنده هویت تحصیلی دانشجویان کدامند؟** اولین پرسشی که برای دستیابی به پاسخ این سؤال از دانشجویان پرسیده شد، عبارت بود از اینکه:

«چه برداشتی از خودتان به عنوان دانشجو دارید؟»

پرسش از دانشجویان درباره کیستی خودشان به عنوان دانشجو، یعنی برداشتی که از خود در قالب نقش دانشجو دارند، اولین و اصلی ترین سؤالی بود که برای شناسایی مفهوم هویت تحصیلی و مشخص نمودن مؤلفه های تشکیل دهنده آن، از شرکت کنندگان در گروه های کانونی پرسیده شد. دامنه پاسخ های دانشجویان مصاحبه شونده به این سؤال بسیار متنوع بود. از خلال داده های حاصل از کدگذاری باز، مفاهیم خودتوصیفی، نظرات دیگران، جایگاه اجتماعی، احساس نسبت به خود، متمایز بودن، مفید بودن و باورهای کارآمدی استخراج گردید. منظور از خودتوصیفی، ارزیابی های کلی دانشجویان پاسخ دهنده از وضعیت خود به عنوان دانشجو بود که در قالب عبارات خود وصفی بیان شدند. این ارزیابی های کلی شامل خود وصفی مثبت، خود وصفی منفی و همچنین شامل ارزیابی فارغ از ارزشگذاری مثبت یا منفی بود. به عنوان نمونه دانشجویی اظهار داشت که: «من نظرم [در مورد دانشجو بودن] مثبت؛ توی زندگی و خاطرات و تجربه هاش که هیچی، فرصت خوبی برای زمان یادگرفتن و تحت حمایت خانواده بودن [هم هست.]». دانشجوی دیگری خود را به عنوان «وقت تلف کن ترین موجود» و «علاّف و بیکار» توصیف نمود. دانشجوی دیگری بیان داشت که: «صرف

دانشجو بودن خوبه» و دانشجوی دیگری ابراز داشت که «[نگرشم به دانشجو بودن] خوبه و واقعاً سطح فکریم خیلی نسبت به دبیرستان تغییر کرده». منظور از ارزیابی دیگران، برداشت های دانشجو از نظرات دیگر افراد جامعه اعم از خانواده، اساتید، همکلاسی ها و ... در مورد خود بود. نمونه پاسخی که نشانگر اهمیت نظرات دیگران در برداشت دانشجو از خویش هستند عبارتند از: «خانوادگی وقتی والدین بهت افتخار می کنند حس خوبی هست و باعث می شود اشتیاق داشته باشی بیایی دانشگاه و درست را ادامه بدهی». دانشجوی دیگری در همین زمینه بیان داشت که: «برداشت خانواده و فامیل نسبت به دانشجو اصلاً خیلی خوب نیست همه اکثراً میگویند که دانشجو موجودی است که پول مصرف می کند و سواد هم ندارد». مفهوم جایگاه اجتماعی به برداشت دانشجو از ارزش اجتماعی و جایگاه خویش در جامعه به عنوان دانشجو اشاره می کند. آنچه از خلال کدگذاری مصاحبه های گروه های کانونی استنباط گشت این بود که بنا به نظر بسیاری از مصاحبه شوندگان، افزایش تعداد دانشجویان باعث کاهش ارزش و جایگاه اجتماعی دانشجو در جامعه شده است. به عنوان نمونه، یکی از دانشجویان در این زمینه اظهار نمود که: «الآن همه دانشجو هستند و خصوصاً لیسانس، حس خاصی به آدم نمیده». مفهوم متمایز بودن به باورهای دانشجویان در مورد تفاوت داشتن یا نداشتن نسبت به دیگر افراد جامعه اشاره داشت. به عنوان نمونه دانشجویی با این عبارت که: «مثل دیگرانم فقط چیزی که هست میام سرکلاس و درس میخونم تا مدرکی را بگیرم» به عدم تمایز نسبت به دیگران اشاره نمود که این برداشت در اظهار نظر دانشجوی دیگری که بیان داشت: «دانشجویی مرحله ای روتین از زندگی هست و اتفاق خاصی در زندگی آدم نیست» نیز دیده شد. تعداد زیادی از پاسخ دهندگان به وجود تمایز نسبت به سایر افراد جامعه اشاره نمودند. برای مثال دانشجویی بیان داشت که: «انتظارات جامعه از دانشجو نسبت به سایرین متفاوت هست». دانشجوی دیگری گفت که: «یک ذره حس پیشرفت در دانشگاه نسبت به بقیه و دانش بیشتر». در درون گروه های دانشجویان نیز اظهاراتی مبنی بر قائل بودن به تمایز نسبت به دیگر دانشجویان وجود داشت که شدت آن در دانشجویان پزشکی مشهود بود. به عنوان مثال یکی از آنها بیان نمود که: «از دیگران بالاتر نیستیم ولی کلاً به فیلد جدا هستیم» یا دیگری گفت که: «رشته های دیگر یک شغل و یک رشته هست ولی رشته ما یک سبک زندگی هست و کلاً همه چیز را متفاوت می کند». مفهوم مفید بودن به

باورهای دانشجویان در مورد کارآمدی فعلی و همچنین کارآمدی آنها در آینده اشاره دارد. به عنوان مثال دانشجویی بیان داشت که: «شاید الآن حس خاصی ندارم ولی بالاخره باید جایی یک باری از روی دوش جامعه برداریم». دانشجویی صریحاً ابراز نمود که: «احساس مفید بودن نداریم». دانشجوی دیگری نیز با اشاره به آینده اظهار نمود که: «اگر انسان حس کند قرار است بعدش ارزشمند باشد و به یک جایی برسد و کار مفیدی بکند، قطعاً حس خوبی پیدا می کند». باورهای کارآمدی به نظرات دانشجوی، در مورد میزان تسلط خویش بر مبانی نظری و عملی در رشته تحصیلی خود اشاره داشت. به عنوان مثال دانشجویی اظهار نمود که: «استادها میان کلاس [و میگویند] فلان کار را انجام بدید در آمدش خوبه، ولی بلد نیستیم». دانشجوی دیگری نیز بیان داشت که: «از لحاظ نظری قوی و از لحاظ عملی ضعیف هستیم». به این ترتیب و با توجه به نظرات شرکت کنندگان در جریان تحلیل و تجمیع مصاحبه‌ها و کدگذاری، و همچنین شناسایی شدن شش مفهوم خودتوصیفی، نظرات دیگران، جایگاه اجتماعی، احساس نسبت به خود، متمایز بودن، مفید بودن و باورهای کارآمدی، اولین مؤلفه هویت تحصیلی، عنوان خودپنداشت تحصیلی^{۱۱} تعیین شد.

از آنجایی که در جریان پاسخ به پرسش اول و بحث و تبادل نظر در اولین گروه کانونی، اظهارنظرهای دانشجویان، ارجاع‌های مکرری به رشته تحصیلی آنان داشت، در سؤال بعدی نظر دانشجویان در مورد رشته تحصیلی شان پرسیده شد. پرسش مشخص این بود که:

«آیا به رشته تحصیلی خود احساس تعلق دارید؟ چرا؟»

منظور از «حس تعلق»^{۱۱} به رشته تحصیلی، میزان علاقمندی، رضایتمندی و احساس افتخار نسبت به رشته تحصیلی بود. پاسخ‌های دانشجویان مصاحبه‌شونده به پرسش فوق در دو دسته جای گرفت:

۱. دانشجویان دارای حس تعلق به رشته تحصیلی خود: پاسخهای این گروه از دانشجویان، نشانگر علاقمندی و رضایت آنها از رشته تحصیلی خود و افتخار کردن به آن بود. به عنوان نمونه دانشجویی اظهار داشت که: «رشته/م را دوست دارم». دانشجوی دیگری بیان نمود که «به رشته تحصیلی خودم احساس تعلق دارم» که نشانگر اعتقاد به پرطرفدار بودن رشته تحصیلی خود در جامعه و ارزیابی مثبت دیگران از آن است.

۲. دانشجویان فاقد حس تعلق به رشته تحصیلی خود: پاسخ های این دسته از دانشجویان نشانگر عدم علاقه و رضایت و همچنین عدم احساس افتخار به رشته تحصیلی خود بود. به عنوان مثال دانشجویی بیان داشت که: «رشته تحصیلی ام را دوست نداشتم و هنوزم دوست ندارم». دانشجوی دیگری ابراز نمود که: «اصلاً [به رشته تحصیلی ام] افتخار نمی کنم». عناصر اصلی در دارا بودن یا فقدان حس تعلق به رشته تحصیلی عبارت بودند از: دیدگاه جامعه و ارزیابی دیگران از رشته تحصیلی، وضعیت شغلی آینده و درآمد آینده رشته تحصیلی. نکته قابل توجه این بود که میزان تعلق به رشته تحصیلی، به نحو چشمگیری با توجه به رشته تحصیلی دانشجو تغییر می کرد. به عنوان مثال کلیه دانشجویان گروه پزشکی و گروه دندانپزشکی اعلام نمودند که دارای حس تعلق به رشته تحصیلی خود هستند در حالی که میزان تعلق به رشته تحصیلی در دانشجویان رشته های فنی-مهندسی، علوم انسانی و علوم کشاورزی متنوع و متفاوت و بر روی پیوستاری از احساس عدم تعلق به رشته تحصیلی تا احساس تعلق به آن بود.

○ به دلیل مشخص شدن نقش مؤثر نوع رشته تحصیلی دانشجویان در حس تعلق آنان به رشته و برای دستیابی به یافته های بیشتر در این زمینه، پرسش بعدی مصاحبه ها در مورد ملاک های انتخاب رشته دانشجویان شرکت کننده در گروه های کانونی بود و به طور مشخص از آنها پرسیده شد که:

«رشته تحصیلی خودتان را بر چه اساسی انتخاب کردید؟»

بررسی و تحلیل پاسخ ها، نشانگر این بود که عوامل اصلی در انتخاب رشته تحصیلی دانشجویان شامل: علاقه شخصی، توجه به نظرات دیگران به ویژه نظرات والدین، درآمد آینده رشته، وضعیت شغل آینده رشته، احساس مفید بودن، جایگاه اجتماعی رشته تحصیلی در جامعه، میزان شناخت قبلی از رشته، بررسی و کاوش در مورد رشته قبل از انتخاب آن و همچنین چاره ناپذیری و احساس الزام و اجبار از سوی دیگران می باشند. برخی از دانشجویان علی رغم عدم شناخت از رشته تحصیلی و همچنین عدم علاقه به آن، رشته تحصیلی خود را انتخاب نموده بودند و اکنون نیز علیرغم فقدان احساس تعلق به رشته تحصیلی در حال تحصیل در آن رشته بودند. برخی از دانشجویان نیز بیان داشتند که پس از انتخاب رشته تحصیلی خود و تحصیل در آن، به رشته تحصیلی خود علاقه مند شده اند همچنان که برخی

دیگر نیز رشته تحصیلی خود را در تضاد با تصورات مثبت پیشین خود از آن دیده و اکنون از آن ناراضی بودند. برای نمونه پاسخ های متنوع دانشجویان به این پرسش می توان به این موارد اشاره کرد: «من نردم، مشاور زد»، «جای دیگه ای قبول نشدم»، «واسه اینکه پیش خواهرم باشم همه رشته ها رو [توی این دانشگاه] زدم»، «همینجوری زدم. کنکور نادم و بر اساس معدل اومدم و سوابق تحصیلی». برای تکمیل اطلاعات در مورد عوامل مربوط به رشته، در پرسش بعدی از دانشجویان شرکت کننده در مصاحبه، در خصوص اینکه آیا تصمیم به ادامه تحصیل در مقطع بالاتر دارند یا خیر سؤال گردید و به طور مشخص پرسیده شد که:

«آیا قصد ادامه تحصیل دارید؟»

پاسخ های اکثریت دانشجویان به این پرسش کوتاه و مثبت و پاسخ برخی نیز منفی یا مشروط بود. به عنوان مثالی از عدم تصمیم به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر دانشجویی اظهار داشت که: «اصلاً ادامه تحصیل نمیدم» و به عنوان مثالی از پاسخ مشروط دانشجویی گفت که: «در صورت داشتن کارنه». همچنین برخی از دانشجویان نیز هنوز در این مورد تصمیمی نگرفته بودند مانند این اظهار نظر از یکی از دانشجویان که گفت: «هنوز مشخص نیست ولی احتمال دارد». برخی از آنها دلایلی را نیز برای تصمیم خود برشمردند از جمله اینکه: «مدرک گرفتن چیز بادی نیست و بهش نیاز داریم». دانشجویی نیز با اشاره به آینده، عنوان نمود که: «به امید روزنه ای در آینده [در مقطع ارشد ادامه تحصیل] میدم». یکی دیگر از دانشجویان هم اظهار داشت که: «دکترا بگیریم می رویم سرکار». یکی از دانشجویان پزشکی عمومی نیز بیان داشت که: «بله، مثل یه باتلاق می ماند و باید ادامه تحصیل بدیم چون پزشک عمومی جایگاه خاصی نداره، پزشکی یا صفر هست یا صد و چیزی بینش نداره».

بررسی و تحلیل پاسخ های فوق در مورد تصمیم به ادامه تحصیل در مقطع بالاتر نیز نشانگر نقش مؤثر شغل آینده در اتخاذ این تصمیم می باشد.

○ با توجه به اشاره مکرر دانشجویان در سؤالات قبلی به وضعیت آینده و نقش پررنگ آن در اظهارات قبلی دانشجویان، این سؤال برای دستیابی به آگاهی بیشتر در مورد دیدگاه دانشجویان راجع به آینده خود، از آنها پرسیده شد که:

«آینده خودتان را در این رشته چطور پیش بینی می کنید؟»

بررسی پاسخ‌ها به این سؤال بیانگر تفاوت میان دانشجویان رشته غیر پزشکی با رشته‌های پزشکی بود. درحالی‌که دیدگاه اکثر دانشجویان غیرپزشکی در مورد آینده، حاکی از ناامیدی، تردید و ابهام نسبت به آینده بود، دیدگاه دانشجویان پزشکی و دندانپزشکی کاملاً متفاوت و حاکی از رضایت، امیدواری و اطمینان به آینده شغلی خویش بود. به‌عنوان نمونه یکی از دانشجویان غیرپزشکی اظهار داشت که: «هیچ/امیدی ندارم و/امیدم به دکتر است». یکی دیگر از آنها گفت که: «درآمد آینده رشته من کمتر از رشته‌های دیگر هست». دانشجویی نیز آینده خود را «متوسط رو به بالا» پیش‌بینی نمود. دانشجوی دیگری اظهار داشت که: «نسبت به آینده رشته‌ام/ناامیدم». دانشجوی دیگری بیان داشت که: «بستگی داره به اینکه چطور در مورد آینده‌ام فکر کنم، اگه فکر کنم که الان فقط قرار است درس بخوانم و کاری نکنم، قطعاً احساس خوبی ندارم».

با توجه به پاسخ‌های داده شده در مورد رشته تحصیلی، پس از کدگذاری باز و شناسایی مفاهیم و با انجام کدگذاری محوری، ابتدا مؤلفه «تعلق به رشته تحصیلی» به‌عنوان یکی از مقوله‌های زیر مجموعه مقوله اصلی شناسایی و نامگذاری گردید ولی با توجه به نقش اساسی آینده در اظهارات و پاسخ‌های دانشجویان، مؤلفه آینده‌اندیشی که شامل امید کلی به آینده، مشغولیت ذهنی درباره آینده، اندیشیدن به شغل آینده و اندیشیدن به درآمد آینده می‌شود، به‌عنوان یک مقوله فرعی در نظر گرفته شد و مقوله تعلق به رشته تحصیلی به‌عنوان زیرمجموعه مؤلفه فرعی تعلق قرار گرفت. برای پی بردن به نقش دانشگاه در احساس هویت تحصیلی دانشجویان، برداشت آنها از دانشگاه محل تحصیلشان مورد سؤال قرار گرفت و از آنها پرسیده شد که:

«آیا به دانشگاه خود احساس تعلق دارید؟ چرا؟»

منظور از احساس تعلق به دانشگاه در این سؤال، میزان علاقمندی، رضایتمندی و احساس افتخار نسبت دانشگاه محل تحصیل است. پاسخ‌های دانشجویان مصاحبه‌شونده به این پرسش نیز در دو گروه الف: دارای حس تعلق به دانشگاه و ب: عدم احساس تعلق به دانشگاه خود جای گرفت. اظهارات حاکی از احساس تعلق یا عدم تعلق دانشجویان به دانشگاه خود و همچنین دلایل آنها برای این وجود یا عدم احساس تعلق بسیار متنوع بود. به‌عنوان نمونه دانشجویی بیان داشت که: «دانشگاه امکانات و فرصت کار عملی نمی‌دهد».

دانشجوی دیگری نیز گفت که: «حس خوبی به دلیل محیط [دانشگاه] نداریم در صورتی که علاقه به رشته هست». یکی از دانشجویان با بیان اینکه: «استادها مون خوبند» به نقش اساتید در احساس تعلقش به دانشگاه خود اشاره نمود. دانشجوی دیگری شهر محل استقرار دانشگاه را دلیل احساس تعلق خود به دانشگاه عنوان نمود و اظهار داشت که: «به شخصه از شهر [محل استقرار دانشگاه] خوشم میاد و حسم را خوب می‌کند» و برخلاف وی دانشجوی دیگری عنوان داشت که: «بیشترین حس بدمون اینه که در این شهریم». یکی از دانشجویان با اظهار این جمله که: «به دانشگاه خود حس تعلق نداریم».

لازم به ذکر است که کلیه دانشجویان رشته دندان پزشکی شرکت کننده در مصاحبه اظهار نمودند که «اصلاً احساس تعلق به دانشگاه خود نداریم». دانشجویان پزشکی نیز همین نوع اظهار نظر را داشتند. به عنوان مثال یکی از آنها گفت: «احساس خوبی ندارم و دوست داشتم شهر دیگری باشم». دانشجوی دیگری نیز با اشاره به شهر محل استقرار دانشگاه اظهار داشت که: «مطمئناً دانشجوی پزشکی تهران بودن حس بهتری داشت ولی اینجا هم حس بدی نمی‌دهد». پس از تحلیل خرد پاسخ‌های داده شده به این سؤال، مؤلفه «تعلق به دانشگاه» نیز به عنوان یکی از مؤلفه‌های تشکیل دهنده هویت تحصیلی دانشجویان شناسایی و نامگذاری گردید. برای بررسی بیشتر نقش انگیزشی هویت تحصیلی دانشجویان، از دانشجویان شرکت کننده در پژوهش پرسیده شد که:

«چرا بعضی از دانشجویان درس خواندن را جدی می‌گیرند و بعضی این کار را نمی‌کنند؟»

پاسخ‌های دانشجویان به این سؤال نیز از تنوع زیادی برخوردار بودند. از خلال بررسی و تحلیل اظهارات دانشجویان در مورد این پرسش در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم جدید در درس خواندن، انگیزه مندی، هدفمندی و اولویت بخشی به تحصیل استخراج گردید. برای نمونه یکی از دانشجویان در مورد دلیل جدی نگرفتن دروس توسط برخی دانشجویان گفت که: «چون بی‌انگیزه هستند و ناامید هستند و دیدشون منفی است». دانشجوی دیگری با گفتن اینکه: «چون علاقه دارند» به علاقمندی درس خوانها به درس خواندن اشاره کرد. دانشجویی نیز با اظهار اینکه: «صرفاً علاقه نیست چون وقتی [می‌خواهی بروی] سرکار باید معدلت خوب باشد» به لزوم داشتن معدل درسی خوب برای شغل آینده اشاره کرد. دانشجوی دیگری نیز به مسئله امید به شغل آینده اشاره کرد و گفت: «امید به فردا که باشد یا

نباشد کارش». از خلال تحلیل خُرد و در مرحله کدگذاری محوری، پس از بازچینش مفاهیم به دست آمده از مرحله کدگذاری باز، تعهد تحصیلی^{۱۲} به عنوان یکی از زیرمؤلفه‌های هویت تحصیلی دانشجویان، شناسایی و نامگذاری گردید.

همچنین در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم احساس اثرگذاری شخصی، آزادی عمل، تصمیم‌گیری و انتخاب فردی، از خلال پاسخ‌های دانشجویان به سؤالات پیشین شناسایی گردیدند. در ترکیب این مفاهیم در جریان تحلیل خُرد و کدگذاری محوری، مؤلفه «عاملیت شخصی» نیز به عنوان یکی از مقوله‌های تشکیل دهنده هویت تحصیلی دانشجویان، شناسایی و نامگذاری گردید. به عنوان نمونه، یکی از دانشجویان با اشاره به انتخاب مسیر تحصیل

جدول ۲. مفاهیم، مقوله‌های فرعی و مقوله اصلی حاصل از کدگذاری

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم حاصل از کدگذاری باز
هویت تحصیلی	خودپنداشت تحصیلی	خود توصیفی
		ارزیابی دیگران
		جایگاه اجتماعی
		احساس نسبت به خود
		متمایز بودن
		مفید بودن
		باورهای کارآمدی
	آینده اندیشی	امید کلی به آینده
		مشغولیت ذهنی درباره آینده
		درآمد اندیشی
	تعهد تحصیلی	شغل اندیشی
		جدیت در تحصیل
		انگیزه مندی
		هدفمندی
تعلق	اولویت	
	علاقه و رضایت از رشته	
	علاقه و رضایت از دانشگاه	
	افتخار کردن به رشته	
عاملیت شخصی	افتخار کردن به دانشگاه	
	احساس اثرگذاری شخصی	
	آزادی عمل	
		تصمیم‌گیری و انتخاب فردی

در دانشگاه بیان نمود که: «مسیری هست که انتخاب کردیم و نمی‌شود گفت توش اجباری هست». دانشجوی دیگری اظهار داشت که: «هرکسی که در کشور به جایی رسیده از طریق پشتکار بوده» که به مفهوم اثرگذاری شخصی اشاره میکرد. یکی دیگر از دانشجویان اظهار نمود که: «آزادی و استقلال فکری دانشجو برای ما حس خوبی می‌آورد».

با عنایت به تحلیل و کدگذاری مجموع داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده با دانشجویان در گروه‌های کانونی، پنج مؤلفه برای هویت تحصیلی دانشجویان شناسایی و نام‌گذاری گردید که مؤلفه‌های مذکور در جدول ۲ تحت عنوان مقوله‌های فرعی ذکر گردیده‌اند.

در پژوهش حاضر، به توجه به مؤلفه‌های پنج‌گانه تشکیل دهنده هویت تحصیلی، تعریف هویت تحصیلی دانشجو عبارت است از: ادراک دانشجو از جایگاه و ارزش اجتماعی خود، احساسات او نسبت به ویژگی‌های تحصیلی، انتظارات از آینده تحصیلی-شغلی، میزان تعلق خاطر به دانشگاه و ادراک از توانمندی و اثربخشی شخصی در زمینه تحصیلی تعریف گردید. در این تعریف، منظور از «ویژگی‌های تحصیلی» مواردی مانند نوع و رتبه دانشگاه، نوع رشته تحصیلی، شهر محل استقرار دانشگاه و مقطع تحصیلی می‌باشد. این تعریف از هویت تحصیلی، دربرگیرنده هر دو جنبه فردی و اجتماعی از هویت می‌باشد.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف این پژوهش، «مفهوم‌سازی و شناسایی مؤلفه‌های تشکیل دهنده هویت تحصیلی دانشجویان ایرانی» بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مشخص شد که «هویت تحصیلی» دانشجویان ایرانی از پنج مؤلفه شامل «خودپنداشت تحصیلی»، «تعهد تحصیلی»، «آینده اندیشی»، «تعلق به دانشگاه» و «عام‌لایت شخصی» تشکیل شده است. مؤلفه «خودپنداشت تحصیلی» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های هویت تحصیلی دانشجویان در پژوهش حاضر در قالب مفاهیم خودتوصیفی، ارزیابی دیگران، جایگاه اجتماعی، احساس نسبت به خود، متمایز بودن، مفیدبودن و باورهای کارآمدی کدگذاری، شناسایی و طبقه‌بندی گردید. هر یک از این مفاهیم به تنهایی در پژوهش‌های متیوز (۲۰۱۴)، آزیورن و جونز (۲۰۱۱)، پاسکارلا و ترنرینی (۲۰۰۵) و عباسی (۱۳۹۳) مطرح گردیده‌اند و با یافته‌های آنها همسو می‌باشند لیکن در پژوهش حاضر پس از انجام کدگذاری محوری تحت مفهوم کلی‌تر خودپنداشت

تحصیلی قرار گرفتند. یکی دیگر از مؤلفه‌های هویت تحصیلی دانشجویان که در جریان این پژوهش شناسایی گردید مقوله «تعهد تحصیلی» بود. مفهوم احساس تعهد یکی از ملاک‌هایی است که از نظریه هویت/ریکسن به دست آمده است و شامل تعهد نسبت به ارزش‌ها، عقاید و اهداف است (برک، ۱۳۹۵). تانبورگ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود و از خلال مصاحبه با دانشجویان دریافتند که انگیزه‌ها و تعهد به آموزش عالی دو جنبه از هویت دانشجویی هستند. شناسایی تعهد تحصیلی به عنوان بخشی از هویت تحصیلی دانشجویان علاوه بر همخوانی با مفهوم تعهد در نظریات هویت/ریکسن و ماریسیا، با یافته‌های پژوهش تانبورگ و همکاران (۲۰۱۳) نیز همسو می‌باشد.

○ «مشغولیت فکری به آینده» یکی از بارزترین عناصری بود که در جریان کدگذاری داده‌های کیفی پژوهش حاضر قابل شناسایی بود. مؤلفه‌ی آینده‌اندیشی که بر اساس یافته‌های این پژوهش شامل امید کلی به آینده، مشغولیت ذهنی درباره‌ی آینده، اندیشیدن به شغل آینده و اندیشیدن به درآمد آینده می‌شود به‌ویژه در پاسخ‌های دانشجویان به پرسش از آنها در مورد رشته تحصیلی شان مشهود بود. با توجه به تفاوت وضعیت شغلی و درآمد آینده رشته‌های مختلف در ایران، مؤلفه‌ی آینده‌اندیشی در بین دانشجویان رشته‌های مختلف کاملاً متفاوت بود. شناسایی مؤلفه‌ی آینده‌اندیشی به عنوان یکی از عناصر هویت تحصیلی دانشجویان با یافته‌های پژوهش دکانیدا (۲۰۱۴) و دیدگاه/ویسرمن و دستین (۲۰۱۰) همسو است. مؤلفه‌ای که تحت عنوان تعلق به دانشگاه از خلال تحلیل و کدگذاری داده‌های پژوهش شناسایی گردید، به میزان علاقمندی، رضایتمندی و احساس افتخار دانشجویان نسبت به دانشگاه محل تحصیلشان اشاره می‌کند. آنچه در خلال مصاحبه با دانشجویان مشهود بود، این بود که میزان علاقمندی، رضایتمندی و احساس افتخار آنها نسبت به دانشگاه محل تحصیلشان نقش مهمی در احساس هویت تحصیلی آنها داشت و در میان عناصر مربوط به دانشگاه نیز برند بودن و مشهور بودن آن از عناصر اصلی در افزایش یا کاهش حس تعلق دانشجویان نسبت به دانشگاه خود بود. پژوهش‌های پیشین بر نقش احساس تعلق در احساس هویت دانشجویان تأکید داشته‌اند. برای مثال، فوگِل و هیومن-فوگِل (۲۰۱۸) با اشاره به رابطه بین هویت دانشجویان و احساس تعلق آنها، دریافتند که احساس هویت دانشجویان به‌طور گسترده‌ای حس تعلق آنها به دانشگاه را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

○ پاسکارلا و ترنرینی (۲۰۰۵) نیز تجارب سال اول دانشگاه را نشانگرهای مهمی برای ماندگاری و بقا در دانشگاه می‌دانند. همچنین از نظر رمزی و براون (۲۰۱۸) احساس تعلق، جنبه ای جدایی ناپذیر از موفقیت در تحصیلات دانشگاهی است. شناسایی مؤلفه تعلق به دانشگاه به‌عنوان عاملی مؤثر و جنبه‌ای از هویت تحصیلی دانشجویان در این پژوهش با دیدگاه‌ها و یافته‌های آزیورن و جونز (۲۰۱۱) و بیتمن و ریچموند (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. متیوز (۲۰۱۴) نیز تعلق را جنبه‌ای از هویت تحصیلی دانسته است. یکی دیگر از مؤلفه‌های هویت تحصیلی دانشجویان که در پژوهش حاضر و از خلال کدگذاری باز و محوری شناسایی گردید، مؤلفه عاملیت شخصی بود. مفهوم «عاملیت شخصی»^{۱۳} یا «دراک کنترل»^{۱۴} در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا به توانایی فرد در کنترل رویدادهای زندگی خود گفته می‌شود. سازه عاملیت شخصی شامل خودکارآمدی و انتظارات پیامد است (خلخالی، ۱۳۹۶).

○ در پژوهش حاضر، مفهوم «عاملیت شخصی» به‌عنوان یکی از مقوله‌های تشکیل دهنده هویت تحصیلی دانشجویان، از خلال پاسخ‌های دانشجویان به اکثریت سؤال‌های مصاحبه‌ها قابل شناسایی بود و کدگذاری آن نسبت به سایر مؤلفه‌ها نیز با اطمینان و سهولت بیشتری انجام شد. میزان توجه دانشجویان به مفهوم عاملیت شخصی، در پاسخ‌ها و اظهارات فراوان آنها درباره احساس وجود یا فقدان اثرگذاری شخصی، آزادی عمل، تصمیم‌گیری و انتخاب فردی قابل مشاهده بود. برداشت از مسیر دانشجو شدن به‌عنوان مسیری که اختیاری یا غیر اختیاری بوده، تأکید بر لزوم پشتکار شخصی برای پیشرفت، احساس مثبت نسبت به داشتن آزادی و استقلال فکری به‌عنوان دانشجو، ابراز تردید در مورد توانایی اثرگذاری بر آینده خود، ابراز نارضایتی از نداشتن آزادی عمل در برنامه درسی، تأکید بر تحصیل در رشته‌ای که منجر به شغل مستقل در آینده گردد، رضایت از اختیار و آزادی عمل بیشتر در دانشگاه نسبت به دوره دبیرستان و رضایت از اینکه می‌توانند زندگی خود را کنترل کنند، نمونه‌هایی از اشارات گسترده دانشجویان شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها به مفهوم عاملیت شخصی بود. برخی از پژوهش‌های پیشین نیز به رابطه بین هویت دانشجویان و عاملیت شخصی اشاره داشته‌اند. برای مثال، مک‌کلپاین و اموندسن (۲۰۰۹) دریافتند که ایجاد فرصت‌هایی برای «هویت جمعی» که در آن دانشجویان به‌عنوان عاملیت‌های مثبت در بهبود تجربیات دکترای خود عمل نمایند، ارزشمند هستند. افرسیابی و خوبیاری (۱۳۹۴) نیز دریافتند که قدرت انتخاب فرد در دانشجو

شدن و گزینش رشته تحصیلی خویش، می تواند بر هویت دانشجویی وی تأثیر بگذارد. بنا به نظر ترنر و توپیل (۲۰۱۸) ناتوانی در مشارکت در فعالیت های ارزشمند (و اغلب ضمنی) دانشگاهی تأثیر منفی بر هویت دانشجو داشته و منجر به بازداری در مشارکت کامل می شود. همچنین شناسایی عاملیت شخصی به عنوان یکی از مؤلفه های هویت تحصیلی، با یافته های پژوهش *دانهام* (۲۰۱۶) که باورهای عاملیت را به عنوان یکی از عناصر تشکیل دهنده هویت تحصیلی شناسایی نمود، همسو می باشد.



یادداشت ها

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| 1. academic identity | 2. professional identity |
| 3. Winters | 4. college-bound identity |
| 5. Feuerberg | 6. school-affiliated identity |
| 7. achievement indicators | 8. agency- beliefs |
| 9. social identity theory | 10. academic self-concept |
| 11. belonging | 12. academic commitment |
| 13. personal agency | 14. perceived control |

● منابع

احمدی، پری (۱۳۹۴) بررسی مقایسه ای روابط ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی، هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش پایه اول دبیرستان های تبریز. دانشگاه ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد.

اشتراوس، انسلم؛ کرین، جولیت (۱۳۹۶). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه ای. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نشر نی.

افراسیابی، حسین؛ خوبیاری، فهیمه (۱۳۹۴). هویت دانشجویی و عوامل مرتبط با آن در میان دانشجویان دانشگاه های یزد. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۴): ۱۹-۱.

بازرگان، عباس (۱۳۹۱). مقدمه ای بر روش های پژوهش کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.

برک، لورا؛ هولی، جین (۱۳۹۵). روانشناسی رشد (نوجوانی، انتقال به بزرگسالی) (جلد ۲). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ارسباران.

خلخال، وحید (۱۳۹۶). نظریه های نوین انگیزش در آموزش و پرورش. تهران: نشر آردمان.

رضازاده مهرجو، مریم (۱۳۹۴). رابطه سبک های تفکر، سبک های دلبستگی و جو عاطفی خانواده با هویت تحصیلی دانش آموزان. دولتی - وزارت علوم، پایان نامه کارشناسی ارشد - دانشگاه محقق اردبیلی -

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴). *روانشناسی رشد نوجوان: دیدگاه تحوّل*. تهران: نشر علم.

غلامی، مهدی (۱۳۹۴). *نقش کمال گرایی در رابطه هویت تحصیلی با اهمال کاری پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی*. دانشگاه فردوسی مشهد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. پایان نامه کارشناسی ارشد.

گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود، اژه‌ای، جواد (۱۳۹۴). *رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان*. *مجله روانشناسی*، ۱۹ (۴): ۳۶۲-۳۴۶.

Bowman, N. A., & Felix, V. (2017). It's Who I Am: Student identity centrality and college student success. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54 (3), 235-247.

Brzeski, A. (2017). Literacy practices, identity and engagement: Integrating multifaceted identities of college students to support learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(3), 391-408.

Camacho, M., Minelli, J., & Grosbeck, G. (2012). Self and Identity: Raising undergraduate students' awareness on their digital footprints. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3176-3181.

Chorba, K. Was, C. , & Isaacson , R. M (2012) "Individual differences in academic identity, self-handicapping, and anxiety in undergraduate college students, *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.

DeCanida, G.M. (2014). *Relationships between academic identity and academic achievement in low-income urban adolescents*. An unpublished thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology, The State University of New Jersey.

Duffy, R. (2013). Nurse to educator? Academic roles and the formation of personal academic identities. *Nurse Education Today*, 33(6), 620-624.

Dunham, N. (2016). *The academic identity of students in early childhood field-based initial teacher education*. An unpublished thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Education), Unitec Institute of Technology.

Hawkins, M. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *TESOL Quarterly*, 39(1), 59-82.

Jensen, D. H. & Jetten, J. (2016). The importance of developing students' academic and professional identities in higher education. *Journal of College Student Development*. 57(8), 1027-1042.

- Jensen, D. H., & Jetten, J. (2018). Exploring interpersonal recognition as a facilitator of students' academic and professional identity formation in higher education. *European Journal of Higher Education*, 8(2), 168-184.
- Karanauskiene, D. & Kardelis, K. (2005). The relationship between students' academic identity and academic achievements. *Social Sciences*, 47 (1), 62-70.
- Komarraju, M., & Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8.
- Matthews, J. S. (2014). Multiple pathways to identification: Exploring the multidimensionality of academic identity formation in ethnic minority males. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication.
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2009). Identity and agency: Pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109-125.
- Meens, E. E. M., Bakx, A. W. E. A., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. A. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474.
- Osborne, J. W., & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self influences academic outcomes. *Educational Psychology Review*, 23(1), 131-158.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 75, 270-290.
- Quigley, S. A. (2011). Academic identity: A modern perspective. *Educate: The Journal of Doctoral Research in Education*, 11(1), 20-30.
- Ramsey, E., & Brown, D. (2018). Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 86-90.
- Shehni Yailagh, M. Abbasi, M. R Behrozi, N. Alipour, S. & Haji Yakhchali, A. (2014). Relationship between self-determination and academic identity in the elementary students. *Psychology and Behavioral Sciences*. 3(2), 51-54.

- Strayhorn, T. (2016) *Transition to higher education – in search of belonging. in: How higher education feels. Imagination and praxis (Criticality and creativity in education and educational research)*. SensePublishers, Rotterdam.
- Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education—experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 177-193.
- Turner, L., & Tobbell, J. (2018). Learner identity and transition: An ethnographic exploration of undergraduate trajectories. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 708-720.
- Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2018). The relevance of identity style and professional identity to academic commitment and academic achievement in a higher education setting. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 620-634.
- White, J. W., & Lowenthal, P.R. (2011). Academic discourse and the formation of an academic identity: Minority college students and the hidden curriculum. *Review of Higher Education*, 34(2).



اثربخشی برنامه توان‌بخشی شناختی توجه و حافظه بر فراخوانی حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی کودکان کاشت حلزون شده □

Effectiveness of Cognitive Rehabilitation of Attention and Memory (ARAM) on Phonological Working Memory Span and Language Development of Children with Cochlear Implant □

Hossein Zare, PhD □

Ali Akbar Sharifi, PhD

Ashvagh Naami, MSc

دکتر حسین زارع *

دکتر علی اکبر شریفی *

اشواق نامی *

Abstract

The purpose of the current study was to investigate the effectiveness of cognitive rehabilitation of attention and memory (ARAM) on phonological working memory span and expressive and receptive language development in cochlear implant deaf children. This study was a quasi-experimental design with a pretest-posttest design with a control group and a one month follow-up. Participants were 16 cochlear implanted children aged 6 to 8/9 years in exceptional elementary schools of Ahwaz in 2018-2019 school year that were selected with an available sampling method and randomly placed in the experimental and control groups. Each group included 8 persons and both groups were evaluated by Wechsler Memory Scale subtest and Told-p: 3 (Persian version) in the same condition. The experimental group received 8 sessions and each session lasted for 45 minutes each month. The control group did not received any training. Both groups were evaluated again at the end of intervention and 1 month later. Data was analyzed with mixed analysis of variance (2×3). Phonological working memory span and expressive and receptive language development scores of children who received the ARAM was improved significantly compared with those who did not received it.

