

- طراحی بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی و اثر بخشی بهزیستی روان شناختی و حرمت خود در نوجوانان افغانستانی مقیم ایران
دکتر جواد اژه‌ای، دکتر پروین محمدی، دکتر مسعود غلامعلی لوسانی، دکتر منصوره حاج حسینی ۲۵۰
- نقش صفات مرضی، روان بنه‌های ناسازگار اولیه و هیجانی در پیش‌بینی اختلالات شخصیت خوشه C
علیرضا گل، بهناز شیدعبرانی، دکتر حمیدرضا آقامحمدیان شمریاف، سجاد نامور طباطبائی، محمد خاکشور کامه علیا ۲۶۵
- نقش تعدیل‌کننده معنا در کار در رابطه خودرهبیری و سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی
دکتر محسن گل پرور، مریم رستم پور ۲۸۳
- اثربخشی برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور بر بهبود توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان
دکتر الهام سادات ناجی، دکتر محسن شکوهی یکتا، دکتر سعید حسن‌زاده، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای ۲۹۹
- بررسی روابط ساختاری بین ذهن آگاهی ورزشی و راهبردهای تنظیم هیجان با اضطراب رقابتی ورزشکاران پروین امین نژاد، دکتر رسول زیدآبادی، دکتر لاله همبوشی، میلاد خجسته ۳۱۷
- مدل یابی رابطه ساختاری امنیت و شادکامی اجتماعی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روانشناختی: مورد مطالعه شهر اهواز
یاسر گراوند، دکتر عسگر آتش افروز، علی عنبری ۳۳۴
- اثربخشی آموزش تفکر علمی بر مهارت حل مسئله در کودکان پیش دبستانی: طراحی و کاربست ابزار جدید حل مسئله
دکتر لیدا ملک زاده، دکتر الهه حجازی، دکتر محمود تلخایی، دکتر زهرا نقش ۳۵۱
- معرفی کتاب ۳۶۷

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

طراحی بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی و اثر بخشی بهبودی روان شناختی و حرمت خود در نوجوانان افغانستانی مقیم ایران □

Designing Knowledge Base Mental Education Package and Investigation its Effectiveness on Psychological Well being and Self-esteem among Afghan Adolescents in Iran □

Javad Ejei, PhD

Parvin Mohammadi, PhD ✉

Masoud Gholamiali Lavasani, PhD

Mansoureh Hajhosseini, PhD

دکتر جواد اژه‌ای*

دکتر پروین محمدی*

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی*

دکتر منصوره حاج حسینی*

Abstract

چکیده

The purpose of this study was to develop a mindfulness training package and to explore its effectiveness on the wellbeing of Afghan adolescents living in Iran. The population of this study was comprised of all Afghan students (male and female) who were at high school in Tehran during 1396-97. The data quantitative and qualitative data were collected using the mixed method data collection. Ryff's Psychological Wellbeing Scale (1989) and Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) were used in this study. The results of the co-variance analyses indicated that mindfulness training had a significant effect on the wellbeing of participants.

Keywords: mindfulness, psychological well being, self esteem, immigrant student.

پژوهش حاضر با هدف «طراحی بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی و اثر بخشی آن بر بهبودی روان شناختی و حرمت خود در نوجوانان افغانستانی مقیم ایران» انجام شد. «جامعه آماری» شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر مهاجر افغانستانی بود که در مقطع متوسطه رشته ریاضی و تجربی و علوم انسانی دبیرستان های شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. جمع آوری اطلاعات به روش آمیخته و در دو مرحله کیفی و کمی صورت گرفت. برای جمع آوری داده‌ها مقیاس بهبودی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) و مقیاس حرمت خود (روزنبرگ، ۱۹۶۵): مورد استفاده قرار گرفت. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد؛ مؤلفه‌های بهبودی روانشناختی و حرمت خود دانش آموزان مهاجری که در جلسات آموزش ذهن آگاهی شرکت کردند، افزایش محسوسی نسبت به گروهی که در جلسات شرکت نکردند، داشتند.

کلیدواژه‌ها: ذهن آگاهی، بهبودی روانشناختی، حرمت خود، دانش آموز مهاجر.

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

✉Email: Mohamadi.parvin@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۲/۲۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۳/۱۹

* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

● مقدمه

«مهاجرت» و «فرایند فرهنگ پذیری» که در آن یک فرد با بستر فرهنگی جدید خومی گیرد، تجارب پر تنش و استرس زایی است که پیامدهای مثبت و منفی بر «بهبودی روان شناختی» مهاجرین و اقلیت‌های قومی و مذهبی دارد (جیولیانی و همکاران، ۲۰۱۸). از سویی دیگر تجارب مهاجرین، حاکی از آنند که تبعیض اجتماعی و احساس نابرابری، یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر کاهش بهبودی روان شناختی است (بریتیان و همکاران، ۲۰۱۵). به طور کلی احساس بهبودی زندگی افراد را به سمت موفقیت بیشتر، سلامت بهتر، ارتباط اجتماعی حمایت‌گرانه سالمتر و در نهایت سلامت جسمی و روانی بالاتر رهنمون می‌سازد (کراس، ۲۰۱۷)، یا (۲۰۱۴) «حرمت خود»^۱ را جزو «نیازهای بنیادین روان شناختی»^۲ دانسته و معتقدند، کنش‌سازی مهمی در بهبودی روان شناختی افراد ایفا می‌کند. با افزایش حرمت خود، احساس توانمندی و ارزشمندی و تغییرات مثبت همچون افزایش تلاش برای کسب موفقیت، اعتماد به خود و تمایل به برخورداری از سلامت و بهبودی بیشتر در فرد پدیدار می‌شود (اورث و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین با افزایش حرمت خود، باور فرد مبنی بر در اختیار داشتن مهار درونی سلامت خود افزایش می‌یابد و بالطبع به بروز رفتارهای سازش یافته یا بهبودی روان شناختی می‌انجامد (مرادی و چراغی، ۱۳۹۴). ادراک سطوح بالای حرمت خود، ارزشمندی و توانمندی با تلاش برای کسب موفقیت سطوح بالای اعتماد به خود و بلند همت بودن همراه است. امری که فرد به سوی رشد بالندگی تبدیل توانایی‌های بالقوه و رضایتمندی زندگی سوق می‌دهد (اورث، ۲۰۱۲). «مدل ریف» از مهمترین الگوهای حوزه بهبودی روان شناختی به شمار می‌رود. ریف، بهبودی روان شناختی را تلاش برای کمال در جهت تحقق توانایی‌های بالقوه فرد می‌داند. در این دیدگاه بهبودی به معنای تلاش برای استعلا و ارتقا است که در تحقق استعدادها و توانایی‌های فرد متجلی می‌شود (ریف، ۱۹۹۵).

مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر افزایش حرمت خود به عنوان یک کارکرد مثبت و ویژگی شخصیت‌های بهنجار و افزایش بهبودی روانی به عنوان مؤلفه‌ای مهم در سلامت روانی افراد، «درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی» است. تمرین‌های «ذهن آگاهی» به نوعی توجه به موقعیت‌های بدنی و پیرامون را در لحظه اکنون میسر می‌سازد، و حرمت خود را افزایش