Keywords: deaf, cochlear implant, phonological working memory, cognitive rehabilitation

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه توان‌بخشی شناختی توجه و حافظه (آرام) بر فراخوانی حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی در کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده، بود. این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری ۱ ماهه به شمار می‌رود. آزمودنی‌ها را ۱۶ نفر کودک کاشت حلزون شده ۶ سال تا ۸/۹ سال مشغول به تحصیل در مدارس استثنایی ابتدایی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. هر گروه شامل ۸ نفر بود و هر دو گروه در شرایط یکسان با مقیاس حافظه عددی و کسلر (فراخوانی ارقام) و آزمون رشد زبان (Told-p-3) ارزیابی شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه و هر جلسه به مدت ۵۴ دقیقه در طول ۱ ماه، تحت آموزش (آرام) قرار گرفت و گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد. در پایان دوره و یک ماه پس‌از آن هر دو گروه مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش با آزمون تحلیل واریانس مختلط (۲×۳) تحلیل شدند. نمرات فراخوانی حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و دریافتی کودکانی که تحت آموزش (آرام) قرار گرفتند نسبت به کودکانی که در دوره شرکت نکردند، به‌طور چشمگیری افزایش یافت.

کلیدواژه‌ها: ناشنوا، کاشت حلزون، حافظه کاری واجی، توان‌بخشی شناختی

□ Department of Psychology and Educational Payam-e-Noor University, Tehran, I.R. Iran

✉ Email: h_zare@pnu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۶/۱۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۹/۱۸

* گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه پیام نور، تهران

● مقدمه

برآورد می‌شود از هر ۱۰۰۰ نوزادی که متولد می‌شود، ۵ نفر به‌طور جدی دچار مشکلات فقدان شنوایی عمیق باشند، درحالی‌که آزمون‌های غربال‌گری شنوایی افزایش یافته این عدد نشان می‌دهد که این تخمین پایین است (مؤسسه شنوایی برتر، ۲۰۱۲ به نقل از کرک، گالاگر و روت کولمن، ۱۳۹۵؛ مرکز شنوایی و ارتباط، ۲۰۱۳ به نقل از کرک و همکاران، ۱۳۹۵). متأسفانه آمار دقیقی از میزان ناشنوایی و سهم علل مختلف در بروز آن در کشور ما موجود نیست، باین‌وجود در مطالعه‌ای که در *ایران* انجام شده است شیوع کم شنوایی ۴/۱۳ درصد مشاهده شد (حاجلو و انصاری، ۱۳۹۰؛ بردران فر، ملاصادقی رکن‌آبادی و جعفری، ۱۳۸۷). فقدان شنوایی حسی - عصبی به علت آسیب در گوش درونی (حلزون) یا عصب شنوایی مخصوصاً آسیب به پرزهای حسی ظریف گوش درونی یا در عصب‌هایی که ذخیره‌کننده آن‌ها است، اتفاق می‌افتد. کمبود یا فقدان شنوایی حسی - عصبی، هم توانایی شنیدن اصوات خفیف و ضعیف و هم توانایی وضوح شنیداری را تحت تأثیر قرار می‌دهد که خود باعث مشکلات درک و فهم اصوات گفتاری می‌گردد. این فقدان شنوایی ممکن است به علت نشانگان ژنتیکی، بیماری‌ها، ضایعات یا صداهای بلند ایجاد شود (سالویا، یاسلیدیکی و ویتمر، ۲۰۱۲).

کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده، توانایی‌ها و ظرفیت‌های هوشی بهنجاری دارند و برخی از آن‌ها ممکن است از نظر هوشی نابغه باشند (پاورز، ۲۰۱۱). باوجود این، چون همانند کودکان عادی به‌خوبی قادر به شنیدن نیستند، ممکن است تأخیرهای رشدی را تجربه کنند. هوش به تعامل بین ظرفیت‌های درونی شخص و تجربه‌های محیطی وابسته است. کودکی که ناشنوا متولد می‌شود به اصوات دسترسی نخواهد داشت، بخصوص در اوایل زبان‌آموزی، این عامل احتمالاً باعث تأخیر تحول شناختی‌اش خواهد شد (مؤسسه پژوهشی گالات، ۲۰۰۸؛ جونز و همکاران، ۲۰۰۶). یافته‌های پژوهشی بسیاری نشان می‌دهند کودکان با کاشت حلزون، ممکن است مشکلات بیشتری در برخی نواحی کارکردهای اجرایی (ازجمله برنامه‌ریزی، بازداری، تغییر آمایه و حافظه کاری) نسبت به کودکان با شنوایی عادی داشته باشند (بی‌یر، پیسونی و کرانبرگر، ۲۰۰۹؛ فیگوراس، ادواردز و لنگدن، ۲۰۰۸؛ پیسونی، کانوی، کرانبرگر و هنینگ، ۲۰۱۲). فیگوراس و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که

توانایی زبان با کارکرد اجرایی در هر دو کودکان ناشنوا و شنوا رابطه معنادار مثبتی دارد. همچنین دهقان طرز جانی، کدیور، عبداللهی و حسن آبادی (۱۳۹۷) نیز نشان دادند که همه مؤلفه‌های هوش کلامی با رشد زبان، همبستگی مثبت دارد اما در بخش غیرکلامی، تکمیل تصاویر، مازها، طرح هندسی و مکعب‌ها با برخی از مؤلفه‌های رشد زبان همچون واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری و معناشناسی رابطه مثبت معناداری دارد.

به‌طور متوسط، کاربران کاشت حلزون، نمره زیر هنجارهای سنی برای تکالیف حافظه کاری شنیداری می‌گیرند (پیسونی و کلری، ۲۰۰۳؛ پیسونی و همکاران، ۲۰۰۸). سرعت بازیابی آن‌ها از رقم‌های صوتی فراخوانده شده از حافظه کوتاه‌مدت شنیداری، سه برابر کندتر از کودکان با شنوایی عادی است (برکولدر و پیسونی، ۲۰۰۳). حافظه کاری جزئی از الگوی شناختی پردازش اطلاعات است که تفکر در آن انجام می‌شود. حافظه کاری این امکان را فراهم می‌آورد که چندین قطعه از اطلاعات به‌صورت هم‌زمان و مرتبط باهم در ذهن نگه‌داشته شود که این مهارت برای فرایندهای شناختی پیچیده‌ای مثل درک زبان نوشتاری و گفتاری، محاسبه ذهنی، استدلال و حل مسئله ضروری است (زارع و لطفی، ۱۳۹۴).

بنابراین گرچه برخی افراد با فقدان شنوایی حسی - عصبی ممکن است از کاشت حلزون سود ببرند (از طریق جراحی، وسیله موردنظر در گوش کاشته می‌شود و به‌طور مستقیم عصب شنوایی را تحریک می‌کند) اما به خدمات حمایتی مرتبط و نیازهای آموزشی متناسب نیازمند خواهند بود (کرک و همکاران، ۱۳۹۵) و مداخلات طراحی شده برای بهبود ظرفیت حافظه کاری ممکن است بعضی از حوزه‌های انتخابی زبان - گفتار را افزایش دهد و همچنین مزایای بیشتری برای رشد شناختی در کودکان با کاشت حلزون فراهم کند (فیگویراس و همکاران، ۲۰۰۸). در پژوهش‌های گذشته، نی نس، باروس، ایوانز و بورمن (۲۰۱۴) این نتیجه رسیدند که می‌توان عملکرد کودکان ناشنوا را در فعالیت‌های حافظه کاری به‌وسیله آموزش‌هایی که مشکلات توجه آن‌ها را هدف قرار می‌دهد و راهبردهای تمرینی را به آن‌ها آموزش می‌دهد بهبود بخشید. عباسیان نیک، حسن‌زاده و غباری بناب (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود نشان دادند که برنامه تربیت حافظه کوتاه‌مدت در عملکرد فراخوانی حافظه کوتاه‌مدت کودکان ناشنوای کاشت حلزون، مؤثر بوده و منجر به بهبود حافظه کوتاه‌مدت شده است. همچنین، هلمز و همکاران (۲۰۰۹) بعد از آموزش حافظه کاری بهبود قابل‌توجهی در حافظه کاری

کلامی و غیرکلامی در مقایسه با داروهای روان‌پزشکی در کودکان با «اختلال کمبود توجه/فزون کنشی» (ADHD) پیدا کردند.

از درمان‌هایی که در سال‌های اخیر برای بهبود کارکردهای شناختی به‌کاررفته، درمان توان‌بخشی شناختی است. برنامه توان‌بخشی شناختی، مجموعه‌ای از آموزش‌ها و تمرینات است که به‌صورت منظم و منسجم و باهدف احیای کارکردهای شناختی ارائه می‌شود که دربرگیرنده بازگشت یا جبران عملکردهای آسیب‌دیده به‌وسیله راهبردهای آموزش، تکرار و تمرین است (ویلسون، گریسی، ایوانز و بیتمن، ۱۳۹۵؛ کسلر، لاکایو و جوی، ۲۰۱۱).

اثرات چشمگیر برنامه توان‌بخشی شناختی بر عملکرد حافظه فعال بیماران مبتلابه آسیب مغزی تروماتیک (شریفی، زارع و حاتمی، ۱۳۹۴) کارکردهای اجرایی [توجه و حافظه فعال] نوجوانان بقا یافته از لوسمی حاد لنفوبلاستیک دارای سابقه شیمی‌درمانی (امانی، مظاهری، نجاتی و شمسیان، ۱۳۹۶)؛ حافظه روزمره بیماران مبتلابه مولتیپل اسکروزیس (موسوی، زارع، اعتمادی فر و نشاط دوست، ۲۰۱۸) نشان داده‌شده است.

با توجه به اهمیت حس شنوایی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مسیرهای ادراکی و ارتباطی انسان نقایص شنوایی تأثیر بسزایی بر ابعاد رشد اجتماعی و ارتباطی افراد دارد. از آنجاکه زبان وسیله‌ای برای خود‌نظم‌بخشی و یادگیری هنجارها و بایدها و نبایدهایی است که از طریق زبان درونی می‌شوند، عدم‌کفایت زبانی ناشی از آسیب شنوایی دست‌یابی فرد ناشنوا به مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی را دستخوش تغییر می‌کند. تأخیر در اکتشاف زبان فرصت‌های تعامل اجتماعی کودکان کم‌شنوا و ناشنوا را محدود می‌کند، بنابراین زمانی که این کودکان می‌کوشند با کودکان شنوا ارتباط برقرار کنند مشکلات ارتباطی و ناسازگاری بیشتری را تجربه می‌کنند. ناکامی این کودکان در ارتباطات بین فردی و تعاملات اجتماعی موجب بروز برخی اختلال‌های رفتاری از جمله افسردگی و رفتار انزوایی، اضطراب و خشم و پرخاشگری می‌گردد و این رفتارها موجب انزوای بیشتر کودک می‌گردد (میرمهدی، ۱۳۹۵)؛ از آنجایی که مشکلات حافظه کاری واجی، می‌تواند تأثیرات نامطلوبی بر توانمندی‌های زبانی، از قبیل بازشناسی کلمات، رشد واژگانی، دستوری و گفتار محاوره‌ای در کودکان کاشت حلزون شده داشته باشد و نقش مهمی در یادگیری زبان دارد و در کودکان کاشت حلزون دارای اهمیت بسیار بالا است (حارث‌آبادی و شیرازی، ۱۳۹۳) اهمیت و ضرورت پژوهش چشمگیر و در

خور توجه است که همین امر متخصصان و پژوهشگران این حوزه را به مطالعاتی در جهت تقویت عوامل عصب شناختی وادار می کند.

حال با توجه به مطالب بیان شده در مورد مشکلات کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده، ارتباط بین حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی، مشکلاتی که به دنبال عدم رشد زبان در این کودکان ایجاد می شود و نیز با توجه به این که در ارتباط با این موضوع پژوهش های اندکی در داخل کشور انجام شده است هدف پژوهش حاضر «تعیین اثر برنامه توان بخشی شناختی توجه و حافظه (آرام) بر فراخوانی حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده» است.

● روش

مطالعه حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده ۶ تا ۸/۹ سال مشغول به تحصیل در مدارس استثنایی ابتدایی شهر/هواز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. از بین کودکان ناشنوا با کاشت حلزون، از آن هایی که مادرانشان موافق شرکت کودکان در این مطالعه بودند و به صورت داوطلبانه مراجعه نمودند، ثبت نام به عمل آمد. پیش از ارائه متغیر مستقل (برنامه توان بخشی شناختی توجه و حافظه (آرام))، بررسی های لازم توسط پژوهشگر با همکاری مدیر مدرسه به منظور تشخیص شرایط شرکت کنندگان در تحقیق انجام شد. ملاک انتخاب ۱۸ نفر از کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده در نظر گرفتن معیارهای ورود آزمودنی ها بود که در نهایت، پس از ریزش اولیه، به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۸ نفر گروه آزمایش و ۸ نفر گروه کنترل). به گروه کنترل توضیح داده شد که هیچ آموزشی به آن ها داده نمی شود و توافق بر آن گذاشته شد که پس از اتمام جلسات پیگیری ۱ ماهه انجام شود. ملاک های ورود داشتن کم شنوایی حسی-عصبی مادرزادی شدید تا عمیق دوطرفه، سن بین ۶ تا ۸/۹ سالگی، هوش طبیعی، سن کاشت حلزون بین ۱ تا ۵ سالگی، نداشتن کم شنوایی در اثر اختلال طیف نوروپاتی شنوایی (ASND) وعدم وجود معلولیت های دیگر از جمله فلج مغزی، عقب ماندگی ذهنی، سندروم های ژنتیکی و نابینایی و ملاک های خروج کم شنوایی اکتسابی، هوش غیرطبیعی، سن کاشت بالای ۵ سالگی بود.

● ابزار

□ **مقیاس حافظه عددی وکسلر^۲ (فراخوانی ارقام):** برای سنجش حافظه کاری واجی از مقیاس حافظه عددی وکسلر (فراخوانی ارقام) استفاده شد. فراخوانی ارقام یک مقیاس کوتاه مدت به شمار می رود. در این ابزار، فهرست‌هایی از ۳ تا ۹ رقم به‌طور شفاهی ارائه می‌شوند و آزمودنی باید آن‌ها را از حفظ بازگو کند. در بخش دوم این مقیاس، آزمودنی باید ارقامی را که می‌شنود (۲ تا ۸ رقم) به‌طور معکوس بازگو کند (آناستازی، ۱۳۶۱). به‌منظور تعیین اعتبار مقیاس، اعتبار دوباره سنجی آزمون‌ها و هوش‌بهرها و ضرایب اعتبار تصنیفی آزمون‌های این مقیاس مورد بررسی قرار گرفت. در اعتبار دوباره سنجی، ضرایب اعتبار آزمون‌ها از ۰/۴۴ تا ۰/۹۴ و در اعتبار تصنیفی، ضرایب اعتبار آزمون‌ها از ۰/۴۲ تا ۰/۹۸ متغیر بود. در بررسی اعتبار هم‌زمان این مقیاس با ضرایب همبستگی هوش‌بهرهای کلامی، عملی و کلی دو مقیاس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۸۵ به دست آمد (شهیم، ۱۳۸۳).

□ **آزمون رشد زبان:** آزمون رشد زبان (Told-p-3) که از جامع‌ترین آزمون‌ها در زمینه سنجش رشد زبانی است و مبتنی بر یک مدلی دوبعدی است که در یک بعد آن نظام‌های زبان‌شناختی با مؤلفه‌های گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن قرار دارد و در بعد دیگرش مختصات زبان‌شناختی با مؤلفه‌های معنی‌شناسی، نحو و واج‌شناسی قرار دارد. این آزمون توسط سعید حسن‌زاده و اصغر مینایی در پژوهشکده آموزش و پرورش استثنایی تهران در سال ۱۳۷۹ انطباق و هنجاریابی شده است. این آزمون که امروزه با عنوان Told-p-3 شهرت یافته است، سومین و آخرین ویرایش از نسخه اصلی با عنوان Told-p است. حرف p به معنای اولیه است که این آزمون را از همتای خود با عنوان Told-I که برای سنین ۱۲-۸ سال فراهم شده است، مجزا می‌کند. این آزمون برای کودکان ۴ ساله تا ۸ سال و ۱۱ ماه به کار می‌رود که شامل ۹ خرده آزمون (۶ خرده آزمون اصلی و ۳ خرده آزمون تکمیلی به نتایج حاصل لطمه وارد نمی‌کند). این ۶ خرده آزمون که باید به ترتیب پشت سر هم اجرا شود شامل واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستور، تقلید جمله و تکمیل دستوری می‌شود. زمان لازم برای این آزمون برای هر آزمودنی نیم ساعت تا ۴۵ دقیقه است که با توجه به سرعت عمل آزمودنی در نوسان است. این آزمون توسط حسن‌زاده و مینایی برای ۱۲۳۵ کودک (۶۰۹ دختر، ۶۲۶ پسر) در دامنه سنی ۴ ساله تا ۸ سال و ۱۱ ماه در شهر

تهران هنجاریابی گردیده است. زبان دریافتی شامل نظام زبان شناختی گوش کردن با خرده آزمون واژگان تصویری و درک دستوری است. اعتبار این آزمون با استفاده از روش همسانی درونی، با میانگین ضریب آلفای ۰/۸۹ به دست آمده است. در رابطه با اعتبار این آزمون با استفاده از روش آزمون- باز آزمون، ضرایب همبستگی برای خرده آزمون‌ها به ترتیبی که در بالا گفته شد، ۰/۷۸ و ۰/۸۲ محاسبه شده است. روایی آن نیز با استفاده از روش‌های روایی محتوا، روایی ملاک و روایی سازه مورد بررسی قرار گرفته است. در رابطه با روایی این آزمون ضرایب همبستگی بین چند خرده آزمون این آزمون و آزمون‌های ملاک به عمل آمده است که می‌توان به ضرایب ۰/۵۷، ۰/۷۱، ۰/۴۲ و ۰/۷۰ اشاره کرد. زبان بیانی که شامل نظام زبان شناختی صحبت کردن با خرده آزمون واژگان شفاهی و تکمیل دستوری است. اعتبار این آزمون با استفاده از روش همسانی درونی، با میانگین ضریب آلفای ۰/۸۹ به دست آمده است. در رابطه با اعتبار این آزمون با استفاده از روش آزمون- باز آزمون، ضرایب همبستگی برای خرده آزمون‌ها به ترتیبی که در بالا گفته شد ۰/۸۵ و ۰/۸۵ محاسبه شده است. روایی آن نیز با استفاده از روش‌های روایی محتوا، روایی ملاک و روایی سازه مورد بررسی قرار گرفته است. در رابطه با روایی این آزمون ضرایب همبستگی بین چند خرده آزمون این آزمون و آزمون‌های ملاک تعیین شده است که از بین آن‌ها می‌توان به ضرایب ۰/۵۷، ۰/۷۱، ۰/۴۲ و ۰/۷۰ اشاره کرد (حسن‌زاده و مینایی، ۱۳۸۹).

□ برنامه توان بخشی شناختی توجه و حافظه (ARAM)^۳: این برنامه که از برنامه‌های مداخلات عصب شناختی هوشمند فرح بخش «نجاتی» است؛ مجموعه ای از ابزارهای توان بخشی شناختی رایانه‌ای است که برای تقویت ابعاد مختلف توجه و حافظه طراحی شده است. در طراحی این بسته مدل توجه سولبرگ و متیر و مدل حافظه فعال کاری بدلی مبنا قرار گرفته است و مبتنی بر این مدل‌ها تمرینات پیش رونده هوشمند طراحی شده است. تکالیف برنامه «آرام» که بر مبنای اصول توان بخشی شناختی و ماهیت کارکردهای توجه و حافظه فعال طراحی شده است. تکالیف عبارت‌اند از: تکالیف خانه‌های رنگی، تکالیف صورت‌ها، تکالیف پنجره‌های مشابه، تکالیف جداول نشان‌دار، تکالیف تصاویر مقطع، تکالیف سرنام سازی، تکالیف رنگ‌های آخر، تکالیف ردیابی حیوانات، تکالیف تصاویر تکراری، تکالیف جفت کردن حروف کلمات و تکالیف جفت کردن تأخیری رنگ‌ها. کلیه تکالیف دارای ده

سطح دشواری هستند که بر اساس تعداد محرک‌ها، سرعت ارائه و پیچیدگی آن‌ها و قوانین برنامه تنظیم شده‌اند. درمانگر می‌تواند بر اساس عملکرد بیمار در هر سطح، سطح دشوارتر را به کاربر ارائه دهد. در طراحی تمرینهای توان بخشی شناختی اصول مهم توان بخشی شناختی اعم از تنوع، اضافه‌بار، بازخورد، درجه بندی و سایر اصول یادگیری در نظر گرفته شده است (نجاتی، ۱۳۹۶).

● یافته‌ها

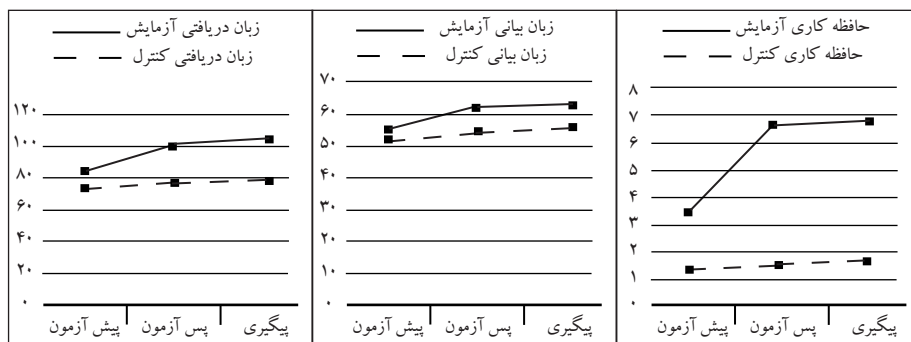
به منظور انجام پژوهش، ابتدا فراخنای حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و دریافتی آزمودنی‌های آزمایش و گواه از طریق پیش‌آزمون‌های حافظه عددی و کسلر (فراخنای ارقام) و آزمون رشد زبان (Told-p-3) مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. سپس، کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده در گروه آزمایشی در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش برنامه توان بخشی شناختی توجه و حافظه (آرام) قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات مجدداً هر دو گروه ابزارهای ذکر شده را تکمیل و ۱ ماه پس از آموزش در مرحله پیگیری مجدداً آزمون حافظه عددی و کسلر (فراخنای ارقام) و آزمون رشد زبان (Told-p-3) در هر دو گروه اجرا و برای تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تحلیل واریانس مختلط (۲×۳) استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی و با نسخه ۲۴ نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. از مجموع ۱۶ نفر آزمودنی، ۸ نفر گروه آزمایش و ۸ نفر گروه کنترل را تشکیل میدادند و میانگین سنی افراد در گروه آزمایش ۷/۶۳ و در گروه کنترل نیز ۷/۵۱ است؛ دامنه سنی نمونه مورد پژوهش نیز ۶ سال تا ۸ سال و ۹ ماه بود.

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات متغیر فراخنای حافظه کاری واجی، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌ها ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری متغیرها در گروه آزمایش به ترتیب حافظه کاری واجی (۳/۵۰، ۶/۶۲ و ۶/۷۵)؛ زبان بیانی (۵۶/۲۵، ۶۲/۶۲ و ۶۳/۰۰)؛ زبان دریافتی (۸۲/۰۰، ۹۹/۰۰ و ۱۰۳/۲۵) است و در گروه کنترل نیز حافظه کاری واجی (۱/۳۷، ۱/۵۰ و ۱/۶۲)؛ زبان بیانی (۵۴/۳۷، ۵۴/۲۵ و ۵۴/۸۷)، زبان دریافتی (۷۴/۰۰، ۷۷/۲۵ و ۷۸/۵۰) است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات فراختای حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و دریافتی در گروه‌های مورد پژوهش

متغیر	گروه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
حافظه کاری واجی	آزمایش	۱/۷۷ ± ۳/۵۰	۱/۵۹ ± ۶/۶۲	۱/۰۳ ± ۶/۷۵
	کنترل	۰/۷۴ ± ۱/۳۷	۰/۹۲ ± ۱/۵۰	۱/۰۶ ± ۱/۶۲
زبان بیانی	آزمایش	۴/۳۳ ± ۵۶/۲۵	۵/۷۸ ± ۶۲/۶۲	۵/۳۷ ± ۶۳/۰۰
	کنترل	۱/۴۸ ± ۵۲/۲۵	۳/۲۹ ± ۵۴/۳۷	۳/۰۹ ± ۵۴/۸۷
زبان دریافتی	آزمایش	۸/۰۳ ± ۸۲/۰۰	۸/۱۹ ± ۹۹/۰۰	۶/۱۵ ± ۱۰۳/۲۵
	کنترل	۱۱/۵۲ ± ۷۴/۰۰	۱۲/۷۳ ± ۷۷/۲۵	۱۲/۶۱ ± ۷۸/۵۰



نمودار ۱. میانگین نمرات فراختای حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و دریافتی در گروه‌های مورد پژوهش

در ادامه تحلیل استنباطی فرضیه پژوهش ارائه می‌گردد. در به‌کارگیری تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، ضروری است مفروضات آزمون مورد بررسی قرار گیرد تا بتوان از آزمون مورد نظر استفاده کرد؛ جهت رعایت پیش‌فرض‌ها از آزمون کولموگروف اسمیروف برای بررسی نرمال بودن، لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها و آزمون کرویت موچلی برای بررسی برابری همگنی کوواریانس استفاده شد که این مفروضات بررسی و تأیید شد.

همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون تحلیل واریانس بیانگر آن است که اثر آموزش توان بخشی شناختی بر فراختای حافظه کاری واجی ($\text{Partial}\eta^2=0/09$ ، $p<0/05$)، رشد زبان بیانی ($F(2 \text{ و } 28)=20/78$ ، $p<0/01$ ، $\text{Partial}\eta^2=0/27$)، رشد زبان دریافتی ($F(2 \text{ و } 28)=31/53$ ، $p<0/01$ ، $\text{Partial}\eta^2=0/69$) و رشد زبان دریافتی ($F(2 \text{ و } 28)=5/28$) معنادار است. در نتیجه بین نمره‌های عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در میزان

فراخنای حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و دریافتی تفاوت معناداری مشاهده شد ($p \leq 0/10$ و $0/50$). مقدار این تأثیر با توجه به مربع جزئی اتا (اندازه اثر) در فراخنای حافظه کاری واجی برابر با $0/59$ درصد است یا به بیان دیگر 59 درصد تغییرات فراخنای حافظه کاری واجی از تفاوت گروه‌های آزمون و کنترل ناشی می‌شود؛ در رشد زبان بیانی برابر با $0/27$ درصد است به بیان دیگر 27 درصد تغییرات رشد زبان بیانی از تفاوت گروه‌های آزمون و کنترل ناشی می‌شود و در رشد زبان دریافتی برابر با $0/69$ درصد است یا به بیان دیگر 69 درصد تغییرات رشد زبان دریافتی از تفاوت گروه‌های آزمون و کنترل ناشی می‌شود.

جدول ۲. خلاصه تحلیل واریانس مختلط (2×3) برای بررسی توان بخشی شناختی بر فراخنای حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و دریافتی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
حافظه کاری واجی	اثر گروه	۲۴/۰۰	۲	۱۲/۰۰	۲۰/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹
	اثر خطا	۱۶/۱۶	۲۸	۰/۵۷			
زبان بیانی	اثر گروه	۴۶/۷۹	۲	۲۳/۳۹	۵/۲۸	۰/۰۱۱	۰/۲۷
	اثر خطا	۱۲۴/۰۰۰	۲۸	۴/۴۲			
زبان دریافتی	اثر گروه	۶۳۸/۱۶	۲	۳۱۹/۰۸	۳۱/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹
	اثر خطا	۲۸۳/۳۳	۲۸	۱۰/۱۱			

مقایسه دوه‌دوی آزمودنی‌ها در سه زمان متفاوت (جدول ۳) نشان می‌دهد، در فراخنای حافظه کاری واجی پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری تفاوت معنادار ($p < 0/01$) و پس آزمون با پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$) و در رشد زبان بیانی پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری تفاوت معنادار ($p < 0/01$) و پس آزمون با پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p < 0/01$). در نتیجه می‌توان گفت که میزان فراخنای حافظه کاری و رشد زبان بیانی به‌طور معناداری افزایش پیدا کرده است و این افزایش به‌مرور زمان ثابت مانده است.

همچنین مقایسه دوه‌دوی آزمودنی‌ها در سه زمان متفاوت (جدول ۳) در رشد زبان دریافتی نشان می‌دهد، پیش آزمون با پس آزمون و پیگیری تفاوت معنادار ($p < 0/01$) و پس آزمون با پیگیری نیز تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). در نتیجه می‌توان گفت که میزان رشد زبان دریافتی به‌طور معناداری افزایش پیدا کرده است و این افزایش به‌مرور زمان ادامه داشته است.

جدول ۳. مقایسه دویه دوی مراحل آزمون برای بررسی فراخنای حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و زبان دریافتی در پایان آموزش

پس آزمون- پیگیری		پیش آزمون- پیگیری		پس آزمون- پیش آزمون		مراحل ←
Sig	تفاوت میانگین ها	Sig	تفاوت میانگین ها	Sig	تفاوت میانگین ها	متغیر
۰/۵۹	-۰/۱۲	۰/۰۰	-۱/۷۵	۰/۰۰	-۱/۶۲	حافظه کاری واجی
۰/۳۹	-۰/۴۳	۰/۰۰	-۴/۶۸	۰/۰۰	-۴/۲۵	زبان بیانی
۰/۰۰۹	-۲/۷۵	۰/۰۰	-۱۲/۸۷	۰/۰۰	-۱۰/۱۲	زبان دریافتی

● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی برنامه توان بخشی شناختی توجه و حافظه (آرام) بر فراخنای حافظه کاری واجی، رشد زبان بیانی و رشد زبان دریافتی در کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده انجام گردید. نتایج نشان داد که در مرحله پس آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای «حافظه کاری واجی»، «زبان بیانی» و «زبان دریافتی» تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین نمره‌های پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش در متغیرهای حافظه کاری واجی و زبان بیانی، تفاوت معناداری وجود نداشت و به این معنا است که اثرات آموزش همچنان در مرحله پیگیری (یک ماه بعد از آموزش) در دو متغیر حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی ماندگار بوده است درحالی که بین نمره‌های پس آزمون با پیگیری در گروه آزمایش در متغیر زبان دریافتی تفاوت معناداری وجود داشت و در نتیجه باید گفت که میزان رشد زبان دریافتی به طور معناداری افزایش پیدا کرده است و این افزایش به‌مرورزمان ادامه داشته است. نتایج این پژوهش با مطالعات نی نس و همکاران (۲۰۱۴)، عباسیان نیک و همکاران (۱۳۹۱) و هلمنز و همکاران (۲۰۰۹)، جدی و همکاران (۱۳۹۱)، اینگ ولسن و وانگ (۲۰۱۳) و کرانبرگر و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت؛ اگرچه کاشت حلزون توانایی شنیدن را برای بسیاری از کودکان ناشنوا به ارمغان آورده است اما بسیاری از کودکان دریافت‌کننده کاشت حلزون در مهارت زبان بیانی و دریافتی از هم‌تایان خود با شنوایی عادی با اختلاف زیادی در نتایج عقب‌مانده‌اند و نیاز به مداخله بیشتری دارند. این احتمال وجود دارد که کودکان دریافت‌کننده کاشت حلزون بتوانند زبان گفتاری را در سطحی مشابه با کودکان با شنوایی عادی توسعه دهند زیرا آن‌ها کاستی‌هایی در هر دو مهارت شنیداری و شناختی دارند که مبانی توسعه زبان است.

بدین ترتیب این گونه استدلال می شود که اگر آموزش مهارت های شنیداری و شناختی که از یادگیری زبان پشتیبانی می کند، بهبود بخشد، پیشرفت زبان نیز باید بهبود یابد (اینگ و لسن و وانگ، ۲۰۱۳).

○ با توجه به اینکه مشکلات رشد زبان کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده و پیامدهای آن با نقص در حافظه کاری در ارتباط است و بر اساس مطالعات (نی نس و همکاران، ۲۰۱۴؛ کرانبرگر و همکاران، ۲۰۱۱) این کودکان برای برطرف کردن مشکلات خود نیاز به آموزش حافظه کاری دارند و از آنجایی که حافظه کاری جزئی از الگوی شناختی پردازش اطلاعات است که تفکر در آن انجام می گیرد و برنامه توان بخشی شناختی، مجموعه ای ساخت یافته از فعالیت های درمانی طراحی شده برای آموزش مجدد حافظه و سایر عملکردهای شناختی فرد است که بر پایه ارزیابی و درک اختلال های مغزی و رفتاری بیمار است (سیکرون و همکاران، ۲۰۰۵) و توان بخشی حافظه، بخشی از توان بخشی شناختی است که توسعه راهبردهای شناختی و رفتاری را تسهیل می کند که هدفشان تأثیر مثبت در بهبود ساختاری و عملکرد مغز آسیب دیده و بهبود کیفیت زندگی فرد است (ولترز، اسپرت، برنلز و ون هیگتن، ۲۰۱۰)، آموزش این برنامه توانسته است در کاهش مشکلات حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی نقش مؤثری داشته باشد، بنابراین اثربخشی برنامه و مداخله منطقی به نظر می رسد.

○ از طرف دیگر در این پژوهش تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش در پیگیری در متغیرهای حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی معنادار نبود. در تبیین این یافته شاید بتوان گفت به تفاوت های فردی آزمودنی ها و برنامه توان بخشی شناختی مورد استفاده برمی گردد. بررسی شواهد تجربی نقش متغیرهای فردی را در میزان اثرگذاری برنامه توان بخشی شناختی، برجسته و مورد تأکید قرار داده است. عوامل فردی مانند سطح عملکرد شناختی اولیه فرد، سن و مقطع تحصیلی می تواند نقش مهمی در میزان اثربخشی تمرین های شناختی برای افراد داشته باشد. افزون بر این، مدت زمان ارائه تمرین ها و جلسه های مداخله ای نیز اهمیت زیادی دارد؛ حتی می توان قانون «هرچه بیشتر، بهتر» را بیان کرد.



یادداشت ها

1. Gallaudet Research Institute (GRI)
2. Wechsler Memory Scale subtest
3. Attentive Rehabilitation of Attention and Memory (ARAM)

● منابع

- آناستازی، آنا. (۱۳۶۱). روان آزمایی، ترجمه محمد نقی براهنی. انتشارات دانشگاه تهران.
- امانی، امید؛ مظاهری، محمدعلی؛ نجاتی، وحید و شمسیان، بی بی شهین. (۱۳۹۶). اثربخشی توان بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (توجه و حافظه فعال) نوجوانان بقا یافته از لوسمی حاد لنفوبلاستیک دارای سابقه شیمی درمانی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*. ۲۷ (۱۴۷): ۱۳۸-۱۲۶.
- برادران فر، محمدحسین؛ ملاصادقی رکن آبادی، ابوالفضل و جعفری، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی شیوع اختلالات شنوایی در بین کودکان سنین ۶-۳ سال مهدکودک های شهر یزد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی یزد*. ۱۱۶ (۴): ۲۵-۲۰.
- دهقان طرزجانی، مهناز؛ کدیور، پروین؛ عبداللهی، محمدحسین و حسن آبادی، حمیدرضا. (۱۳۹۷). رشد زبان در کودکان فارسی زبان ۶ تا ۷ سال. *مجله روان شناسی*. ۲۲ (۲): ۱۵۶-۱۴۰.
- جدی، زهرا؛ جعفری، زهرا و متصدی زرنندی، مسعود. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر برنامه توان بخشی شنوایی بر رشد مهارت های گفتاری و شناختی در کودکان استفاده کننده از کاشت حلزون. *فصلنامه تازه های علوم شناختی*. ۱۴ (۲): ۴۴-۳۵.
- حاجلو، نادر و انصاری، اسماعیل. (۱۳۹۰). بررسی میزان شیوع اختلال شنوایی و علل مرتبط با آن در استان اردبیل. *شنوایی شناسی*. ۲۰ (۱): ۱۲۷-۱۱۶.
- حارث آبادی، فاطمه و شیرازی، طاهره سیما. (۱۳۹۳). حافظه کاری واجی و ارتباط آن با زبان در کودکان کاشت حلزون شده. *شنوایی شناسی*. ۲۳ (۵): ۱۳-۱.
- حسن زاده، سعید و مینایی، اصغر. (۱۳۸۹). انطباق و هنجاریابی آزمون رشد زبان TOLD-P:3 برای کودکان فارسی زبان تهرانی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- زارع، حسین و لطفی، راضیه. (۱۳۹۴). اثر میزان بار و ظرفیت حافظه کاری بر فرایند مهار شناختی در تکلیف استروپ. *مجله روان شناسی*. ۱۹ (۲): ۱۸۷-۱۷۵.
- شریفی، علی اکبر؛ زارع، حسین و حاتمی، جواد. (۱۳۹۴). تأثیر توان بخشی شناختی رایانه ای بر عملکرد حافظه فعال بیماران مبتلا به آسیب مغزی. *تروماتیک*. ۱۷ (۴): ۷۸-۷۱.
- شهیم، سیما. (۱۳۸۳). انطباق و هنجاریابی مقیاس هوش و کسلر برای کودکان. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. ۷ (۱ و ۲): ۱۶۵-۱۲۳.

عباسیان نیک، زهرا؛ حسن‌زاده، سعید و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی تمرین بر حافظه کوتاه‌مدت کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده. *فصلنامه علمی- پژوهشی کودکان استثنائی*. ۳(۱):

۲۵-۳۴.

کرک، ساموئل؛ گالاگر، جیمز و روت کولمن، مری. (۱۳۹۵). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی. تهران: ارسباران.

نجاتی وحید (۱۳۹۶). توان‌بخشی هوشمند حافظه و توجه آرام. تهران: نشر رشد فرهنگ.

میر مهدی، سید رضا. (۱۳۹۵). روان‌شناسی کودکان استثنائی. تهران: پیام نور.

ویلسون، باربارا؛ گریسی، فرگوس؛ ایوانز، جانانان ج و بیتمن، اندرو. (۱۳۹۵). مبانی نظری و راهنمای عملی

توان‌بخشی عصب- روان‌شناختی، ترجمه حسین زارع، سید مرتضی نظری و مریم عابدین. تهران:

ارجمند.

Beer, J. Pisoni, D. B. & Kronenberger, W. (2009). Executive function in children with cochlear implants: The role of organizational-integrative processes. *Volta voices*, 16(3), 18.

Burkholder, R. A. & Pisoni, D. B. (2003). Speech timing and working memory in profoundly deaf children after cochlear implantation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(1), 63-88.

Cicerone, K. D. Dahlberg, C. Malec, J. F. Langenbahn, D. M. Felicetti, T. Kneipp, S. ... & Laatsch, L. (2005). Evidence-based cognitive rehabilitation: Updated review of the literature from 1998 through 2002. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 86(8), 1681-1692.

Figueras, B. Edwards, L. & Langdon, D. (2008). Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 362-377.

Gallaudet Research Institute. (2008). Regional and national summary report of data from the 2007–2008 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth.

Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A., & Elliott, J. G. (2009). Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 827-836.

Ingvalson, E. M., & Wong, P. (2013). Training to improve language outcomes in cochlear implant recipients. *Frontiers in Psychology*, 4, 263.

Kesler, S. R., Lacayo, N. J., & Jo, B. (2011). A pilot study of an online cognitive rehabilitation program for executive function skills in children with cancer-related

- brain injury. *Brain Injury*, 25(1), 101-112.
- Kronenberger, W. G. Pisoni, D. B. Henning, S. C. Colson, B. G. & Hazzard, L. M. (2011). Working memory training for children with cochlear implants: A pilot study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1182-1196.
- Mousavi, S., Zare, H., Etemadifar, M., & Neshat Doost, H. T. (2018). Evaluating the effective of cognitive rehabilitation on everyday memory in multiple sclerosis patients. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 25: 107- 112.
- Nunes, T. Barros, R. Evans, D. & Burman, D. (2014). Improving deaf children's working memory through training. *International Journal of Speech & Language Pathology and Audiology*, 2(2), 51-66.
- Pisoni, D. B. & Cleary, M. (2003). Measures of working memory span and verbal rehearsal speed in deaf children after cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24(1 Suppl), 106S.
- Pisoni, D. B., Conway, C. M., Kronenberger, W., Henning, S. & Anaya, E. (2012). Executive function, cognitive control, and sequence learning in deaf children with cochlear implants. *In The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford University Press.
- Pisoni, D. B., Conway, C. M., Kronenberger, W. G., Horn, D. L., Karpicke, J., Henning, S. C., ... & Hauser, P. C. (2008). Efficacy and effectiveness of cochlear implants in deaf children. *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*, 52-101.
- Powers, S. (2011). Learning from success: High achieving deaf students. *Deafness & Education International*, 13(3), 92-109.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Cengage Learning.
- Wolters, G. Stapert, S. Brands, I. & Van Heugten, C. (2010). Coping styles in relation to cognitive rehabilitation and quality of life after brain injury. *Neuropsychological Rehabilitation*, 20(4), 587-600.



رابطه بین کمال گرایی و بهزیستی فضیلت گرا: نقش واسطه‌ای خودشفقت ورزی □

The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship between Perfectionism and Eudaimonic □

Farzaneh Yazdani, MSc
Razieh Sheikholeslami, PhD ✉

فرزانه یزدانی*
دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی*

Abstract

چکیده

In the present study, the mediating role of self-compassion in the relationship between perfectionism and eudaimonic well-being was investigated. To do so, 210 Master students from Shiraz University were selected through multistage random cluster sampling method. Participants answered to Almost-Perfect-Scale-Revised, (Slaney et al, 2001), Self-Compassion Scale (Neff, 2003), and Eudaimonic Well-being Scale (Waterman et al, 2010). Data were analyzed using path analysis through Amos software. Results showed that standard component (as adaptive perfectionism) has a positive effect, and discrepancy component (as maladaptive perfectionism) has a negative effect on eudaimonic well-being. Self-compassion showed a mediating role in the relationship between discrepancy component of perfectionism and eudaimonic well-being. In the base of these results, self-compassion can be considered as a buffer against the negative impact of maladaptive perfectionism on eudaimonic well-being.

هدف از پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی در رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا بود. بدین منظور ۲۱۰ دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. شرکت کنندگان، به مقیاس تجدید نظر شده تقریباً کامل (اسلینی و همکاران، ۲۰۰۱)، مقیاس خود شفقت‌ورزی (نف، ۲۰۰۳) و مقیاس بهزیستی فضیلت‌گرا (واترمن و همکاران، ۲۰۱۰) پاسخ دادند. داده‌ها به روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم افزار Amos تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مؤلفه استاندارد (به‌عنوان کمال‌گرایی سازگارانه) اثر مثبت و مؤلفه تفاوت (به‌عنوان کمال‌گرایی ناسازگارانه) اثر منفی بر بهزیستی فضیلت‌گرا دارد. خودشفقت‌ورزی نقش واسطه‌ای در رابطه بین مؤلفه تفاوت کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا نشان داد. بر اساس این نتایج، خود شفقت‌ورزی می‌تواند به‌عنوان مانعی در برابر اثر منفی کمال‌گرایی ناسازگارانه بر بهزیستی فضیلت‌گرا در نظر گرفته شود.

Keywords: eudaimonic well-being, perfectionism, self-compassion, well-being

کلید واژه‌ها: بهزیستی فضیلت‌گرا، خودشفقت‌ورزی، کمال‌گرایی، بهزیستی

□ Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, I.R.Iran
✉ Email: sheslami@shirazu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۹/۱۸
* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

● مقدمه

در سال‌های اخیر، با ظهور «روانشناسی مثبت»^۱، تمرکز روان‌شناسی از الگوی تک‌عاملی درمان جنبه‌های منفی افراد، به گسترش توانمندی‌ها، فهم کامل‌گستره تجارب انسان مانند خودشکوفایی، ایجاد رضایت از زندگی و بهزیستی تغییر یافته است (سلیگمن و سیکچنت‌مهای، ۲۰۰۰). «بهزیستی روان‌شناختی»^۲ به عنوان یکی از مفاهیم مهم در روان‌شناسی مثبت بشمار می‌رود و از اهمیت فراوانی در زندگی افراد برخوردار است؛ به گونه‌ای که سطح بهزیستی کنونی افراد به عنوان یکی از مهم‌ترین و دقیق‌ترین شاخص‌های پیش‌بین سلامت روان آینده افراد، در نظر گرفته می‌شود (چیدا و استپتو، ۲۰۰۸). امروز به طور فزاینده‌ای به بهزیستی روان‌شناختی نه تنها به عنوان فقدان اختلال‌های روانی، بلکه به عنوان حضور منابع روان‌شناسی مثبت از جمله مؤلفه‌های بهزیستی «لذت‌گرا»^۳ مانند عاطفه مثبت، رضایت از زندگی و شادکامی (دینر، ۱۹۸۴) و همچنین مؤلفه‌های «بهزیستی فضیلت‌گرا»^۴ مانند پذیرش خود، ارتباطات مثبت و هدف در زندگی (ریان و دسی، ۲۰۰۱) نگریسته می‌شود. ریان و دسی (۲۰۰۱) نیز، خاطر نشان کرده‌اند که بهزیستی، پدیده‌ای چند بعدی است که شامل دو عنصر لذت‌گرا و فضیلت‌گرا است. «بهزیستی لذت‌گرا»، تجارب و انگیزش فرد را در پیگیری لذت و دوری از درد می‌داند که منجر به حداکثر شادکامی می‌گردد. نظریه‌های فضیلت‌گرا اساساً از آموزه‌های ارسطو در مورد مفهوم فضیلت‌گرایی بهره می‌گیرند که بر به فعل درآوردن تمامی قابلیت‌ها در زندگی دلالت دارد و پژوهش‌های روان‌شناختی نشئت گرفته از این دیدگاه، بر شناسایی عواملی که ظرفیت افراد برای محقق ساختن قابلیت‌هایشان را به حداکثر می‌رساند، متمرکز شده‌اند (ریان، هوتا و دسی، ۲۰۰۸). بر اساس دیدگاه مبتنی بر بهزیستی فضیلت‌گرا، گزارش مردم از فزونی عواطف مثبت و رضایت، ضرورتاً به معنای عملکرد خوب شخصی و اجتماعی آنها نیست (ریف و کیز، ۱۹۹۵) و بهزیستی نمی‌تواند صرفاً به معنای تجربه لذت باشد (ریان و دسی، ۲۰۰۱). بنابراین، علاوه بر تجارب فردی، عوامل دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی فرد نیز بر ارزیابی افراد از زندگی خود و در نتیجه، تجربه بهزیستی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (مک‌داول، ۲۰۱۰؛ جوزفسون و همکاران، ۲۰۱۱).

«کمال‌گرایی»^۵ یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که بر عملکرد روان‌شناختی فرد تأثیر بسزایی دارد (نوبل، اشبی و نیلکا، ۲۰۱۴). بر اساس تحقیقات، کمال‌گرایی سازه‌ای

نوید بخش در مطالعه بهزیستی فضیلت‌گرا است؛ به گونه‌ای که نتایج پژوهش‌ها، تأثیر آن را بر برخی شاخص‌های بهزیستی فضیلت‌گرا از جمله هدف زندگی و رشد شخصی فرد (هیلز، هالسمن و آراجو، ۲۰۱۰) و همچنین، ساخت معنا در زندگی (شری، شری، هویت، ماشکواش و فلت، ۲۰۱۵) نشان داده‌اند. امروزه تلاش شده است بین «کمال‌گرایی سازگارانه» و «کمال‌گرایی ناسازگارانه» تمایز ایجاد شود؛ از جمله این تلاش‌ها می‌توان به ایجاد و تهیه «مقیاس تجدید نظر شده‌ی تقریباً کامل»^۶ APS-R (اسلینی، رایس، موبلی، تریپی و اشبی، ۲۰۰۱) و تلاش‌های تحقیقاتی که توسط برخی پژوهشگران انجام شده است (به عنوان مثال، رایس و اشبی، ۲۰۰۷)، اشاره نمود. کمال‌گرایی ناسازگارانه با تعیین استانداردهای بالا، خودانتقادی، نگرانی درباره شکست‌ها و اشتباهات، عدم رضایت از عملکرد و احساس بی‌کفایتی مشخص می‌شود (رایس و اشبی، ۲۰۰۷). برخلاف آن، اگر چه کمال‌گرایی سازگارانه با استانداردهای شخصی بالا مشخص می‌شود، ولی شکست در دستیابی به استانداردها، بدون خود انتقادی و نارضایتی تجربه می‌شود (وو و وی، ۲۰۰۸).

شواهد پژوهشی حاکی از آن است که بین کمال‌گرایی سازگارانه و انواعی از پیامدهای مثبت از جمله رضایت/از زندگی (بلداجی و نیکبخت، ۲۰۱۴)، *مقابله فعال* (دانکلی، بلنکستین، هالسال، ویلامز و وینکوورث، ۲۰۰۰) و بهزیستی ذهنی (بولینا، ۲۰۱۵) *رابطه مثبت و معنا دار* وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش سرشار، *ملتفت و نیکنام* (۱۳۹۶) حاکی از ارتباط بین کمال‌گرایی و سازگاری هیجانی است. *باباپورخیرالدین، اسماعیل پور و سعیدی‌دهقانی* (۱۳۹۴) نیز نشان دادند که کمال‌گرایی پیش‌بین معنادار خستگی جسمی، شناختی و اجتماعی است. از سویی، بعید به نظر می‌رسد که یک رابطه ساده بتواند رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا را تبیین کند. برای مثال، چانگ (۲۰۰۶) بر این اعتقاد است که تنیدگی، در رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی روان‌شناختی، به‌ویژه سه مؤلفه «خودپیروی»، «تسلط بر محیط» و «هدفمندی زندگی»، نقش واسطه‌ای دارد. در این راستا، آزمون و بررسی متغیرهای واسطه‌ای که بتوانند همه یا بخشی از رابطه کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا را توضیح دهند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از جمله این عوامل می‌توان از «خودشفقت‌ورزی»^۷ نام برد.

ریان و دسی (۲۰۰۱)، از خودشفقت‌ورزی به عنوان یکی از منابع مهم بهزیستی

فضیلت‌گرا نام می‌برند. نکته قابل توجه آن است که، مفهوم خودشفقت‌ورزی به معنی دوری از درد و رنج نیست، بلکه، پذیرش آن با مهربانی و ایجاد احساس بهزیستی است که ریشه در تجربه کامل بودن دارد (نف و کاستیگان، ۲۰۱۴). همچنین، بر اساس دیدگاه‌های نظری، رفتار خوددلسوزانه رفتارهای مؤثر را در جهت بهزیستی فعال می‌کند (نف، ۲۰۰۳).

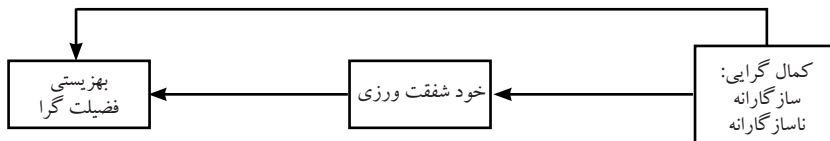
«خودشفقت‌ورزی» یکی از مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر به شمار می‌رود و به معنای مهربانی و درک درست نسبت به خود، نگرش غیرمنتقدانه نسبت به خود در هنگام مواجهه با مشکلات و سختی‌ها و پذیرش تجارب خود به‌عنوان بخشی از تجارب انسانی است (نف، ۲۰۰۳الف). همچنین، این مفهوم شامل آگاهی از درد و رنج و نابسندگی‌های خود و پذیرش خود به‌عنوان انسان ناکامل است (نف، ۲۰۰۳ب). نف (۲۰۰۳الف و ب) از سه مؤلفه مهم و اساسی خودشفقت‌ورزی نام می‌برد که عبارت‌اند از: «خودمهربانی» در مقابل «خودقضاوتی»، «اشتراک انسانی» در مقابل «انزو»، و «ذهن‌آگاهی» در مقابل «بیش‌همانندسازی». خودمهربانی به معنای مهربان بودن و ملاحظه‌کار بودن در قبال خود، درک صحیح از خود بدون قضاوت کردن خود و انتقاد از خود است (نف، ۲۰۰۳الف). با وجود آنکه داشتن احساس خودشفقت‌ورزی، به ظاهر با این امر که فرد به صورت خشن و قضاوتی با خود رفتار نماید، در تناقض است، اما جزء ذهن‌آگاهانه خودشفقت‌ورزی شامل آن است که فرد به جای نادیده گرفتن نواقص خود، آنها را به وضوح مشاهده کند (نف و جرمر، ۲۰۱۳). خودشفقت‌ورزی، هم در مواردی که درد و ناراحتی حاصل شرایط بیرون و نه قصور خود فرد است و هم در مواردی که درد و رنج در نتیجه قصور فرد است، اهمیت دارد (ریان و دسی، ۲۰۰۱).

شایان ذکر است که تلاش در جهت شناسایی عوامل مؤثر بر بهزیستی فضیلت‌گرا می‌تواند تلویحات عملی مهمی برای نظام آموزش عالی داشته باشد. در واقع، ممکن است در دانشجویان به دلیل آن‌که با منابع تنیدگی عدیده‌ای مواجهند، این تصور ایجاد شود که بهزیستی آنها به مخاطره افتاده است. در حالی که صرف وجود ناراحتی و رنج، به تنهایی، به معنای بهزیستی پایین نیست (کاسیوپو و برنتسون، ۱۹۹۹).

به لحاظ نظری، این مطالعه با هدف بسط مطالعات پیشین درباره رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی، انجام شده است. نکته‌ای که بر اهمیت مطالعه کمال‌گرایی دلالت دارد آن است که در گذشته، این سازه به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی ناهنجار مفهوم‌سازی شده و بیشتر

مطالعات بر مشکلات روان‌شناختی ناشی از کمال‌گرایی تمرکز داشته‌اند و متأسفانه این تمایل به ناسازگار در نظر گرفتن کمال‌گرایی، علیرغم آنکه امکان پیامدهای مثبت آن نیز مورد حمایت واقع شده است (استوبر و اتو، ۲۰۰۶)، هنوز پابرجاست. همچنین، مطالعه چگونگی فرآیند اثرگذاری کمال‌گرایی بر بهزیستی و مورد توجه قرار دادن متغیرهایی (همچون شفقت‌ورزی) که در این فرآیند نقش‌آفرینی می‌کنند، منجر به افزایش آگاهی در خصوص اثرات مستقیم و غیرمستقیم ویژگی‌های فردی و شخصیتی بر بهزیستی می‌شود.

با توجه به مباحث فوق، پژوهش حاضر با استناد به پیشینه تحقیقات و در قالب یک مدل علی، مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۱ که در آن، «کمال‌گرایی» به عنوان متغیر برون‌زاد، «خودشفقت‌ورزی» به عنوان متغیر واسطه‌ای و «بهزیستی فضیلت‌گرا» به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده است، گامی در راستای رفع خلأ موجود در مطالعات پیشین برداشته است. این پژوهش به منظور بررسی این سؤال انجام شد که «آیا خودشفقت‌ورزی نقش واسطه‌ای در رابطه بین کمال‌گرایی (سازگارانه و ناسازگارانه) و بهزیستی فضیلت‌گرا ایفا می‌کند؟»



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

● روش

روش این پژوهش توصیفی، از نوع همبستگی بود که در آن، رابطه بین متغیرها در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. جامعه مورد مطالعه، دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که از میان آن‌ها ۲۱۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، در ابتدا هماهنگی لازم با دانشکده‌ها و اساتید انجام شد و پس از توضیح هدف اجرای پژوهش و کسب رضایت آزمودنی‌ها، ابزارها به صورت چرخش متناوب در اختیار آنها قرار گرفت. داده‌های جمع‌آوری شده، با استفاده از دو نرم‌افزار spss و Amos نسخه ۲۱ مورد تحلیل قرار گرفتند.

● ابزار

□ الف: **مقیاس کمال‌گرایی**^۱: برای ارزیابی کمال‌گرایی از مقیاس تجدید نظر شده تقریباً کامل APS-R استفاده شد (اسلینی و همکاران، ۲۰۰۱). این مقیاس از ۲۳ ماده تشکیل شده است که ماده‌ها بر اساس طیف لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین دامنه نمرات این مقیاس از ۲۳ تا ۱۶۱ است. خرده‌مقیاس‌های نظم و استاندارد نشانگر کمال‌گرایی سازگارانه و خرده‌مقیاس تفاوت نشانگر کمال‌گرایی ناسازگارانه است. در ایران روایی این مقیاس در پژوهش نوری‌ثمرین، خیراله‌بیاتینی و سراج‌خرمی (۱۳۹۲) مورد تأیید قرار گرفت و اعتبار آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های نظم، استاندارد، تفاوت و کل مقیاس به ترتیب ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۶۴ و ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های استاندارد، نظم و تفاوت به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۸۵ و ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین، برای احراز روایی، ضریب همسانی درونی ماده‌های هر مؤلفه با نمره کل آن مؤلفه محاسبه گردید که برای مؤلفه نظم در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۹۱؛ مؤلفه استاندارد در دامنه ۰/۴۷ تا ۰/۷۵ و مؤلفه تفاوت در دامنه ۰/۵۵ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

□ ب: **مقیاس خودشفقت‌ورزی**^۲: برای اندازه‌گیری خودشفقت‌ورزی از مقیاس نف (۲۰۰۳ب)، استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۶ ماده و ۶ خرده‌مقیاس است. ماده‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین، دامنه نمرات این مقیاس از ۲۶ تا ۱۳۰ است. نف (۲۰۰۳ب) ضریب اعتبار با آزمایی مقیاس خودشفقت‌ورزی را ۰/۹۳ گزارش نموده است. در مطالعه کرد، پاشاشریفی و میرهاشمی (۱۳۹۳) با استفاده از روش تحلیل عاملی با چرخش واریمکس روایی این مقیاس را مورد تأیید قرار دادند. همچنین، در این مطالعه، اعتبار مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خودمهربانی، ۰/۸۹، خودقضایوتی ۰/۸۹، حس اشتراکات انسانی ۰/۸۳، انزوا ۰/۸۶، ذهن‌آگاهی ۰/۸۷ و بیش‌همانندسازی ۰/۸۸ بدست آمد. در پژوهش حاضر از نمره کل مقیاس استفاده شد. به منظور بررسی اعتبار آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده و ضریب کل مقیاس برابر با ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین، به منظور بررسی روایی از روش همسانی درونی استفاده شد و همبستگی نمرات ماده‌ها با نمره کل محاسبه و دامنه ضرایب از ۰/۲۵ تا ۰/۶۹ به دست آمد. لازم به ذکر است که دو ماده این مقیاس به دلیل پایین بودن ضریب همبستگی (کمتر از

۰/۲۵) حذف شدند.

□ ج: مقیاس بهزیستی فضیلت‌گرا^۹: این مقیاس توسط واترمن و همکاران (۲۰۱۰) برای سنجش بهزیستی فضیلت‌گرا ساخته شده و شامل ۲۱ ماده است. ماده‌ها بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. امتیاز بالاتر، بیانگر بهزیستی فضیلت‌گرای بیشتر است. واترمن و همکاران (۲۰۱۰)، روایی و اعتبار قابل قبولی را برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. احمدی، نمازی‌زاده و بهزادینیا (۱۳۹۲) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که ساختار عاملی این مقیاس برازش خوبی با داده‌های گردآوری شده دارد. همچنین، این محققین، در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ نمره کل مقیاس را ۰/۸۹ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، برای بررسی اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین به منظور احراز روایی، ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل مقیاس در دامنه ۰/۴۰ تا ۰/۶۵ به دست آمد. یک ماده به دلیل منفی بودن ضریب از مقیاس حذف شد.

● یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مؤلفه‌های کمال‌گرایی، خودشفقت‌ورزی، و بهزیستی فضیلت‌گرا شامل میانگین، انحراف معیار و حداکثر و حداقل نمره‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. میانگین، حداقل و حداکثر نمره در مؤلفه‌های کمال‌گرایی، بهزیستی فضیلت‌گرا و خودشفقت‌ورزی

حداکثر نمره	حداقل نمره	انحراف معیار	میانگین	متغیر	
۸۴	۱۲	۱۷/۴۵	۴۶/۲۳	تفاوت	کمال‌گرایی
۲۸	۷	۴/۰۵	۲۳/۰۶	نظم	
۴۹	۲۱	۵/۵۵	۳۹/۹۴	استاندارد	
۱۰۴	۳۳	۱۳/۷۰	۷۳/۶۰	خودشفقت‌ورزی	
۱۱۶	۵۳	۱۳/۴۳	۸۷/۶۰	بهزیستی فضیلت‌گرا	

به منظور بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است. همانگونه که در این جدول مشاهده می‌شود، از بین مؤلفه‌های کمال‌گرایی، مؤلفه‌های نظم و استاندارد با بهزیستی فضیلت‌گرا رابطه مثبت و

معنادار دارند رابطه بین مؤلفه تفاوت و بهزیستی فضیلت‌گرا منفی و معنادار است. همبستگی بین مؤلفه‌های تفاوت و استاندارد با خود شفقت‌ورزی منفی و معنادار و رابطه بین نظم و خودشفقت‌ورزی غیر معنادار است. روابط معنادار بین متغیرها، امکان انجام تحلیل‌های بعدی را فراهم نمود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱- بهزیستی فضیلت‌گر				
۲- خودشفقت‌ورزی	۰/۴۶*			
۳- تفاوت	-۰/۵۶*	-۰/۵۲*		
۴- نظم	۰/۲۲*	۰/۰۵	۱	
۵- استاندارد	۰/۲۸*	-۰/۱۴۳*	۰/۰۷	۰/۳۱*

$p < 0/01$

سؤال پژوهش، به‌وسیله روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۲، مورد بررسی قرار گرفت. در این تحلیل، مؤلفه‌های کمال‌گرایی به‌عنوان متغیر برونزاد، خودشفقت‌ورزی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و بهزیستی فضیلت‌گرا به‌عنوان متغیر درونزاد در نظر گرفته شده است. بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل بدست آمده برای متغیرهای پژوهش، در جدول ۳ آورده شده است. همانگونه که در این جدول مشاهده می‌شود، مؤلفه استاندارد (کمال‌گرایی سازگارانه)، اثر مثبت بر بهزیستی فضیلت‌گرا دارد ($\beta=0/31, p=0/01$). به این معنا که با افزایش کمال‌گرایی سازگارانه، بهزیستی فضیلت‌گرا نیز در دانشجویان افزایش یافته است. در مقابل، مؤلفه تفاوت (کمال‌گرایی ناسازگارانه)، بر بهزیستی فضیلت‌گرا اثر منفی نشان داده است ($\beta=-0/40, p=0/01$). به بیان دیگر با افزایش کمال‌گرایی ناسازگارانه، بهزیستی فضیلت‌گرا در دانشجویان کاهش یافته است. همچنین، نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهد که با افزایش نمرات مؤلفه تفاوت (کمال‌گرایی ناسازگارانه)، نمرات خودشفقت‌ورزی در بین دانشجویان کاهش می‌یابد ($\beta=-0/50, p=0/01$). مؤلفه استاندارد (کمال‌گرایی سازگارانه) اثر معناداری بر خودشفقت‌ورزی نشان نداد. یافته‌ها در خصوص اثر خودشفقت‌ورزی بر بهزیستی فضیلت‌گرا نیز نشان می‌دهد که با افزایش خودشفقت‌ورزی، بهزیستی فضیلت‌گرا در بین دانشجویان افزایش می‌یابد ($\beta=0/25, p=0/01$). مؤلفه نظم اثر معناداری بر متغیرهای موجود

در مدل نشان نداد. علاوه بر این یافته‌ها در خصوص اثر واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی در رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا حاکی از نقش واسطه‌ای خود شفقت‌ورزی در رابطه بین مؤلفه تفاوت به عنوان کمال‌گرایی ناسازگارانه و بهزیستی فضیلت‌گرا است (جدول ۳).

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
---	---	---	بهزیستی فضیلت‌گرا	نظم
۰/۳۱*	---	۰/۳۱*		استاندارد
-۰/۵۲*	-۰/۱۳*	-۰/۴۰*		تفاوت
---	---	---	خود شفقت‌ورزی	نظم
---	---	---		استاندارد
-۰/۵۰*	---	-۰/۵۰*		تفاوت
۰/۲۵*	---	۰/۲۵*	بهزیستی فضیلت‌گرا	خودشفقت‌ورزی

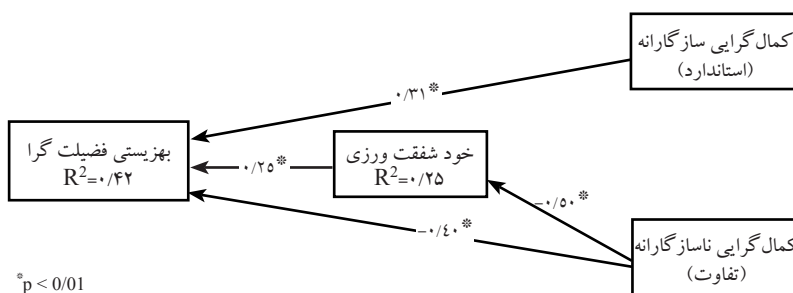
*p < 0/01

به منظور بررسی معناداری این اثر، از روش بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. نتایج در جدول ۴ گزارش شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود، خودشفقت‌ورزی در رابطه بین کمال‌گرایی ناسازگارانه و بهزیستی فضیلت‌گرا، نقش واسطه‌ای معناداری ایفا می‌نماید ($p = ۰/۰۰۱$). به این معنا که کمال‌گرایی ناسازگارانه با کاهش خودشفقت‌ورزی منجر به کاهش بهزیستی فضیلت‌گرا در دانشجویان می‌شود.

جدول ۴. برآورد معناداری اثر غیر مستقیم مدل با استفاده از بوت‌استرپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
تفاوت بر بهزیستی فضیلت‌گرا با واسطه خودشفقت‌ورزی	-۰/۱۳	-۰/۲۰۳	-۰/۰۷۳	۰/۰۰۱

مدل نهایی پژوهش با حذف مسیرهای غیرمعنادار در شکل ۲ نشان داده شده است. با توجه به شکل، مؤلفه تفاوت (کمال‌گرایی ناسازگارانه) هم دارای اثر مستقیم و هم اثر غیر مستقیم بر بهزیستی فضیلت‌گرا است. به این معنا که مؤلفه تفاوت هم به‌طور مستقیم و هم از طریق کاهش خودشفقت‌ورزی منجر به کاهش بهزیستی فضیلت‌گرا می‌شود. در حالی که، مؤلفه استاندارد به عنوان کمال‌گرایی سازگارانه تنها دارای اثر مستقیم بر بهزیستی فضیلت‌گرا است و این نوع بهزیستی را افزایش می‌دهد.



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش

شاخص‌های برازش مدل در جدول ۵ گزارش شده‌است. مجذور خی به درجه آزادی ($X^2/df=1/14$)، پی‌کلوس ($PCLOSE=0/06$)، شاخص برازش هنجار شده ($NFI=0/98$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/99$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=0/97$)، شاخص برازش تطبیقی ($CFI=0/99$) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/026$) نشانگر آن هستند که مدل نهایی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X^2/df	PCLOSE	IFI	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
مقدار	۱/۱۴	۰/۰۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۰۲۶
ملاک	بین ۳ تا ۱	> ۰/۰۵	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای «خودشفتت‌ورزی» در رابطه بین «کمال‌گرایی» و «بهزیستی فضیلت‌گرا» بود. یافته‌ها نشان داد که از بین مؤلفه‌های کمال‌گرایی، مؤلفه استاندارد (کمال‌گرایی سازگارانه) اثر مستقیم و مثبت بر بهزیستی فضیلت‌گرا در دانشجویان دارد. مؤلفه تفاوت (کمال‌گرایی ناسازگارانه) نیز به نحو منفی و مستقیم، بهزیستی فضیلت‌گرا را در دانشجویان تحت تأثیر قرار داده است. این یافته، با نتایج پژوهش‌های پیشین، مبنی بر اثر کمال‌گرایی بر بهزیستی، همسو است (برای مثال، سو و همکاران، ۲۰۱۷؛ پارک و جونگ، ۲۰۱۵). در تفسیر اثر مثبت مؤلفه استاندارد بر بهزیستی فضیلت‌گرا می‌توان گفت افرادی که در این مؤلفه نمره بالا کسب می‌کنند، از ویژگی کمال‌گرایی سازگارانه

برخوردار هستند (رایس و ریچاردسون، ۲۰۱۴). این افراد، در برابر چالش‌ها انعطاف‌پذیر بوده، خودکارآمدی بالاتری داشته، اشتیاق بیشتری برای درگیر شدن در تکالیف چالش‌زا دارند و در برابر شکست نیز، این سطح اشتیاق دست‌نخورده باقی می‌ماند (استوبر، هاجفیلد و وود، ۲۰۰۸). همچنین، این افراد در ادراک آنکه چه فعالیت‌ها و رویدادهایی معنا را در زندگی آن‌ها ایجاد می‌کند، انعطاف‌پذیر هستند (سو و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین، اگر چه استانداردهای بالایی برای خود تعیین می‌کنند و ممکن است در راه رسیدن به این استانداردها با شکست مواجه شوند، اما ضمن عدم انتقاد خود، در برابر شکست‌ها پریشان نمی‌شوند و به آنها به عنوان فرصتی برای رشد می‌نگرند و همانگونه که می‌دانیم، تجربه سختی‌ها و شکست‌ها نیز به عنوان لازمه زندگی فضیلت‌گرا بشمار می‌رود. ریف (۲۰۱۴) بیان می‌دارد، افراد با شرکت در سختی‌های زندگی، معنای زندگی را درمی‌یابند و به بهزیستی فضیلت‌گرا دست می‌یابند. در واقع، بهزیستی فضیلت‌گرا به معنای عدم مواجهه با شکست و سختی نیست، بلکه به این معنا است که به شکست و سختی به عنوان مقدمه پیروزی نگریسته شود و فرد از این تجارب به عنوان فرصتی برای افزایش توانمندی‌های خود استفاده کند.

○ در مقابل، افرادی که در مؤلفه تفاوت (کمال‌گرایی ناسازگارانه) نمره بالایی کسب می‌کنند، علاوه بر تعیین استانداردهای بالا و نامعقول، در رسیدن به استانداردهای خود، احساس ناکارآمدی دارند؛ چرا که بر اساس اهداف بیرونی، استانداردهای خود را تعیین می‌کنند و به همین دلیل نیز بین انتظاراتی که از خود دارند و عملکردشان، تفاوت زیادی می‌بینند (ساستریبا و همکاران، ۲۰۱۶). انتظارات غیرواقع بینانه این افراد از خودشان موجب می‌شود بین خود واقعی و آرمانی آنان شکاف ایجاد شود. بنابراین، احساس شکست نموده، شکست‌های خود را فاجعه‌بار می‌دانند و ضمن عدم رضایت از خود، خود را به شدت مورد انتقاد قرار می‌دهند (رایس و اشبی، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، این افراد هنگام مواجهه با کاستی‌ها و شکست‌ها به عنوان جزئی اجتناب‌ناپذیر از زندگی هدفمند، پریشانی هیجانی بالایی را تجربه می‌کنند و نمی‌توانند بر به فعل درآوردن تمامی توانش‌ها که از ویژگی‌های بهزیستی فضیلت‌گرا است (ریان و همکاران، ۲۰۰۸)، متمرکز شوند. علاوه بر این، تمرکز این افراد بر اهداف بیرونی مغایر با تعقیب اهداف و ارزش‌های درونی در بهزیستی فضیلت‌گرا است و موجب می‌شود رفتار آنها دگرپیرو شده و با احساساتی مانند خودپیروی و شایستگی

که محور بهزیستی فضیلت‌گرا است (ریان و همکاران، ۲۰۰۸)، ناهمخوان باشد.

○ همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مؤلفه تفاوت کمال‌گرایی با خودشفقت‌ورزی رابطه منفی و معنادار دارد. این یافته، با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر ارتباط منفی بین کمال‌گرایی ناسازگارانه و خودشفقت‌ورزی (برای مثال، نف، ۲۰۰۳ الف) همسو است. همان‌گونه که بیان گردید، مؤلفه تفاوت نشانگر کمال‌گرایی ناسازگارانه است (رایس و ریچاردسون، ۲۰۱۴). افرادی که از این نوع کمال‌گرایی برخوردارند، علاوه بر این که استانداردهای بالایی برای خود تعیین می‌کنند، در صورت عدم دستیابی به این استانداردها و عدم تطابق عملکردشان با انتظارات بالای خود، انعطاف‌پذیر نبوده و به دلیل سرزنش خود، پریشان می‌شوند. بنابراین، بدون پذیرش شکست‌ها، بر ناراحتی حاصل از آن‌ها تمرکز نموده و ضمن غرق شدن در ناراحتی‌ها، نگرشی منتقدانه نسبت به خود اتخاذ می‌کنند (نف، ۲۰۰۳ الف).

○ از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، اثر مثبت خود شفقت‌ورزی بر بهزیستی فضیلت‌گرا است. این یافته همسو با مبانی نظری و شواهد پژوهشی است. در صورتی که فرد نسبت به خود نگرشی منفی داشته باشد و در صورت ارتکاب به اشتباه، نسبت به خود سخت‌گیری نماید، نمی‌تواند توانش‌های خود را که لازمه زندگی فضیلت‌گرا است، محقق سازد (فرگوسن، کووالسکی، ماک و سابیستون، ۲۰۱۴). خودشفقت‌ورزی در بردارنده ارتباط سالم با خود است و به ارزیابی مثبت غیرواقعیانه از خود وابسته نیست (نف و وانگ، ۲۰۰۹). بنابراین، افرادی که خودشفقت‌ورز هستند، ضمن پذیرش کاستی‌ها و شکست‌ها، خود را به صورت نامشروط مورد پذیرش قرار می‌دهند، و در جهت رشد شخصی خود تلاش می‌کنند. آنچه که برای رسیدن به بهزیستی فضیلت‌گرا شرط اساسی به شمار می‌آید (راجرز، ۱۹۸۰). به عبارت دیگر این افراد خود را همان‌گونه که هستند می‌پذیرند، برای خویشتن خود ارزش قائل‌اند و خود را مورد مهر و محبت قرار می‌دهند، مجموعه این ویژگی‌ها با ماهیت بهزیستی فضیلت‌گرا که دربرگیرنده پذیرش خود و ارتباطات مثبت در زندگی است (ریف، ۱۹۸۹؛ ریان و دسی، ۲۰۰۱)، همخوانی دارد.

○ مطالعه حاضر، شواهدی را دال بر نقش خود شفقت‌ورزی به عنوان واسطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا فراهم نمود. نتایج پژوهش نشان داد که خودشفقت‌ورزی

در رابطه بین مؤلفه تفاوت کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گرا نقش واسطه‌ای معنادار دارد. درحقیقت، با افزایش کمال‌گرایی ناسازگارانه در دانشجویان، خودشفقت‌ورزی و به دنبال آن بهزیستی فضیلت‌گرای آنها کاهش می‌یابد. با توجه به این یافته، خودشفقت‌ورزی را می‌توان به عنوان یکی از سازوکارهایی در نظر گرفت که از طریق آن، کمال‌گرایی ناسازگارانه اثر منفی خود را بر بهزیستی فضیلت‌گرا اعمال می‌کند. به عبارت دیگر افرادی که از کمال‌گرایی ناسازگارانه برخوردارند، نسبت به اشتباهات خود انعطاف‌پذیری کمتری دارند و بدون آنکه حق اشتباه کردن برای خود قائل شوند، خود را مورد قضاوت و انتقاد قرار می‌دهند. این افراد در مقابل شکست‌ها و اشتباهات خود دچار نگرانی شده و خودسرزنش‌گر هستند و از عملکرد خود رضایت کافی ندارند. بنابراین، بدون پذیرش شکست‌ها و اشتباهات به عنوان بخشی از تجارب زندگی و عمل نمودن بر اساس خود واقعی به عنوان یکی از شاخص‌های زندگی فضیلت‌گرایانه (واترمن، ۱۹۹۳)، از بهزیستی فضیلت‌گرای پایین‌تری برخوردار می‌شوند. بر این اساس، می‌توان خودشفقت‌ورزی را به‌عنوان یکی از سازوکارهای موجود برای توجیه تأثیر منفی کمال‌گرایی ناسازگارانه بر بهزیستی فضیلت‌گرا در میان جامعه دانشجویان به شمار آورد.

○ لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر «مؤلفه نظم» کمال‌گرایی قادر به پیش‌بینی هیچ‌یک از متغیرهای موجود در مدل نبود و به همین دلیل از مدل پژوهش حذف شد. در پژوهش‌های پیشین نیز، محققین با اعتقاد به این که مؤلفه نظم، مفهوم‌سازی مناسبی از سازه کمال‌گرایی به دست نمی‌دهد، کمتر این مؤلفه را مورد استفاده قرار داده‌اند (سو و همکاران، ۲۰۱۷ و استوبر و اتو، ۲۰۰۶). بر این اساس، این احتمال وجود دارد که عدم ارتباط مؤلفه نظم با متغیرهای این پژوهش نیز، ناشی از عدم کفایت این سازه در مفهوم‌سازی کمال‌گرایی باشد.

○ نتایج پژوهش حاضر دارای تلویحات مهمی است. نخست این که این نتایج می‌تواند بینشی برای مشاوران فراهم سازد مبنی بر آن‌که با بکارگیری مداخلاتی با هدف افزایش میزان خود شفقت‌ورزی، به منافی در جهت کاهش اثرات منفی کمال‌گرایی ناسازگارانه و افزایش میزان بهزیستی فضیلت‌گرا به‌عنوان شاخصی از سلامت روانی و جسمانی (ریف و سینگر، ۱۹۹۶) در مراجعین خود، دست یابند. بر این اساس، انجام مداخلات جهت افزایش

خودشفقت‌ورزی می‌تواند به‌عنوان یکی از راهبردهای لازم جهت کاهش تأثیر کمال‌گرایی ناسازگارانه بر بهزیستی فضیلت‌گرا به شمار رود. نف (۲۰۱۴) معتقد است که پرداختن به خود شفقت‌ورزی از انجام مداخلات بر روی عزت نفس و افزایش آن بسیار مفیدتر است؛ زیرا خودشفقت‌ورزی مستلزم کامل بودن و بهتر از دیگران عمل نمودن نیست. بنابراین با تقویت خودشفقت‌ورزی می‌توان تلاش‌های کمال‌گرایانه ناسازگار را برای رسیدن به استانداردهای بالا و برتر از دیگران بودن را کاهش داد. با این مداخلات، پذیرش کاستی‌ها و اشتباهات تسهیل می‌گردد و افراد بدون سرزنش و انتقاد از خود، به سلامت روانی بالاتری دست خواهند یافت.



یادداشت‌ها

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 1. positive psychology | 2. psychological well-being |
| 3. hedonic | 4. eudaimonic well-being |
| 5. perfectionism | 6. Almost-Perfect-Scale-Revised |
| 7. self-compassion | 8. Self-Compassion Scale |
| 9. Eudaimonic Well-Being Scale | |

● منابع

احمدی، مالک، نمازی زاده، و بهزادینیا، بهزاد. (۱۳۹۲). ارتباط بین نیازهای پایه‌ای روان‌شناختی و شاخص‌های بهزیستی (فضیلت‌گرا و لذت‌گرا) در فعالیت بدنی معلولان جسمی حرکتی. *نشریه مطالعات روانشناسی ورزشی*، ۲(۶)، ۹۵-۱۰۴.

باباپورخیرالدین، جلیل، اسماعیل پور، خلیل، و سعیدی دهقانی، سمیه. (۱۳۹۴). نقش کمال‌گرایی در پیش‌بینی احساس خستگی شناختی، جسمانی و اجتماعی. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۲)، ۱۶۳-۱۷۴.

سرشار، عاطفه، ملتفت، قوام، نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی. *مجله روانشناسی*، ۲۱(۴)، ۴۱۲-۴۲۷.

کرد، بهمن، پاشا شریفی، حسن، و میر هاشمی، مالک. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خود دلسوزی در بین دانشجویان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۶(۴)، ۶۸-۸۱.

نوری ثمرین؛ شهرام، خیراله بیاتانی، غلامرضا و سراج خرمی، ناصر. (۱۳۹۲). بررسی رابطه کمال‌گرایی با رضایت از زندگی و پرخاشگری در بین دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*،

- Boldaji, D. K. & Nikbakhsh, R. (2014). The relationship between perfectionism and life satisfaction on Tehran municipality coaches. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4(4), 2142-2146.
- Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1999). The affect system architecture and operating characteristics. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), 133-137.
- Chang, E. (2006). Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college student sample: A test of a stress-mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25 (9), 1001-1022.
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: A quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine*, 70, 741-756.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437-453.
- Ferguson, L. J., Kowalski, K. C., Mack, D. E., & Sabiston, C. E. (2014). Exploring self-compassion and eudaimonic well-being in young women athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 203-216.
- Hills, R.W., Huelsman, T. J., & Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 584-589.
- Josefsson, K., Cloninger, C. R., Hintsanen, M., Jokela, M., Pulkki-Råback, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of personality profiles with well-being: A population-based study. *Affective Disorders*, 133(1-2), 265-273.
- McDowell, I. (2010). Measures of self-perceived well-being. *Journal of Psychology Research*, 69, 69-79.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude towards oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D., & Costigan, A. P. (2014). Self-compassion, well-being and happiness. *Psychologie in Österreich*, 2(3), 114-119
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44.

- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*, 23–50.
- Noble, C. L., Ashby, J. S., & Gnilka, P. B. (2014). Multidimensional perfectionism, coping, and depression: Differential prediction of depression symptoms by perfectionism type. *Journal of College Counseling, 17*(1), 80–94.
- Park, H. J., & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and non-perfectionists. *Personality and Individual Differences, 72*, 165–170.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*, 139-170.
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 72-85.
- Rice, K. G., & Richardson, C. M. E. (2014). Brief report: Classification challenges in perfectionism. *Journal of Counseling Psychology, 61*(4), 641-648.
- Ryff, C. D. (2014). Self-realization and meaning making in the face of adversity: A eudaimonic approach to human resilience. *Journal of Psychology in Africa, 24*(1), 1-12.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics, 65*, 14–23.
- Sastre-Riba, S., Pérez-Albéniz A., & Fonseca-Pedrero, A. (2016). Assessing perfectionism in children and adolescents: Psychometric properties of the Almost Perfect Scale Revised. *Learning and Individual Differences, 49*, 386–392.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Sherry, D. L., Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Mushquash, A., & Flett, G. L. (2015). The existential model of perfectionism and depressive symptoms: Tests of incremental validity, gender differences, and moderated mediation. *Personality and Individual Differences, 76*, 104–110.

- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130–145.
- Stoeber, J., Hutchfield, J., & Wood, K. V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: Differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45(4), 323–327.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319.
- Suh, H., Gnilka, P. B., & Rice, K. G. (2017). Perfectionism and well-being: A positive psychology framework. *Personality and Individual Differences*, 111, 25-30.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678–691.
- Wu, T. F., & Wei, M. (2008). Perfectionism and negative mood: The mediating roles of validation from others versus self: A population-based study. *Journal of Affective Disorder*, 55, 276-288.



نقش واسطه‌ای بازخورد خشم در رابطه بین ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی □

The Role of Communication Skills based on Anger Rumination and Alexithymia □

Mostafa Maleki, MSc

Hosein Mohagheghi, PhD □

Safdar Nabizadeh, MSc

مصطفی ملکی *

دکتر حسین محقق *

صفدر نبی زاده *

Abstract

The purpose of this study was to present a conceptual model and test it for communication skills based on anger rumination and alexithymia. The method of this study was descriptive and the population of this study included all students of the Hamedan in the academic year 1397-1398, among these students, 270 subjects were selected through an accessible sampling method. The research tools included Toronto Alexithymia Scale-20, Communication Skills Scale, and Anger Rumination Scale. The relationships between variables were examined by the structural equation modeling. Results showed that the alexithymia had a direct correlation with anger rumination and communication skills dissatisfaction and has indirect relationship with communication skills through anger rumination. Anger rumination also had a direct relation with communication skills. In general, communication skills were influenced by emotions in relationships. There was a negative correlation with the anger rumination and alexithymia and these variables can have a role in reducing the amount of communication skills of individuals by affecting interpersonal interactions.

Keywords: anger rumination, communication skills

چکیده

هدف از این مطالعه، ارائه مدل مفهومی و آزمون آن برای مهارت‌های ارتباطی بر اساس بازخورد خشم و ناگویی هیجانی بود. جامعه آماری در این مطالعه شامل دانش‌آموزان شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود. از این دانش‌آموزان تعداد ۲۷۰ نفر از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس ناگویی هیجانی، مقیاس مهارت‌های ارتباطی و مقیاس بازخورد خشم بود. روابط متغیرها با استفاده از مدل معادلات ساختاری بررسی شد. یافته‌ها نشان داد متغیر ناگویی هیجانی، با بازخورد خشم و مهارت‌های ارتباطی رابطه مستقیم دارد و با مهارت‌های ارتباطی از طریق بازخورد خشم ارتباط غیرمستقیم نیز دارد. بازخورد خشم نیز به طور مستقیم با مهارت‌های ارتباطی رابطه دارد. به طور کلی می‌توان گفت مهارت‌های ارتباطی تحت تأثیر هیجان‌ات در روابط قرار دارد بدین ترتیب با بازخورد خشم و ناگویی هیجانی همبستگی منفی دارد و این متغیرها با تأثیر گذاشتن بر تعاملات بین فردی می‌توانند در کاهش میزان مهارت‌های ارتباطی افراد نقش داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: بازخورد خشم، ناگویی هیجان، مهارت‌های

ارتباطی

● مقدمه

انسان به عنوان یک موجود اجتماعی برای رفع نیازهای زندگی شخصی و اجتماعی خود احتیاج به برقراری ارتباط و تعامل با افراد دیگر دارد و این احتیاج به برقراری ارتباط یکی از نیازهای بنیادی، قدرتمند و همگانی در میان انسان‌ها است. «مهارت‌های ارتباطی»^۱ به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهارت اجتماعی همواره از اهمیت ویژه‌ای برای رفع نیازهای زندگی برخوردارند، به طوری که نقص در آن می‌تواند منجر به مشکلات رفتاری برون نمود، مانند رفتارهای ناسازگارانه و ضد اجتماعی و مشکلات درون‌نمود مانند عدم اعتماد به نفس، اضطراب و افسردگی شود (براتی، پور تجریشی و سجادی، ۱۳۹۱)، و اکتساب این مهارت‌ها به طور مستقیم در کاهش تعاملات آسیب‌زا با دیگران مؤثر باشد (کادیش، گلاسر و گیتتر، ۲۰۰۷). مهارت‌های ارتباطی شامل آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به واسطه آن افراد می‌توانند درگیر تعامل‌های بین فردی و فرایند ارتباط شوند؛ یعنی فرایندی که افراد در طی آن، اطلاعات، افکار و احساس‌های خود را از طریق مبادله پیام‌های کلامی و غیر کلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (یوسفی، ۲۰۰۶).

ارتباطات غیر کلامی به عنوان یک نظام ارتباطی در مقایسه با ارتباطات کلامی، خصوصیات بسیار متفاوتی دارد مثلاً پیام‌های غیر کلامی در انتقال اطلاعات (بازخوردی) و هیجانی بسیار کارآمدتر از پیام‌های کلامی می‌باشند. بنابراین ارتباط کلامی، عمدتاً برای انتقال اطلاعات مربوط به دنیای خارج، وظایفی که باید انجام پذیرد و از این قبیل مناسب است؛ در حالی که ارتباط غیر کلامی در زندگی اجتماعی، در ابلاغ ارزش‌ها، بازخوردها، دوستی‌ها و دشمنی‌ها، واکنش‌های شخصی و به خصوص در ابلاغ حالت‌های هیجانی ما به دیگران، نقش مهمی به عهده دارد (سلطانی علی آباد، امیرجان، یوسفی، ازخوش و عسکری، ۱۳۹۰).

ناتوانی در مهارت‌های ارتباطی و عدم توانایی در برقراری ارتباط مناسب با دیگران در موقعیت‌ها و نهادهای اجتماعی، مانند مدرسه منجر به مشکلات با همکلاسی‌ها و محیط آموزشی می‌گردد، بنابراین مهارت‌های ارتباطی از چنان اهمیتی برخوردارند که نارسایی آنها می‌تواند با احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی، افسردگی، حرمت خود پایین و عدم موفقیت‌های شغلی و تحصیلی (میرزایی و همکاران، ۱۳۸۹)، توانایی ارتباطی محدود و گوشه

گیری (سونیدی و کومکاگیز، ۲۰۱۸) همراه باشد. افرادی که مهارت‌های ارتباطی ضعیف دارند، دچار مشکلاتی مانند مهارت‌های اجتماعی ضعیف (لوملی و همکاران، ۱۹۹۴)، انزوای اجتماعی (فوکونیشی، برگر، وگن و کوبوکی، ۱۹۹۹)، خصومت و عدم همدلی در روابط بین فردی (گوتمن و لاپورت، ۲۰۰۲؛ برن بائم، داویس و مک‌گریو، ۱۹۹۸)، رفتارهای ارتباطی (پروس، بوچر و فیرنت، ۲۰۱۲)، ارتباطات بین فردی (بشارت، ۲۰۱۰) و فهم و درک حالات هیجانی دیگران (برن بام و پرینس، ۱۹۹۴) دارند. در نتیجه این اختلال در سطح روابط با دیگران منجر به ایجاد مشکلات بین شخصی می‌شود (بشارت، خلیلی خضرآبادی، رضازاده و حسینی، ۱۳۹۶)، به گونه‌ای که سیفونوز (۱۹۸۸) در پژوهش خود نشان داد که یکی از دغدغه اصلی این افراد مشکلات هیجانی در ارتباط با دیگران می‌باشد. به عنوان مثال، سونیدی و کومکاگیز (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای روی دانش آموزان نشان دادند که بین مهارت‌های ارتباطی و سطوح «ناگویی هیجانی»^۲ همبستگی منفی وجود دارد.

«ناگویی هیجان» به ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها اطلاق می‌گردد (تایلور، ۲۰۰۰)، که شامل دشواری در شناسایی و توصیف احساسات، ناتوانی در تفاوت بین احساسات و قدرت تجسم محدود است که به صورت فقر در خیال‌پردازی محدود و تمایل به تفکر عینی نمایان می‌شود (سیفونوس، ۱۹۷۳)، و به اشکال مختلف مانند سبک شناختی بسیار عینی، توانایی محدود برای تخیل و نماد پردازی و حالات رویایی گزارش می‌گردد (کامپوس، چیوا و مورئو، ۲۰۰۰). با توجه به این که افراد ناگو هیجان در ابراز نیازهایشان به دیگران دچار ضعف و ناتوانی هستند، در مقابله با چالش‌های بین فردی در موقعیت‌های اجتماعی و ارتباطی دچار مشکل می‌شوند (بشارت، ۲۰۰۹)، که این مشکلات بین فردی در افراد ناگو هیجان نهایتاً منجر به ایجاد اختلال در سازگاری با محیط بیرونی می‌شود (زترگرن، ۲۰۰۳).

از آنجایی که این افراد نمی‌توانند اطلاعات هیجانی را به درستی پردازش، ادراک و ارزشیابی کنند، این ناتوانی فرد را از نظر عاطفی و شناختی درمانده می‌کند و سازمان عواطف و شناخت‌ها را مختل می‌سازد، از این رو عدم بینش و درک جنبه‌های روانشناختی و احساسی آنان، آنها را قادر می‌سازد تا از شیوه‌های ناسازگارانه برای حل اختلال‌های عاطفی خود استفاده کنند (خلعتبری و بازرگانیان، ۲۰۱۱). نارسایی در تنظیم و مدیریت هیجان‌ها

به عنوان یکی از ویژگی‌های افراد ناگوهیجان منجر می‌شود که فرد احساس کنترل کمی بر شرایط کند، و شرایط را به صورت منفی و پرتنش تعبیر کند و با بروز عواطف منفی فرد به صورت نابهنجار به آن واکنش نشان دهد (بشارت، ۲۰۱۵)، به گونه‌ای که کونیگر و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان دادند نقص در واکنش‌های هیجانی و مقابله با خشم به هم رابطه دارند.

مشکلات مربوط به بیان نامناسب خشم همواره از جدی‌ترین و مهم‌ترین نگرانی‌های والدین، معلمان و جامعه بهداشت روان (فیندلر و آنجل، ۲۰۱۱)، و همچنین بهداشت عمومی برای مدارس و نوجوانان بوده است (بلاک و هامرین، ۲۰۰۷). یکی از مفاهیمی که همواره با خشم مرتبط، اما سازه‌ای متفاوت از آن است «بازخورد خشم»^۳ می‌باشد (بشارت و پوربهلول، ۲۰۱۳). لیورانت، کامهولز، سلوان و بروان (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود بیان کردند که افراد دچار ناگویی هیجانی سعی در فرونشانی افکار و هیجانات منفی و ناخواسته خود از جمله خشم را دارند که این امر منجر به اشتغال ذهنی بیشتر به آن افکار می‌شود و در نتیجه این فرآیند منجر به بازخورد خشم بیشتری در آنها می‌گردد.

بازخورد یک فرآیند شناختی غیر قابل اجتناب و آگاهانه‌ای است که در طول زمان تجربه خشم و حتی در نبود محرک‌های پدید آورنده نمایان می‌شود، و پس از آن ادامه خواهد یافت و مسئول افزایش و ادامه خشم می‌باشد، به گونه‌ای که یافته‌های پژوهشی نشان داده است که بازخورد، باعث افزایش شدت و مدت خشم می‌شود (روستینگ و نولن-هوکسما، ۱۹۹۸)، که شامل فرآیند تکرار شونده و اجتناب ناپذیر افکار در مورد تجربیات خشم‌انگیز گذشته است (واتکینز، ۲۰۰۴). بنابراین، بازخورد خشم، یک راهبرد تنظیم هیجان برای نوع خاصی از بازخورد است که به عنوان تمایل برای به کارگیری افکار تکراری غیر عمدی برای حوادث ضمنی تعریف می‌شود. به طور کلی، اگر خشم را به عنوان یک احساس یا هیجان در نظر بگیریم، بازخورد خشم می‌تواند به عنوان تفکر در مورد این احساس‌ها شناخته شود (سوخودلسکی، گلوب و کرمول، ۲۰۰۱).

افرادی که از سازوکار بازخورد خشم استفاده می‌کنند، آن را به عنوان راهی برای تنظیم و مدیریت خشم و هیجان‌های منفی استفاده می‌کنند (پترز، گایگر، اسمارت و بایر، ۲۰۱۴)، بنابراین بازخورد خشم زمینه‌ساز و مرتبط با بسیاری از اختلال‌های روانشناختی، مخصوصاً

اختلال‌های هیجانی است (خانی و حسینیان سراج‌لو، ۱۳۹۳)، و از آن‌جا که بازخورد شامل تلقی فاجعه‌آمیز رویدادهای تنیدگی‌زا، و سرزنش کردن خود و دیگران می‌باشد به شدت منجر به افزایش مشکلات هیجانی و ارتباطی می‌شود (سامانی، سهرابی، شگفتی و منصوری، ۲۰۱۱). در همین راستا پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است؛ که بازخورد را با عاطفه منفی، خلق افسرده و حالت‌های اضطرابی (رابرتس، گیلوا و گاتلیب، ۱۹۹۸)، سرکوب‌گری هیجان و ابراز هیجان (پیکاردی، تونی و کاروپو، ۲۰۰۹) مرتبط دانسته‌اند.

در زمینه ارتباط «ناگویی هیجان» با بازخورد خشم و روابط بین فردی می‌توان به نظریه کنترل اشاره کرد. در نظریه کنترل، اهداف به صورت سلسله‌مراتبی به شکل یک ارزش در آمده‌اند و فرد برای رسیدن به آنها از بازخورد به عنوان راهی برای خود نظارتی و کنترل پیشرفت در مسیر هدف استفاده می‌کند. بنابراین، آشکارسازی هیجانی به عنوان یک تجربه مسلط تلقی می‌شود که به فرد اجازه می‌دهد خودش را مورد مشاهده قرار دهد و هیجان‌های خود را کنترل کند؛ اگر فرد در ابراز هیجان دچار مشکل باشد و به عبارتی دچار ناگویی هیجانی باشد، به شکلی ناکارآمد راهبردهای خود را تنظیم کرده و از بازخورد برای کنترل روابط شخصی و بین فردی در مسیر هدف استفاده می‌کند و استفاده از بازخورد و راهبردهای ارتباطی ناکارآمد بر روابط فردی و اجتماعی فرد تأثیر منفی می‌گذارد (لپور و همکاران، ۲۰۰۲).

باتوجه به شواهد پژوهشی بیان شده، عوامل و متغیرهای گوناگون و متعدد بر مهارت‌های ارتباطی تأثیر می‌گذارند که شناسایی آنها به بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان کمک می‌کند. به طور کلی مجموعه‌ای از عوامل مرتبط بر مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد که این مجموعه شامل سبک‌های هویت، سبک‌های دلبستگی، تعارضات خانوادگی، حرمت خود، افسردگی، اضطراب، تنظیم هیجان و سایر عوامل درونی و بیرونی است. از جمله این عوامل که تأثیر گذاری آن بر مهارت‌های ارتباطی در پژوهش‌ها نشان داده شده سطوح «ناگویی هیجان» (سوندی و کوماگایز، ۲۰۱۸) و «بازخورد» (روبینز و مریل، ۲۰۱۴) است. بر این اساس هدف از پژوهش حاضر: «طراحی و آزمودن مدلی از متغیرهای ناگویی هیجانی، بازخورد خشم به عنوان پیش‌آیندهای مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان می‌باشد» که بدین منظور مدل پیشنهادی پژوهش بر اساس پیشینه‌های پژوهشی موجود،

ناگویی هیجانی به عنوان پیش‌آیند و بازخورد خشم به عنوان متغیر میانجی و در نهایت مهارت‌های ارتباطی به عنوان متغیر وابسته نهایی انتخاب و مورد آزمون واقع شد.

● روش

طرح پژوهش با توجه به هدف آن که بررسی نقش واسطه‌ای ناگویی هیجانی در رابطه بین بازخورد خشم و مهارت‌های ارتباطی است، از نوع توصیفی-همبستگی است. بدین منظور از روش معادلات ساختاری برای تعیین روابط بین متغیرها استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر همدان بودند. از این رو برای این پژوهش تعداد ۲۹۰ نفر پسر و دختر از جمعیت عمومی به روش نمونه‌گیری در دسترس، با دامنه سنی ۱۴ تا ۱۷ ساله انتخاب شدند، که از این تعداد ۱۵۵ نفر پسر معادل ۵۷/۴٪ پسر و تعداد ۱۱۵ نفر دختر معادل ۴۲/۶٪ بودند. میانگین سنی پسران ۱۵/۲۶ و میانگین سنی دختران ۱۵/۱۷ سال بود. معیارهای ورود به پژوهش: الف. نداشتن اختلال جسمی و روانی جدی ب. رضایت داوطلب برای شرکت در پژوهش و معیار خروج عدم تمایل فرد برای ادامه پژوهش بوده است. پس از جلب رضایت آزمودنی‌ها، ابزارها در اختیار شرکت‌کنندگان گذاشته شد که ۱۳ مورد به دلیل پاسخ ناقص و تعداد ۷ مورد به دلیل عدم تحویل ابزار از تحلیل آماری کنار گذاشته شدند و به این ترتیب نمونه پژوهش ۲۷۰ نفر کاهش یافت.

● ابزار

□ الف: مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو^۴ (TAS-۲۰): این مقیاس توسط باگبی، پاکر و تیلور (۱۹۹۴) ساخته شده است یک مقیاس ۲۰ سؤالی است و سه خرده‌مقیاس «دشواری در شناسایی احساسات»، «دشواری در توصیف احساسات» و «تفکر عینی» را در طیف پنج درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. ضرایب آلفای کرونباخ برای «ناگویی هیجانی کلی» و سه زیر مقیاس آن به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ می‌باشد که نشان دهنده همسانی درونی بالا این مقیاس است. اعتبار باز آزمایی این مقیاس نیز در یک نمونه ۶۷ نفری در دو نوبت با فاصله چهار هفته از ضریب همبستگی ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ برای ناگویی هیجانی کلی و زیر مقیاس‌های مختلف تأیید کرده‌اند. نتایج تحلیل عاملی نیز وجود سه عامل دشواری در شناسایی هیجان‌ها، دشواری در توصیف هیجان‌ها و جهت‌گیری بیرونی در تفکر را در نسخه فارسی مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو- ۲۰ تأیید کردند (بشارت، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر اعتبار مقیاس

به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس معادل ۰/۸۱ به دست آمد.

□ **ب: مقیاس بازخورد خشم:** این مقیاس توسط سوخودولسکی، گلوب و کرمول (۲۰۰۱) ساخته شده و یک مقیاس ۱۹ سؤالی است که تمایل به تفکر در مورد موقعیت‌های خشم‌انگیز و یادآوری تجربه‌های خشم‌انگیز گذشته را می‌سنجد. سؤالات این مقیاس چهار زیر مقیاس بازخورد خشم شامل «پس فکرهاى خشم»، «افکار تلافی جویانه»، «خاطره‌های خشم» و «شناختن علت‌ها» را در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای را اندازه‌گیری می‌کند. سوخودولسکی و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس ۰/۹۳ و ضریب بازآزمایی را ۰/۷۳ گزارش کردند. بشارت و محمدمهر (۱۳۸۸) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و برای خرده مقیاس‌های افکار متعاقب خشم، افکار تلافی جویانه، خاطره‌های خشم و شناخت علت‌ها به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۷۰ و ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر اعتبار با روش آلفای کرونباخ برای پس فکرهاى خشم ۰/۷۶، افکار تلافی جویانه ۰/۷۸، خاطره‌های خشم ۰/۷۱، شناختن علت‌ها ۰/۷۳ و برای کل مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد.

□ **ج: مقیاس مهارت‌های ارتباطی:** این مقیاس توسط جرابک (۲۰۰۴) ساخته شده است که دارای ۳۴ عبارت است و پنج خرده مقیاس مهارت‌های درک پیام کلامی و غیر کلامی، مهارت نظم دهی به هیجان‌ها، مهارت گوش دادن، مهارت بینش نسبت به فرآیند ارتباط و قاطعیت در ارتباط را در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. در پژوهش چاری و فداکار (۱۳۸۴) اعتبار آزمون با روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن در یک نمونه ۷۳۳ نفری از دانش‌آموزان به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۶۹ گزارش شده است همچنین نتایج روایی سازه از طریق تحلیل عاملی در پژوهش آنان مناسب نشان داده شده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد.

● یافته‌ها

مؤلفه‌های توصیفی و ضرایب همبستگی مربوط به «ناگویی هیجانی»، «بازخورد خشم» و «مهارت‌های ارتباطی» در جدول ۱ گزارش شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ناگویی هیجانی با بازخورد خشم در سطح $(p < 0/01)$ ارتباط مثبت و معنادار دارد و با مهارت‌های ارتباطی نیز در سطح $(p < 0/01)$ ارتباط منفی و معناداری دارد. متغیر بازخورد

خشم نیز با مهارت‌های ارتباطی در سطح ($p < 0/01$) ارتباط منفی و معناداری دارد.

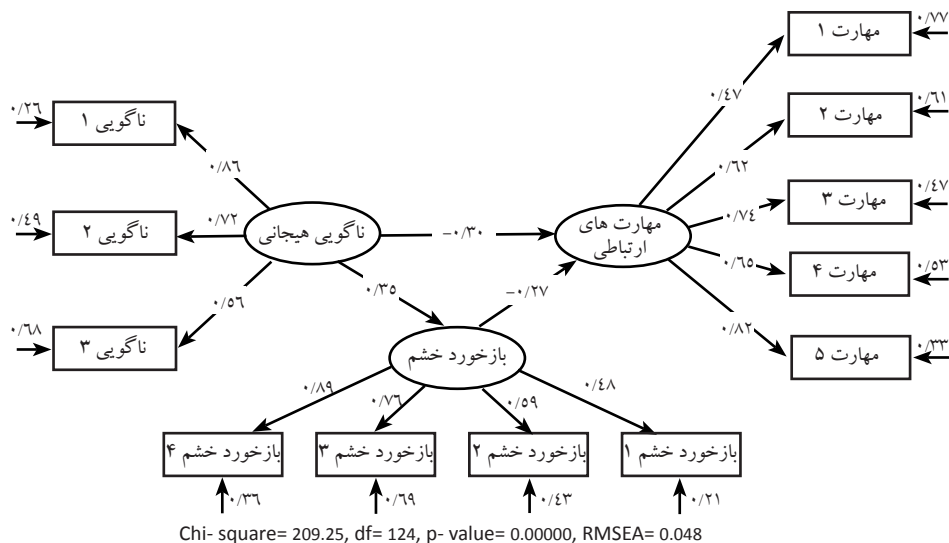
جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین ناگویی هیجانی، مهارت‌های ارتباطی و بازخورد خشم

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲
۱. ناگویی هیجانی	۶۱/۴۵	۲/۹۴	۱	
۲. بازخورد خشم	۴۹/۰۶	۷/۰۲	۰/۵۶۰**	۱
۳. مهارت‌های ارتباطی	۹۱/۳۵	۴/۶۹	-۰/۴۷**	-۰/۴۲**

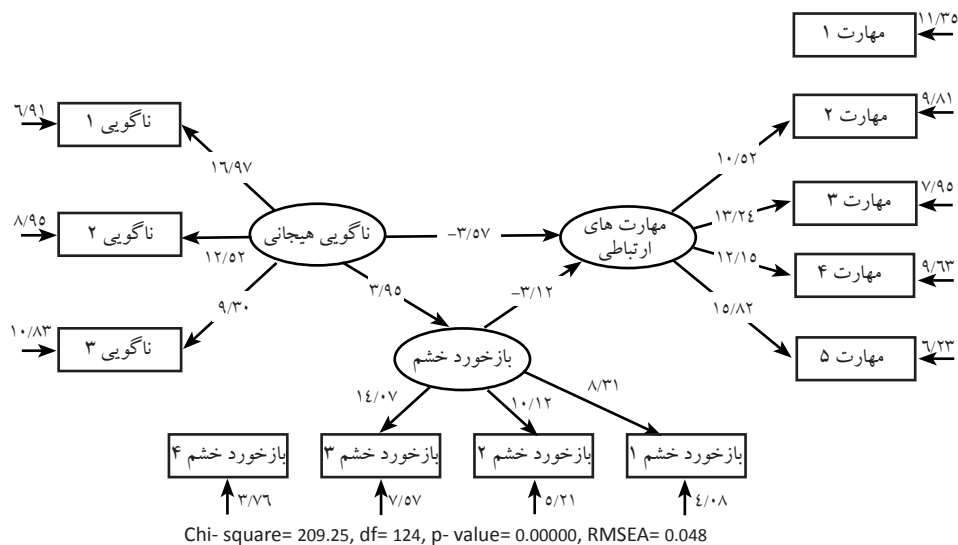
به منظور ارزیابی مدل مفهومی تحقیق و همچنین اطمینان یافتن از وجود یا عدم وجود رابطه علی میان متغیرهای تحقیق و بررسی تناسب داده‌های مشاهده شده با مدل مفهومی تحقیق، فرضیه تحقیق با استفاده از مدل معادلات ساختاری آزمون شدند. نتایج آزمون مدل در شکل‌های ۱ و ۲ منعکس شده است. در روش معادلات ساختاری متغیرهای آشکار و مکنون و نیز خطاهای موجود در نمرات به دست آمده در قالب مدل مورد بررسی قرار گرفته و ضرایب مسیر بین متغیرها با تفکیک خطاها محاسبه می‌شود. ضرایب مدل در حالت استاندارد در واقع همان مقادیر رابطه بین متغیرها هستند که خطاهای آنها اندازه‌گیری شده است و مقادیر t معناداری ضرایب مدل را نشان داده و مقادیر t بالاتر از $1/96$ نشان از معنادار بودن روابط است (هومن، ۱۳۸۴). حال در شکل ۱ روابط بین متغیرها نشان می‌دهد که رابطه ناگویی هیجانی با مهارت‌های ارتباطی $-0/30$ ($p < 0/05$ و $t = -3/57$)، رابطه ناگویی هیجانی با بازخورد خشم $0/35$ ($p < 0/05$ و $t = 3/95$) و رابطه بازخورد خشم با مهارت‌های ارتباطی $-0/27$ ($p < 0/05$ و $t = -3/12$) است. بدین ترتیب همه روابط بین متغیرها در مدل معنادار هستند که نتایج آن در شکل‌های ۱ و ۲ ارائه شده است.

برای بررسی مناسب بودن برازش شاخص‌های مدل از معیارهای مختلفی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است. نسبت مجذور خبی به درجه آزادی فاقد معیاری ثابت برای مدل قابل قبول است. شاخص نکویی برازش، شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش استاندارد برای مدل‌هایی که برازندگی خوبی دارند مساوی یا بزرگتر از $0/9$ است. همچنین مقدار ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها برای مدل‌هایی که برازندگی خوبی دارند، مساوی یا کمتر از $0/50$ است و مقادیر بالای $0/50$ تا $0/80$ نیز خطای معقول در جامعه را نشان می‌دهد (هومن، ۱۳۸۴). با توجه به مشخصه‌های نکویی برازندگی گزارش شده در

جدول شماره ۲، برازش مدل در سطح خوبی قرار دارد. در کل روابط مفهومی پژوهش با داده‌های تجربی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج برازش مدل در شکل‌های ۱ و ۲ نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی با داده‌های تجربی برازش مناسبی دارد.



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش در حالت استاندارد



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش در حالت معنی داری

جدول ۲. مشخصه‌های نیکویی برازندگی مدل برازش یافته

نسبت مجذور خی به درجه آزادی (df/χ ²)	شاخص نیکویی برازش (GFI)	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	شاخص برازش استاندارد (NFI)	ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMSEA)
۱/۶۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۰۴۸

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر «تعیین نقش واسطه‌ای بازخورد خشم در رابطه بین ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی» بود. نتایج این پژوهش نشان داد بازخورد خشم در رابطه بین ناگویی هیجانی و مهارت‌های ارتباطی نقش واسطه‌ای دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بخشی از رابطه ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی از طریق به کارگیری بازخورد خشم تنظیم می‌شود. همچنین نتایج به دست آمده نشان داد که بین ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی رابطه منفی وجود داشت، که با یافته‌های پژوهش‌های قبلی (کوکونن و همکاران، ۲۰۰۱؛ سوندی و کومکاگیز، ۲۰۱۸؛ اینسلیگرس و همکاران، ۲۰۱۲؛ زارعی و بشارت، ۲۰۱۰) همسو است. کوکونن و همکاران (۲۰۰۱)، در پژوهش خود گزارش کردند که بین ناگویی هیجان و مهارت‌های اجتماعی ضعیف، رابطه وجود دارد. نتایج مطالعه زارعی و بشارت (۲۰۱۰) در ارتباط با ناگویی هیجان و مشکلات بین فردی نشان می‌دهد، که افراد دارای ناگویی هیجان بالا، مشکلات بین فردی را در روابط با دیگران دارند و بین هر دو مؤلفه رابطه مثبتی وجود دارد. همچنین نتایج تحقیقات اینسلیگرس و همکاران (۲۰۱۲)، نشان داد بین ناگویی هیجان و مهارت‌های اجتماعی رابطه منفی وجود دارد، و افراد ناگو هیجان در مهارت‌های اجتماعی بین فردی و ارتباط با دیگران دچار مشکلات بین فردی می‌باشند. در نهایت نتایج پژوهش‌های سوندی و کومکاگیز (۲۰۱۸) نشان داد، سطوح ناگویی هیجان در مهارت‌های ارتباطی نقش مهمی دارد و هرچه سطوح ناگویی بالاتر باشد مهارت‌های ارتباطی پایین‌تر می‌باشد و بین هر دو متغیر رابطه معکوس وجود دارد.

○ در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت یک ساختار هیجانی بنیادین می‌تواند در توانایی ارتباط با دیگران مؤثر باشد. «ناگویی هیجان»، توانایی‌های عاطفی فرد را از طریق شناخت دانش عاطفی و تنظیم احساسات با مشکل رو به رو می‌کند که این دشواری در شناسایی احساسات و عواطف در فرد منجر به سازماندهی نامناسب در فرآیند اندیشه‌ها، حافظه و

محتوای آن در برخورد با مشکلات و تنیدگی‌های مربوط به محیط اجتماعی و ارتباطی می‌شود که این فرآیند بر روابط مثبت با دیگران تأثیر می‌گذارد. بنابراین شناخت احساسات تعیین می‌کند که فرد چگونه معانی و موقعیت‌های احساسی را تعبیر کند، که این امر باعث افزایش درک درست و واقعی از احساسات می‌شود. بنابراین پردازش شناختی هیجان علاوه بر بهبود دانش عاطفی و تنظیم احساسات توانایی پیش‌بینی و سطح کنترل را در مهارت‌های ارتباطی در شرایط اجتماعی افزایش می‌دهد (بشارت، ۲۰۱۰). بنابراین شناخت احساسات به فرد کمک می‌کند تا مشکلات بین فردی خود را از طریق مکانیزم پیش‌بینی، کنترل و مهارت‌های ارتباطی کارآمد کاهش دهد.

○ نتایج به دست آمده همچنین نشان داد که بین ناگویی هیجان و بازخورد خشم رابطه منفی وجود داشت، که با یافته‌های پژوهش‌های قبلی (دیشنیا، لومینت و فیلیپوت، ۲۰۱۱؛ لومینت، زیچ، ریمی و واگنر، ۲۰۰۰؛ کینگ، امونس و وودلی، ۱۹۹۲) مطابقت دارد. دیشنیا، لومینت و فیلیپوت (۲۰۱۱)، در پژوهش خود گزارش کردند که بین ابعاد متعدد ناگویی هیجان با بازخورد و افسردگی رابطه وجود دارد. لومینت و همکاران (۲۰۰۰)، در بررسی پیش‌بینی پیامدهای و شدت ناگویی هیجان نشان دادند که شدت عواطف و ناگویی هیجان، بازخورد خشم را می‌تواند پیش‌بینی کند.