می دهد. درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان درمانی برای پیشگیری از کاهش خود ابداع شده است؛ که در آن سه هدف اساسی دنبال می شود الف. تنظیم توجه ب. ایجاد «آگاهی فراشناختی»^۳ ج. «تمرکز زدایی»^۴ و پذیرش نسبت به حالت ها و محتویات ذهن (مک، ۲۰۰۸). همچنین کارمودی و بئر (۲۰۰۷) معتقدند که انجام تمرینات ذهن آگاهی مانند مشاهده، غیر قضاوتی بودن، غیر واکنشی بودن و عمل توأم با هوشیاری می شود. رشد این عامل ها نیز خود باعث رشد بهزیستی روان شناختی می شود. به عبارتی می توان با افزایش ذهن آگاهی افراد، بهزیستی روان شناختی آنها را افزایش داد. در نتیجه افزایش بهزیستی، عاطفه های منفی کاهش یافته و حرمت خود، خوش بینی و عاطفه مثبت افزایش می یابد. شواهد قابل توجهی وجود دارد مبنی بر اینکه درمان ذهن آگاهی به طور معنی داری، توانایی مقابله و بهزیستی روان شناختی را بهبود می بخشد. میزان پیشرفت یک جامعه، در گرو چگونگی تربیت و پرورش نسل جوان است. اگر جامعه بتواند نسل جوان را متناسب با نیازهای آینده کشور تربیت و آنها را در مقابل ناهنجاری های روانی و اختلال های رفتاری حمایت کند، به یکی از اهداف والا و مهم خود دست یافته است. حمایت از سلامت روان دانش آموزان یک امر بسیار مهم است که نیاز به توجه و منابع کافی دارد. مشکلاتی گریبان گیر دانش آموزان شده که تقریباً همیشه بر بهره وری و بهزیستی آنان تأثیر سوء دارد، پژوهش ها نشان داده است که نسبت قابل توجهی از دانش آموزان مهاجر مشکلات روان شناختی را تجربه می کنند که مستقیماً بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر می گذارد (دنیتز، ۲۰۱۴). آگاهی از خصلت های شخصی نوجوان مهاجر، برای گسترش تعامل با بافت اجتماعی جدید و همچنین با اطرافیانش به وی کمک می کند. اگر چه این آگاهی خیلی زود و از اوایل کودکی در زندگی آغاز می شود، تحول و رشد این ویژگی ها در طول کودکی، نوجوانی و فراتر از آن ادامه می یابد (اشتروبه و هیوستون، ۱۳۸۳)، تا روابط اجتماعی و بین فردی بهتری را تجربه کند. دوره نوجوانی از نظر آموزش صلاحیت های اجتماعی و عاطفی، دوره چالش های عاطفی است. دانش آموزان با ورود به این دوره، با مشکلاتی مانند کاهش حرمت خود مواجه می شوند، می توان گفت یکی از جنبه های مهم رویکرد مبتنی بر ذهن آگاهی، این است که افراد یاد می گیرند با هیجانات و افکار منفی مقابله نمایند و حوادث ذهنی را به صورت مثبت تجربه کند که پیامد آن نقش مهم آموزش ذهن آگاهی بر بهزیستی روان شناختی دانش آموزان مهاجر می باشد (بوهلمیجر،

۲۰۱۲). همچنین با توجه به اینکه حرمت خود پایین در دانش آموزان، باعث بروز رفتارهایی از جمله کاهش عملکرد، احساس بی کفایتی، احساس تنهایی، دوری از واقعیت و رفتارهای خود تخریبی می شود (شعاری نژاد، ۱۳۹۵) و نیز حالات هیجانی و روانی فرد در این دوران، بر سلامت و عملکرد او تأثیر می گذارد (رایس، ۱۳۹۵).

پژوهش ها حاکی از وجود رابطه مستقیم درمان شناختی رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی و بهزیستی روان شناختی و حرمت خود هستند، برای مثال شعاع کاظمی و جاوید (۱۳۹۱)، نشان دادند بین حرمت خود دانشجویان ایرانی و افغانستانی تفاوت معناداری وجود دارد. محمدی (۱۳۹۰؛ به نقل از ایمانی ۱۳۹۶) بر ضرورت یافتن عوامل موثر جهت ارتقای مؤلفه های بهزیستی روان شناختی پرداخته است. همچنین بوالهیری (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان غربالگری اختلال های روانی در مهاجران افغانستانی به شیوع اختلال کارکرد اجتماعی اضطراب و نشانه های جسمانی بالای افسردگی اشاره شده است. همچنین یافته های /بوالمعالی (۱۳۹۵)، حاکی از آن است که اثرات اصلی ملیت و جنس بر سازگاری تحصیلی معنادار است.

به طور کلی مطالعات بسیاری نشان می دهد که «درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی» نقش مؤثری بر کاهش مشکلات داشته است و تأثیر آن در زمینه های متعدد تأیید شده است از جمله ذهن آگاهی و حرمت خود آریم (۲۰۱۸) افزایش سلامت روانی و مهارت های مقابله ای و سازگارانه ویرجیلی (۲۰۱۵) «درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی» و سلامت روانی کارکنان لوماس و همکاران (۲۰۱۷) نقش واسطه ای ذهن آگاهی و بهزیستی روان شناختی بر سلامت روانی استوارت و هاگا (۲۰۱۸)، نقش مؤثری بر کاهش مشکلات داشته است.

لذا حفظ سلامت روان شناختی در این گروه از افراد به خصوص در مقاطع و محیط های تحصیلی حائز اهمیت است و اهمیت و نقش آن در زندگی این افراد آشکارتر می گردد. بنابراین برنامه آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی قصد دارد در جهت ارتقای سلامت روانی دانش آموز مهاجر و پناهندگان با رویکرد توانمند سازی نوجوانان به تغییرات مثبت ذهنی و رفتاری کمک نماید. ایجاد الگوی فکری مناسب تر و سازگاران تر از نتایج کاربردی این پژوهش به شمار می آید و از دیگر دستاورد کاربردی مهم این پژوهش گسترش تعامل نوجوان مهاجر با بافت اجتماعی جدید، پرداختن به بهداشت روانی گروه اقلیت مهاجر و برنامه ریزی و

نیازسنجی در جهت طراحی برنامه آموزشی همخوان با این گروه به حساب می‌آید با توجه به آنچه بیان شد، هدف این پژوهش «تعیین اثر بخشی درمان شناختی مبتنی بر حضور ذهن بر بهبود حرمت خود و بهزیستی روان شناختی دانش آموزان افغان» می‌باشد.

● روش

مطالعه حاضر از جمع آوری اطلاعات به «روش آمیخته» و در دو مرحله کیفی و کمی صورت گرفت. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر مهاجر و دانش آموزان افغانستانی بودند که در مقطع متوسطه رشته ریاضی و تجربی و علوم انسانی دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل می‌باشند. در بخش اول بر پایه رویکرد کیفی، به مطالعه وضعیت روان شناختی (مؤلفه‌های بهزیستی روان شناختی) نوجوانان مهاجر افغانستانی پرداخته و بر اساس یافته‌های این بخش به طراحی برنامه آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی اقدام شد و در بخش دوم به روش کمی اثربخشی این برنامه بر بهزیستی روان شناختی و حرمت خود نوجوانان مهاجر افغانستانی در ایران در سال ۱۳۹۷ مورد بررسی قرار گرفت. لذا پژوهش به «روش کیفی» و از نوع مطالعه، «پدیدار شناختی» اکتشافی بوده است. در بخش کمی بر اساس یافته‌های حاصل از بخش کیفی، برنامه آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی طراحی و اعتبار یابی گردید و سپس بر پایه طرح نیمه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل به بررسی اثربخشی برنامه پرداخته شد.

● ابزار

○ ابزار گردآوری اطلاعات در مرحله اول (کیفی): در این پژوهش مصاحبه کیفی از نوع مصاحبه با پرسش‌های باز و استاندارد شده بود. پرسش‌ها در این نوع مصاحبه ماهیتاً محدود به فرضیه‌ها نبوده، بر اساس هیچ نوع متغیر از پیش تعیین شده‌ای نیست و به مصاحبه شونده این امکان را می‌دهد که احساس و تفسیر خود از واقعیت تجربه شده را با عبارات خود بیان کند (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶). از دستاوردهای مرحله اول این پژوهش به دستیابی بینش جامع درباره وضعیت روان شناختی نوجوانان مهاجر بوده است؛ همچنین به بازتاب واقعی‌تر نیازهای مبتنی بر تجربه پدیدار شناختی آنها، رویکرد داده محور و پژوهش کیفی اشاره کرد.

○ ابزار جمع آوری داده‌ها در مرحله دوم (کمی):

□ الف: مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف^۶ (۱۹۸۹): این مقیاس خودگزارش دهی ۸۴ ماده دارد که شش بُعد «پذیرش خود»، «هدفمندی در زندگی»، «رشد شخصی»، «داشتن ارتباط مثبت با دیگران»، «تسلط بر محیط» و «استقلال عمل» را ارزیابی می‌کند. ماده‌های مقیاس بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالف (یک) تا کاملاً موافق (هفت) تنظیم شده‌اند. ریف معتقد است نسخه ۸۴ ماده‌ای مقیاس در مقایسه با سایر نسخه‌ها قابلیت بیشتری در تعیین وضعیت بهزیستی روان شناختی دارد. در این نسخه برای سنجش هر عامل ۱۴ ماده اختصاص یافته است. در مطالعات مختلف این ابزار از روایی و اعتبار مناسبی برخوردار بوده است. برای مثال دایرونک (۲۰۰۵) همسانی درونی زیرمقیاس‌ها را مناسب و آلفای کرونباخ آنها را بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ گزارش کرده است. در ایران محمدکویچی و بیاتی (۱۳۸۷) ضرایب اعتبار برای نمره کل را ۰/۸۲ و برای عوامل شش‌گانه پذیرش خود، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی، داشتن ارتباط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط و استقلال عمل را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۰، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۸ گزارش کردند. همچنین برای بررسی روایی، ضریب همبستگی مقیاس بهزیستی روان شناختی با مقیاس حرمت خود (روزنبرگ، ۱۹۶۵) محاسبه شد که ۰/۴۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر، اعتبار مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد.