○ در تبیین یافته‌های فوق می‌توان ذکر کرد که، ناگویی هیجان، یا به عبارتی ناتوانی در مدیریت هیجان، در سازمان شناخت‌ها و هیجان‌های فرد اختلال ایجاد می‌کند و منجر به استفاده بیشتر از راهکارهای ناکارآمد و رشد نایافته در شرایط تنیدگی‌زا می‌شود، و چنین شرایطی باعث می‌شود این افراد نه تنها اطلاعات هیجانی را به درستی دریافت نکنند بلکه آن اطلاعات را به صورت مناسب از طریق پردازش شناختی مورد ارزیابی قرار ندهند، زیرا افرادی که مبتلا به ناگویی هیجان هستند، از شناخت و بیان هیجان‌های خود به صورت هشیارانه عاجز هستند و نمی‌توانند هیجان‌های پیچیده را پردازش کنند و تجربه هیجانی آنان اغلب ساده است، به طوری که در این راستا پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این افراد در شناسایی احساسات و توصیف آنها به صورت کلامی دچار مشکل هستند (متان و گنکوز، ۲۰۰۷)، بنابراین هنگامی که فرد نمی‌تواند احساسات منفی و پیچیده خود را به درستی شناسایی و به صورت کلامی بیان کند، سازمان روانشناختی فرد جهت ابراز هیجان و پریشانی روانی

به مجموعه‌ای از سازوکارهایی دفاعی مانند بازخورد خشم جهت کاهش پریشانی روانی متوصل می‌شود.

○ در مورد رابطه بین بازخورد خشم و مهارت‌های ارتباطی نیز نتایج پژوهش نشان داد که بین بازخورد خشم و مهارت‌های ارتباطی رابطه منفی معنادار وجود دارد، که با یافته‌های موجود در پژوهش‌های قبلی (کانگر و همکاران، ۲۰۰۳؛ سوخودولسکی، گالوب، استون و اوربان، ۲۰۰۵؛ کوکاک و اونین، ۲۰۱۴؛ افشاری و افشاری، ۲۰۰۹). کانگر و همکاران (۲۰۰۳) در مطالعات خود نشان دادند که میزان خشم با مهارت‌های اجتماعی رابطه دارد. سوخودولسکی، گالوب، استون و اوربان (۲۰۰۵)، در پژوهش‌های خود به بررسی آموزش مهارت‌های خشم بر حل مشکلات اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی نشان دادند که آموزش مهارت‌های خشم بر میزان کاهش مشکلات اجتماعی و افزایش میزان مهارت اجتماعی مؤثر است. کوکاک و اونین (۲۰۱۴)، در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیدند که بین بازخورد افکار و روابط بین فردی ارتباط وجود دارد.

○ خشم و بازخورد آن به عنوان حالت احساسی منفی منجر به تحریف ارزیابی شناختی و تغییرات روانشناختی می‌شود و از سوی دیگر منجر به عقاید خودتوجهی یا مقصر دانستن دیگران در روابط با دیگران می‌شود (راستینگ و نولن-هوکسما، ۱۹۹۸). طبق رویکرد مک کالو (۱۹۹۸) بازخورد پس از وقوع اشتباه نمایان می‌شود، و از یک سو آشفته‌گی بین فردی را در روابط با دیگران وخیم‌تر و انگیزه‌های انتقام‌جویانه را در روابط با دیگران تسهیل می‌کند و از سوی دیگر منجر به تسهیل کاهش صمیمیت و همدلی میان افراد می‌شود که این امر در بروز رفتارهای اجتنابی و کاهش مهارت‌های ارتباطی نمایان می‌شود.

○ در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که بازخورد خشم در رابطه بین ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. به گونه‌ای که تحلیل آماری داده‌ها نیز مشخص کرد که رابطه ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی، زمانی که بازخورد خشم واسطه می‌گردد، معناداری بهتری را نشان می‌دهد. مطالعات قبلی (کیانگ سی و جوو، ۲۰۱۷) نشان دادند که بازخورد خشم از طریق ایجاد خلل در راهبردهای تنظیم احساسات بر مهارت‌های بین فردی و مشکلات بین فردی تأثیر می‌گذارند. می‌توان گفت که بازخورد خشم منجر به دشواری شناسایی احساسات و توصیف احساسات می‌شود. بنابراین عدم ابراز این عواطف

اثر نامطلوبی بر سلامت و روابط شخص با سایر افراد می‌گذارد. در نتیجه ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی، با واسطه‌گری بازخورد خشم با نقص مواجه می‌گردد.



یادداشت‌ها

- | | |
|---------------------------|---------------------------------|
| 1. communication skills | 2. alexithymia |
| 3. anger rumination | 4. Toronto Alexithymia Scale-20 |
| 5. Anger Rumination Scale | 6. Communication Skills Scale |

منابع

براتی، هاجر، پور تجربی، محمدرضا، ساجدی، م.، و به پژوه، احمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مهارت‌های زندگی و روزمره دختران سندرم داون، ویژه نامه توانبخشی اعصاب اطفال، ۱۳، ۱۱۴-۱۲۰.

بشارت، محمدعلی، خلیلی خضر آبادی، م.، رضازاده، محمدرضا و حسینی، س.ا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای دشواری تنظیم هیجان در رابطه بین روان‌سازه‌های ناسازگار اولیه با ناگویی هیجان. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۸(۳)، ۱۸۳-۲۰۶.

خانی، عباس و حسینیان سراجی، لو، فرج. (۱۳۹۳). اثر بخشی درمان شناختی-رفتاری در کاهش خشم و بازخورد خشم در زندانیان زندان اردبیل. رویش روانشناسی، ۳(۹).

سلطانی علی آباد، م.، امیرجان، س.، یوسفی، س.ج.، ازخوش، م و عسگری، ع. (۱۳۹۰). اثر بخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سطح خودمتمایزسازی پسران نوجوان. فصلنامه رفاه اجتماعی، ۴۴، ۶۹-۹۲.

میرزایی، ام البنین، واقعی، سعید و کوشان، محسن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان استرس ادراک شده در دانشجویان پرستاری، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار، ۲، ۸۸-۹۵.

- Berenbaum, H., & Prince, J.D. (1994). Alexithymia and the interpretation of emotion-relevant information. *Cognitive Emotion*, 8(3), 231-244.
- Berenbaum, H., Davis, R., & McGrew, J. (1998). Alexithymia and the interpretation of hostile-provoking situations. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 67, 254-258.
- Besharat, M. A. (2015). Psychometric characteristics of Persian version of the Toronto Alexithymia Scale-20 in clinical and non-clinical samples. *Iranian Journal of Medical Sciences*, 33(1): 1-6.
- Besharat, M., (2009). "Alexithymia and interpersonal problems, *Studies in Education and*

- Psychology*, 1, 129-145.
- Besharat, M., & Pourbohloul, S. (2013). Mediation effect of anger rumination on the relationship between dimensions of anger and anger control with mental health. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2(2), 71-80.
- Besharat, M.A. (2007). Reliability and factorial validity of a Persian version of the Toronto Alexithymia Scale with a sample of Iranian students. *Psychological*, 101, 209-220.
- Besharat, M.A. (2010). Relationship of alexithymia with coping styles and interpersonal problems. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 614-618.
- Blake, C.S., & Hamrin, V. (2007). Current approaches to the assessment and management of anger and aggression in youth: A review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20 (4), 209-221.
- Campos, A.; Chiva, M. & Moreau, M. (2000). Alexithymia and mental imagery. *Pers Individ Differ*, 29, 787-791.
- Conger, J. C., Conger, A. J., Edmondson, C., Tescher, B & Smolin, J. (2003). The relationship of anger and social skills to psychological symptoms. *Assessment*, 10 (3), 248- 258.
- Di Schiena, R., Luminet, O., & Philippot, P. (2011). Adaptive and maladaptive rumination in alexithymia and their relation with depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 50, 10-14.
- Feindler, E.L., & Engel, E.C. (2011). Assessment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychology in the Schools*, 48 (3), 243-253.
- Fukunishi, I., Berger, D., Wogan, J., & Kuboki, T. (1999). Alexithymic traits as predictors of difficulties with adjustment in an outpatient cohort of expatriates in Tokyo. *Psychological Reports*, 85, 67-77 .
- Guttman, H., & Laporte, L. (2002). Alexithymia, empathy, and psychological symptoms in a family context. *Comprehensive Psychiatry*, 43, 448-455.
- Inslegers, R., Vanheule, S., Meganck, R., Debaere, V., Trensou, E & Desmet, M. (2012). Interpersonal problems and cognitive characteristics of interpersonal representations in alexithymia: A study using a self-report and interview-based measure of alexithymia. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 200, 607-613.
- Kadish, TE., Glasser, B.A., & Ginter, E.J. (2007). Identification the developmental strengths of juvenile offenders: Assessing for life skills. *Journal of Addictions and Offender Counseling*. 21(2), 11-85.

- Khalatbari, J., & Bazarganiyan, N. (2011). Comparison the depression, anxiety and stress in intravenous substance abusers, with and without HIV/AIDS. *Journal of Guilan University of Medical Sciences*; 20, 76-83.
- King, L., Emmons, R.A & Woodley, S. (1992) The structure of inhibition. *Journal of Research in Personality*. 26, 85-102.
- Kline P. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. 3rd ed New York: The Guildford Press; 64-9.
- Koçak, C & Önen, A. S. (2014). The analysis on interpersonal relationship dimensions of secondary school students according to their ruminative thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 784-787.
- Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F., Hauser, M. & Damasio, A. (2007). "Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgments". *Nature*, 446, 865-866.
- Kokkonen, P., Karvonen, J. T., Veijola, J., Laeksy, K., & Jokelainen, J. (2001). Perceived and sociodemographic correlates of a lexithymia in a population sample of young adults. *Comprehensive Psychiatry*, 42, 471-476.
- Kyung Seo, E & Joo, E., (2017). The effects of interpersonal relationship problems, occupational stress, and anger rumination on Hwa-Byung symptoms among white-collar male workers. *Ewha Journal of Social Sciences*, 33(2), 29-56.
- Lepore, S. J., Greenberg, M. A., Bruno, M., & Smyth, J. M. (2002). *Expressive writing and health: Self-regulation of emotion-related experience, physiology, and behavior*. The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being (pp. 99-117). Washington, DC, US: American Psychological Association
- Liverant, G. I., Kamholz, B. W., Sloan, D. M., & Brown, T. A. (2011). Rumination in clinical depression: A type of emotional suppression? *Cognitive Therapy and Research*, 35, 253-265.
- Luminet, O., Zech, E., Rime, B & Wagner, H. (2000). Predicting cognitive and social consequences of emotional episodes: The contribution of emotional intensity, the five factor model, and alexithymia. *Journal of Research in Personality*, 34, 471-497.
- Lumley, A.M., Ovies, T., Stettner, L., Wehmer, F & Lakey, B. (1994). Alexithymia, social support and health problems. *Journal of Psychosomatic Research*, 41(6), 519-530.
- McCullough, M. E.; Rachal, K. C.; Sandage, S. J.; Worthington, E. L.; J. r.; Brown, S. W. & Hight, T. L. (1998). "Interpersonal forgiving in close relationships II: Theoretical elaboration and measurement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1586-1603.
- Motan, I., & Gencoz, T. (2007). The relationship between the dimensions of alexithymia

- and the intensity of depression and anxiety. *Turkish Journal of Psychiatry*, 18(4), 333- 43.
- Perusse, F., Boucher, S. & Fernet, M. (2014). Observation of couple interactions: Alexithymia and communication behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53, 1017-1022.
- Peters, J. R., Geiger, P. J., Smart, L. M., & Baer, R. A. (2014). Shame and borderline personality features: The potential mediating role of anger and anger rumination. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5, 1-9.
- Picardi, A., Toni, A., & Carropo, E. (2009). Stability of alexithymia and its relationship with the big five factors temperament, character, and attachment style. *Psychotherapy and Psychosomatics Journal Abbreviation: Psychother Psychosom*, 74(5), 371-378.
- Robbins, S.A., & Merrill, A.F. (2014). Understanding posttransgressional relationship closeness: The roles of perceived severity, rumination, and communication competence. *Communication Research Reports*, 31(1), 23-32.
- Roberts, J. E., Gilboa, E., & Gotlib, I. H. (1998). Ruminative response style and vulnerability to episodes of dysphoria: Gender, neuroticism, and episode duration. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 401-423.
- Rusting, C. L., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 790-803.
- Samani, S., Sohrabi Shegefti, N., & Mansori, S. (2011). Mediating role of cognitive emotion regulation for parenting style and emotional disturbances. *Journal of Psychological Models and Methods*, 1(3), 119-133.
- Sevindi ,T., & Kumcagız, H. (2018). The relationship between high school students' levels of alexithymia and communication skills. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1335-1343.
- Sifneos, P. E. (1988). Alexithymia and its relationship to hemispheric specialization, affect and creativity. *Psychiatric Clinics of North America*, 11, 287-292.
- Sifneos, P.E. (1973). The prevalence of "alexithymic" characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 22 (2), 255–262.
- Sivo, S. A., Fan, X. T., Witte, E .L. & Willse, J. T. (2006). The search for 'optimal' cut off properties: Fit index criteria in structural equation modeling, *The Journal of Experimental Education*, 74 (3): 267-289
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., Stone, E. C. & Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problem-solving versus social skills training components. *Behavior Therapy*, 36(1), 15-23.

- Sukhodolsky, D.G., Golub, A., & Cromwell, E.N. (2001). Development and validation of the Anger Rumination Scale. *Personality and Individual Differences, 31*, 689-700.
- Taylor, G. J. (2000). Recent development in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry, 45*, 134 – 142.
- Watkins, E. (2004). “Appraisals and strategies associated with rumination and worry”. *Personality and Individual Differences, 37*, 679-694.
- Yosefi, F. (2006). Relation between emotional intelligence and communication skills in students. *Journal of Iranian Psychologists, 3*(9), 5-13. [Persian].
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *Journal of Educational Psychology, 73*, 207-221.



بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریک شخصیت □

Investigating Psychometric Properties of New Scale of Dark Tetrad □

Akbar Atadokht, PhD
Bahman Zardi Gikloo, PhD
Hadiseh Laleh, MSc □

دکتر اکبر عطادخت*
دکتر بهمن زردی گیکلو*
حدیثه لاله*

Abstract

چکیده

The purpose of this study was to investigate the psychometric properties of the new scale of the Dark tetrad scale. The research method was survey and the statistical population consisted of all students who educated at Mohaghegh Ardabili University during 2017-2018. A sample of 600 individuals (300 females and 300 male) were selected through a multistage cluster sampling method. Data from 30 individuals were excluded due to a defect in completing the questionnaire. To collect data, Assessment Sadistic Personality Scale (Plouffe et al., 2017), Dark Triad Scale (Jones & Paulhus, 2014), Emotional Intelligence Test (Bradbury-Graves, 2005) and Short Form of the NEO Questionnaire (Costa, McCrae, 1989) were used. In order to examine the reliability of the questionnaire, the internal consistency coefficient was used and also the validity of the questionnaire was assessed by divergent validity, exploratory factor analysis and first-order confirmatory factor analysis. All analysis was done using SPSS-25 and LISREL 8.8. The results of the internal consistency coefficient showed that this scale had the appropriate reliability (Cronbach's alpha coefficient for Machiavellianism was 0.82, narcissism 0.86, psychopathy 0.79 and sadism 0.77). Confirmatory Factor Fitness Indexes also show the appropriate validity of the scale (CFI = 0.95, RFI = 0.96, NNFI = 0.93, RMSEA = 0/060). Therefore, it can be said that this scale is an appropriate instrument for measuring the dark aspects of personality.

Keywords: Dark Tetrad, Machiavellianism, sadism, confirmatory factor analysis

هدف پژوهش حاضر، تعیین خصوصیات روان‌سنجی مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریک شخصیت بود. روش پژوهش، پیمایشی بوده و جامعه آماری آن را کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند. از بین این افراد، نمونه‌ای به حجم ۶۰۰ نفر (۳۰۰ نفر دانشجوی دختر و ۳۰۰ نفر پسر) به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند که داده‌های ۳۰ نفر به دلیل نقص در تکمیل کردن پرسشنامه، از تحلیل خارج شد (۲۸۴ دختر و ۲۸۶ پسر). جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ارزیابی شخصیت سادیستیک (پلاف و همکاران، ۲۰۱۷) و مقیاس صفات تاریک شخصیت (جونز و پالهاوس، ۲۰۱۴)، آزمون هوش هیجانی (برادبری-گریوز، ۲۰۰۵) و فرم کوتاه پرسشنامه نئو (کاستا و مک کری، ۱۹۸۹) استفاده شد. جهت بررسی اعتبار مقیاس از ضریب همسانی درونی و جهت بررسی روایی مقیاس از روایی واگرا، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول استفاده شد. کلیه تحلیل با استفاده از SPSS - 25 و لیزرل-۸۸ انجام شد. نتایج حاصل از ضریب همسانی درونی نشان داد که این مقیاس از اعتبار مناسب برخوردار است (ضریب آلفای کرونباخ برای عامل ماکیاولیسم ۰/۸۲، خودشیفتگی ۰/۸۶، سایکوپاتی ۰/۷۹ و سادیسم ۰/۷۷ به دست آمد). شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی نیز روایی مناسب مقیاس را نشان می‌دهد (CFI=۰/۹۵، RFI=۰/۹۶، NNFI=۰/۹۳ و RMSEA=۰/۰۶۰). بنابراین می‌توان گفت که این مقیاس ابزار مناسبی جهت سنجش جنبه‌های تاریک شخصیت است.

کلید واژه‌ها: صفات چهارگانه تاریک شخصیت، آزارگری، ماکیاولیسم، تحلیل عاملی تأییدی

● مقدمه

در سال‌های اخیر، برخی از روانشناسان شخصیت، به مطالعه «شخصیت‌های تاریک»^۱ (پالهاوس و ویلیامز، ۲۰۰۲) و صفات شخصیتی آزارنده از لحاظ اجتماعی علاقه‌مند شده‌اند (لی و اشتون، ۲۰۰۵). از مهمترین این صفات، سه صفت تاریک شخصیت (سه‌گانه تاریک) است که به «جامعه ستیزی»^۲، «ماکیاول‌گرایی»^۳ و «خودشیفتگی»^۴ مربوط می‌شوند (بشرپور، ۱۳۹۴). «جامعه ستیزی» صفتی است که با تکانشوری، هیجان‌خواهی، رفتار غیرقابل پیش‌بینی، فریبندگی و فقدان اضطراب و همدلی مشخص می‌شود (پالهاوس و ویلیامز، ۲۰۰۲) و دارای دو عامل جامعه ستیزی اولیه یا وسیله‌ای و جامعه ستیزی ثانویه یا متخاصم/واکنشی است. جامعه ستیزی اولیه، شامل جنبه‌های عاطفه سطحی، همدلی پایین و بی‌احساسی بین فردی است و جامعه ستیزی ثانویه، از جنبه‌های دغلكاری اجتماعی و انحراف تشکیل می‌شود و به روش‌های مختلف به جامعه ستیزی روان‌آزده، تکانشی و پرخاشگر اشاره دارد (لیکن، ۲۰۰۶؛ فالکینباخ، پویترز، فالکی و مانکاک، ۲۰۰۷). جامعه ستیزی ارتباط مثبتی با روابط رمانتیک مانند آزار و اذیت جنسی، خشونت علیه همسر، خیانت زناشویی و تجاوز به همسر دارد (جاناسون، والتین، لی و هاریسون، ۲۰۱۱).

«ماکیاول‌گرایی»، با نگرش‌های بدگمانی و بی‌اعتمادی و ناتوانی در تشخیص هیجان‌های دیگران مشخص می‌شود و ماکیاول‌گراها، گرایش به استفاده از رفتارهای فریب‌آمیز، سوءاستفاده‌گرانه و چاپلوسی به منظور انجام علائق شخصی خود دارند (بشرپور، ۱۳۹۴). این صفت با راهبرد اجتماعی فریبکاری و خدمت به خود با سه مؤلفه اصلی بدبینی، فریبکاری و این دیدگاه که هدف وسیله را توجیه می‌کند، مشخص می‌شود (گانسوراسدوتیر، مک‌کابی و اسمیت، ۲۰۰۲). این افراد در روابط رمانتیک با دیگران تمایل دارند راهبردهای فریبکارانه و خشونت‌آمیز استفاده کنند (مک‌هاسکی، ۲۰۰۱). صفت ماکیاول‌گرایی در مردان قویتر از زنان است (کریستی و گیس، ۱۹۷۰). این سازه همچنین با بی‌بندوباری جنسی مرتبط است (جاناسون، لی، وبستر و اش‌میت، ۲۰۰۹). در سطح سازمان‌ها نیز این دسته از افراد تمایل به انجام رفتارهای پرخاشگرانه و مخرب تولید یا «صدتولیدی» دارند که منجر به کاهش بهره‌وری سازمان‌ها می‌شود (جاناسون، اسلومسکی و پارتیکا، ۲۰۱۲؛ پالمر، کوماراجو، کارتر و کارائو، ۲۰۱۷).

«خودشیفتگی» نیز به صورت حس خوداستحقاقی، تسلط و خود بزرگ بینی، تمرکز بر خود، فقدان همدلی و نیاز به تحسین تعریف شده (کارلسون، وازیر و اوتمنس، ۲۰۱۱) و با حرمت خود گسترش یافته، خودمحوری، حس بی‌همتایی، قدرت و اقتدار مشخص می‌شود (فاستر و کمپل، ۲۰۰۷). افرادی که نمره بالایی در خودشیفتگی دارند، نیاز مداوم به توجه و تحسین دارند و تمایل دارند تا دست‌آوردهایشان را بزرگنمایی کرده و دیدگاه متعصبانه‌ای نسبت به توانایی خود داشته باشند (کارلسون و همکاران، ۲۰۱۱). خودشیفتگی با سطح بالای برونگرایی، گشودگی به تجربه (کارلسون و همکاران، ۲۰۱۱)، سطح پایین اضطراب اجتماعی، افسردگی، گناه و شرمندگی همراه است (توینگ و کمپل، ۲۰۰۳).

در دهه‌های اخیر، این مجموعه صفات به عنوان هسته سردی هیجانی، خودنمایشی و انحراف اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است (پاولهاس و ویلیامز، ۲۰۰۲) و یافته‌ها نشان می‌دهند که نمره بالا در صفات تاریک شخصیت با نمره پایین در پذیرش، همدلی و صداقت - فروتنی و نمره بالا در فریبندگی همراه است (پالهاوس و ویلیامز، ۲۰۰۲؛ لی و آشتون، ۲۰۰۵). «صفات تاریک شخصیت» با برخی صفات منفی از جمله بی‌صداقتی (لی و آشتون، ۲۰۰۵)، پرخاشجویی (جاناسون و وبستر، ۲۰۱۰)، تعدادی از شاخص‌های پیش‌بینی کننده ازدواج کوتاه مدت (جاناسون، لی، وبستر و اسمیت، ۲۰۰۹؛ جاناسون، والتین، لی و هاریسون، ۲۰۱۱) و حتی خیانت زناشویی (بشرپور و میری، ۱۳۹۷) رابطه دارند. نتیجه پژوهش کرتون و ایگان (۲۰۱۷) نشان داد که از بین ابعاد صفات تاریک شخصیت، جامعه ستیزی پیشین قوی سوءاستفاده روانشناختی و جسمانی/جنسی در زوجین بود و نتیجه پژوهش فلکسون، ملدروم، یانگ و لهما (۲۰۱۶) نشان داد که خودکنترلی پایین و صفات تاریک شخصیت مستقلاً ارتکاب جرم را پیش‌بینی می‌کند اما با کنترل متغیر خودکنترلی، فقط صفات تاریک شخصیت، قربانی شدن را پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش نایت (۲۰۱۶) نشان داد که صفات سه‌گانه تاریک شخصیت (خودشیفتگی، جامعه ستیزی و ماکیاولیسم) پیشین پرخاشگری رابطه‌ای پیش‌گستر هستند. بنابراین تعجب‌آور نیست این سه صفت به طور مکرر به عنوان بخشی از جنبه تاریک ماهیت انسان در نظر گرفته شده است (توینج و کمپل، ۲۰۰۹).

با توجه به این که بین این سه بعد منفی شخصیتی ارتباط و پیوند زیادی وجود دارد و همچنین صفات تاریک دیگری نیز ممکن است به این مجموعه صفات اضافه شود،

شماری از پژوهشگران بعد آزارگری یا دیگرآزاری را به عنوان بعد چهارم به صفات تاریک شخصیت اضافه کرده اند که به «صفات چهارگانه تاریک شخصیت»^۵ معروف است (چابرو، وان لیون، راجرز و سجون، ۲۰۰۹؛ بوکلز، جونز و پاولهاس، ۲۰۱۳؛ بوکلز، تراپنل و پاولهاس، ۲۰۱۴؛ چابرو، ملیولی، وان لیون، راجرز و گاتودیر، ۲۰۱۵؛ مددوویچ و پتروویچ، ۲۰۱۵). آزارگری غیربالینی به گرایش به دشمنی، رفتار پست و پرخاشگرانه به منظور خوشایندی یا تسلط اشاره دارد (میرز، بورکت و هاستد، ۲۰۰۶؛ امیرا، دیویس و هاموند، ۲۰۱۱). طبق تعریف دیگر، آزارگری برگرفته از لذت ناشی از پریشان کردن و آسیب زدن به دیگران است (بامیستر و کمپل، ۱۹۹۹). اگرچه آزارگری حالت عوامانه‌ای از جامعه ستیزی، خودشیفتگی و ماکیاولیسم مثل همدلی پایین و بی‌عاطفگی را نشان می‌دهد (مددوویچ و پتروویچ، ۲۰۱۵)، پژوهش‌ها از اعتبار افتراقی آزارگری در پیش‌بینی مجموعه‌ای از رفتارهای ناسازگارانه مانند رفتارهای «واباشگری/بیتنرتی»^۶، بزهکاری نوجوانان، و پرخاشگری بی‌جهت حمایت می‌کنند (چابرو و همکاران، ۲۰۰۹؛ ریدی، زیچنر و سیبرت، ۲۰۱۱؛ بوکلز و همکاران، ۲۰۱۳؛ بوکلز و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین، آزارگری یک سازه منحصر به فردی است که با جامعه ستیزی، خودشیفتگی و ماکیاولیسم ارتباط دارد (بوکلز و همکاران، ۲۰۱۳؛ مددوویچ و پتروویچ، ۲۰۱۵).

اگرچه تحقیقات انجام شده در این خصوص، عمدتاً دیگرآزاری جنسی را شامل می‌شود (اهر و همکاران، ۲۰۱۵)، ولی، آزارگری، صرفاً جنسی نیست. در نمونه متجاوزان خشن، افراد سایکوپات بیشتر از افراد غیرجامعه ستیز گرایش‌های آزارگرانه نشان می‌دادند (هالت، ملوی و استراک، ۱۹۹۹). بوکلز و همکاران (۲۰۱۳) مطرح می‌کنند در حالی که پرخاشگری سه‌گانه تاریک شخصیت، وابسته به موقعیت است، افراد آزارگر، بدون در نظر گرفتن اینکه آیا این رفتارها منافع آشکاری برای او دارد یا نه، زمان و منابع کافی برای رفتارشان صرف می‌کنند. برای مثال، شرکت‌کنندگانی که نمرات بالایی در صفات چهارگانه تاریک شخصیت می‌گیرند، در صورتی که امکان بروز پرخاشگری فراهم باشد، علیه فرد بی‌گناه پرخاشگری می‌کنند اما افراد دیگرآزار، شدت حمله خود را به کسانی که نمی‌توانند از خود دفاع کنند، افزایش می‌دهند؛ در این تکلیف افراد دیگرآزار تمایل بیشتری برای صرف زمان و انرژی بیشتری برای آسیب زدن به فرد مقابل دارند (میر و اگان، ۲۰۱۷). صفات ماکیاولیسم، جامعه ستیزی

و آزارگری در سطح غیربالینی مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته‌اند. افراد دارای این صفات به واسطه عدم توافق، قساوت، نادرستی و پرخاشگری مشخص می‌شوند و بیشتر تمایل به زندگی استثمارگرانه دارند تا زندگی همراه با دلسوزی و توجه به منافع اجتماعی (فورنهام، ریچارد و پالهاوس، ۲۰۱۳؛ پایان، دبیکر و واندبوش، ۲۰۱۵).

ابزارهای مختلفی جهت سنجش صفات تاریک شخصیت مطرح شده که هر کدام از روایی و اعتبار مناسبی برخوردارند. برای مثال، فرم ۱۲ سوالی صفات تاریک شخصیت (جانسون و وبستر، ۲۰۱۰) و فرم ۲۷ سوالی صفات تاریک شخصیت (جونز و پالهاوس، ۲۰۱۴) در مطالعه حاضر به گونه‌ای طراحی شد تا هم فرم ۲۷ سوالی مقیاس صفات تاریک شخصیت (جونز و پالهاوس، ۲۰۱۴) طراحی و اعتباریابی شود و هم با ترکیب دو مقیاس صفات تاریک شخصیت (فرم ۲۷ سوالی (جونز و پالهاوس، ۲۰۱۴) و مقیاس ارزیابی شخصیت دیگرآزار (پلاف و همکاران، ۲۰۱۷)) بتوان ابزار منسجم‌تر و کامل‌تر جهت استفاده در تحقیقات معرفی شود. بنابراین این مطالعه با هدف معرفی و اعتباریابی مقیاس جدید صفت چهارگانه تاریک شخصیت انجام گرفت.

● روش

روش پژوهش حاضر، پیمایشی بود و «جامعه آماری» آن را کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، تشکیل می‌دادند. با توجه به این که در تحلیل عاملی اکتشافی برای هر متغیر ۲۰-۱۰ نفر کفایت می‌کند (کلاین، ۲۰۱۰؛ به نقل از افشاری، حجازی، اژه‌ای و صادقی، ۱۳۹۷) و در تحلیل عاملی تأییدی به ازای هر متغیر پنهان ۲۰ نفر نمونه انتخاب می‌شود و همچنین حداقل نمونه در تحلیل عاملی تأییدی ۲۰۰ نفر می‌باشد، نمونه پژوهشی متشکل از ۶۰۰ دانشجو (۳۰۰ دختر و ۳۰۰ پسر) بود که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌های ۳۰ نفر به دلیل ناقص بودن ابزار از تحلیل خارج شد و در نهایت ۲۸۴ دختر و ۲۸۶ پسر در نمونه باقی ماندند. قبل از اجرای نهایی، یک اجرای مقدماتی بر روی ۶۰ نفر دانشجو به عمل آمد و سؤالات دارای ابهام اصلاح شدند. جهت اجرای ابزار به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که نتایج محرمانه باقی خواهد ماند و همچنین در مورد هدف اجرا توضیحاتی داده شد و در نهایت شرکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه اقدام به تکمیل آن کردند. جهت جمع‌آوری داده‌ها، از ابزارهای زیر استفاده شد:

□ الف: مقیاس ارزیابی شخصیت دیگرآزار (ASP)^۷: این مقیاس توسط پلاف، ساکوفسکی و اسمیت (۲۰۱۷) طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۹ سؤال و سه خرده‌مقیاس است. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به صورت طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای است. نتایج پژوهش پلاف و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده که این مقیاس از اعتبار مناسبی برخوردار است (ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس = ۰/۸۳).

□ ب: مقیاس صفات تاریک شخصیت (SD۳)^۸: این مقیاس توسط جونز و پالهاوس (۲۰۱۴) طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۲۷ سؤال و سه خرده‌مقیاس است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. نتایج پژوهش جونز و پالهاوس (۲۰۱۴) نشان داد که این مقیاس از اعتبار مناسبی برخوردار است (ضریب آلفای کرونباخ برای ماکیاولیسم ۰/۷۶، جامعه ستیزی ۰/۷۳ و خودشیفتگی ۰/۷۸). همچنین نتایج پژوهش آنها نشان داد که این مقیاس از اعتبار مناسب نیز برخوردار است (RMSEA=۰/۰۴، CFI=۰/۹۳ و TLI=۹۱/۰).

□ ج: آزمون هوش هیجانی^۹ - برادبری - گریوز: این آزمون دو جنبه فردی و اجتماعی هوش هیجانی را در چهار حوزه به دست می‌آید. شیوه نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرتی ۶ درجه‌ای است. در پژوهش گنجی، میرهاشمی و ثابت (۱۳۸۵)، ضریب اعتبار بازآزمایی برای خودآگاهی ۰/۷۳، خودمدیریتی ۰/۸۷، آگاهی اجتماعی ۰/۷۸ و مدیریت رابطه ۰/۷۶ به دست آمد (برادبری و گریوز، ۱۳۸۴).

□ د: پرسشنامه نئو- فرم کوتاه: کاستا و مک‌کری در سال ۱۹۸۹ فرم کوتاه پرسشنامه پنج‌عاملی را برای سنجش پنج عامل اصلی شخصیت طراحی کردند. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است. در پژوهش انیسی، مجدیان، جوشن‌لو و گوهری کامل (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ برای وظیفه‌شناسی ۰/۸۳، روان‌آزرده‌خویی ۰/۸۰، توافق‌پذیری ۰/۶۰، برون‌گرایی ۰/۵۸ و برای گشودگی به تجربه ۰/۳۹ به دست آمد.

● یافته‌ها

به منظور بررسی ساختار عاملی مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت، سؤالات

ابزار به شیوه تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل قرار گرفت. برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها از ضریب KMO و آزمون بارتلت استفاده شد. مقدار KMO همواره بین ۱ و ۰ در نوسان است و در صورتی که مقدار آن بزرگتر از ۰/۷ باشد، همبستگی موجود بین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب است. آزمون بارتلت نیز این فرضیه که ماتریس همبستگی‌های مشاهده شده متعلق به جامعه‌ای با متغیرهای ناهمبسته است، را می‌آزماید (زارع چاهوکی، ۱۳۸۹).

جدول ۱. ضریب KMO و آزمون بارتلت برای ماتریس همبستگی متغیرها

سطح معناداری	مقدار بارتلت	مقدار KMO
۰/۰۰۱	۵۴۵۷/۴۳۲	۰/۸۲

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقدار KMO برابر است با ۰/۸۲ و آزمون بارتلت نیز مورد تأیید قرار گرفت ($p < ۰/۰۱$). بنابراین متغیرهای پژوهش برای تحلیل عاملی مناسب بودند.

پس از اطمینان از کیفیت ماتریس همبستگی سؤالات ابزار و همچنین کفایت نمونه برداری محتوایی، سؤالات مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت به شیوه واریماکس چرخش داده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد، چهار عامل، در مجموع ۵۲/۳۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. در این تحلیل معلوم شد که عامل اول، دوم، سوم و چهارم به ترتیب تبیینگر ۱۸/۶۹، ۱۳/۳۷، ۱۰/۳۹ و ۹/۸۵ درصد از واریانس کل می‌باشند. در این تحلیل مقدار بار عاملی مورد قبول ۵/۰ تعیین گردید. در جدول ۲ محتوا و بار عاملی عوامل مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت شامل ماکیاولیسم، خودشیفتگی، جامعه ستیزی و دیگرآزاری آمده است. طبق جدول ۲ بار عاملی سؤالات ۱ تا ۹ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل اول (ماکیاولیسم) داشتند. سؤالات ۱۰ تا ۱۸ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل دوم (خودشیفتگی)، سؤالات ۱۹ تا ۲۷ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل سوم (جامعه ستیزی) و سؤالات ۲۸ تا ۳۶ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل چهارم (دیگرآزاری) داشتند.

در ادامه به منظور بررسی روایی سازه، از روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

جدول ۲. تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت به روش تحلیل مولفه اصلی

عوامل				متغیرها
۴	۳	۲	۱	
			۰/۷۸	۱- عاقلانه نیست که اسرارشان را بگویند.
			۰/۶۹	۲- دوست دارم از دستکاری هوشمندانه برای پیدا کردن راه حل استفاده کنم
			۰/۷۴	۳- هر چقدر هم طول بکشد، باید وقتتان را با افراد کنارشان بگذارید.
			۰/۷۲	۴- از تعارض مستقیم با دیگران پرهیز می‌کنم چون ممکن است در آینده مفید باشند.
			۰/۶۵	۵- عاقلانه است اطلاعاتی را جست و جو کنم که بتوانید علیه افراد دیگر استفاده کنید.
			۰/۸۰	۶- برای برقراری ارتباط با مردم، باید منتظر فرصت مناسب باشید
			۰/۶۷	۷- چیزهایی وجود دارد که باید از دیگران مخفی کنید تا از محبوبیت و شهرت خود محافظت کنید.
			۰/۷۵	۸- مطمئن باشید که نقشه‌هایتان برای خودتان مفید است نه دیگران.
			۰/۷۰	۹- اکثر مردم قابل تغییر و کنترل هستند.
		۰/۷۹		۱۰- مردم مرا به عنوان یک رهبر ذاتی می‌دانند
		۰/۶۲		۱۱- از مورد توجه قرار گرفتن متنفرم.
		۰/۸۲		۱۲- بسیاری از فعالیت‌های گروهی بدون من کسل‌کننده می‌شود.
		۰/۷۹		۱۳- می‌دانم که فرد خاصی هستم چون همه افراد اینطوری به من می‌گویند
		۰/۷۸		۱۴- دوست دارم با افراد مهم آشنا شوم.
		۰/۸۴		۱۵- اگر کسی از من تعریف کند شرمند می‌شوم.
		۰/۸۵		۱۶- شبیه افراد معروف شده‌ام
		۰/۷۱		۱۷- فرد معمولی هستم.
		۰/۶۶		۱۸- بر کسب احترامی که لایقش هستم پافشاری می‌کنم.
	۰/۶۶			۱۹- دوست دارم از مراجع قدرت انتقام بگیرم.
	۰/۸۲			۲۰- از موقعیت‌های خطرناک دوری می‌کنم.
	۰/۵۸			۲۱- عکس‌العمل باید سریع و ناخوشایند باشد
	۰/۵۸			۲۲- مردم می‌گویند که من از کنترل خارج هستم.
	۰/۷۳			۲۳- درست است که بتوانم در نظر دیگران مهم باشم
	۰/۶۸			۲۴- افرادی که با من آشنایی می‌کنند، همیشه پشیمان می‌شوند
	۰/۶۵			۲۵- من هرگز دچار مشکلات قانونی نشده‌ام.
	۰/۶۶			۲۶- دوست دارم با کسانی که به سختی می‌شناسم رابطه جنسی داشته باشم.
	۰/۷۲			۲۷- برای رسیدن به چیزهای دلخواه، هر چیزی را می‌گویم.
۰/۸۱				۲۸- از سر به سر گذاشتن مردم به طوری که آنها بدانند آنها را تحت کنترل دارم لذت می‌برم
۰/۶۱				۲۹- از اذیت کردن اطرافیانم خسته نمی‌شوم
۰/۵۷				۳۰- اگر توانایی و اختیارش را داشته باشم، به مردم آسیب می‌زنم
۰/۶۳				۳۱- وقتی کسی را مسخره می‌کنم از دیدن ناراحت شدنش، خوشحال می‌شوم
۰/۷۰				۳۲- بی‌رحمی کردن به دیگران هیجان‌انگیز است
۰/۵۹				۳۳- از تمسخر مردم در جلوی دوستانشان، خشنود می‌شوم
۰/۸۹				۳۴- تماشای دعوا و منازعه مردم، تحریکم می‌کند
۰/۷۰				۳۵- به مورد اذیت کردن کسانی که آزارم داده‌اند فکر می‌کنم
۰/۶۴				۳۶- هیچ وقت از روی عمد به کسی آزار نمی‌رسانم، حتی اگر از آن شخص خوشم نیاید

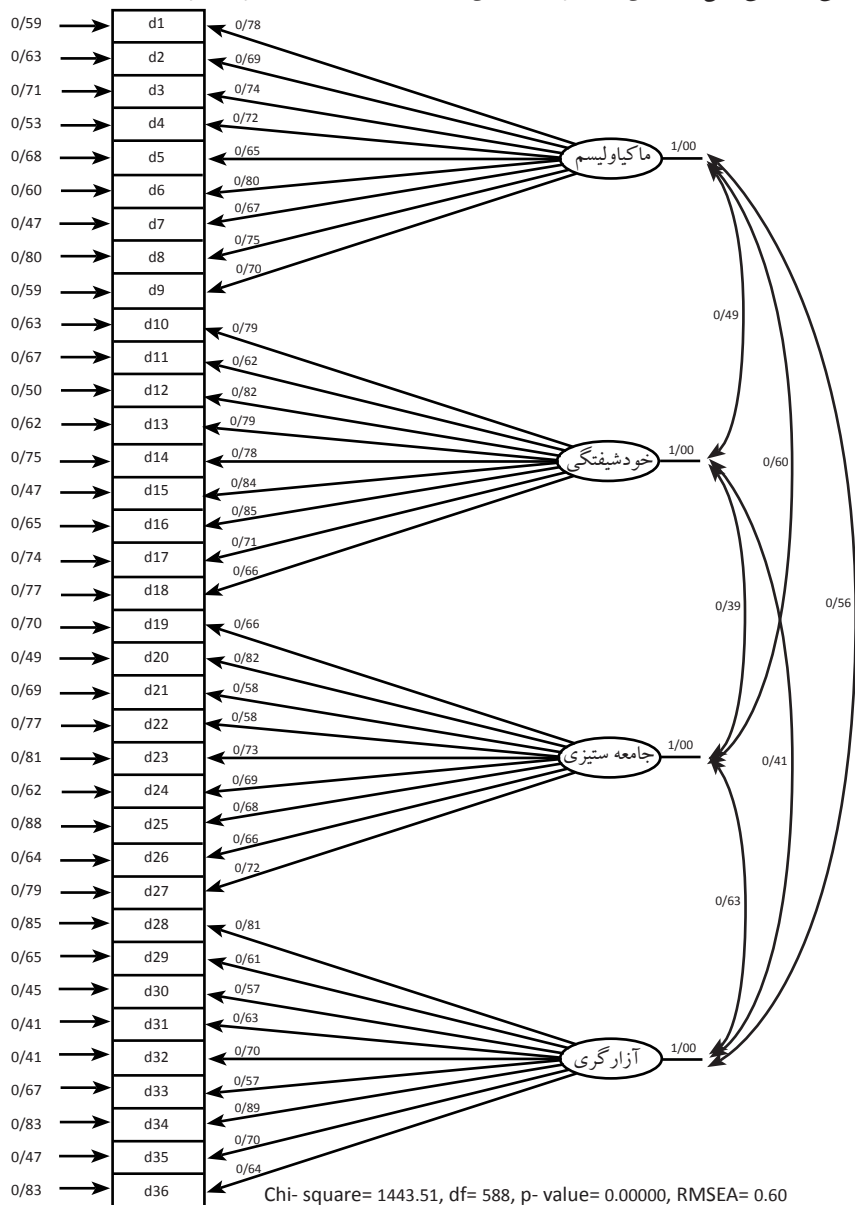
استفاده شد. در مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، نمرات هر مورد مطالعه در یک متغیر، در واقع منعکس کننده وضعیت آن مورد در یک عامل زیربنایی تر است که به دلیل پنهان بودنش امکان اندازه‌گیری مستقیم آن وجود ندارد. اما این عامل زیربنایی و پنهان خود از ابعاد عامل پنهان دیگری محسوب نمی‌شود و در واقع تنها یک لایه از متغیر یا متغیرهای پنهان وجود دارد. در یک مدل عاملی مرتبه اول، سه نوع متغیر وجود دارد. این متغیرها شامل متغیر پنهان بیرونی، متغیر مشاهده شده بیرونی و متغیر خطا هستند. در مدل‌های عاملی مرتبه اول سه نوع پارامتر آزاد وجود دارد که محقق اغلب مایل به برآورد آنهاست. این پارامترها شامل پارامتر فی (یعنی واریانس‌ها و کوواریانس‌های عامل‌ها یا متغیرهای پنهان بیرونی)، پارامتر لامدا (کوواریانس یا ضریب همبستگی بین هر متغیر آشکار با متغیر پنهان) و پارامتر تتا دلتا (واریانس‌ها و کوواریانس‌های متغیرهای خطای مرتبط با متغیرهای آشکار و اندازه‌گیری) هستند (قاسمی، ۱۳۹۲). برای برآورد مدل از شاخص‌های مجذور خی دو (X^2)، شاخص نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش نسبی (RFI)، شاخص نیکویی برازش هنجار نشده (NNFI)، خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) استفاده شد. در خصوص شاخص‌های CFI، RFI و NFI برخی از محققان معتقدند که حداقل مقدار قابل قبول آن ۰/۹۰ است و مقادیر بالای ۰/۹۵ نشانگر برازش عالی مدل می‌باشد. همچنین در خصوص شاخص RMSEA نیز مقدار کمتر از ۰/۸۰ نشانگر برازش خوب مدل است (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳).

جدول ۳. مقادیر شاخص‌های برازش‌الگوی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریک شخصیت

RMSEA	NNFI	RFI	CFI	x^2/df	x^2
۰/۰۶۰	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۵	۲/۴۵	۱۴۴۳/۵۱

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مدل مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریک شخصیت از برازش مناسبی برخوردار بوده و در نتیجه روایی سازه مطلوبی دارد. به منظور واریسی روایی مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت از روش همسانی درونی استفاده شده است. همسانی درونی کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن از طریق محاسبه

ضریب آلفای کرونباخ برآورد گردید (جدول ۴). با توجه به این که ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت و کلیه مؤلفه‌های آن از ۰/۷۰ بیشتر است، لذا همسانی درونی کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن مورد تأیید قرار گرفت.



شکل ۱. مدل استاندارد تحلیل عاملی مرتبه اول مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریک شخصیت (Dark Tetrad)

جدول ۴. ضریب آلفای کرونباخ ابعاد صفات چهارگانه تاریک شخصیت

ضریب آلفای کرونباخ	
۸۲/۰	۱- ماکیاولیسم
۸۶/۰	۲- خودشیفتگی
۷۹/۰	۳- جامعه ستیزی
۷۷/۰	۴- آزارگری
۸۴/۰	۵- کل مقیاس

به منظور بررسی اعتبار سازه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و همچنین اعتبار واگرا استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، هوش هیجانی با ماکیاولیسم و خودشیفتگی همبستگی مثبت و با جامعه ستیزی و دیگرآزاری همبستگی منفی دارد ($p < 0/01$). همچنین روان‌آزرده‌خویی با ماکیاولیسم، خودشیفتگی و دیگرآزاری همبستگی مثبت دارد ($p < 0/05$). برون‌گرایی با ماکیاولیسم، خودشیفتگی، جامعه ستیزی و دیگرآزاری همبستگی مثبت دارد ($p < 0/05$). گشودگی به تجربه با دیگرآزاری همبستگی منفی دارد ($p < 0/01$). توافق‌پذیری با جامعه ستیزی و دیگرآزاری همبستگی منفی دارد ($p < 0/01$) و در نهایت وظیفه‌شناسی با ماکیاولیسم، جامعه ستیزی و دیگرآزاری همبستگی منفی دارد.

جدول ۵. ضریب همبستگی مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت با آزمون هوش هیجانی و پرسشنامه ۵ عاملی شخصیت

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- ماکیاولیسم									
۲- خودشیفتگی	۰/۴۴**								
۳- جامعه ستیزی	۰/۶۰**	۰/۳۹**							
۴- آزارگری	۰/۵۶**	۰/۴۱**	۰/۶۳**						
۵- هوش هیجانی	۰/۱۷**	۰/۱۴**	-۰/۱۶**	-۰/۲۵**					
۶- روان‌آزرده‌خویی	۰/۱۰*	۰/۲۱**	۰/۰۶	۰/۱۸**	-۰/۱۴**				
۷- برون‌گرایی	۰/۱۱**	۰/۱۸**	۰/۰۸*	۰/۲۳**	۰/۱۱**	-۰/۳۴**			
۸- گشودگی به تجربه	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۳	-۰/۱۸**	۰/۱۲**	۰/۵۳**	۰/۶۲**		
۹- توافق‌پذیری	۰/۰۴	۰/۰۵	-۰/۱۶**	-۰/۲۵**	۰/۰۸*	-۰/۵۵**	۰/۶۳**	۰/۶۵**	
۱۰- وظیفه‌شناسی	-۰/۰۹*	۰/۰۴	-۰/۱۰**	-۰/۱۳**	۰/۰۷	-۰/۵۹**	۰/۷۹**	۰/۵۱**	۰/۶۷**

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

● بحث و نتیجه‌گیری

○ در خصوص ابزارهای مطرح شده برای صفات تاریک شخصیت و صفت آزارگری

ابزارهایی وجود دارد که روایی و اعتبار آنها مورد تایید قرار گرفته است. هر چند که نویسندگان حوزه صفات تاریک شخصیت فرمول بندی صفات چهارگانه تاریک شخصیت را در سطح نظری به رسمیت شناخته‌اند، اما هنوز ابزار مناسبی در این زمینه طراحی نشده است. همچنین سنجش مجزای آنها نیز راه‌گشا نخواهد بود. در پژوهش حاضر بر این مبنای دو مقیاس صفات تاریک شخصیت (جونز و پالهاوس، ۲۰۱۴) و ارزیابی شخصیت دیگرآزار (پلاف و همکاران، ۲۰۱۷) به منظور سنجش و اعتباریابی مدل صفات چهارگانه تاریک شخصیت ادغام و مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور اعتبار مقیاس جدید با استفاده از ضریب همسانی درونی یا ضریب آلفای کرونباخ و روایی مقیاس نیز با استفاده از روایی واگرا، تحلیل عاملی اکتشافی به منظور بررسی ساختار مقیاس و تحلیل عاملی تأییدی برای تایید وجود عوامل به دست آمده در تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. در خصوص اعتبار مقیاس نتایج حاصل از ضریب همسانی درونی نشان داد که این مقیاس از اعتبار مناسبی برخوردار است (ضریب آلفای کرونباخ برای عامل ماکیاولیسم ۰/۸۲، عامل خودشیفتگی ۰/۸۶، جامعه ستیزی ۰/۷۹ و آزارگری ۰/۷۷ به دست آمد).

○ نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد بار عاملی سوالات ۱ تا ۹ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل اول (ماکیولیسم) داشتند. سوالات ۱۰ تا ۱۸ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل دوم (خودشیفتگی)، سوالات ۱۹ تا ۲۷ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل سوم (خودشیفتگی) و سوالات ۲۸ تا ۳۶ بیشترین بار عاملی را بر روی عامل چهارم (آزارگری) داشتند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت بار عاملی معناداری با تک تک ماده‌های خود داشت. به طوری که کمترین بار عاملی برای ماکیاولیسم ۰/۶۵ و بیشترین بار عاملی ۰/۸۰ بود. برای عامل خودشیفتگی کمترین بار عاملی ۰/۶۲ و بیشترین بار عاملی ۰/۸۵، برای عامل جامعه ستیزی کمترین بار عاملی ۰/۵۸ و بیشترین بار عاملی ۰/۸۲ و برای عامل آزارگری کمترین بار عاملی ۰/۵۷ و بیشترین بار عاملی ۰/۸۱ بود. چهار عامل، در مجموع ۵۲/۳۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. همچنین به منظور سنجش روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را تایید کرد و این که شاخص‌های برازش نیز نشان دهنده روایی سازه مطلوب مقیاس است.

○ به منظور بررسی روایی واگرا نیز از ضریب همبستگی مقیاس صفات چهارگانه تاریک شخصیت با پرسشنامه‌های نئو-فرم کوتاه و هوش هیجانی استفاده شد. نتایج نشان داد که هوش هیجانی با ماکیاولیسم و خودشیفتگی همبستگی مثبت و با جامعه ستیزی و آزارگری همبستگی منفی دارد. همچنین از بین ابعاد پرسشنامه نئو، روان آزاده خوبی با ماکیاولیسم، خودشیفتگی و آزارگری همبستگی داشت. برونگرایی با ماکیاولیسم، خودشیفتگی، جامعه ستیزی و آزارگری همبستگی مثبت، گشودگی به تجربه با آزارگری همبستگی منفی، توافق پذیری با جامعه ستیزی و آزارگری همبستگی منفی و در نهایت وظیفه‌شناسی با ماکیاولیسم، جامعه ستیزی و آزارگری همبستگی منفی داشت.

○ صفات تاریک شخصیت به عنوان یک مفهوم نوپدید، پژوهش‌های زیادی برانگیخته است که یکی از دلایل آن، این است که این صفات با جنبه‌های منفی و آسیب‌شناختی شخصیت در ارتباط است؛ جنبه‌هایی که هم برای فرد در حوزه‌های خانوادگی، تحصیلی و شغلی و هم برای دیگران مشکلاتی می‌آفریند. البته پژوهش جدید از اضافه شدن بعد آزارگری به صفات تاریک شخصیت حمایت می‌کنند، که هم اکنون به عنوان صفات چهارگانه تاریک شخصیت شناخته می‌شود. این صفات با مشکلات رفتاری زیادی از قبیل قلدری سایبری، خشونت جنسی و اوباشگری در فضای مجازی در ارتباط است که هر کدام توجه بالینی به این قضیه را می‌طلبد. پایه و اساس این صفات، بنیانی از نقص هیجانی است که باعث می‌شود این افراد از دیگران سوءاستفاده کنند، نسبت به دیگران خشونت نشان دهند، از آسیب رساندن به دیگران لذت ببرند و رفتارهای ضداجتماعی از خود نشان دهند (تیلور، ۲۰۰۹؛ جونز و پالهاوس، ۲۰۱۳؛ ریدی و همکاران، ۲۰۱۱؛ نل، ۲۰۰۶؛ شامپ و لافرینیر، ۲۰۱۶).

○ پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که مردان در مقایسه با زنان در صفات چهارگانه تاریک شخصیت نمرات بالاتری می‌گیرند (جاناسون و وبستر، ۲۰۱۰). علت آن نیز به بروز رفتارهای تکانشگری و پرخاشگرانه بیشتر در مردان است. آزارگری نیز به عنوان متغیر جدیدی که به صفات تاریک شخصیت اضافه شده است، با متغیرهایی از قبیل گرایش به خشونت، اوباشگری و قلدری سایبری در ارتباط است که این امر را می‌توان در گرایش لذت طلبی افراد آزارگرانه در رنج و آزار روحی و روانی دیگران، نقص جدی در تفکر و هیجان این افراد دانست. این دسته از افراد در روابط بین فردی خود به شدت آسیب‌رسان هستند

و از این که به دیگران آسیب می‌رسانند خرسند شده و به نوعی تهییج هیجانی دست می‌یابند. بنابراین طبق نتایج به دست آمده میتوان گفت که مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریک شخصیت در جامعه ایران از روایی و اعتبار مناسبی برخوردار بوده برخوردار است.



یادداشت‌ها

- | | |
|---------------------------------------|---------------------|
| 1. dark triad | 2. psychopathy |
| 3. Machiavellism | 4. narcissism |
| 5. dark tetrad | 6. online trolling |
| 7. Assessment of Sadistic Personality | 8. Dark Triad Scale |
| 9. Emotional Intelligence Test | |

● منابع

- افشاری، محسن؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد و صادقی، ناهید. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چشم‌انداز زمان آینده و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۲)، ۱۳۸-۱۲۲.
- انیسی، جعفر؛ مجدیان، محمد؛ جوشن‌لو، محسن و گوهری کامل، زهرا. (۱۳۹۰). اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۵(۴)، ۳۵۵-۳۵۱.
- برادبری، تراویس و گریوز، جین. (۱۳۸۴). *آزمون هوش هیجانی*. ترجمه مهدی گنجی. تهران: انتشارات ساوالان.
- بشرپور، سجاد و میری، میرنادر. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای بی‌اشتیاقی اخلاقی در رابطه بین صفات تاریک شخصیت و استعداد خیانت زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۳)، ۲۸۶-۲۷۱.
- بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). *صفات شخصیت؛ نظریه و آزمون*. انتشارات ساوالان.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Baumeister, R. F., & Campbell, W. K. (1999). The intrinsic appeal of evil: Sadism, sensational thrills, and threatened egotism. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 221-210 .
- Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, 67, 97-102.
- Buckels, E. E., Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, 24, 2201-2209.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Chabrol, H., Melioli, T., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Goutaudier, N. (2015). The Dark Tetrad: Identifying personality profiles in high-school students. *Personality and Individual Differences*, 83, 97–101.
- Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 47, 734–739.
- Christie, R., Geis, F.L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York, NY: Academic Press.
- Eher, R., Schilling, F., Hansmann, B., Pumberger, T., Nitschke, J., Habermeyer, E., & Mokros, A. (2015). Sadism and violent reoffending in sexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 28, 46–72.
- Falkenbach, D., Poythress, N., Falki, M., & Manchak. (2007). Reliability and validity of two self-report measures of psychopathy. *Assessment*, 14, 341-350.
- Flexon, J.L., Meldrum, R.C., Young, J.T.N., & Lehmann, P.S. (2016). Low self-control and the Dark Triad: Disentangling the predictive power of personality traits on young adult substance use, offending and victimization. *Journal of Criminal Justice*, 46, 159-169.
- Furnham, A., Richards, S.C., & Paulhus, D.L. (2013). The dark triad of personality: A 10-year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3):199-216.
- Greitemeyer, T. (2015). Everyday sadism predicts violent video game preferences. *Personality and Individual Differences*, 75, 19–23.
- Gunthorsdottir, A., McCabe, K., & Smith, V. (2002). Using the Machiavellianism instrument to predict trustworthiness in a bargaining game. *Journal of Economic Psychology*, 23, 49-66.
- Jonason, P. K., Valentine, K.A., Li, N.P., & Harbeson, C.L. (2011). Mate selection and dark Dark Triad: Facilitating a short- term mating strategy and creating a volatile environment. *Personality and Individual Differences*, 51, 679-682.
- Jonason, P. K., Li, N.P., Webster, G.W., & Schmitt, D.P. (2009). The dark triad triad: Facilitating a short- term mating in men. *European Journal of Personality*, 23, 5-18.
- Jonason, P. K., Slomski, S., & Partyka, J. (2012). The Dark Triad at work: How toxic employees get their way. *Personality and Individual Differences*, 52, 449–453.
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21, 28–41.
- Jones, D.N., & Paulhus, D.L. (2010). Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 1(1):

12-18.

- Knight, Niki M. (2016). *The Dark Triad and HEXACO model of personality in relational aggression. Master's theses*. The University of Southern Mississippi.
- Lee, K., & Ashton, M.C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism and narcissism in Five Factor Model and HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38, 1571-1582.
- Lykken, D.T. (2006). Psychopathic personality: The scope of the problem. in C.J. Patrick (Ed), *Handbook of psychopathy* (pp.3-13). New York, NY: Guilford Press.
- McHoskey, J.W.(2001). Machiavellianism and sexuality: On the moderating role of biological sex. *Personality and Individual Differences*, 31, 779-789.
- Mededović, J., & Petrović, B. (2015). The dark tetrad: Structural properties and location in the personality space. *Journal of Individual Differences*, 36, 228–236.
- Myers, W. C., Burket, R. C., & Husted, D. S. (2006). Sadistic personality disorder and comorbid mental illness in adolescent psychiatric inpatients. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 34, 61–71.
- Nell, V. (2006). Cruelty's rewards: The gratifications of perpetrators and spectators. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 211–224.
- O'Meara, A., Davies, J., & Hammond, S. (2011). The psychometric properties and utility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). *Psychological Assessment*, 23, 523–531.
- Pabian, S., De Backer, C.J., & Vandebosch, H. (2015). Dark triad personality traits and adolescent cyber-aggression. *Personality and Individual Differences* ; 75:41-46.
- Paulhus, D.L., Williams, K.M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556-563.
- Palmer, J.C., Komarraju, M., Carter, M.Z., Karau, S.J. (2017). Angel on one shoulder: Can perceived organizational support moderate the relationship between the Dark Triad traits and counterproductive work behavior? *Personality and Individual Differences*, 110, 31-37.
- Plouffe, R.A., Saklofske, D.H., & Smith, M.M. (2017). The Assessment of Sadistic Personality: Preliminary psychometric evidence for a new measure. *Personality and Individual Differences*, 104, 166-171.
- Reidy, D. E., Zeichner, A., & Seibert, L. A. (2011). Unprovoked aggression: Effects of psychopathic traits and sadism. *Journal of Personality*, 79, 75–100.
- Schumpe, B.M., & Lafrenière, M.A.K. (2016). Malicious joy: Sadism moderates the relationship between schadenfreude and the severity of others' misfortune. *Personality and Individual Differences*, 94, 32–37.

- Taylor, K. E. (2009). *Cruelty: Human evil and the human brain*. Oxford University Press.
- Trémolière, B., & Djeriouat, H. (2016). The sadistic trait predicts minimization of intention and causal responsibility in moral judgment. *Cognition*, 146, 158–171.
- Twenge, J.M., & Campbell, W.K. (2009). *Living in the age of entitlement: The narcissism epidemic*. New York, NY: Free Press.



نقش معنویت محیط کاری و تاب‌آوری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان □

The Role of the Workplace Spirituality and Resilience in Prediction of Psychological Well-being of Employee □

Tooraj Sepahvand, PhD □

دکتر تورج سپهوند *

Abstract

چکیده

The present research was performed with the purpose of examination the role of workplace spirituality and resilience in predicting the psychological well-being of employees. The research had a correlational design on the type of predictive study. The population was all of the employees of Markazi Province Electric Distribution Company in years of 2015-16, that 396 persons of them were selected by stratified random sampling based on their job conditions, and were examined. For collecting the data, the Workplace Spirituality Scale, Resilience Scale and Psychological Well-being Scale, were performed, and the acquired data were analyzed by pearson correlation coefficient and simultaneous multiple regression. The findings indicated that the workplace spirituality and resilience with a direct and significant relationship, explained about 14 percent of variance of psychological well-being of employees that in this context resilience had significant proportion in predicting of psychological wellbeing and its, factors, but the workplace spirituality had significant proportion only in predicting the factor of self-acceptance. As a result, it can be said that workplace spirituality and resilience have a significant role in psychological well-being.

Keywords: workplace spirituality, resilience, psychological well-being, employees

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش معنویت محیط کاری و تاب‌آوری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان انجام شد. این پژوهش دارای طرح همبستگی از نوع مطالعه پیش‌بینی بود. جامعه آماری کلیه کارکنان شرکت توزیع نیروی برق استان مرکزی در سال ۹۵-۱۳۹۴ بود که تعداد ۳۹۶ نفر از آنها به شیوه تصادفی طبقه‌بندی بر حسب وضعیت استخدامی آنها انتخاب و بررسی گردید. برای گردآوری داده‌ها، مقیاس‌های معنویت محیط کاری، تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی اجرا گردید و داده‌های حاصل با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که معنویت محیط کاری و تاب‌آوری با داشتن رابطه‌ای مستقیم و معنادار حدود ۱۴ درصد از واریانس نمرات بهزیستی روان‌شناختی کارکنان را تبیین کردند، که در این زمینه تاب‌آوری، سهم معناداری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان و عامل‌های آن داشت، اما معنویت محیط کاری، تنها سهم معناداری در پیش‌بینی عامل پذیرش خود داشت. در نتیجه می‌توان گفت معنویت محیط کاری و تاب‌آوری، نقش مهمی در بهزیستی روان‌شناختی دارند.

کلیدواژه‌ها: معنویت محیط کاری، تاب‌آوری، بهزیستی روان‌شناختی، کارکنان

□ Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Humanities, Arak University, Arak, I. R. Iran
✉ Email: T-sepahvand@araku.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۷/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۱۱/۲۸
* گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک

● مقدمه

منابع انسانی مهم‌ترین و اصلی‌ترین سرمایه هر سازمانی هستند که باید اقداماتی در جهت حفظ و تقویت بیشتر این منابع انجام گردد (قدم‌پور، یوسفوند و رادمهر، ۱۳۹۵). امروزه نیز مشخص شده است که توجه به «بهبودی روانشناختی»^۱ کارکنان، مزایای بسیاری برای سازمان‌ها دارد. بر مبنای تز معروف «کارکنان شاد-کارکنان بارآور»^۲، کارکنانی که سطوح بالایی از بهزیستی را تجربه می‌کنند در کار خود به‌خوبی عمل می‌کنند (نیلسن، نیلسن، اوگبونایا و همکاران، ۲۰۱۷). بهزیستی بالا در محیط کار علاوه بر رضایتمندی کلی زندگی، در حفظ یک محیط کاری سالم نقش نیز داشته (لیوبوفنیکووا، وست، داوسون و کارتر، ۲۰۱۵) و در نتیجه برای کارکنان، سازمان‌ها و اجتماع مفید است (جارج، ۲۰۱۷؛ فورد، کراسولی، هیگینز و دیسزار، ۲۰۱۱؛ تاريس و شرورز، ۲۰۰۹). با وجود توافق عمومی محققان در مورد اهمیت بهزیستی، محققان مختلف آن را به صورت‌های مختلفی تعریف کرده‌اند. به عنوان مثال، کیز (۲۰۰۵) بهزیستی را شامل سه حوزه مختلف، یعنی بهزیستی هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی می‌داند. «بهبودی روانشناختی» نیز خود شامل دو بعد مختلف، یعنی وجود عاطفه مثبت و فقدان نسبی درماندگی روانشناختی است (ویلیامز، ۲۰۰۳). در تعریف ریف (۱۹۸۹) نیز بهزیستی روانشناختی شامل رشد و شکوفایی واقعی تواناییهای بالقوه فرد است و در مدلی که وی ارائه داده است آن را شامل شش عامل «پذیرش خود»، «هدفمندی در زندگی»، «رشد شخصی»، «داشتن ارتباط مثبت با دیگران»، «تسلط بر محیط» و «استقلال» معرفی نموده است.

صرف‌نظر از دیدگاه‌ها و به تبع آن تعاریف مختلف درباره بهزیستی روان‌شناختی، عوامل متعددی وجود دارند که می‌توانند مستقیم یا غیرمستقیم و به طور مثبت یا منفی بر آن اثر بگذارند (قبادی، نیکدل و نوشادی، ۱۳۹۷). از آنجا که علم روان‌شناسی و روان‌پزشکی نیز به طور فزاینده‌ای بر نقش مذهب و معنویت در سلامت و بیماری روانی تمرکز کرده‌اند (جاکولجویک، ۲۰۱۷)، امروزه معنویت به عنوان مفهومی برای حل چالش‌های روزمره مرتبط با منابع انسانی مدرن (جارج، ۲۰۱۷) مورد توجه جدی سازمان‌ها قرار گرفته است. «معنویت محیط کاری» که یک حس تعالی از طریق کار است (گیاکالون و جورکیویکز، ۲۰۰۳)، شامل سه بعد «کار با معنا» (در سح فردی)، «احساس همبستگی» (در سطح گروهی) و «هماهنگی

با ارزش‌های سازمان^۳ (در سطح سازمانی) است (میلیمن، جزابلوسکی و فرگوسن، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر، این مفهوم شامل حس مشترک در کار، همخوانی بین ارزش‌های شخصی و سازمانی، حس همکاری، و بها دادن به عقاید درونی و شخصی یکدیگر است (رگو و پینا ای کانه‌ها، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد منابع معنوی هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم روی بهزیستی کارکنان تأثیر معنی‌داری می‌گذارند. این منابع، با وجود تفاوت‌های فرهنگی و مذهبی می‌توانند احساس با معنا بودن کار، ادراک کنترل و انعطاف‌پذیری در کارکنان را افزایش دهند و از این طریق به افزایش بهزیستی در محل کار منجر شوند (هاشمی، قطب، مهرابی‌زاده هنرمند و بشلیده، ۱۳۹۶). علاوه‌براین، معنویت شبکه حمایت اجتماعی و دسترسی به آن را تقویت نموده (الیوت و هایوارد، ۲۰۰۷؛ به نقل از اونوها و بادا، ۲۰۱۶) و امید و معنا را در زندگی الهام می‌بخشد (اونوها و بادا، ۲۰۱۶)، که در نهایت بهزیستی افراد را تقویت می‌کند.

بر مبنای چنین دیدگاه‌هایی افزایش معنویت، موجب کاهش تنیدگی شغلی و افزایش سلامت روان کارکنان شده (علیزاده، کاظمی گلوگاهی، جمالی، براتی و عزیز، ۱۳۹۳) و معنویت محیط کاری نیز اثرات مخرب و «مضر کار هیجانی» بر بهزیستی کارکنان را تعدیل میکند (زو و دالینگ، ۲۰۱۷). وجود پیوندهای معنوی (موسوی ونهری و ایروانی، ۱۳۹۵؛ گل‌پرور، ۱۳۹۳) و رهبری معنوی (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵) نیز بیانگر چنین ارتباطی با بهزیستی روان‌شناختی کارکنان هستند. سایر محققان نیز معتقد به رابطه کلی بین معنویت و مذهبی بودن با بهزیستی روان‌شناختی هستند (محمدی، بشارت، رضازاده و غلامعلی لوسانی، ۱۳۹۷؛ غلامعلی لوسانی، اژه‌ای و محمدی مصیری، ۱۳۹۲؛ ایمونز، ۲۰۰۵) و پیشنهاد می‌کنند که سازمان‌ها نیز به منظور ارتقای معنویت در کار، اقداماتی از جمله به‌کارگیری برنامه‌های حمایتگر معنوی، اشاعه معارف و ارزش‌های دینی، توجه به نیازهای معنوی کارکنان، ایجاد فضای دوستانه مبتنی بر همکاری به جای رقابت و ایجاد محیط کاری همراه با آرامش و همبستگی گروهی را انجام دهند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵).

به نظر می‌رسد یک «رابطه نزدیک» بین روان‌شناسی/روان‌پزشکی و مذهب/معنویت در اهداف همپوش آنها برای ارتقاء «تاب‌آوری»، رشد و بهزیستی افراد و جامعه نیز وجود داشته باشد (جاکولجویک، ۲۰۱۷). تاب‌آوری که در فرهنگ لغت به عنوان توانایی برای مقاومت کردن یا بهبودی سریع در برابر شرایط دشوار تعریف شده است (سوآنز و استیونسون، ۲۰۰۶)،

شامل «منابع شخصی» از جمله هیجان‌ات مثبت (روتز، ۱۹۸۷) و فرایندهای ذهنی و رفتاری است که ارتقای سرمایه‌های شخصی و محافظت شخص در برابر اثرات بالقوه منفی تنیدگی‌ها (فلچر و سارکار، ۲۰۱۳) را موجب شده و توانایی شخصی برای کنار آمدن با پریشانی روانشناختی (که منجر به مشکلات موجود در بهزیستی روانشناختی و جسمانی می‌شود) را افزایش می‌دهد (پرتیج، فلانگر و اشمیت، ۲۰۱۲). به همین دلیل، در سال‌های اخیر، دغدغه تاب‌آوری شخصی و سازمانی به عنوان مرحله‌های اصلی در مدیریت منابع انسانی و روانشناسی شغلی، نه تنها برای افزایش بهره‌وری، بلکه همچنین برای گسترش بهزیستی و پایداری شغلی در محل کار، شدت یافته است (روبرتسون، کوپر، سارکار و کوران، ۲۰۱۵).

مدل ریف و سینگر در مورد بهزیستی روانشناختی بیان می‌کند که افراد «تاب‌آور» در حفظ سلامت جسمی و روانشناختی خود بهتر عمل می‌کنند، که این وضعیت قدرت بیشتری را به آنها برای بهبود آسان‌تر و سریع‌تر از موقعیت‌های تنیدگی‌زا می‌دهد. تاب‌آوری همچنین به افراد اعتماد و «حس خود» بهتری می‌دهد، که به آنها قدرت می‌دهد به‌طور مؤثری با تنیدگی و هیجان‌ات منفی، مقابله کنند و به این ترتیب، نقش مهمی در سلامت روانشناختی بازی می‌کند (ریف و سینگر، ۲۰۰۳؛ به نقل از وینایاک و جودج، ۲۰۱۸). تحقیقات بیش از یک دهه، از سال ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۴، نیز گواه بر اهمیت تاب‌آوری در محل کار برای بهزیستی و عملکرد کارکنان است. یافته‌های این تحقیقات نشان داده است مداخلاتی که تقویت‌کننده تاب‌آوری بوده و برای حفظ و تداوم بهزیستی و عملکرد کارکنان در برابر رنج و سختی موجود در کار طرح می‌شوند، مشکلاتی همچون افسردگی، تنیدگی، خلق/عاطفه/هیجان منفی و اضطراب را، که تعیین‌کننده‌های مهم بهزیستی روان‌شناختی هستند، کاهش می‌دهند (روبرتسون و همکاران، ۲۰۱۵). بدین ترتیب، تاثیرات برنامه‌های حمایت از کارکنان در تحول تاب‌آوری و بهزیستی آنها نشان داده شده است (گری، ۲۰۱۶). تعدادی از این تحقیقات که رابطه بین تاب‌آوری روان‌شناختی و پیامدهای مرتبط با نیروی کاری را بررسی کرده‌اند، به‌طور ثابتی نشان داده‌اند که تاب‌آوری روان‌شناختی قویاً با سطوح آشفستگی روانشناختی (ریس، برین، کوساک و هگنی، ۲۰۱۵) و تحول نشانه‌های روانپزشکی (جمدال، فریبورگ، استیلز، روزنوینگه و مارتینوسن، ۲۰۰۶) مرتبط است. پژوهش‌های دیگری (حاج‌حسینی، احمد، اژه‌ای و نقش، ۱۳۹۷؛ عربان، ارشدی، نیسی و بشلیده، ۱۳۹۴؛ پرتیج و همکاران، ۲۰۱۲)

نیز تأییدکننده چنین دیدگاه‌هایی هستند. با وجود آنچه در مورد ارتباط مذهب/معنویت، تاب‌آوری و بهزیستی روانشناختی گفته شد، پژوهشی که نقش هم‌زمان معنویت محیط کاری و تاب‌آوری در کارکنان را مورد بررسی قرار داده باشد، یافت نشد. بررسی دقیق این متغیرها و ارتباط آنها با بهزیستی روانشناختی کارکنان، می‌تواند گام مهمی در جهت فهم دقیق این روابط و کمک به تصمیمات مناسب سازمان‌ها برای ارتقاء بهزیستی روانشناختی کارکنان و پیامدهای مثبت مربوط به آن باشد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش معنویت محیط کاری و تاب‌آوری در پیشبینی بهزیستی روانشناختی کارکنان شرکت توزیع نیروی برق استان مرکزی انجام گردید.

● روش

پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی و دارای طرح همبستگی می‌باشد که درصدد پیش‌بینی روابط بین متغیرهای مورد نظر بوده است. «جامعه آماری» پژوهش، شامل کلیه کارکنان مشغول به خدمت در شرکت توزیع نیروی برق استان مرکزی در سال ۹۵-۱۳۹۴، به تعداد ۱۱۷۰ نفر بود. از بین جامعه مذکور تعداد ۴۰۰ نفر که هیچ‌گونه بیماری جسمی یا روانشناختی شدید و ناتوان‌کننده‌ای نداشته (بر مبنای گزارش آزمودنی‌ها در مورد سلامتشان و دریافت اطلاعات مربوط به سلامت آنها در زمینه بستری شدن یا مرخصی‌های استعلاجی طولانی مدت) و مشکل جدی نیز با سازمان نداشته (بر مبنای گزارش خود آنها و مسئولین حوزه معاونت نیروی انسانی شرکت مذکور) انتخاب گردید. این افراد با رعایت نسبت وضعیت استخدامی رسمی و غیررسمی آنها به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب و سپس ابزارهای مورد نظر در مورد آنها اجرا گردید. با توجه به ناقص بودن ابزارهای مربوط به ۴ نفر از پاسخ‌دهندگان، تحلیل نهایی بر روی ۳۹۶ نفر از آنها انجام شد.

● ابزار

□ الف: مقیاس معنویت محیط کاری^۴: این ابزار با استفاده و اقتباس از پرسشنامه معنویت محیط کاری میلیمن و همکاران (۲۰۰۳) طراحی شده است و دارای ۲۰ ماده می‌باشد که تشکیل دهنده سه بعد کار معنادار، احساس همبستگی و هماهنگی با ارزش‌های سازمان هستند (میلیمن و همکاران، ۲۰۰۳؛ حقیقی، ۱۳۸۸). سؤالات این مقیاس از روی یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. حقیقی (۱۳۸۸) اعتبار مقیاس مذکور را ۰/۸۷

گزارش کرده است. *اباذری محود آباد و امیریان زاده (۱۳۹۵)* نیز آلفای کرونباخ آن را ۰/۹۲ گزارش کرده اند.