□ ب: مقیاس حرمت خود^۶ (روزنبرگ، ۱۹۶۵): این مقیاس با ۱۰ ماده متشکل از دو بُعد تصور مثبت و تصور منفی از خود است. وایلی (۱۹۸۹) در بررسی مروری خود از پژوهش‌های انجام شده با استفاده از این مقیاس دریافت در هفت پژوهش مختلف ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ به دست آمده است. در ایران رجبی و بهلول (۱۳۸۶) همسانی درونی را از طریق آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن در دانشجویان مورد بررسی قرار دادند و ضریب ۰/۸۴ را به دست آوردند. ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های مقیاس با نمره کل از ۰/۵۶ تا ۰/۷۳ متغیر بود. همچنین در پژوهش مرادی و چراغی (۱۳۹۴) ضریب همسانی درونی ۰/۷۳ محاسبه شد شاخص‌های برازش نیز تأیید کننده روایی مطلوب ابزار در نمونه ایرانی بود. در مطالعه حاضر، همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

● روش

در این بخش، ابتدا بر مبنای نیازسنجی از دانش آموزان اقدام به انجام متخصصان، طراحی گردیده و سپس پروتکلی بر مبنای آن، برای اجرای برنامه تدوین شد. برنامه آموزش ذهن آگاهی شامل ۹ جلسه آموزش است که بر اساس مبانی نظری پژوهش تهیه شده است. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه از تحت مداخله قرار گرفت. جلسات ۹۰ دقیقه‌ای بود که یک روز در هفته برگزار شد. به طور کلی جلسات ۹ هفته طول کشید. گروه کنترل هیچ مداخله دریافت نکرد. در پایان جلسات به منظور اندازه‌گیری اثربخشی متغیر مستقل بر متغیر وابسته، از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد.

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	هدایت خودکار - فن واری بدن به شرکت کنندگان آموزش داده شد و فیلم آموزشی واری بدن و برگه‌های تمرین برای کار در منزل توزیع گردید.
جلسه دوم	رویارویی با موانع - مراقبه در وضعیت نشسته اجرا گردید. انجام تمرین ثبت وقایع خوشایند در طول هفته توضیح داده شد و برگه‌های مربوطه توزیع گردید.
جلسه سوم	تنفس همراه با ذهن آگاهی، بازنگری تمرینات، بررسی تعامل افکار و احساسات و عمل ایجاد ناامیدی از روش‌های قبلی که فرد انجام می‌داده است. رسانیدن مراجع به ناامیدی خلاق تمرینات مربوط به شفاف‌سازی ارزش‌ها، تأکید بر شناسایی و آگاهی.
جلسه چهارم	ماندن در زمان حال - بازنگری تمرینات ذهن آگاهی، فن راه رفتن با هشیاری فراگیر و فضای تنفس، ادامه شفاف‌سازی ارزش‌ها
جلسه پنجم	بازنگری تمرینات آگاهی از احساسات بدنی همراه با بحث پیرامون آن (فیل مولانا)، آگاهی از تنفس، بدن، صداها و افکار، بحث درباره موانع و تمرین کاوش امکان‌پذیری فعالیت‌های مرتبط با ارزش، تمرینات مربوط به رضایت و نارضایتی از رنج‌های زندگی
جلسه ششم	شناخت امور روزمره خودکار، احساس بیهودگی همراه با بی‌علاقه به فعالیت‌های قبلی، ارائه مقدمه‌ای بر تنظیم اهداف مؤثر مرتبط با ارزش‌ها، تمرینات آگاهی از احساسات بدنی همراه با بحث پیرامون آنها
جلسه هفتم	مراقبت از خود - فنون قبلی در این جلسه بگونه‌ای تمرین شد که به عنوان یک کار متداول روزانه مورد استفاده قرار گیرد. شناخت باورها توسط اجرای پرسشنامه باورهای زندگی جفری بان در این جلسه از اعضا خواسته شد تا خاطرات خوب زندگی‌شان را بازگو کنند و یا بر روی کاغذ بنویسند، تنظیم اهداف مؤثر مرتبط با ارزش‌ها؛ در واقع ذهن آگاهی سبک زندگی افراد شود.
جلسه هشتم	بازنگری مطالب گذشته، ارائه خلاصه‌ای از محتوای جلسه‌های قبل اجرای پس آزمون، تمرینات آگاهی (نفس کشیدن با آگاهی بدنی) (اشارات و راهنمایی کمتر درمانگر در حین تمرین)

● یافته‌ها

یافته‌های توصیفی حاصل از اجرای ابزارهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش با میانگین پیش‌آزمون این گروه تفاوت آشکاری دارد. این درحالی است که میانگین پس‌آزمون گروه کنترل با پیش‌آزمون آن، تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

جدول ۱. خلاصه یافته‌های توصیفی نمره‌های مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون

متغیر	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
		میانگین \pm انحراف معیار	میانگین \pm انحراف معیار
خودارزیایی	آزمایش	۱۲/۹ \pm ۱۸/۴۱	۵۵/۶۳ \pm ۰/۶/۱۰
	کنترل	۴۱/۹ \pm ۷۵/۴۰	۳۷/۸ \pm ۷۰/۳۴
تسلط بر محیط	آزمایش	۰/۸۸ \pm ۵۵/۳۹	۸۳/۸ \pm ۹۱/۵۶
	کنترل	۸۹/۴۰ \pm ۸۶/۸	۸۹/۸ \pm ۰۵/۳۷
رشد شخصی	آزمایش	۶۲/۱۲ \pm ۱۸/۴۱	۷۳/۷ \pm ۳۶/۶۲
	کنترل	۴۵/۱۲ \pm ۰/۴۲	۴۱/۱۳ \pm ۶۳/۳۲
روابط مثبت	آزمایش	۶۸/۱۱ \pm ۵/۴۳	۸۴/۹ \pm ۸۳/۶۰
	کنترل	۹۴/۱۱ \pm ۶۳/۳۳	۳۱/۱۱ \pm ۸۹/۳۲
هدف در زندگی	آزمایش	۶۹۸/۹ \pm ۰۵/۴۲	۱۴/۸ \pm ۷۳/۵۱
	کنترل	۳۷/۶ \pm ۳۷/۳۳	۹۵/۶ \pm ۶۸/۳۲
پذیرش خود	آزمایش	۹۳/۶ \pm ۲۹/۳۸	۱۴/۹۸ \pm ۷۳/۵۱
	کنترل	۹۵/۸ \pm ۷۹/۳۳	۳۹/۹ \pm ۴۲/۳۳
حرمت خود	آزمایش	۹۸/۶ \pm ۰/۲۸	۷۱/۵ \pm ۵۷/۳۴
	کنترل	۵۶/۵ \pm ۳۷/۱۵	۹۷/۴ \pm ۰۰/۲۱

به منظور بررسی پیش فرض کواریانس از آزمون «شاپیرو-ویلک» برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از «آزمون لوین» برای بررسی همگونی واریانس‌ها و «همگونی ضرایب رگرسیون» از طریق تعامل پیش‌آزمون متغیرهای وابسته مانند (مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی و حرمت خود) و متغیر مستقل (روش درمان) در مرحله پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت. مقدار F تعامل متغیر مستقل و همپراش می‌باشد که معنادار نیست ($p > ۰/۰۵$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت پیش فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است. با توجه به برقراری

مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، مجاز به استفاده از این آزمون آماری هستیم. برای بررسی معنی دار بودن تفاوت میانگین پس آزمون با پیش آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. یافته‌های تحلیل کوواریانس در مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی و حرمت خود

متغیرها	شاخص متغیر	درجه آزادی	ضریب F	معناداری	میزان تأثیر
خودآزایی	پیش آزمون	۱	۱۷/۲۹۲	۰/۰۰۱	۰/۷۸
	گروه	۱	۱۳۹/۵۶۰	۰/۰۰۱	-
رشد شخصی	پیش آزمون	۱	۳۵/۶۹۲	۰/۰۰۱	۰/۷۷
	گروه	۱	۱۳۴/۱۰۰	۰/۰۰۱	-
روابط مثبت	پیش آزمون	۱	۳/۱۲۰	۰/۰۰۱	۰/۵۸
	گروه	۱	۵۲/۹۷۰	۰/۰۰۱	-
هدف‌گزینی	پیش آزمون	۱	۲/۷۶۲	۰/۰۱۵	۰/۵۲
	گروه	۱	۴۱/۲۲۱	۰/۰۰۱	-
پذیرش شخصی	پیش آزمون	۱	۳/۹۷۸	۰/۰۰۱	۰/۶۱
	گروه	۱	۵۹/۲۱۳	۰/۰۰۱	-
حرمت خود	پیش آزمون	۱	۱۷/۳۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	گروه	۱	۱۳۶/۸۰	۰/۰۰۱	-

مقدار F متغیر مستقل (Group) معنادار است. یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمرات وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر معنادار نبودن اختلاف میانگین نمرات در پس آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش آزمون رد می‌شود. بنابراین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش به طور معنی داری بیش از گروه گواه است. به عبارتی می‌توان گفت که آموزش مداخله‌ای به طور معنی داری موجب افزایش نمره مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی و حرمت خود در مرحله پس آزمون شده است.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ پژوهش حاضر با هدف «طراحی بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی و اثر بخشی آن بر بهزیستی روان‌شناختی و حرمت خود در نوجوانان افغانستانی مقیم ایران» انجام شد. یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه اول: برنامه آموزشی ذهن آگاهی می‌تواند موجب افزایش مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی در نوجوانان مهاجر شود. نتایج یافته‌های جدول ۱ نشان

می دهد که برنامه آموزشی ذهن آگاهی می تواند موجب افزایش مؤلفه های بهزیستی روان شناختی در نوجوانان مهاجر شود و می توان گفت نتایج پژوهش با یافته های مطالعات لوماس و همکاران (۲۰۱۷)؛ استوارت و هاگا (۲۰۱۸)؛ کونویل و مالر و هانه (۲۰۱۸)؛ السوبای و همکاران (۲۰۱۸) و نتایج یافته های مطالعات انجام شده در ایران همچون عابدی و خادمی /شکذری (۱۳۹۶)؛ امیدیان، احمدی و اسعدی (۱۳۹۶)؛ صدری دمیچی و چراغیان (۱۳۹۶)؛ دلقندی (۱۳۹۶)؛ اسماعیلی، بصیری و خیر (۱۳۹۵)؛ احمدوند، حیدری نسب و شعیری (۱۳۹۱) همخوان بوده است.

○ همچنین در پژوهش احمدوند، حیدری نسب و شعیری (۱۳۹۲) نشان می دهد که ذهن آگاهی پیش بینی کننده قوی برای بهزیستی روان شناختی است و افزایش ذهن آگاهی با افزایش بهزیستی روان شناختی همراه است. و با افزایش مؤلفه های ذهن آگاهی می توان بهزیستی روان شناختی را افزایش داد و میزان تنیدگی و بیماری های جسمانی و روانی کاهش داد. در تحلیل یافته های مربوط به افزایش پذیرش خود، در اثر مداخله بسته آموزشی به کار رفته برای نوجوانان مهاجران، می توان گفت پذیرش خود در تمرین های مراقب های ذهن آگاهانه، به شناخت هیجانات آنی منجر می شود که در پی قرار گرفتن در یک وضعیت دشوار رخ می دهد (بارن هوفر، دوگان و گریفیث، ۲۰۱۱).

○ در مورد اثربخشی مداخله بسته آموزشی در پژوهش حاضر بر مؤلفه افزایش «هدفمندی در زندگی» نمونه های مورد پژوهش باید گفت، ذهن آگاهی از طریق تشویق افراد به ادراک دقیق هیجان ها و تنظیم هیجان ها (کافی و همکاران، ۲۰۱۰) این حس را در این افراد تقویت می کند که زندگی برای افراد هدفمند، معنی دار است و به این طریق افراد را برای تعیین اهداف برای زندگی تشویق و تقویت می کند. این شیوه موجب می شود تا افراد تلاش های منظم برای هدایت افکار، احساسات و رفتار را برای دستیابی به هدف سازماندهی کند و فعالیت های هدفمند خود را در طی زمان هدایت کند.

○ همچنین در تبیین اثر بخشی مداخله بسته آموزشی در مورد افزایش مؤلفه «رشد شخصی» می توان گفت تنظیم هیجانات به شکوفا ساختن کلیه نیروها و استعداد های فردی منجر می شود، به گونه ای که در مواقع بحرانی فرد را به جستجو در نیروهای درونی وادار می کند و زمینه بروز و ظهور رشد شخصی را در ابعاد مختلف فراهم می کند (گریسون،

۲۰۰۹). در تمرین های ذهن آگاهی، افراد می آموزند که چه احساسات و هیجانی را بسته به موقعیت ها تجربه کنند و چگونه با هدایت افکار، احساس بهتری داشته باشند. این کنترل درونی، رشد شخصی را به دنبال خواهد داشت به این خاطر فرد احساس کنترل بیشتری بر خود می کند.

○ در مجموع در تبیین کلی یافته های پژوهش می توان گفت؛ در مورد «ذهن آگاهی» به جای تغییر محتوای افکار و نگرش های ناکارآمد بر پذیرش تمرکز زدایی و تغییر رابطه و نگرش های ناکارآمد بر پذیرش تمرکز زدایی و تغییر رابطه و نگرش فرد نسبت به افکار به عنوان نوعی واقعیت ذهنی همچنین در مقابل تغییر و اجتناب از هیجان های منفی بر پذیرش بدون قضاوت مواجهه و افزایش تحمل حالت های هیجانی منفی افکار و تصورات تأکید می شود (دباغی، اصغر نژاد، عاطف وحید و بوالهروی، ۱۳۸۷) به عبارتی می توان نتیجه گرفت که ذهن آگاهی حاصل از شناخت درمانی، می تواند دانش آموزان را با افکار منطقی مواجه کند و شناسایی عوامل مرتبط با بهزیستی روانی، می تواند آنان را در راستای زندگی هرچه بهتر کمک کند. بنابراین آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، در بهبود بهزیستی روان شناختی آنها مؤثر خواهد بود. در توجیه این یافته می توان گفت که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، می تواند بهزیستی روانی را به طور مستقیم از طریق روابط انسانی تشویق برانگیز، افزایش فهم نسبت به تجارب جاری و ارتقاء خودکنترلی و رفتار هدفمند، ارتقاء بخشد. همچنین می توان گفت، شناخت توأم با ذهن آگاهی، با کارکرد خودتنظیمی افزایش می یابد و با سلامت روانی و بهزیستی روان شناختی رابطه دارد (براون و رایان، ۲۰۰۳).

○ نتایج یافته های جدول ۲ (فرضیه دوم) حاکی از این است که برنامه آموزشی ذهن آگاهی می تواند موجب افزایش افزایش حرمت خود در نوجوانان مهاجر می شود و می توان گفت نتایج با یافته های مطالعات ویرجیلی (۲۰۱۵)؛ اوتی، کوب و لینگ (۲۰۱۵)؛ باجاج، رابینز و پانده (۲۰۱۶)؛ آریم (۲۰۱۷) و همچنین با یافته های مطالعات انجام شده در ایران همچون قدم پور، یوسف وند، رادمهر (۱۳۹۵)؛ یوسفیان و اصغری پور (۱۳۹۵)؛ فنادی فرنود (۱۳۹۴)؛ اسکندری (۱۳۹۳)، شعاع کاظمی، جاوید (۱۳۸۷) همخوان بوده است. فنادی فرنود (۱۳۹۴)، اسکندری (۱۳۹۳) و نظری (۱۳۹۲) نشان دادند که شناخت درمانی بر افزایش حرمت خود و کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان تأثیرگذار است. یافته ها از اثربخشی

درمان‌شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش حرمت خود حمایت کرد، بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که روش مزبور حرمت خود را در نمونه مورد بررسی بهبود بخشیده است.