□ **ب: مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون^۵:** این مقیاس برای تحول یک مقیاس معتبر و روا از تاب آوری در جمعیت عمومی و نمونه‌های بالینی ساخته شد. این ابزار دارای ۲۵ ماده می باشد که احساس فرد در طی ماه گذشته را درجه بندی می کند. سؤالات آن از روی یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه ای پاسخ داده می شود. دامنه نمره کلی آن بین ۰ تا ۱۰۰ می باشد و هر چه نمره فرد بالاتر باشد بیانگر تاب آوری بیشتر است. ابعاد مختلف تاب آوری شامل پنج عامل: (۱) باور به توانایی فردی، استانداردهای بالا و پایداری، (۲) اعتماد به غرایز شخصی، تحمل عاطفه منفی و اثرات قوی تنیدگی، (۳) پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، (۴) داشتن کنترل و (۵) نفوذ معنوی است. این ابزار ثبات درونی ۰/۸۹ و روایی قابل قبولی را نشان داده است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). در ایران نیز همسانی درونی آن را ۰/۸۲ (آهنگرزاده رضایی و رسولی، ۱۳۹۴) و ۰/۷۷ (ظریفی، هنری و بحرالعلوم، ۱۳۹۵) گزارش کرده اند.

□ **ب: مقیاس بهزیستی روانشناختی^۶:** این مقیاس توسط ریف (۱۹۸۹) طراحی و در چندین نسخه از جمله نسخه کوتاه ۱۸ سؤالی مورد استفاده قرار گرفته است (ریف و کیس، ۱۹۹۵). نسخه ۱۸ سؤالی، شامل شش عامل پذیرش خود، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی، داشتن ارتباط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط و استقلال می باشد (ریف، ۱۹۸۹). جمع نمرات شش عامل ذکر شده به عنوان نمره کلی بهزیستی روانشناختی محاسبه می شود. سؤالات آن از روی یک مقیاس لیکرتی ۶ درجه ای پاسخ داده می شود (ریف و کیس، ۱۹۹۵؛ سفیدی و فرزاد، ۱۳۹۱). اعتبار نسخه های متفاوت این مقیاس قابل قبول گزارش شده است. به عنوان مثال، ریف (۱۹۸۹) در پژوهشی اعتبار بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۳ را برای عوامل آن گزارش کرده است. در ارتباط با روایی نیز همبستگی نسخه کوتاه آن با مقیاس اصلی از ۰/۷ تا ۰/۸۹ در نوسان بوده است (ریف و کیس، ۱۹۹۵). در ایران نیز همسانی درونی این مقیاس در پژوهش *خانجانی، شهیدی، فتح آبادی، مظاهری و شکری (۱۳۹۳)* با استفاده از آلفای کرونباخ در شش عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳ و ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمده است.

● یافته‌ها

داده‌های حاصل از گروه نمونه (شامل ۳۹۶ نفر، با میانگین سنی ۳۴/۴۵ سال و انحراف معیار ۷/۰۲، و میانگین سابقه شغلی ۱۰/۵۶ سال و انحراف معیار ۱/۷۹) مورد تحلیل قرار گرفته است. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و همبستگی این متغیرها با بهزیستی روانشناختی (و عامل‌های آن) در جدول ۱ گزارش شده است. همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود گروه مورد بررسی دارای میانگین معنویت محیط کاری ۷۱/۴۸ (انحراف معیار ۱۳/۸۴)، تاب‌آوری ۶۹/۴۹ (انحراف معیار ۱۳/۹۲) و بهزیستی روانشناختی ۷۶/۴۶ (انحراف معیار ۱۱/۷۲) بود. همچنین، متغیرهای معنویت محیط کاری و تاب‌آوری دارای همبستگی مثبت و معناداری (به ترتیب $r = 0.38$ و $r = 0.23$) در سطح $p < 0.01$ با بهزیستی روانشناختی کارکنان بودند. میانگین و انحراف معیار عامل‌های بهزیستی روانشناختی و همبستگی آنها با یکدیگر و با متغیرهای پیش‌بین نیز در این جدول آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و همبستگی آنها با بهزیستی روانشناختی کل و عامل‌های آن

همبستگی با بهزیستی روانشناختی							انحراف معیار	میانگین	متغیر
۶	۵	۴	۳	۲	۱	کل			
۰/۰۳	۰/۱۷**	۰/۰۸	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۱۳/۸۴	۷۱/۴۸	معنویت محیط کاری
۰/۱۷**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۱۳/۹۲	۶۹/۴۹	تاب‌آوری
						۱	۱۱/۷۲	۷۶/۴۶	کل
					۱	۰/۷۹**	۳/۰۶۰	۱۳/۶۶	۱- پذیرش خود
				۱	۰/۵۵**	۰/۷۶**	۳/۰۵۶	۱۳/۱۹	۲- هدفمندی
			۱	۰/۶۰**	۰/۶۴**	۰/۸۲**	۳/۱۷۰	۱۴/۱۴	۳- رشد شخصی
		۱	۰/۵۰**	۰/۴۱**	۰/۴۹**	۰/۷۳**	۳/۱۶۱	۱۲/۹۷	۴- ارتباط مثبت
	۱	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۳۲**	۰/۲۵**	۰/۵۳**	۲/۳۴۰	۱۱/۵۲	۵- تسلط بر محیط
۱	۰/۰۸	۰/۱۴**	۰/۱۵**	۰/۰۹	۰/۱۵**	۰/۳۶**	۲/۳۹۵	۱۰/۹۹	۶- استقلال

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

برای تعیین سهم متغیرهای معنویت محیط کاری و تاب‌آوری در تبیین بهزیستی روانشناختی کارکنان از روش تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان استفاده شد. قبل از اجرای رگرسیون چندگانه هم‌زمان، پیش فرض‌های مربوط به آن بررسی گردید. از جمله اینکه

آزمون کولموگروف-سمیرنوف شرط نرمال بودن توزیع متغیرها را در سطح $p < 0/01$ نشان داد. در ارتباط با وجود همخطی در متغیرها نیز، با توجه به همبستگی متوسط بین دو متغیر پیش‌بین ($r = 0/53$) و اینکه شاخص تحمل نیز کمتر از $1/0$ نبود ($0/722 =$ شاخص تحمل)، نگرانی خاصی در مورد تخطی از احتمال هم‌خطی متغیرها وجود نداشت. علاوه بر این، استقلال خطاها با استفاده از آزمون دوربین-واتسون نیز مقدار $1/99$ را نشان داد که در دامنه $1/5$ تا $2/5$ قرار دارد و این پیش‌فرض نیز برقرار بود. بر این اساس، با توجه به وجود این پیش‌فرض‌ها و امکان استفاده از رگرسیون، جدول ۲ خلاصه مدل و نتایج رگرسیون مربوط به آن را نشان می‌دهد. از آنجا که در مورد هر کدام از عامل‌های بهزیستی روانشناختی نیز یک رگرسیون جداگانه بر مبنای متغیرهای معنویت محیط کاری و تاب‌آوری انجام و نتایج آن در ادامه جدول ۲ آمده است، به منظور جلوگیری از طولانی شدن یافته‌ها، ضمن صرف‌نظر کردن از گزارش نتایج مربوط به پیش‌فرض‌های هر کدام از این رگرسیون‌ها، نتایج مربوط به هر عامل نیز به طور بسیار خلاصه، بدون ذکر ردیف مربوط به مقدار ثابت رگرسیون آنها و فقط بر مبنای نتایج مربوط به متغیرهای پیش‌بین هر عامل گزارش شده است.

جدول ۲. خلاصه مدل و نتایج رگرسیون پیش‌بینی عامل‌های بهزیستی روانشناختی کارکنان بر مبنای معنویت محیط کاری و تاب‌آوری

عامل	مدل	B	SE	Beta	T	Sig	R	R ²	F	Sig
بهزیستی روان‌شناختی (کل)	مقدار ثابت	۵۲/۹۳۹	۳/۲۲۶		۱۶/۴۱۰	۰/۰۰۰	۰/۳۸	۰/۱۴	۳۳/۱۶	۰/۰۰۰
	معنویت محیط کاری	۰/۰۴۱	۰/۰۴۶	۰/۰۴۸	۰/۸۷۳	۰/۳۸۳				
پذیرش خود	مقدار ثابت	۰/۲۹۷	۰/۰۴۶	۰/۳۵۲	۶/۴۱۹	۰/۰۰۰	۰/۳۴	۰/۱۲	۲۵/۹۵	۰/۰۰۰
	معنویت محیط کاری	۰/۰۲۵	۰/۰۱۲	۰/۱۱۴	۲/۰۴۲	۰/۰۴۲				
هدفمندی	مقدار ثابت	۰/۰۵۹	۰/۰۱۲	۰/۲۶۷	۴/۷۹۳	۰/۰۰۰	۰/۲۹	۰/۰۸	۱۷/۵۶	۰/۰۰۰
	معنویت محیط کاری	۰/۰۲۰	۰/۰۱۳	۰/۰۹۲	۱/۶۱۲	۰/۱۰۸				
رشد شخصی	مقدار ثابت	۰/۰۵۰	۰/۰۱۲	۰/۲۲۷	۳/۹۹۵	۰/۰۰۰	۰/۲۹	۰/۰۸	۱۷/۲۰	۰/۰۰۰
	معنویت محیط کاری	۰/۰۱۰	۰/۰۱۳	۰/۰۴۵	۰/۷۸۶	۰/۴۳۲				
ارتباط مثبت	مقدار ثابت	۰/۰۵۹	۰/۰۱۳	۰/۲۵۷	۴/۵۲۳	۰/۰۰۰	۰/۲۴	۰/۰۶	۱۱/۷۱	۰/۰۰۰
	معنویت محیط کاری	۰/۰۱۲	۰/۰۱۳	۰/۰۵۳	۰/۹۲۵	۰/۳۵۶				
تسلط بر محیط	مقدار ثابت	۰/۰۳۴	۰/۰۱۰	۰/۲۰۵	۳/۵۶۰	۰/۰۰۰	۰/۲۵	۰/۰۶	۱۲/۵۱	۰/۰۰۰
	معنویت محیط کاری	۰/۰۱۱	۰/۰۱۰	۰/۰۶۴	۱/۱۰۸	۰/۲۶۹				
استقلال	مقدار ثابت	۰/۰۳۶	۰/۰۱۰	۰/۲۰۸	۳/۵۵۵	۰/۰۰۰	۰/۱۸	۰/۰۳	۶/۵۱	۰/۰۰۲
	معنویت محیط کاری	۰/۰۱۴	۰/۰۱۰	۰/۰۷۹	۱/۳۵۵	۰/۱۷۶				

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود معنویت محیط کاری و تاب‌آوری ۱۴ درصد

از واریانس بهزیستی روانشناختی کارکنان را پیش بینی کردند ($F= ۳۳/۱۶$ و $p<۰/۰۰۱$). بررسی ضرایب رگرسیون هم نشان داد که تاب آوری با ضریب بتای $۰/۳۵۲$ سهم معناداری در پیش بینی بهزیستی روانشناختی کارکنان داشت، اما معنویت محیط کاری سهم معناداری در پیش بینی آن نداشت. علاوه بر این، معنویت محیط کاری و تاب آوری ۱۲ درصد از واریانس عامل پذیرش خود، ۸ درصد از واریانس عامل های هدفمندی و رشد شخصی، ۶ درصد از واریانس عامل های ارتباط مثبت و تسلط بر محیط و ۳ درصد از واریانس عامل استقلال را پیش بینی کردند. بررسی ضرایب رگرسیون هم نشان داد که تاب آوری سهم معنی داری در پیش بینی تمام عامل های بهزیستی روانشناختی داشت، اما معنویت محیط کاری فقط در پیش بینی عامل پذیرش خود سهم معناداری داشت و در سایر عامل ها سهم معنی داری نداشت.

● بحث و نتیجه گیری

○ یافته مهم این پژوهش این بود که متغیرهای «معنویت محیط کاری» و «تاب آوری» رابطه معناداری با «بهزیستی روانشناختی» کارکنان داشتند و حدود ۱۴ درصد از واریانس نمرات بهزیستی روانشناختی آنها را تبیین کردند. با این حال، این تاب آوری بود که سهم معناداری در پیش بینی بهزیستی روانشناختی و همه عامل های مربوط به آن داشت و معنویت محیط کاری تنها در پیش بینی عامل پذیرش خود سهم معناداری داشت. نتایج مربوط به ارتباط تاب آوری با بهزیستی روانشناختی کارکنان، با دیدگاه ها و نتایجی مختلفی (جمدال و همکاران، ۲۰۰۶؛ پرتیچ و همکاران، ۲۰۱۲؛ روبرتسون و همکاران، ۲۰۱۵؛ ریس و همکاران؛ ۲۰۱۵؛ گری، ۲۰۱۶؛ عربان و همکاران، ۱۳۹۴؛ و حاج حسینی و همکاران، ۱۳۹۷) همخوانی دارد. روبرتسون و همکاران (۲۰۱۵) معتقدند که تاب آوری شخصی و سازمانی رشد بهزیستی روانشناختی در محل کار را افزایش می دهد. شاید علت این ارتباط نقش تاب آوری در توانمند ساختن افراد برای مقابله با تنیدگی باشد. به عبارتی، تاب آوری منابع شخصی و مکانیزم های محافظت کننده برای مقابله با تنیدگی ها را در افراد تقویت می کند (روتر، ۱۹۸۷) و با کاهش آشفته گی روانشناختی (ریس و همکاران، ۲۰۱۵) و نشانه های روان پزشکی (جمدال و همکاران، ۲۰۰۶) بهزیستی روانشناختی را افزایش می دهد. محققان معتقدند افراد تاب آور قادرند به جای فاجعه سازی از روش های فعال کنار آمدن استفاده کنند، برای مسائل خود

راه‌حل‌های موقتی بهینه بیابند و در مواقع لزوم از دیگران کمک بگیرند (ماستن، ۲۰۰۱؛ به نقل از حاج‌حسینی و همکاران، ۱۳۹۷). این خصوصیت آنها را آماده می‌کند که بجنگند و در مقابل هر نوع خطری هوشیار باقی بمانند. به این ترتیب، تاب‌آوری به عنوان یک مانع در برابر هر نوع مقابله یا رفتار بالقوه غیرانطباقی، به عملکرد بهتر افراد در حفظ سلامت جسمی و روان‌شناختی منجر می‌شود (وینایاک و جودج، ۲۰۱۸).

○ تاب‌آوری همچنین، اثرات مدیریت ناکارآمد در محل کار را تعدیل می‌کند. محققان معتقدند وقتی که محیط کاری به خوبی مدیریت نشود، سطوح بالای تنیدگی محیط کاری می‌تواند به پیامدهای شخصی و عملکردی منفی زیادی منجر شود. افراد تاب‌آور با داشتن این ویژگی به طور محسوسی کمتر با خطر از بین رفتن سلامت روان و یا کاهش بهزیستی روان‌شناختی مواجه می‌شوند. با این وجود، به علت اینکه تاب‌آوری یک ساختار چند بعدی است، لازم است به طور واضح‌تری از دیگر سازه‌های مرتبط و همپوش متمایز شود. در بعضی مطالعات، مدل نظری جدیدی از تاب‌آوری شخصی نیروی کار مطرح شده است که شامل چندین سازه بین فردی همپوش با سازه تاب‌آوری روان‌شناختی است که در ارزیابی و پاسخ به تنیدگی‌ها مهم هستند. این مطالعات مدلی را پیشنهاد کرده‌اند که در آن فرض می‌شود تاب‌آوری روان‌شناختی رابطه بین روان‌آزردگی، ذهن آگاهی، خودکارآمدی، مقابله و سازگاری روان‌شناختی را میانجی می‌کند (ریس و همکاران، ۲۰۱۵) و بدین ترتیب بهزیستی روان‌شناختی را تقویت می‌کند.

○ در حالی که، نتایج پژوهش‌های مختلفی (جارج، ۲۰۱۷؛ زو و داهلینگ، ۲۰۱۷؛ ایمونز، ۲۰۰۵؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵؛ موسوی ونهری و ایروانی، ۱۳۹۵؛ گل‌پرور، ۱۳۹۳؛ علیزاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ و غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۲) بیانگر نقش معنویت به ویژه معنویت محیط کاری در بهزیستی روان‌شناختی است، اما در پژوهش حاضر با وجود ارتباط معنادار بین معنویت محیط کاری و بهزیستی روان‌شناختی کارکنان، معنویت محیط کاری در مقایسه با تاب‌آوری سهم معناداری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان و عامل‌های آن به‌جزء عامل پذیرش خود نداشت. با وجود این، نکته مهم ارتباط معنادار معنویت محیط کاری و بهزیستی روان‌شناختی کارکنان است که می‌تواند تبیین‌های برجسته‌ای داشته باشد. به طور کلی، بهزیستی روان‌شناختی بر

مبنای عالی‌ترین سطح معنویت یعنی توجه به وجود خداوند متعال به بهترین وجه تبیین می‌شود. آیه شریفه «الذین آمنوا و تطمئن قلوبهم بذكر الله الا بذكر الله تطمئن القلوب» (سوره رعد، آیه ۲۸) نشانگر نقش توجه به خدا در آرامش و سلامت روان انسان است. محققان نیز معتقدند وقتی کار به عنوان خدمت به خداوند در نظر گرفته می‌شود، انگیزه و تعهد به کار بیشتر می‌شود، زمان و انرژی بیشتری صرف آن می‌گردد و احتمال به اتمام رساندن تکلیف کاری افزایش می‌یابد (لی و یانگ، ۲۰۱۶؛ به نقل از هاشمی و همکاران، ۱۳۹۶). علاقه و اعتماد یک فرد به خداوند، در کنار این حس که خداوند از تلاش‌های وی در کارش خشنود می‌شود و اینکه خداوند هر لحظه در کنار اوست و با همراهی خدا تکالیف شغلی خود را پیش می‌برد، احساس‌های مثبت و شوق خاصی را نسبت به شغل ایجاد می‌کند. وقتی احساس‌های مثبت کارکنان نسبت به کار خود افزایش می‌یابد و از آن لذت می‌برند، تمام اینها زمینه‌ای را فراهم می‌کنند تا احساس‌های امیدواری و در نتیجه بهزیستی در محل کار برای آنها نیز افزایش یابد (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۶).

○ اعتقاد بر این است که معنویت می‌تواند به فرد کمک کند با هر تنیدگی روزانه‌ای مقابله کند و پایداری خود را در مقابله با «پریشانی روانی» و «بیماری روانی» افزایش دهد. معنویت می‌تواند شامل یک احساس مرتبط بودن با کسی بزرگ‌تر از خود باشد و شیوه‌ای را برای مقابله افراد علاوه بر تاب‌آوری روانی آنها فراهم کند. این ویژگی همچنین می‌تواند به افراد کمک کند معنایی را در مورد آنچه تجربه می‌کنند ایجاد نمایند. حال اگر ما از لحاظ معنوی سالم باشیم، حتی زمانی که تحت تنیدگی هیجانی، روانی و جسمی باشیم، حالات درونی مان می‌تواند در یک هماهنگی با جهان اطرافمان باشد. بنابراین، معنویت به حفظ یک زندگی سالم کمک می‌کند (سالم و خان، ۲۰۱۵). علاوه بر این، معنویت و مذهب، به زندگی امید و معنا می‌دهد و حمایت اجتماعی را تقویت می‌کند (اونوها و بادا، ۲۰۱۶).



یادداشت‌ها

1. psychological well-being
2. happy worker-productive worker thesis
3. alignment with organization values
4. Workplace Spirituality Scale
5. Connor-Davidson Resilience Scale
6. Psychological Well-being Scale

● منابع

قرآن کریم.

اباذری محمودآباد، علی محمد و امیریان زاده، مژگان. (۱۳۹۵). رابطه معنویت در محیط کار و تعهد سازمانی با رفتار شهروندی سازمانی کارکنان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۷(۱)، ۱۱۹-۱۴۴.

آهنگرزاده رضایی، سهیلا و رسولی، مریم. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی های روانسنجی نسخه فارسی «مقیاس تاب آوری کانر- دیویدسون» در نوجوانان مبتلا به سرطان. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۱۳(۹)، ۷۳۹-۷۴۷.

حاج حسینی، منصوره؛ احمد، ژاکاوسلیم؛ اژه‌ای، جواد و نقش، زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای تاب آوری در ارتباط اضطراب مرگ و سلامت عمومی نوجوانان مهاجر عراقی متأثر از جنگ با داعش. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۳)، ۲۴۲-۲۵۵.

حقیقی، افسانه. (۱۳۸۸). بررسی رابطه معنویت در محیط کار و تعهد کاری کارکنان در بانک سامان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

خانجانی، مهدی؛ شهیدی، شهریار؛ فتح آبادی، جلیل؛ مظاهری، محمدعلی و شکری، امید. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی های روانسنجی فرم کوتاه (۱۸سوالی) مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *اندیشه و رفتار*، ۸(۳۲)، ۲۷-۳۶.

سفیدی، فاطمه و فرزاد، ولیاله. (۱۳۹۱). رواسازی آزمون بهزیستی روانشناختی ریف در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین (۱۳۸۸). *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۱۶(۱)، ۶۶-۷۱.

ظریفی، مجتبی؛ هنری، حبیب و بحرالعلوم، حسن. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی و هنجاریابی نسخه فارسی پرسشنامه تاب‌آوری در دانش‌آموزان و دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار. *مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، ۵(۱۵)، ۱۳۱-۱۵۰.

عربان، شجاع؛ ارشدی، نسرین؛ نیسی، عبدالکاسم و بشلیده، کیومرث. (۱۳۹۴). طراحی و آزمودن الگویی از برخی متغیرهای فردی، شغلی و سازمانی به عنوان پیشایندهای بهزیستی سازمانی در کارکنان شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*، ۲۲(۲)، ۱۱۷-۱۳۶.

علیزاده، عزیزه؛ کاظمی گلوگاهی، محمدحسن؛ جمالی، زهرا؛ براتی، محمد و عزیزی، مریم. (۱۳۹۳). نقش تنظیم هیجانی و معنویت روی استرس شغلی پرستاران نظامی. *فصلنامه پرستار و پزشک در رزم*، ۲۵، ۱۷-۲۲.

غلامعلی لوسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و محمدی مصیری، فرهاد. (۱۳۹۲). رابطه معنای زندگی و خوشبینی

- با بهزیستی ذهنی. *مجله روانشناسی*، سال ۱۷، شماره ۱، ۱۷-۳.
- قبادی، اکرم؛ نیکدل، فربرز و نوشادی، ناصر. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای شیوه‌های مقابله با تنیدگی در رابطه بین تفکر خلاق و بهزیستی روان‌شناختی. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۱)، ۸۴-۹۹.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسف‌وند، لیلا و رادمهر، پروانه. (۱۳۹۵). تبیین بهزیستی روان‌شناختی کارکنان بر اساس سازه‌های رهبری معنوی و سلامت سازمانی. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۱(۲)، ۷۱-۸۰.
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۳). الگوی ساختاری رابطه پیوند معنوی با سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی معنوی در پرستاران. *فصلنامه مدیریت پرستاری*، ۳(۲)، ۳۰-۴۰.
- محمدی، لیلا؛ بشارت، محمدعلی؛ رضازاده، محمدرضا و غلامعلی لوسانی، مسعود. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روانی. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۲)، ۱۵۷-۱۷۱.
- موسوی ونهری، فاطمه السادات و ایروانی، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین پیوند معنوی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی معنوی پرستاران بخش ویژه. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱)، ۲۸-۳۵.
- هاشمی، سید اسماعیل؛ قطب، سید ایمان؛ مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز و بشلیده، کیومرث. (۱۳۹۶). مدل ارتباط منابع معنوی با تمایل به ترک شغل و بهزیستی در محل کار: نقش میانجی فرسودگی هیجانی و اشتیاق شغلی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۱(۹)، ۲۹-۴۷.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61, 731-745.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18, 12-23.
- Ford, M. T., Cerasoli, C. P., Higgins, J. A., & Decesare, A. L. (2011). Relationships between psychological, physical, and behavioural health and work performance: A review and meta-analysis. *Work and Stress*, 25, 185-204.
- 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.
- Garg, N. (2017). Workplace spirituality and employee well-being: An empirical exploration. *Journal of Human Values*, 23(2), 1-19.

- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Right from wrong: The influence of spirituality on perceptions of unethical business activities. *Journal of Business Ethics*, 46, 85–97.
- Gray, D. (2016). Developing resilience and wellbeing for healthcare staff during organisational transition: The salutogenic approach [online], *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 14(2), 31-47.
- Hjemdal O., Friborg O., Stiles T. C., Rosenvinge J. H., & Martinussen M. (2006) Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(3): 194–201.
- Jakovljevic, M. (2017). Resilience, psychiatry, and religion from public and global mental health perspective: Dialogue and cooperation in the search for humanistic self, compassionate society and empathic civilization. *Psychiatria Danubina*, 29(3), 238-244.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating the axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Lyubovnikova, J., West, M. A., Dawson, J. F., & Carter, M. R. (2015). 24-Karat or fool's gold? Consequences of real team and co-acting group membership in healthcare organizations. *European Journal of work and Organizational Psychology*, 24(6), 929-950.
- Milliman, J., Czaplewski, A.J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426–447.
- Nielsen, K., Nielsen, M. B., Ogbonnaya, C., Kansala, M., Saari, E. & Isaksson, K. (2017). Workplace resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. *Work & Stress*, 31(2), 101-120.
- Onuoha, U. C. & Bada, O. V. (2016). Spirituality, Self efficacy, Age, and Gender as predictors of Psychological Wellbeing among Flood Survivors in Nigeria. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 21(10), 43-49.
- Pretsch, J., Flunger, B. & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336.
- Rees, C. S., Breen, L. J., Cusack, L. & Hegney, D. (2015). Understanding individual resilience in the workplace: The international collaboration of workforce resilience model. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7.
- Rego, A., & Pina e Cunha, M. (2008). Workplace spirituality and organizational

- commitment: An empirical study. *Journal of Organizational Change Management*, 21, 53–75.
- Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M. & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 533–562.
- Rutter M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3): 316–331
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Saleem, R., & Khan, S. A. (2015). Impact of spirituality on well-being among old age people. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 172-181.
- Soanes, C., & Stevenson, A. (2006). *Oxford dictionary of English*. (2nd ed.), Oxford, UK: Oxford University Press.
- Taris, T. W., & Schreurs, P. J. G. (2009). Well-being and organizational performance: An organizational-level test of the happy-productive worker hypothesis. *Work and Stress*, 23, 120–136.
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences & Research*, 8(4), 192-200.
- Williams, K. (2003). Has the future of marriage arrived? A contemporary examination of gender, marriage and psychological well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 44, 470-487.
- Zou, W-C. & Dahling, J. (2017). Workplace spirituality buffers the effects of emotional labour on employee well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(5), 768-777.



مفهوم سازی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی براساس مطالعه کیفی داده بنیاد □

Conceptualization of Students' Academic Passion in Mathematic based on Qualitative Study of Foundation Data □

Mahsa Saleh Najafi, PhD ✉

Elahe Hejazi, PhD

Parvin Kadivar, PhD

Masoud Gholamali Lavasani, PhD

مهسا صالح نجفی *

دکتر الهه حجازی *

دکتر پروین کدیور *

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی *

Abstract

چکیده

The purpose of present study was to investigate the concept of academic passion in math among adolescence. Therefore, this investigation attempts to study conceptualization of academic passion in math from the perspective of adolescents with a qualitative method, interviews with focus group, and grounded theory approach. Participants in this study were 51 adolescents (24 girls and 27 boys). Three focus group were composed in female student's school, and four groups were constituted in male student's schools. The results regarding student's academic passion in math were categorized in four categories of "intent to engage in the activity", "positive emotions", "future perspective and identification with activity" and "need for cognition". Also the results were related to factors affecting academic passion in math categorized in three categories of "family", "teacher" and "individual features" and finally results were related to consequences of academic passion in math categorized in 5 group "resiliency", "hope", "information processing styles", "self-efficacy", "subjective well-being".

Keywords: academic passion, intent to engage in the activity, positive emotions, identification with activity, need for cognition

هدف پژوهش حاضر شناسایی مفهوم اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی در میان نوجوانان است. بر همین اساس، با روش کیفی و طرح نظریه داده بنیاد و به شیوه مصاحبه گروه کانونی به بررسی چگونگی مفهوم سازی اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی از دیدگاه نوجوانان پرداخته شد. شرکت کنندگان در پژوهش ۵۱ نفر (۲۴ دختر، ۲۷ پسر) دانش آموز بودند. سه گروه کانونی در مدارس دخترانه و چهار گروه کانونی در مدارس پسرانه تشکیل شد. نتایج نشان داد که می توان اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان را در ۴ مقوله «تمایل به درگیری در تکلیف»، «عواطف مثبت»، «چشم انداز آینده و همانندسازی با تکلیف» و «نیاز به شناخت» طبقه بندی کرد. نتایج در رابطه با پیشایندهای اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی را می توان در ۳ مقوله خانواده، معلم و ویژگی های فردی دسته بندی کرد و نتایج پیامدهای اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی را می توان در ۵ گروه تاب آوری، امید، سبک پردازش اطلاعات، اعتماد به نفس و بهزیستی ذهنی قرار داد.

کلیدواژه ها: اشتیاق تحصیلی، تمایل به درگیری در تکلیف، عواطف مثبت، همانندسازی با تکلیف، نیاز به شناخت

● مقدمه

در دهه ۱۹۹۰ میلادی روانشناسی شاهد یک چرخش بینش بود، شناسایی عواملی که موجب شادی و عملکرد بهینه در افراد می‌شود. این چرخش نگرش با ظهور روانشناسی مثبت‌گرا همراه بود. «اشتیاق»^۱ یکی از سازه‌های این شاخه جدید از روانشناسی است و بیانگر درگیر شدن منظم افراد در فعالیت‌های پرشور است که این امر زمینه لازم را برای ارضای نیازهای بنیادین و احساس شادی در آنها فراهم می‌کند و تأثیر عمیق بر عملکرد روانشناختی آنها می‌گذارد. همزمان با مطرح شدن سازه اشتیاق، بحث‌های گسترده‌ای درباره آن صورت گرفت اما مطالعات انجام شده فقط بر اشتیاق رماتیک (هاتفیلد و واستر، ۱۹۷۸؛ به نقل از والرند، ۲۰۱۰) متمرکز بود. برای سال‌های متمادی اشتیاق را به عنوان نیرویی ویرانگر، غیر اخلاقی، غیر منطقی در نظر می‌گرفتند (دیکسون، ۲۰۰۳) درحالی که امروزه اشتیاق به عنوان تجربه مطلوب و عاملی که باعث ارزشمندی زندگی می‌شود در نظر گرفته شده است (مارش و همکاران، ۲۰۱۳؛ والرند و همکاران، ۲۰۰۳؛ والرند، ۲۰۰۸). اشتیاق در زندگی روزانه و در فرهنگ‌های مختلف از معانی مختلفی برخوردار بوده است (دیکسون، ۲۰۰۳). اخیراً برخی از پژوهشگران تعاریف صریح و کاربردی از اشتیاق ارائه دادند که از آن جمله می‌توان به تعریف والرند و همکاران (۲۰۰۳) اشاره کرد که اشتیاق را به عنوان «تمایلی قوی بر صرف انرژی و وقت در فعالیتی که افراد دوست دارند و مهم تلقی می‌کنند» تعریف می‌کنند. این تکالیف، «تکالیف خود-تعریفی»^۲ هستند و نشان دهنده مشخصه‌های اصلی از هویت شخص می‌باشند. بنابراین اشتیاق، فراتر از تجربه عشق به یک فعالیت است و شامل ارزش نهادن به فعالیت، اختصاص زمان کافی برای آن و همچنین یکی از جنبه‌های اصلی هویت و زندگی فرد است. براساس این تعریف والرند و همکاران (۲۰۰۳)؛ *آمادور* (۲۰۱۸)؛ *والرند* (۲۰۱۶)؛ *والرند* (۲۰۰۸) مدل دوگانه‌ای از اشتیاق را ارائه داده‌اند. براساس مدل دوگانه اشتیاق، دو نوع اشتیاق وجود دارد، «سواسی»^۳ و «هماهنگ»^۴ که می‌تواند چگونگی درونی شدن یک فعالیت پرشور در هویت فرد را از هم متمایز کند. اشتیاق سواسی از «درونی سازی کنترل» شده فعالیت در هویت فرد نشئت می‌گیرد. بالعکس اشتیاق هماهنگ از «درونی سازی خودپیرو» فعالیت در هویت فرد نشئت می‌گیرد (دسی و ریان، ۲۰۰۰). از سوی دیگر، فردریکز و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند برای این که افراد نسبت به فعالیتی اشتیاق داشته باشند، آن فعالیت

باید دارای ویژگی‌های زیر باشد: برای افراد ارزشمند باشد، افراد زمان و انرژی کافی برای انجام تکلیف اختصاص دهند، به دنبال تسلط بر تکلیف باشند (اهداف تبحری)، درگیر شدن در تکلیف به عنوان یک فعالیت چالش برانگیز در اولویت فعالیت‌های افراد باشد، تکلیف دارای پیامدهای مثبتی از قبیل هیجان‌های مثبت باشد و تکلیف امکان آن را داشته باشد که جزئی از هویت فرد شود. براین اساس فردریکز، آلفرد و اکلز (۲۰۱۰) در پژوهشی به مقایسه مفهوم اشتیاق در بافت تحصیلی و غیرتحصیلی پرداختند. مطابق با نتایج پژوهش آنان، اشتیاق بیشتر در فعالیت‌های غیرتحصیلی (مانند ورزش، هنر و...) مشهود بود، به طوری که دانش آموزان با استعداد در فعالیت‌های غیر تحصیلی تمایل بیشتری به انجام فعالیت در تمام طول روز، تجربه غرق شدگی در فعالیت و تجربه احساس عاطفی در جریان مشارکت و درونی سازی فعالیت در هویت را گزارش کردند. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد مقررات مدرسه به ویژه نظم کلاسی منجر به تضعیف اشتیاق در دانش آموزان می‌شود. مولر (۲۰۱۳) پس از مرور مطالعات و ادغام مطالعات پیشین در زمینه اشتیاق و تعهد، مدل «تعهد-اشتیاق» را ارائه کرد که در آن اشتیاق به عنوان همزمانی وقوع تعهد و تمایل تعریف می‌شود. مولر ۴ مؤلفه برای اشتیاق مشخص کرده است که عبارتند از: الف) قصد مداوم برای درگیر شدن در فعالیت؛ ب) داشتن اهداف مرتبط با فعالیت؛ ج) همانندسازی با فعالیت؛ د) گرایش شدید انگیزشی با تأکید بر تحریک زیاد عواطف و تمایل به درگیر شدن در فعالیت. در این راستا کولمن و گیو (۲۰۱۳) اشتیاق برای یادگیری را مطرح می‌کنند. اشتیاق برای یادگیری به عنوان «نشان دادن علاقه‌ی تمرکز یافته نسبت به حیطه خاصی از تحصیل است که این امر ممکن است با علاقی معمول همسالان و دوستان ناسازگار باشد» تعریف می‌شود. اخیراً نیز، کوهن (۲۰۱۱) در پژوهشی شتاب طبیعی و مسیرهای خلاقانه در کودکان را مورد بررسی قرار داده و اصطلاح «عطش یادگیری» را استفاده نموده‌اند.

اشتیاق، با پیامدهای بسیاری رابطه دارد از جمله: «زندگی با ارزش» (مارش و همکاران، ۲۰۱۳؛ والرند و همکاران، ۲۰۰۳)؛ افزایش بهزیستی، عواطف مثبت و انگیزش (فریدریکز و همکاران، ۲۰۱۰؛ سنت-لویس، کاربونو، والرند، ۲۰۱۶)؛ عملکرد (والرند و همکاران، ۲۰۰۸) نتایج پژوهش والرند (۲۰۱۲) حاکی از آن است که اشتیاق می‌تواند به شکل گیری معنای زندگی منجر شود. در این راستا و در ایران پژوهشی به بررسی اشتیاق تحصیلی به ویژه در

درس ریاضی نپرداخته است، لذا با توجه به اینکه ریاضیات جایگاه ارزشمندی در برنامه‌ریزی درسی دارد و نظام‌های آموزشی همواره می‌کوشند تا با گنجاندن مباحث ریاضی در برنامه‌های تحصیلی به پرورش توانایی‌های ذهنی و قدرت استدلال دانش‌آموزان خود کمک کنند و آنان را برای همگامی با تحولات علمی و پیشرفت‌های فناوری در زندگی آینده مهیا سازند. از این رو پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی، از اهمیت ویژه‌ای برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برخوردار است. از سوی دیگر تنوع دیدگاه‌ها در زمینه اشتیاق، سبب شده است تا توافقی در زمینه تعریف اشتیاق و ابزار مورد استفاده برای سنجش اشتیاق وجود نداشته باشد. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش‌های قبلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۱۰؛ والرند، ۲۰۱۰) توافق در مورد ماهیت تکلیفی که ایجادکننده اشتیاق باشد، دیده نمی‌شود. با توجه به همپوشی اشتیاق با سازه‌های دیگر انگیزشی نیاز به شناسایی مؤلفه‌های اشتیاق به منظور مشخص کردن وجه تمایز این سازه با سایر سازه‌های انگیزشی وجود دارد. بنابراین شناخت مفهوم اشتیاق در بافت تحصیلی و پیشایندها و پیامدهای آن در بافت فرهنگی ایرانی به دلیل شرایط اجتماعی و فرهنگی خاص خود از اهمیت بسیاری برخوردار است. براساس آنچه بیان شد هدف پژوهش حاضر «شناسایی مفهوم اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی در میان نوجوانان» است. این شناخت از طریق بررسی کیفی امکان‌پذیر خواهد شد و می‌تواند نقش تکلیف و بافت وابسته به آن را در چگونگی برداشت نوجوانان ایرانی نسبت به اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی نشان دهد.