○ در تبیین نتایج مربوط می‌توان گفت وضعیت بد زندگی و تجارب ناموفق زندگی مهاجرین افغان به کاهش پذیرش فردی مهاجرین انجامیده است. این دانش آموزان به دلیل تجربه تبعیض‌های اجتماعی و موانع شغلی و تحصیلی که با آن مواجه هستند، از پایین‌ترین میزان رشد شخصی در قیاس با هم‌تایان ایرانی خود برخوردار هستند، به راحتی از فرصت‌های اجتماعی کناره می‌گیرند، فقدان منزلت اجتماعی منجر به کاهش حرمت خود در آنها می‌گردد و سبب می‌گردد که در زمینه برقرار روابط اجتماعی با اطرافیان و وضعیت تحصیلی عملکرد نامطلوبی را گزارش دهند. مطابق با پژوهش‌های بین‌المللی تجربه ناخوشایند زندگی مهاجرین در کشور مبداء و تنش‌های ناشی از فرایند جذب و ادغام در فرهنگ مبداء بر میزان مشکلات روان‌شناختی مهاجرین افزوده و متعاقب آن بهزیستی روان‌شناختی آنها کاهش یابد (گو استراس ۲۰۱۵).



یادداشت‌ها

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. self-esteem | 2. basic psychological needs |
| 3. metacognitive awareness | 4. decentralization |
| 5. Ryff Psychological Well-Being Scale | 6. Rosenberg Self-Esteem Scale |

● منابع

ابوالمعالی، خدیجه، محلاتی، ریحانه. (۱۳۹۵). مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد در دانش‌آموزان ایرانی.

مهاجر. نوآوری‌های آموزشی، ۱۵، ۶۰.

احمدوند، زهرا؛ حیدری نسب، لیلا و شعیری، محمدرضا (۱۳۹۲). واری روایی و اعتبار پرسشنامه پنج

وجهی ذهن آگاهی در نمونه‌های غیربالیینی ایرانی. *مجله علوم رفتاری*، ۲۲۹-۲۳۷، ۷، ۳.

اشترویه و هیوستون (۱۳۸۳). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی اجتماعی از منظر اروپاییان*. ترجمه جواد اژه‌ای، تهران:

سمپاد.

ایمانی، مهدی (۱۳۹۶). بررسی نقش ذهن آگاهی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و خود‌شناسی انسجامی بر

بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی فیض*، ۲۱، ۲۱.

بوالهیری، جعفر، محمدیان، مهرداد (۱۳۸۱). غربالگری اختلال‌های روانی در مهاجران افغان مقیم تهران. *اندیشه*

و رفتار. ۲۷۰، ۴۲.

دباغی، پرویز؛ اصغرنژاد، ع؛ عاطف، و؛ بوالهروی، ج (۱۳۸۷). اثربخشی پیشگیری از عود بر پایه ذهن آگاهی در درمان وابستگی به مواد افیونی و سلامت روانی. *مجله اعتیاد پژوهی*، ۲(۷)، ۳۰-۴۶.

رایس، فیلیپ (۱۳۹۵)؛ *رشد انسان: روان شناسی رشد از تولد تا مرگ*. ترجمه مهشید فروغان. تهران: ارجمند. رجبی، غ؛ بهلول، ن (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت نفس روزنبرگ در دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. *پژوهش های تربیتی و روانشناختی*، ۸، ۳۳.

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۶). *روانشناسی رشد*. تهران: اطلاعات.

شعاع کاظمی، مهرانگیز، مؤمنی جاوید، مهرآور (۱۳۸۷). مقایسه خود پنداره دانشجویان ایرانی و افغانی. *پژوهشنامه مطالعات روان شناسی تربیتی*؛ ۸.

کوچکی، ع. و بیانی، ع. (۱۳۸۷). روایی پایایی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف. *مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی*، ۱۴ (۲)، ۱۴۶-۱۵۱.

گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جويس (۱۳۸۷)؛ *روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی*، ترجمه نصر و همکاران، تهران: سمت.

مرادی، م؛ چراغی، ا (۱۳۹۴). رابطه حمایت های اجتماعی با بهزیستی روان شناختی و افسردگی: نقش واسطه ای حرمت خود و نیازهای اساسی روان شناختی. *فصل نامه روان شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۳)، ۲۹۷-۲۰۰.

Alsubaie, M., Abbott, R., Dunn, B., Dickens, C., Friedakeil, T., Heneley, W., & Kuyken, W. (2018). Mechanisms of action in mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) and mindfulness-based stress reduction (MBSR) in people with physical and/or psychological conditions: A systematic review, *Clinical Psychology Review*, 55: 74-91.

Ari, J. E., Autumn, M., Gallegos, J. A. M. & Benjamin P. Ch. (2018) Associations of mindfulness with depressive symptoms and well-being in older adults: The moderating role of neuroticism, *Aging & Mental Health*.

Auty, K. M., Cope, A., & Liebling, A. (2015). A systematic review and analysis of yoga and mindfulness meditation in prison: Effects on psychological well-being and behavioural functioning, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 61 (6): 689-710.

Bajaj, B., Robins, R., & Pande, N (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression, *Personality and Individual Difference*,

96: 127-131.

- Barnhofer, T., Duggan, D. S. & Griffith, J. W. (2011). Dispositional mindfulness moderates the relation between neuroticism and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences, 51*(8): 958–962.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. E. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., Cuijpers, P. (2012). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *J. Psychosom Res. (68)*: 539-544.
- Brittian, A. S., Kim, S. Y., Armenta, B. E., Lee, R. M., Umaña-Taylor, A. J., Schwartz, S. J., & Juang, L. P. (2015). Do dimensions of ethnic identity mediate the association between perceived ethnic group discrimination and depressive symptoms? *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21*(1), 41.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 18* (4), 211-237 .
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program, *J. Behav. Med. 31*, 23–33.
- Conville, J., Maaleer, R., & Hahne, A. (2018). Mindfulness training for health profession students—the effect of mindfulness training on psychological well-being, learning and clinical performance of health professional students: A systematic review of randomized and non-randomized controlled trials, explore: *The Journal of Science and Healing, 13*(1): 26-45.
- Crous, G. (2017). Child psychological well-being and its associations with material deprivation and type of home. *Children and Youth Services Review, 80*: 88-95.
- Giuliani, C., Tagliabue, S., & Regalia, C. (2018). Psychological well-being identities, and discrimination among first and second generation Muslims. *Europe's Journal of Psychology, 14*(1), 66-87.
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness research update: 2008. *Complement Health Practice Review, 14*(1): 10-18.
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review, 49*:119.

- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J (2007). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: An inclusive systematic review of the empirical literature. *Eur. J. Work Organ. Psychol.*
- Mace, C. (2008). *Mindfulness and mental health*. New York, Rutledge Press.
- Orth, U., Robins, R. W, & Widaman, K. F. (2012). Life span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*, 1271-1288.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-esteem*. Princeton University.
- Ryff, C.D. (1989). "Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being". *Journal of Personality and Social Psychology, 57* (6): 1069.
- Ryff, C. D., & Keyes, L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, (69), (4) 195-205*.
- Stewart, M., & Haaga, D. A. (2018). State mindfulness as a mediator of the effects of exposure to nature on affect and psychological well-being, *Ecopsychology, 1 (10): 53-59*.
- Virgili, M. (2015) Mindfulness-based interventions reduce psychological distress in working adults: A meta-analysis of intervention studies. *Mindfulness, 6(2):326-37*.
- Wylie, R. C., (1989). *Measures of self-concept*, University of Nebraska Press.
- Ya, L., Zhenhong, W., Changjiang, Z., & Tong, L. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Journal of Personality and Individual Differences, 66, 92-97*.



نقش صفات مرضی، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و هیجانی در پیش‌بینی اختلالات شخصیت خوشه C □

The Role of Pathological Traits, Early Maladaptive Schemas and Emotional in Predicting Personality Disorders of Cluster "C" □

Alireza Gol, MSc

Behnaz Shid Anbarani, MSc

Hamidreza Aghamohammadian Sharbaf, PhD □✉*

Sajjad Namvar Tabatabaee, MSc

Mohammad Khakshour Kameh Olya, MSc

علیرضا گل *

بهناز شیدانبارانی *

دکتر حمیدرضا آقامحمدیان شرباف □✉*

سجاد نامور طباطبائی *

محمد خاکشور کامه علیا *

Abstract

چکیده

The purpose of this study was to investigate the role of pathological (morbid) personality traits, early maladaptive and emotional schemas in predicting C-Cluster personality disorders. This is a descriptive correlational study. The sample is 359 (230 females and 129 males) who were selected from the age range of 18-50 years in Mashhad. The research instruments were Personality Disorder Questionnaire (PDQ-4), DSM-5 Personality Inventory (PID-5), Early Maladaptive Schemas Questionnaire (YSQ) and Leahy Emotional Schema Scale (LESS). Descriptive statistics, Pearson correlation and stepwise multiple regression analysis were used for data analysis. The findings of this study showed that the variables of control, impaired autonomy, disinhibition, rumination, negative affectivity, consensus, and rationality are significantly capable of predicting dependent personality disorder and the variables of control, disconnection and rejection, guilt and shame, expression, negative affectivity, higher values, and duration had significant predictive power of avoidant personality disorder. variables of negative affectivity, simplistic view of emotion, psychoticism, higher values, disinhibition, and guilt and shame significantly predict the obsessive-compulsive personality disorder. It can be concluded that morbid personality traits, early maladaptive, and emotional schemas play a significant role in predicting personality disorders of cluster "C".

Keywords: personality disorders, pathological personality traits, early maladaptive and emotional schemas

هدف مطالعه حاضر تعیین نقش صفات مرضی شخصیت، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و هیجانی در پیش‌بینی اختلالات شخصیت خوشه C می‌باشد. این پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی می‌باشد. نمونه آماری ۳۵۹ نفر (۲۳۰ نفر زن و ۱۲۹ نفر مرد) می‌باشد که به صورت در دسترس از بین افراد دامنه سنی ۱۸ تا ۵۰ سال شهرستان مشهد انتخاب گردید. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه اختلال‌های شخصیت، سیاهه شخصیت براساس DSM-5، پرسشنامه روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و مقیاس روان‌بنه‌های هیجانی لیهی بود. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که متغیرهای کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی، بازخورد فکری، عاطفه منفی، اتفاق نظر، منطقی بودن به شکل معناداری دارای توان پیش‌بینی اختلال شخصیت وابسته هستند و متغیرهای کنترل، طرد و بریدگی، احساس گناه و شرم، ابراز، عاطفه منفی، ارزش‌های برتر و دوام به شکل معناداری دارای توان پیش‌بینی اختلال شخصیت اجتنابی هستند و متغیرهای عاطفه منفی، دیدگاه ساده‌انگارانه به هیجان، روان‌پریشی‌گرایی، ارزش‌های برتر، مهارگسیختگی و احساس گناه و شرم به شکل معناداری دارای توان پیش‌بینی اختلال شخصیت وسواسی‌جبری هستند. از یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که صفات مرضی شخصیت، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و هیجانی در پیش‌بینی اختلالات شخصیت خوشه C نقش معناداری را دارد.

کلیدواژه‌ها: اختلال‌های شخصیت، صفات مرضی شخصیت، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و هیجانی

□ Department of Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, I. R. Iran.

✉Email: aghamohammadian@ferdowsi.um.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۷/۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۱/۲۴

* گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

● مقدمه

«اختلال شخصیت» با ناسازگاری فراگیر و انعطاف ناپذیری و اختلال در رفتار، شناخت، حالت عاطفی (هیجان پذیری) و کنترل تکانه مشخص می‌شود؛ به طور معناداری از انتظارات فرهنگی جامعه آن فرد انحراف دارد، و غالباً منجر به آشفتگی ذهنی، نقص عملکرد اجتماعی و شغلی می‌شود. در نوجوانی یا اوایل بزرگسالی شروع می‌شود و در سراسر بزرگسالی نسبتاً با ثبات است (لیوزلی و لارستون، ۲۰۱۸؛ *انجمن روانپزشکی آمریکا*، ۲۰۱۳). علائم اختلال‌های شخصیت، برون-دگرساز هستند؛ یعنی می‌تواند محیط بیرونی خود را تغییر دهد و بر نیازهای خود منطبق سازد؛ همچنین اختلال‌های شخصیت خود-همخوان هستند؛ یعنی برای فرد قابل قبول و پذیرفتنی است؛ لذا افراد دچار اختلال‌های شخصیت از بابت رفتار غیرانطباقی خود احساس اضطراب یا گناه نمی‌کنند و در برابر درمان مقاومت می‌کنند (جوزف، ۲۰۱۹؛ لیوزلی و لارستون، ۲۰۱۸). اختلال‌های شخصیت براساس شباهت‌های توصیفی به سه خوشه‌ی عمده طبقه‌بندی می‌شوند: خوشه A اختلال شخصیت پارانوئید، اسکیزوئید و اسکیزوتایپی را در بردارد. خوشه B اختلال شخصیت ضداجتماعی، مرزی، نمایشی و خودشیفته را شامل می‌شود و در خوشه C نیز اختلال‌های اجتنابی، وابسته و وسواسی-اجباری قرار دارند که اشتراک این سه در تجربه‌ی سطح بالایی از اضطراب است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ *الدوم*، ۲۰۱۸). شخصیت و اختلال‌های آن می‌تواند متغیر تعدیل‌کننده‌ای برای دامنه وسیعی از بدکارکردی‌های بین فردی و روان‌شناختی و متغیرهای مرضی باشند (بینی و همکاران، ۲۰۱۹) و معمولاً با هزینه‌ها و مشکلاتی همراه است که فراتر از خود اختلال‌های روانی‌اند (کوئیچرز و همکاران، ۲۰۱۰). مسئله اساسی نظام تشخیصی اختلالات شخصیت در DSM-III و DSM-IV این بوده است که براساس «طبقه‌بندی مقوله‌ای» (رویکرد همه یا هیچ) بوده است اما همسو با داده‌های جدید، مدل ابعادی برای توصیف تفاوت‌های فردی مربوط به اختلال‌های شخصیت در DSM-5^۱ پیشنهاد گردید (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). در این مدل، نظامی را برای تشخیص اختلال‌های شخصیت پیشنهاد می‌دهد که علاوه بر طبقه‌بندی اختلال‌های بر ابعاد صفات ناسازگار (ناکارآمد) نیز تأکید دارد. این نظام سعی دارد که همراه با اختلال‌های شخصیت قبلی، صفات مشخص و ویژه‌تری (۲۵ صفت) را ارائه دهد که هر کدام زیرمجموعه صفات مرضی شخصیتی کلی‌تری هستند. جنبه ابعادی

مدل پیشنهادی دارای ۵ حیطه است و عبارتند از: «عاطفه منفی»، «گسستگی»، «خصوصیت مرضی»، «مهارگسیختگی» و «روانپرسی‌گرایی» (آشتون و همکاران، ۲۰۱۲). طبق مطالعه موری، بنسون و اسکودول (۲۰۱۶) بین این دو نظام جدید و قدیم طبقه‌بندی اختلال‌های شخصیت در DSM-IV ارتباط معناداری وجود دارد و می‌توان این دو نظام طبقه‌بندی را یکی کرد. این صفات مرضی در پیش‌بینی اختلال‌های شخصیت می‌تواند کمک‌کننده باشند که البته در این مقاله اختصاصاً روی اختلال‌های شخصیت خوشه C تأکید شده است.

از جمله متغیرهای دیگری که می‌تواند اختلال‌های شخصیت را پیش‌بینی کند، «روان‌بنه‌های ناسازگار/اولیه» است. روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه، الگوهای هیجانی و شناختی خود آسیب‌رسانی هستند که در ابتدای رشد و تحول در ذهن شکل گرفته‌اند و در سیر زندگی تکرار شده و بر نحوه تعبیر و تفسیر تجارب و رابطه با دیگران تأثیر می‌گذارند (باخ، لاکوود و یانگ، ۲۰۱۸). پژوهش نوردال، هولث و هیوگام (۲۰۰۵) نشان داد که اختلال شخصیت نمایشی با روان‌بنه استحقاق، اختلال شخصیت خودشیفته با روان‌بنه‌های آسیب‌پذیری نسبت به ضرر، خودکنترلی ناکافی و بازداری هیجانی مرتبط بود. اختلال شخصیت مرزی با وابستگی، شرم/نقص، بیگانگی اجتماعی، آسیب‌پذیری نسبت به ضرر، محرومیت هیجانی، وابستگی، بی‌اعتمادی/بدرفتاری ارتباط داشت. طبق پژوهش کار و فرانسیس (۲۰۱۰) روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه خاصی با اختلال‌های شخصیت خاصی ارتباط معنادار دارند.