● روش

پژوهش حاضر به منظور کشف چگونگی مفهوم سازی اشتیاق تحصیلی در درس ریاضی و دیدگاه‌های نوجوانان درباره اشتیاق نسبت به درس ریاضی و پیشایندها و پیامدهای آن در فرهنگ ایرانی طراحی شده است. بر همین اساس از روش پژوهش «کیفی» و طرح «نظریه داده بنیاد» استفاده شده است. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۵۱ نفر (۲۴ دختر، ۲۷ پسر) از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شاغل به تحصیل در منطقه ۲ شهر تهران بودند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای بود. تحصیل در رشته ریاضی-فیزیک، داشتن علاقه برای ارائه تجارب تحصیلی و رضایت شرکت‌کنندگان، جز ملاک‌های ورود به پژوهش محسوب می‌شد و عدم تحصیل در رشته ریاضی-فیزیک، عدم برخورداری از

علاقه و عدم رضایتمندی، جز ملاک‌های خروج از پژوهش بود. روش جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. با توجه به اینکه مصاحبه گروه کانونی به عنوان یک فن برای جمع‌آوری داده‌های انعطاف‌پذیر است و در مقایسه با مصاحبه‌های فردی این امکان را برای محقق فراهم می‌کند تا فرایندهای تعاملی که در بین شرکت کنندگان اتفاق می‌افتد را مورد مشاهده قرار دهد و منجر به تسهیل مشارکت در بحث و افزایش کنش متقابل بین اجتماعی در بین شرکت کنندگان در گروه شده. این روش اهمیت بیشتری به عقاید شرکت کنندگان در تحقیق می‌دهد و تأثیر پژوهشگر بر فرایند مصاحبه را کاهش می‌دهد، لذا با توجه به مزیت‌های مصاحبه گروه‌های کانونی، از این روش به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. محورهای مصاحبه، براساس پیشینه پژوهش و مبتنی بر دیدگاه‌های *والرند* و همکاران (۲۰۰۳)؛ *مولر* (۲۰۱۳) تدوین شد. هفت گروه کانونی (سه گروه کانونی در مدارس دخترانه و چهار گروه کانونی در مدارس پسرانه) تشکیل شد. جلسات گروه کانونی بین ۶۰ الی ۷۵ دقیقه طول کشید. تعداد شرکت کنندگان در هر گروه ۶ الی ۸ نفر بودند. تمام مباحث جلسات گروه کانونی با یک دستگاه ضبط کننده صدا، ضبط می‌شد سپس تمام بحث‌های انجام شده در درون گروه بر روی کاغذ بازنویسی شده و یک متن نوشته شده از تمام جلسات برای تجزیه و تحلیل فراهم شد.

● تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط پژوهشگر و طی ۳ مرحله، *کدگذاری باز* (خلق مفاهیم و مقوله‌ها)، *کدگذاری محوری* (شناسایی مقوله محوری، شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، شرایط بستر، راهبردها و پیامدها) و *کدگذاری انتخابی* (خلق نظریه) انجام گرفت که به بیان یافته‌های حاصل از این سه دسته کدگذاری پرداخته می‌شود. در مرحله کدگذاری باز بعد از انجام عمل برچسب‌گذاری و نام‌گذاری داده‌ها، برای کشف چیزی نو در داده‌ها و به دست آوردن فهم بهتر، «تحلیل خرد» انجام گرفت. در تحلیل خرد از ترتیبات تحلیل مقایسه‌ای استفاده شد؛ پس از انجام کدگذاری و تشخیص مفاهیم در متن مصاحبه‌های انجام شده، کار دسته‌بندی این مفاهیم آغاز شد و هر دسته زیر اصطلاح انتزاعی‌تر، یعنی مقوله‌ها طبقه‌بندی شد. در مرحله کدگذاری محوری، داده‌هایی که در جریان کدگذاری باز خرد شده بودند از نو کنار هم گذاشته شدند و مفاهیم به مقوله‌های فرعی متصل شدند تا توضیحات دقیق‌تر

و کامل‌تری از پدیده‌ها شکل یابند. عمل مرتبط کردن مقوله‌ها با زیرمقوله‌ها در راستای ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها انجام گرفت. در این مرحله، یک مقوله که ردپای آن در بخش‌های مختلف داده‌ها نمایان است به عنوان «مقوله محوری» انتخاب شد. در مرحله بعد تلاش شد تا رابطه هر یک از مقوله‌های دیگر با مقوله محوری را مشخص شود. در این مرحله، شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، شرایط بستر، راهبردها و پیامدها مشخص شدند. در مرحله کدگذاری گزینشی، برای اینکه تحلیل‌ها به نظریه تبدیل شوند، مفاهیم باید به طور منظم به یکدیگر ربط داده شوند. در کدگذاری محوری، مبانی و پایه‌های کدگذاری انتخابی پی‌ریزی می‌شود. در پژوهش حاضر از دو روش کثرت‌گرایی در پژوهشگر (آزمون قابلیت اطمینان بین کدگذاران) و کثرت‌گرایی در شیوه (بازآزمون روش انجام کار) جهت اعتبار سنجی کدهای به دست آمده از مصاحبه‌های دانش‌آموزان استفاده شد. برای محاسبه اعتبار بازآزمون روش انجام کار، از بین مصاحبه‌های انجام گرفته تعداد دو گروه کانونی به صورت تصادفی انتخاب شد و هر کدام از آنها دوبار، در یک فاصله زمانی ۲۰ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شدند و درصد توافق بین دو فاصله زمانی به عنوان یک شاخص اعتبار سنجی تحلیل به کار می‌رود. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در این تحقیق برابر ۰/۸۷ است. علاوه بر این، برای محاسبه اعتبار مصاحبه با روش توافق دو کدگذار، از یک متخصص در زمینه روانشناسی و کدگذاری درخواست شد تا به عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش مشارکت کند. سپس کدگذاری مصاحبه‌های دو گروه کانونی انجام شد و درصد توافق بین کدگذاران که به عنوان یک شاخص اعتبار سنجی تحلیل به کار می‌رود محاسبه شد نتایج به دست آمده از اعتبار بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام گرفته در این تحقیق برابر ۰/۸۳ است. با توجه به اینکه این میزان اعتبار بیشتر از ۰/۶۰ است (کویل، ۱۹۹۶) قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها مورد تأیید است و می‌توان ادعا کرد که میزان اعتبار تحلیل مصاحبه کانونی مناسب است.

● یافته‌ها

□ برداشت و نشانگرهای نوجوانان از « اشتیاق نسبت به درس ریاضی » چیست؟

از شرکت‌کنندگان سؤال می‌شد که اشتیاق در ریاضی و فعالیت‌های مرتبط را چگونه و براساس چه نشانگرهایی تعریف می‌کنند. پاسخ‌های دانش‌آموزان در یکی از ۴ مقوله محوری «تمایل به درگیری در تکلیف»، «عواطف مثبت»، «چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکلیف»،

«نیاز به شناخت» طبقه‌بندی شد.

□ مقولات محوری

● ۱. تمایل به درگیری در تکلیف

○ «اختصاص زمان»: برابر است با اختصاص زمان بیشتر برای درس مورد علاقه، اختصاص زمان بیکاری به مطالعه درس و انجام تکالیف مورد علاقه، عدم ادراک سپری شدن زمان. در رابطه با «اختصاص زمان» اکثر دانش آموزان به این نکته اشاره داشتند که برای درسی (ریاضی) که دوستش دارند و عاشق آن هستند زمان بیشتری را اختصاص می‌دهند. دانش‌آموزی در رابطه با اختصاص زمان بیان می‌کند «در هر شرایطی که باشم ریاضی را اول می‌خوانم و تمرینات آن را حل می‌کنم ولی در مورد شیمی این‌طوری نیستم و شاید تمرین‌های آن را در کلاس و از روی هم‌کلاسی‌هایم بنویسم. وقت بیشتری برای ریاضی می‌گذارم» و یا دانش‌آموز دیگری در مورد اختصاص زمان بیان می‌کند «وقتی ریاضی می‌خوانم، گذشت زمان را حس نمی‌کنم. در زمان حل ریاضی، زمان سریع می‌گذرد».

○ «فعالیت در کلاس»: با نشانگرهای رفتاری که دانش‌آموزان در کلاس مربوط به درس مورد علاقه خود نشان می‌دهند که شامل با علاقه گوش دادن به درس، پرسیدن سؤال، داوطلب شدن برای انجام تمرینات تعریف می‌شود. دانش‌آموزی در این باره می‌گفت «در کلاس ریاضی با علاقه به گفته‌های معلم گوش می‌دهم درحالی‌که در کلاس‌های دیگر، حین تدریس معلم با دوست ام صحبت می‌کنم». دانش‌آموز دیگری در زمینه فعالیت در کلاس چنین می‌گوید «وقتی معلم ریاضی به کلاس می‌آید، سؤال‌هایی از درس هفته پیش و جلسه قبل می‌پرسم که نشان می‌دهد که من آن درس را خوندم و به دنبال فهم مشکلات هستم». دانش‌آموز دیگری در این زمینه بیان می‌کند «زمانی که معلم ریاضی درس می‌دهد، سؤالات نکته دار را می‌پرسم و این نشان می‌دهد که بیشتر اشتیاق دارم در مورد آن مبحث بدانم» و یا دانش‌آموز دیگری در زمینه فعالیت در کلاس بیان می‌کند که «برای حل تمرینات در کلاس داوطلب می‌شوم و سؤالات اضافی با خود سر کلاس می‌آورم که آنها را حل کنیم».

○ «فعالیت‌های فوق برنامه»: برابر است با انجام فعالیت‌های خارج از چارچوب کلاس و خواسته‌ها و انتظارات معلم. دانش‌آموزی در زمینه فعالیت‌های فوق برنامه بیان می‌کند

جدول ۱. مقوله های باز، محوری برای تبیین مفهوم اشتیاق در نوجوانان

مقوله های محوری	خرده مقوله ها (مقوله فرعی)	توضیحات	مقوله های باز
	اختصاص زمان	اختصاص زمان بیشتر برای درس مورد علاقه، اختصاص زمان بیکاری به مطالعه درس و انجام تکالیف مورد علاقه، عدم ادراک سپری شدن زمان	«من زمان بیشتری برای مطالعه ریاضی در خانه می گذارم چون بیشتر دوست اش دارم.» «فردی که ریاضی را واقعا دوست دارد در زمان های خالی اش ریاضی می خواند»
	فعالیت در کلاس	نشانگرهای رفتاری که دانش آموزان در کلاس مربوط به درس مورد علاقه خود نشان می دهند که شامل با علاقه گوش دادن به درس، پرسیدن سوال، داوطلب شدن برای انجام تمرینات	«زمانی که معلم ریاضی درس می دهد، سوالات نکته دار را می پرسم و این نشان می دهد بیشتر اشتیاق دارم که در مورد آن مبحث بدانم.» «برای حل تمرینات در کلاس داوطلب می شوم و سوالات اضافی با خود سر کلاس می آورم که آنها را حل کنیم.»
تمایل به درگیری در تکلیف	فعالیت های فوق برنامه	انجام فعالیت های خارج از چارچوب کلاس و خواسته ها و انتظارات معلم	«اگر شخصی کاری را دوست داشته باشد، گسترده تر دنبالش می رود و فقط به کتاب درسی اکتفا نمی کند. وب سایت های مختلف، فیلم های مختلف را در زمینه ریاضی جستجو می کنم و می بینم. سریال های مختلفی است که در آنها ریاضی به کار رفته.»
	تلاش	برخورداری از پشتکار در مطالعه، انجام تمرینات و حل ابهامات.	«از تلاش کردن در درس ریاضی کلافه نمی شوم. سوالی داشته باشم از معلم می پرسم. در صورتی که نسبت به درسی که اشتیاق ندارم، اگر چاقو هم بالای سرم بذارند نمی خوانم.»
عواطف مثبت	گفتگو در زمینه درس مورد علاقه	اشتراک گذاری تجربیات خود در زمینه درس مورد علاقه در گفتار روزمره و بحث در زمینه تکالیف و درس مورد علاقه با دیگران	«فردی که ریاضی را خیلی دوست دارد در جمع دوستانش هم در صحبت هایش این علاقه را نشان می دهد»
	لذت	تجربه حس لذت در مطالعه و انجام تکالیف مربوط به درس مورد علاقه	«ریاضی با درس های دیگر فرق دارد و نمرات بالا در آن لذت بیشتری دارد»
چشم انداز آینده و همانندسازی با تکلیف	خوشحالی	تجربه حس شادی در مطالعه و انجام تکالیف مربوط به درس مورد علاقه	«وقتی میرم دنبالش و یاد می گیرم و می تونم از عهده اش برمیام، احساس شادی می کنم»
	اهداف مرتبط با آینده	اهدافی که فرد برای زندگی و پیشرفت خود در آینده	«هر انسانی یک هدفی دارد که برای رسیدن به آن تلاش می کند، هدف من از راه ریاضی می گذرد به خاطر همین باید در خواندن ریاضی تلاش کنم تا موفق شوم. چون دوست دارم مهندسی معماری قبول شوم باید ریاضی را کامل و خوب بخوانم»
نیاز به شناخت	سبک زندگی	شناخته شدن براساس آن تکلیف	«من روش زندگی خود را براساس ریاضی می سازم و با آن شناخته می شوم زیرا کسی که به چیزی اشتیاق داشته باشد سعی می کند زندگی خود را براساس آن بنا کند»
	چالش	علاقه به تفکر در مورد مسائل و درگیری با مفاهیم دشوار و مفهومی	«چالش برانگیز بودن ریاضی قشنگ است که درگیر می شوی. من از حفظیات بیزارم چون یک چیز ثابت است و نیاز به فکر ندارد. فکر کردن ریاضی قشنگ است»
	تمرکز	مطالعه و انجام تکالیف درس مورد علاقه در شرایط خاص	« زمانی که در خانه درس می خوانم در تکالیف مربوط به درس ریاضی تمرکز بیشتری نشان می دهم»

«اگر شخصی کاری را دوست داشته باشد، گسترده‌تر می‌رود دنبالش و فقط به کتاب درسی اکتفا نمی‌کند. وب‌سایت‌های مختلف، فیلم‌های مختلف را در زمینه ریاضی جستجو می‌کنم و می‌بینم. سریال‌های مختلفی است که در آنها ریاضی به کار رفته». دانش‌آموز دیگری در این زمینه می‌گوید «انواع کتاب‌های کمک درسی را برای ریاضی تهیه می‌کنم و مسائل اش را حل می‌کنم. چیزهای بیشتری سعی می‌کنم راجع بهش بدانم درحالی‌که بیشتر درس‌ها را اگر در همون حد کلاسی بدانم کافیه». دانش‌آموز دیگر اشاره می‌کند «در المپیادها و مسابقات ریاضی شرکت می‌کنم که نشان دهنده اشتیاق من به ریاضی است».

○ «تلاش»: با برخورداری از پشتکار در مطالعه، انجام تمرینات و حل ابهامات تعریف می‌شود. دانش‌آموزی در زمینه تلاش بیان می‌کند «از تلاش کردن در درس ریاضی کلافه نمی‌شوم. سؤالی داشته باشم از معلم می‌پرسم. در صورتی‌که نسبت به درسی که اشتیاق ندارم، اگر چاقو هم بالای سرم بدارند نمی‌خوانم». همچنین دانش‌آموز دیگری بیان می‌کند که «اگر در درس ریاضی جواب سؤالی را بلد نباشم، کتاب را نمی‌بندم و کنار نمی‌گذارم، دنبال اش می‌روم و حلش می‌کنم». در نهایت دانش‌آموز دیگری در زمینه تلاش بیان می‌کند «بدون اینکه فشار معلم و یا فشار امتحان باشد، درس ریاضی را می‌خوانم و حتی نمی‌گویم که به درد من نمی‌خورد. یا چرا بخوانم».

○ «گفتگو در زمینه درس مورد علاقه»: برابر است با اشتراک گذاری تجربیات خود در زمینه درس مورد علاقه در گفتار روزمره و بحث در زمینه تکالیف و درس مورد علاقه با دیگران. دانش‌آموزی در این باره می‌گوید «فردی که ریاضی را خیلی دوست دارد در جمع دوستانش هم در صحبت‌هایش این علاقه را نشان می‌دهد». و یا دانش‌آموز دیگر بیان می‌کند «زمانی که موفق به حل مسئله‌ای که مدت‌ها درگیر حل آن بودم، می‌شوم، راجع به این موفقیت به مادرم یا پدرم توضیح می‌دهم که مسئله‌ای را که نمی‌توانستم حل کنم را حل کردم».

● ۲. عواطف مثبت، با تجربه عواطف مثبت در کلاس درس مورد علاقه و حین مطالعه و انجام تکالیف مربوط به درس مورد علاقه همراه است.

○ «حساس لذت»: عبارت است از تجربه حس لذت در مطالعه و انجام تکالیف مربوط به درس مورد علاقه. دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «به نوعی یک لذت است، زمانی

که یک سؤالی را می‌توانم حل کنم، حس قشنگی را تجربه می‌کنم. به درجه‌ای از موفقیت است برای من، هرچند کوچک». دانش‌آموز دیگری نیز معتقد است که «هر سؤالی که در ریاضی حل می‌کنم، یک دغدغه‌ای برای انسان ایجاد می‌کند، وقتی سؤال را حل می‌کنی، یک حسی که بهت دست می‌دهد خیلی حس خوبی، که تو هیچ درس دیگری به آدم دست نمی‌دهد، مخصوصاً سؤالی سخت باشد و بتوانی حل کنی».

○ «احساس خوشحالی»، با تجربه حس شادی در مطالعه و انجام تکالیف مربوط به درس مورد علاقه همراه است. دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «مام دوست دارم به مطالعه در این زمینه بپردازم و برم دنبالش چون به حس شادی و خوشحالی درونی برام ایجاد می‌کند» و یا دانش‌آموز دیگری بیان می‌کند «وقتی میرم دنبالش و یاد می‌گیرم و می‌تونم از عهده‌اش برمیام، احساس شادی می‌کنم».

● ۳. چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکلیف، با ارتباط اهدافی که فرد برای زندگی و پیشرفت خود و همچنین سبک زندگی که براساس آن شناخته می‌شود تعریف می‌شود.

○ «اهداف مرتبط با آینده» دانش‌آموزی می‌گوید «هر انسانی یک هدفی دارد که برای رسیدن به آن تلاش می‌کند، هدف من از راه ریاضی می‌گذرد به خاطر همین باید در خواندن ریاضی تلاش کنم تا موفق شوم. چون دوست دارم مهندسی معماری قبول شوم باید ریاضی را کامل و خوب بخوانم». علاوه بر این دانش‌آموزی اشاره می‌کند «اشتیاق یک منشأ درونی دارد. هدف است که انگیزه ایجاد می‌کند مثلاً ما که ریاضی انتخاب کردیم دوست داریم مهندس شویم و این هدف باعث می‌شود که بریم سراغ کتاب‌های مربوطه و مطالعه کنیم».

○ «سبک زندگی»: دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «من روش زندگی خود را براساس ریاضی می‌سازم و با آن شناخته می‌شوم زیرا کسی که به چیزی اشتیاق داشته باشد سعی می‌کند زندگی خود را براساس آن بنا کند». دانش‌آموز دیگری در این زمینه می‌گوید «ما رشته ریاضی را انتخاب کردیم و قرار است در دانشگاه هم رشته‌ای انتخاب کنیم که زیر شاخه ریاضی است، پس قرار است زندگی مان با این درس اخت بگیرد و این همون اشتیاق است که من انتخاب کردم با ریاضی زندگی ام را ادامه دهم».

● ۴. نیاز به شناخت، با تمایل فرد برای درگیر شدن در تلاش‌های شناختی پرزحمت

و لذت بردن از آن تعریف می‌شود.

○ «چالش»، برابر است با علاقه به تفکر در مورد مسائل و درگیری با مفاهیم دشوار و تحلیلی. دانش‌آموزی می‌گوید «چالش برانگیز بودن ریاضی قشنگ است که درگیر می‌شوی. من از حفظیات بیزارم چون یک چیز ثابت است و نیاز به فکر ندارد. فکر کردن ریاضی قشنگ است». دانش‌آموزی نیز می‌گوید «کسی که رشته ریاضی را انتخاب می‌کند، تمایلات اش حل کردنیه تا اینکه بخواهد مطالب روتین را حفظ کند. بیشتر به دنبال چالش و سؤال‌های مختلف هستیم. به خاطر آن فردی که رشته ریاضی را انتخاب می‌کند باید خیلی علاقه داشته باشد». دانش‌آموز دیگری نیز بیان کرده «هر مسئله‌ای که حل می‌شود یه موفقیت کوچک است مخصوصاً اگر راه‌حل اش را ندانی. به نوعی یک نبرد است که همواره تلاش می‌کنی حقیقت اش را پیدا کنی».

○ «تمرکز»، برابر است با مطالعه و انجام تکالیف درس مورد علاقه در شرایط خاص. برای مثال دانش‌آموزی در این زمینه می‌گوید «وقتی درس ریاضی را می‌خوانم، از اتاق بیرون نمی‌آیم ولی در درس‌های دیگر مثل زبان حداقل ۵-۶ بار وسط درس خواندن از اتاق بیرون می‌آیم». همچنین دانش‌آموز دیگری نیز بیان می‌کند «اتفاق افتاده است که تمرین‌های دروس دیگر را مقابل تلویزیون حل کنم یا در زمان انجام تمرینات شان گوشی به دست باشم ولی در زمان انجام تمرینات ریاضی این‌گونه نیست و حتماً در اتاق در بسته مطالعه می‌کنم و تمرکز خاصی برای انجام آن دارم».

□ پیشایندهای اشتیاق در بین نوجوانان کدام‌اند؟

از شرکت کنندگان سؤال می‌شد چه عامل‌هایی در شکل‌گیری «اشتیاق» نقش دارند. پاسخ‌های دانش‌آموزان در ۳ مقوله «خانواده» (مشارکت والدین، حمایت خانواده)، معلم (اشتیاق معلم، اخلاق و منش معلم، سبک تدریس معلم) و ویژگی‌های فردی (اراده، خودکارآمدی) دسته‌بندی شد.

○ خانواده، به سبک‌های تربیتی و روابط و حمایت خانواده از نوجوانان و تأثیر آن بر اشتیاق آنان اشاره دارد. دانش‌آموزی در این باره بیان می‌کند که «در سال آخر راهنمایی ریاضیات را با پدرم کار می‌کردم و این باعث علاقه‌مندی من به ریاضیات شد چون پدرم

خیلی خوب توضیح می‌داد و من می‌گفتم ساعت‌ها بنشینم و پدرم ریاضیات را برای من توضیح دهد. پدر من نقش مهمی در ایجاد علاقه من به ریاضیات دارد. مشکل یا مسئله‌ای داشته باشم از پدرم می‌پرسم. اگر خانه نباشد، زنگ می‌زنم و از او می‌پرسم». دانش‌آموز دیگری نیز به این امر اشاره می‌کند که «حمایت‌ها و راهنمایی‌های خانواده در انتخاب مسیر زندگی‌ام مؤثر بوده است مثلاً وقتی رشته تحصیلی‌ام را انتخاب می‌کردم، توضیح دادند که این انتخاب چه پیامدهایی برای من ممکن است داشته باشد، یه سری مسائل را بیشتر می‌دانند و اتفاقاتی که در آینده ممکن است رخ دهد و من اطلاعی نداشتم را به من توضیح دادند و این خیلی تأثیرگذار است».

○ معلم: نوع سبک انگیزشی، رفتاری، اشتیاق معلم به عنوان یکی از پیشایندهای اشتیاق معرفی شده است. دانش‌آموزی بیان می‌کند «اصلاً به ریاضی علاقه نداشتم ولی امسال معلم ریاضی‌ام با اشتیاق زیادی تدریس می‌کند و این باعث شده من هم با شوق درس ریاضی را بخوانم». دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «ریاضی با اعداد سروکار دارد. درس سنگین و خشکی است و به همین دلیل فضای کلاس در ایجاد علاقه و اشتیاق نقش دارد. معلم باید بتواند فضایی را ایجاد کند که دانش‌آموزان برای درس ریاضی مشتاق باشند. نحوه رفتار معلم خیلی مهم است. معلم می‌تواند با ایجاد زمان‌هایی برای مشارکت در کلاس و بحث و گفتگو باعث جذاب شدن کلاس شود».

○ ویژگی‌های فردی: ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌های شخصیتی نوجوانان و باور آنها به توانایی‌های خود به عنوان یکی از پیشایندهای اشتیاق است. دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «خودم نقش مهمی در ایجاد اشتیاق دارم چون خودم هستم که باید عمل کنم. خواستن فرد است که او را به موفقیت می‌رساند». دانش‌آموز دیگری نیز بیان می‌کند «توانایی خودم باعث شد که به ریاضی علاقه‌مند شوم. از همان ابتدایی در درس ریاضی موفق بودم و حفظیات را نمی‌توانستم بخوانم».

□ پیامدهای اشتیاق در بین نوجوانان کدام است؟

از شرکت کنندگان سؤال می‌شد اشتیاق آنان نسبت به ریاضی چه پیامدهایی دارد. پاسخ‌های دانش‌آموزان در ۵ دسته «تاب‌آوری تحصیلی»، «امید»، «سبک پردازش اطلاعات»، «اعتماد به نفس» و «بهبودی ذهنی» طبقه‌بندی شد.

○ *تاب آوری تحصیلی*، به عملکرد موفقیت آمیز فرد علی‌رغم وجود تهدیدها و تنیدگی‌های زندگی اشاره دارد. دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «اشتیاق، روحیه‌ات را قوی می‌کند و میدانی که در شرایط سخت زود جا نزنی و تحمل روانی‌ات را بالا می‌برد». همچنین دانش‌آموزی در این باره می‌گوید: «با توجه به این که ریاضی درس سختی است و باید برایش وقت بذاری تا یاد بگیری بنابراین یاد می‌گیری در قسمت‌های مختلف زندگی و سایر دروس نیز وقت بگذاری و به نتیجه برسی». علاوه بر این دانش‌آموزی نیز بیان می‌کند «در ریاضی هر سؤال را بخواهی حل کنی، باید آن سؤال را ساده کنی. در زندگی هم می‌توانی یاد بگیری مشکلات را برای خودت ساده کنی تا بتوانی حل کنی».

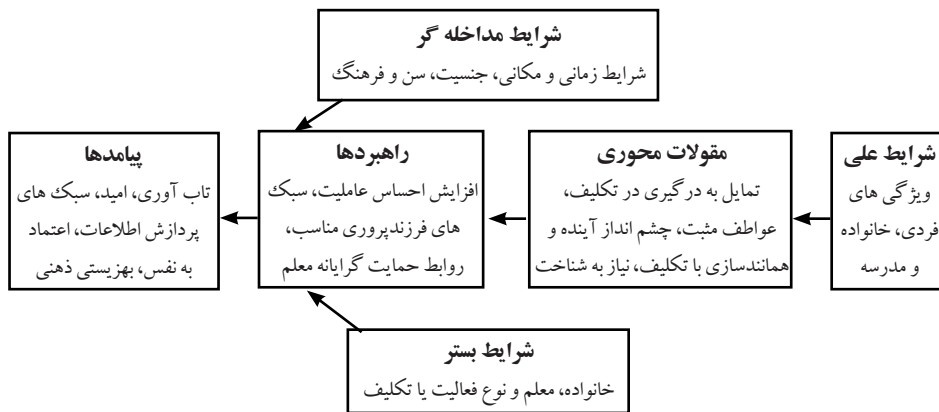
○ *امید*، به ظرفیت ادراک‌شده برای تولید مسیرهایی به سمت اهداف مطلوب، انگیزه ادراک‌شده برای حرکت در این مسیرها و تلاش فعالانه‌تر برای نتیجه آتی مثبت تعریف شده است. براساس پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، امید یکی از پیامدهای اشتیاق است. دانش‌آموزی در این باره بیان می‌کند که «بعد از موفقیت در حل هر مسئله، امیدواری‌ام بیشتر می‌شود» و یا دانش‌آموز دیگری بیان می‌کند «شوق که داشته باشی، امیدوار می‌شوی. واقعاً احساس می‌کنم آینده خوبی خواهم داشت. حداقل به مادر خوب و باسوادی خواهم شد».

○ *سبک پردازش اطلاعات*، نظامی است که افراد از طریق آن دنیا را مفهوم سازی می‌کنند. دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «اشتیاق به ریاضی و فعالیت در این زمینه باعث می‌شود طرز فکر ات باز شود. سبک فکری و برخورد با مشکل تأثیر می‌گذارد قدرت تحلیل را بالا می‌برد». و یا دانش‌آموز دیگری بیان می‌کند «خیلی از افرادی که ریاضی می‌خوانند چهارچوبی فکر می‌کنند و تصمیم می‌گیرند». دانش‌آموز دیگری بیان می‌کند «منطقی برخورد می‌کنی با مسائل، احساسی برخورد نمی‌کنی». دانش‌آموز دیگری نیز بیان می‌کند «قدرت استدلال آدم را در زندگی زیاد می‌کند. منطقی آدم را زیاد می‌کند از زاویه‌های مختلف به زندگی نگاه می‌کنی».

○ *اعتماد به نفس*، به عنوان احساس کفایت شخصی برای مواجهه با چالش‌های بنیادی زندگی تعریف شده است. دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «اعتماد به نفس ات بالا میره وقتی در به درسی خیلی پیشرفت می‌کنی و موفق می‌شوی» و یا دانش‌آموز دیگری بیان می‌کند «معمولاً وقتی خانواده اشتیاق ام را ببینند باعث امید دادن به من و اعتماد به نفس

می‌شود». دانش‌آموز دیگری می‌گفت «وقتی می‌توانی در حل مسائل به دوستت کمک کنی اعتماد به نفس ات بالا می‌رود».

○ بهزیستی ذهنی، به عنوان ارزیابی واکنش‌های هیجانی نسبت به رخدادها، خلق آنها و میزان رضایت از زندگی و به عنوان یکی از پیامدهای اشتیاق است. برای مثال: وقتی در مسئله‌ای که سخت است و توانستم حل کنم، به مادر و پدرم توضیح می‌دهم که مسئله‌ای را که نمی‌توانستم حل کنم را حل کردم و احساس رضایت درونی از خود دارم». همچنین دانش‌آموزی بیان می‌کند «از لحاظ فردی تو هر زمینه‌ای اشتیاق باعث ایجاد یه حس سرزندگی و رضایت درونی و آرامش می‌شود بنابراین دوست داری مدام بری سراغش و مسیر را ادامه بدی». دانش‌آموزی در این زمینه بیان می‌کند «اشتیاق به ریاضی و عملکرد مثبت باعث می‌شود احساس ارزشمندی کنم».



شکل ۱. مدل پارادایم حاصل از کدگذاری

● بحث و نتیجه گیری

○ «اشتیاق» به عنوان ساختار انگیزشی برای فهم ما از رفتارهای نوجوانان در حیطه‌های تحصیلی و سلامت روان از اهمیت بسیاری برخوردار است. در این پژوهش از رویکرد نظریه داده بنیاد (گلاسر و اشتراوس، ۱۹۶۷) برای بررسی برداشت دانش‌آموزان از اشتیاق تحصیلی نسبت به درس ریاضی استفاده شد. براساس نتایج، اشتیاق در درس ریاضی دارای ۴ مقوله محوری تمایل به درگیری در تکلیف، عواطف مثبت، چشم انداز آینده و همانندسازی

با تکلیف و نیاز به شناخت است. بر همین اساس اشتیاق در درس ریاضی در این مطالعه سازهای دارای ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی است که می توان آن را تمایل فرد به درگیر شدن در تکلیف و فعالیتی که دوست دارد و مهم تلقی می کند، همراه با تجربه عواطف مثبت و تعیین اهداف و چشم انداز آینده خود براساس آن تکلیف و تمایل به تفکر و بیشتر دانستن درباره آن تکلیف، تعریف کرد.

○ با توجه به یافته ها، «*اشتیاق تحصیلی*» موضوع محورا است (ریاضی) و در بافت مدرسه قابل مشاهده می باشد. علاوه بر این یافته های این مطالعه نشان داد که خانواده، مدرسه و خود فرد در ایجاد اشتیاق تحصیلی نقش دارند و اشتیاق موجب پیامدهایی مانند تاب آوری، امید، سبک پردازش منطقی، بهزیستی ذهنی و اعتماد به نفس می شود. یافته های این پژوهش حاکی از چند مؤلفه ای بودن سازه اشتیاق است. این یافته ها با پژوهش *والرند* (۲۰۱۵)، *مولر* (۲۰۱۳)، *فردریکز* و همکاران (۲۰۱۰)، *والرند*، *راپاپورت* (۲۰۱۷)، همخوان است اگرچه در تعداد و ماهیت مؤلفه ها تفاوت وجود دارد. همچنین در زمینه پیشایندهای اشتیاق پاسخ های دانش آموزان در یکی از ۳ مقوله «*خانواده*»، «*مدرسه*» و «*ویژگی های فردی*» طبقه بندی شد.

○ این یافته ها با ادبیات تحقیق اشتیاق که بیانگر این است که اشتیاق تحت تأثیر مقوله های فرهنگی-اجتماعی (هالفورت، والرند، فورست، لاونگه، کوستنر، ۲۰۱۱) و عامل های فردی و روانشناختی (گرینبر، لاونگه و والرند، ۲۰۰۹؛ والرند، ۲۰۱۰) قرار دارد همخوانی دارد. در راستای این یافته ماگیو و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند که حمایت از خودمختاری نقش مهمی در تحول اشتیاق هماهنگ بازی می کند درحالی که رفتارهای کنترل کننده موجب تسهیل در تحول اشتیاق و سواسی می شود. علاوه بر عوامل اجتماعی، عوامل فردی نیز در تحول اشتیاق مؤثر هستند.

○ نتایج پژوهش *والرند* و همکاران (۲۰۰۶) نشان می دهد که نوع جهت گیری های شخصیتی افراد در شکل گیری اشتیاق در آنان تأثیرگذار است. در زمینه پیامدهای اشتیاق پاسخ های دانش آموزان در ۵ دسته تاب آوری، امید، سبک پردازش اطلاعات، بهزیستی ذهنی و اعتماد به نفس طبقه بندی شد. این یافته بر نقش اشتیاق در کارکردهای رفتاری، انگیزی و روانشناختی نوجوانان تأکید دارد. هماهنگ با این یافته نتایج روسیو و *والرند*

(۲۰۰۳؛ به نقل از مولر، ۲۰۱۳) نشان داد اشتیاق هماهنگ نسبت به فعالیت مورد علاقه (مانند موسیقی) با نشانگرهای مثبت بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و نشانگرهای منفی سلامت مانند افسردگی و اضطراب رابطه منفی دارد. به طور خلاصه، نتایج این تحقیق با ادبیات تحقیق اشتیاق تحصیلی با پیامدهای مهم تحصیلی، روانی و رفتاری همخوانی دارد. نتایج نشان می دهد افرادی که اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند دیدگاه خوش بینانه تری نسبت به زندگی دارند به عبارت دیگر اشتیاق تحصیلی بالا، باعث می شود که افراد تلاش، تاب آوری و امید را راهی برای دستیابی به اهداف خود بدانند و در نتیجه امید و بهزیستی بیشتری داشته باشند.



یادداشت ها

- | | |
|--------------|------------------|
| 1. passion | 2. self-defining |
| 3. obsessive | 4. harmonious |

● منابع

- Cohen, L. M. (2011). Natural acceleration: Supporting creative trajectories. *Roeper Review, 33*(4), 218-227.
- Coleman, L. J., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(2), 155-175.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Dixon, T. (2003). *From passions to emotions: The creation of a secular psychological category*. Cambridge University Press.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 18-30.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology The Journal of The British Sociological Association, 12*, 27-49.
- Grenier, S., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2009). Passion for collecting: A look at determinants and outcomes. *Manuscript in preparation*.
- Houlfort, N., Vallerand, R. J., Forest, J., Lavigne, G. L., & Koestner, R. (2011). On the role of passion for work in psychological well-being. *Paper submitted for publication*.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The

- role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601-646.
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., Parker, P., Morin, A. J., Carbonneau, N., ... & Salah Abduljabbar, A. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796.
- Moeller, J. (2013). *Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment, interindividual variability and long term stability* (Doctoral dissertation.) St-Louis, A. C., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). Passion for a cause: How it affects health and subjective well-being. *Journal of Personality*, 84(3), 263-276.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 97-193.
- Vallerand, R. J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2(1), 1.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. Series in Positive Psychology. Oxford University Press.
- Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: Theory, research, and implications for the field of education. In *Building Autonomous Learners* (pp. 31-58). Springer, Singapore.
- Vallerand, R. J. (2017). On the two faces of passion: The harmonious and the obsessive. In *The Science of Interest* (pp. 149-173). Springer, Cham.
- Vallerand, R. J., & Rapaport, M. (2017). The role of passion in adult self-growth and development. In *Development of self-determination through the life-course* (pp. 125-143). Springer, Dordrecht.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756.
- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 454-478.



Editorial Board

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

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

In the Name of Allah Contents

□ Iranian College Students' Academic Identity: A Qualitative Study

Hamidreza Aryanpour, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Javad Ejei, PhD, Masoud Gholamali Lavasani, PhD..... 234

□ Effectiveness of Cognitive Rehabilitation of Attention and Memory (ARAM) on Phonological Working Memory Span and Language Development of Children with Cochlear Implant

Hossein Zare, PhD, Ali Akbar Sharifi, PhD, Ashvagh Naami, MSc 254

□ The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship between Perfectionism and Eudaimonic

Farzaneh Yazdani, MSc, Razieh Sheikholeslami, PhD..... 269

□ The Role of Communication Skills based on Anger Rumination and Alexithymia

Mostafa Maleki, MSc, Hosein Mohagheghi, PhD, Safdar Nabizadeh, MSc 286

□ The Relation between Job Motivation Characteristics and Burnout with Nonlinear Structure Equation Modeling Applications

Hamid Reza Oreyzi, PhD, Parinaz Kakoolaki, MSc 303

□ The Role of the Workplace Spirituality and Resilience in Prediction of Psychological Well-being of Employee

Tooraj Sepahvand, PhD 320

□ Conceptualization of Students' Academic Passion in Mathematic based on Qualitative Study of Foundation Data

Mahsa Saleh Najafi, PhD, Elahe, Hejazi, PhD, Parvin Kadivar, PhD, Masoud Gholamali Lavasani, PhD..... 335