یکی از حوزه‌های جدیدی که نظر محققان را به خود جلب کرده است روان‌بنه‌های هیجانی و نقش آنها در اختلال‌های روانی و شخصیت می‌باشد. روان‌بنه‌های هیجانی به طرح‌ها، روش‌ها و راهبردهای استفاده شده توسط یک فرد در پاسخ به یک هیجان اطلاق می‌شود (لیهی، ۲۰۱۸؛ لیهی، ۲۰۰۲). لیهی ۱۴ حیطه روان‌بنه‌های هیجانی را شناسایی کرده است: «دوام»، «کنترل»، «قابلیت درک»، «اتفاق نظر»، «احساس گناه و شرم»، «منطقی بودن»، «دیدگاه ساده‌انگارانه به هیجان»، «ارزش‌های برتر»، «براز»، «اعتباریابی (تأییدطلبی)»، «پذیرش»، «سرزنش»، «کرنخی و بازخورد فکری». لیهی در پژوهش‌های خود نشان داد که باورهای منفی خاصی در مورد هیجان‌ات در این حوزه‌ها با افسردگی، اضطراب، اختلال‌های شخصیت، وابستگی به الکل و نارضایتی زناشویی همبستگی بالایی را داشتند (لیهی، ۲۰۱۸). با توجه به شیوع ۱۵٪ اختلال‌های شخصیت در جوامع (انجمن روان پزشکی آمریکا،

۲۰۱۳) لازم به نظر می‌رسد در مورد متغیرهای پیش‌بینی‌کننده آن پژوهشی گسترده صورت گیرد. از آنجا که روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه، صفات مرضی شخصیت و روان‌بنه‌های هیجانی الگوی بسیاری از اختلال‌های شخصیت می‌باشند و با توجه به اهمیت شناسایی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اختلال‌های شخصیت و اهمیت پیشگیری و درمان زودهنگام این اختلال‌های، در این پژوهش تلاش می‌گردد تا نقش روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه، صفات مرضی شخصیت و روان‌بنه‌های هیجانی در پیش‌بینی اختلال‌های خوشه C شخصیت بررسی شود. پژوهش حاضر در پی پاسخ علمی به این سؤال اساسی است که آیا روان‌بنه‌های ناسازگار، صفات مرضی شخصیت و روان‌بنه‌های هیجانی می‌توانند اختلال‌های شخصیت خوشه C را پیش‌بینی کند یا خیر؟

● روش

این پژوهش، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد و موسسات آموزش عالی شهرستان مشهد با دامنه سنی ۱۸ تا ۵۰ سال که در نیمسال دوم سال ۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند، می‌شود. حجم نمونه براساس فرمول شارل کوکران در سطح ۵ درصد ۳۸۴ نفر انتخاب گردید. انتخاب آزمودنی‌ها به صورت در دسترس بود. حجم نمونه ۳۵۹ نفر در این پژوهش براساس مطالعات کلاین (۲۰۰۵) انتخاب شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد. داده‌های به دست آمده به وسیله نرم‌افزار آماری SPSS-23 تحلیل گردید. آزمودنی‌ها پرسشنامه اختلال‌های شخصیت (PDQ-4)، پرسش‌نامه شخصیت براساس DSM-5 (PID-5)، پرسشنامه روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه (YSQ) و مقیاس روان‌بنه‌های هیجانی لیهی (LESS) را به صورت داوطلبانه تکمیل کردند و برای ایجاد انگیزه برای پر کردن و صحت داده‌ها، تفسیر پرسش‌نامه‌ها به صورت مفصل برای یکایک آنها ارسال گردید. میزان p کمتر از ۰/۰۵ معنی دار در نظر گرفته شد.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه اختلال‌های شخصیت^۳ (PDQ-4): این پرسشنامه اختلال‌های شخصیت را بر اساس آنچه که در راهنمای تشخیصی و آماری ویرایش چهارم عنوان شده و دو اختلال شخصیتی که در پیوست این نسخه آمده، مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه توسط بگی و فارولدن (۲۰۰۷) ساخته شد. همسانی درونی این پرسشنامه بین بازه ۰/۵۶

(اسکیزویید) تا ۰/۸۴ (وابسته) گزارش شده است (به نقل از ون و لیانگ، ۲۰۱۶).

□ **ب: سیاهه شخصیت برای DSM-5^۴ (PID-5):** یک فرم خود گزارشی است که ۵ بعد اصلی شخصیت مرضی از راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی ویرایش پنجم را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، این سیاهه توسط کروگر و همکاران در سال ۲۰۱۱ ساخته شد. ۵ بعد اصلی صفات شخصیت که در ابزار مورد سنجش قرار می‌گیرد شامل عاطفه منفی، گسستگی، خصومت مرضی، مهارگسیختگی و روان‌پریشی‌گرایی می‌باشد. آلفای کرونباخ برای PID-5 در بازه‌ای بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۵ با میانه ۰/۸۵ می‌باشد (گریفین و ساموئل، ۲۰۱۴). در این پژوهش از فرم ۲۵ سوالی این سیاهه استفاده می‌شود. دامنه آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر در خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷ تا ۰/۶۸ به دست آمد. هنوز پژوهش داخلی در مورد روایی و اعتبار این ابزار انجام نگردیده است.

□ **ج: پرسشنامه روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه^۵ (YSQ):** توسط یانگ برای اندازه‌گیری روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه ساخته شده است. شکل کوتاه پرسشنامه روان‌بنه‌ها (YSQ-SF) برای اندازه‌گیری ۱۸ روان‌بنه ناسازگار اولیه براساس فرم اصلی ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۹۰ سوال است که ۱۸ حیطه از روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه از قبیل محرومیت هیجانی، رهاشدگی/بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی/بدرفتاری، انزوای اجتماعی/بیگانگی، نقص/شرم، شکست در پیشرفت، وابستگی/بی‌کفایتی عملی، آسیب‌پذیری نسبت به ضرر و بیماری، گرفتاری، اطاعت، ایثار (فداکاری)، بازداری هیجانی، معیارهای سختگیرانه، استحقاق بودن/برتری داشتن، خویشتن‌داری/خود انضباطی ناکافی، تحسین/جلب توجه، نگرانی/بدبینی، خود-تنبیهی را اندازه می‌گیرد (اشمید، جوینر، یانگ و تلچ، ۱۹۹۵). فتی (۱۳۸۲) اعتبار ارزیاب‌ها در طی زمان را برای این پرسشنامه برابر ۰/۲۳ و روایی محتوایی آن را برابر با ۰/۴۲ گزارش کرده است (به نقل از صدوقی و همکاران، ۱۳۸۷). هنجاریابی این پرسش‌نامه در ایران توسط آهی (۱۳۸۴) بر روی ۳۸۷ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های تهران انجام شده است که همسانی درونی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ در افراد مؤنث ۰/۹۷ و در افراد مذکر ۰/۹۸ بود. در پژوهش حاضر، میزان آلفای کرونباخ (همسانی درونی) برای این پرسشنامه ۰/۹۶ به دست آمد.

□ **د: مقیاس روان‌بنه‌های هیجانی لیهی^۶ (LESS):** در سال ۲۰۰۲ توسط رابرت لیهی

برای شناسایی روان‌بنه‌های هیجانی مختلف طراحی گردید که دربردارنده ۱۴ بعد و ۵۰ سوال است که درمقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت محاسبه می‌شود. این مقیاس به طور کلی مشخص می‌کند که فرد در طی ماه گذشته با احساسات و هیجان‌های خود چگونه برخورد می‌کند. همسانی درونی آن (آلفای کرونباخ ۰/۸۶) به دست آمده و ضریب اعتبار دو نیمه مقیاس برابر ۰/۷۰ است (یاووز و همکاران، ۲۰۱۱).

● یافته‌ها

تعداد اعضای شرکت کننده در این پژوهش ۳۵۹ نفر بود. میانگین سنی شرکت کنندگان ۲۷/۱۵ و انحراف معیار آن ۸/۹۶ بود. از بین شرکت کنندگان ۱۲۹ نفر (معادل ۳۵/۳۰ درصد) مرد و ۲۳۰ نفر (معادل ۶۳/۰ درصد) زن بودند. ۱/۴ درصد شرکت کنندگان دارای مدرک سیکل (۵ نفر)، ۲۰/۰ درصد مدرک دیپلم (۷۳ نفر)، ۸/۵ درصد مدرک فوق دیپلم (۳۱ نفر)، ۵۶/۷ درصد مدرک لیسانس (۲۰۷ نفر)، ۱۱ درصد مدرک فوق لیسانس (۴۰ نفر) و ۰/۸ درصد (۳ نفر) دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، به منظور بررسی نقش صفات مرضی شخصیت، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و روان‌بنه‌های هیجانی در پیش‌بینی اختلال‌های شخصیت خوشه C تحلیل آماری با استفاده از نرم افزار SPSS-23 انجام شد. سطح معناداری آماری ۹۵ درصد برای محاسبات در نظر گرفته شده است. در جدول‌های ۱، ۲ و ۳ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (حوزه‌های روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه، صفات مرضی شخصیت، روان‌بنه‌های هیجانی و اختلال‌های شخصیت) بر روی ۳۵۹ نفر نشان داده شده است (آمار توصیفی). همان‌طور که مشاهده می‌شود بیشترین میانگین مربوط به صفت مرضی عاطفه منفی، حوزه روان‌بنه طرد و بریدگی، روان‌بنه هیجانی پذیرش احساسات و اختلال شخصیت وسواسی-جبری می‌باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار حوزه‌های روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و صفات مرضی شخصیت

میانگین	انحراف معیار	صفات مرضی شخصیت	میانگین	انحراف معیار	حوزه روان‌بنه‌ای
۶/۴۶	۲/۸۸	عاطفه منفی	۶۱/۹۴	۲۲/۲۰	طرد و بریدگی
۵/۶۳	۲/۶۶	گسستگی	۴۷/۳۰	۱۸/۵۱	خودگردانی و عملکرد مختل
۶/۵۸	۲/۰۸	خصوصیت	۳۱/۷۹	۸/۰۰	محدودیت مختل
۵/۲۱	۲/۷۲	مهاری گسستگی	۴۷/۰۳	۱۱/۹۷	دیگر جهت مندی
۵/۰۲	۲/۸۳	روان‌پریشی	۶۲/۰۱	۱۵/۸۸	گوش به زنگی بیش از حد

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار روان بنه های هیجانی

میانگین	انحراف معیار	روان بنه هیجانی	میانگین	انحراف معیار	روان بنه هیجانی
۷/۱۰	۲/۶۸	سرزنش	۱۰/۵۶	۲/۳۶	اعتباریابی
۱۳/۰۸	۳/۱۸	منطقی بودن	۸/۸۷	۳/۵۵	قابلیت درک
۶/۹۳	۲/۴۴	دوام	۱۱/۸۵	۴/۰۵	احساس گناه
۱۳/۱۵	۳/۷۵	اتفاق نظر	۱۶/۳۷	۴/۱۰	دیدگاه ساده انگارانه به هیجان
۲۵/۵۹	۶/۴۲	پذیرش احساسات	۱۱/۷۵	۲/۵۴	ارزش های برتر
۱۹/۳۱	۵/۸۱	بازخورد فکری	۸/۵۲	۳/۵۴	کنترل
۷/۴۴	۲/۴۸	ابراز	۵/۶۵	۲/۲۵	کرخی

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار اختلال های شخصیت خوشه C

اختلال شخصیت	میانگین	انحراف معیار
وابسته	۲/۲۳	۱/۸۴
اجتنابی	۲/۸۳	۱/۸۰
وسواسی - جبری	۴/۷۰	۱/۴۳

در جدول های ۴ تا ۷ ضرایب همبستگی و معناداری آماری بین روان بنه های ناسازگار اولیه و صفات مرضی شخصیت و روان بنه های هیجانی با اختلال های شخصیت خوشه C بیان شده است. همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود حوزه «طرد و بریدگی» بیشترین همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت اجتنابی دارد؛ حوزه خودگردانی و عملکرد مختل بیشترین همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت وابسته دارد و حوزه گوش به زنگی بیش از حد بیشترین همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت وسواسی - جبری دارد.

جدول ۴. ضرایب همبستگی و معناداری آماری حوزه های روان بنه های ناسازگار اولیه و اختلال شخصیت

متغیر	اختلال	شخصیت وابسته	شخصیت اجتنابی	شخصیت وسواسی جبری
	طرد و بریدگی	۰/۳۱*	۰/۳۸*	۰/۱۱*
	خودگردانی و عملکرد مختل	۰/۳۴*	۰/۳۶*	۰/۱۱*
	محدودیت مختل	۰/۲۲*	۰/۳۰*	۰/۰۷*
	دیگر جهت مندی	۰/۲۹*	۰/۳۰*	۰/۱۳*
	گوش به زنگی بیش از حد	۰/۲۳*	۰/۳۵*	۰/۱۵*

* معادل 0/05، ** معادل 0/01 p

جدول ۵ مشاهده می دهد، روان بنه هیجانی قابلیت درک (هیجانان منفی ای که توسط دیگران نمی توانند درک شود) و صفات مرضی عاطفی منفی و مهارت گسیختگی بیشترین

همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت وابسته دارد و روان بنه هیجانی احساس گناه و دیدگاه ساده انگارانه به هیجان و صفت مرضی عاطفه منفی بیشترین همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت وسواسی- جبری دارد و روان بنه های هیجانی کنترل، احساس گناه و قابلیت درک و صفت مرضی عاطفه منفی بیشتر همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت اجتنابی دارد.

جدول ۵. ضرایب همبستگی و معناداری آماری روان بنه های هیجانی و صفات مرضی با اختلال شخصیت

متغیر	اختلال	شخصیت وابسته	شخصیت اجتنابی	شخصیت وسواسی جبری
اعتباریابی		۰/۰۴**	۰/۰۵**	۰/۱۳*
قابلیت درک		۰/۳۱*	۰/۳۳*	۰/۱۷*
احساس گناه		۰/۲۷*	۰/۳۷*	۰/۲۱*
دیدگاه ساده انگارانه به هیجان		۰/۰۶**	۰/۱۸*	۰/۲۱*
ارزش های برتر		۰/۰۱**	۰/۲۰*	۰/۰۲**
کنترل		۰/۴۰*	۰/۴۲*	۰/۱۸*
کرخی		۰/۱۳*	۰/۱۴*	۰/۰۴**
منطقی بودن		-۰/۱۲**	۰/۰۲**	۰/۰۷**
دوام		۰/۱۴*	۰/۱۱*	۰/۱۱*
اتفاق نظر		۰/۲۰*	۰/۱۸*	۰/۱۲*
پذیرش احساسات		۰/۱۶*	۰/۲۶*	۰/۱۴*
بازخورد فکری		-۰/۰۴**	۰/۰۵**	۰/۰۵**
ابراز		۰/۰۱**	-۰/۰۴**	۰/۰۱**
سرزنش		۰/۱۶*	۰/۲۱*	۰/۱۲*
عاطفه منفی		۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۲۴**
گسستگی		۰/۱۲*	۰/۲۶**	۰/۰۹**
خصوصیت		۰/۱۸*	۰/۱۷**	۰/۱۳**
مهارت گسیختگی		۰/۳۵**	۰/۲۸**	-۰/۰۱**
روانپوشی		۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۲۰**

* معادل 0/05، ** معادل 0/01

○ در این بخش ارتباط هر کدام از حوزه های اختلال های شخصیت خوشه C، با مجموعه صفات مرضی شخصیت و روان بنه های ناسازگار اولیه و روان بنه های هیجانی در کنار هم، بررسی می گردد تا میزان ارتباط و همبستگی این اختلال های با هر کدام از حوزه های روان بنه های ناسازگار اولیه و صفات مرضی و روان بنه های هیجانی مشخص شود. به این منظور از روش تحلیل رگرسیون گام به گام با روش بهینه (Stepwise) استفاده می کنیم. در این روش

هرکدام از حوزه‌های روان‌بده‌های ناسازگار اولیه و صفات مرضی و روان‌بده‌های هیجانی که اهمیت بیشتری در پیش‌بینی حوزه روان‌بده داشته باشند وارد شده و هر کدام اهمیت کمی داشته باشند از محاسبات خارج می‌شوند. به عبارت دیگر متغیر مستقلی که تأثیری محسوس در ارتباط با متغیر وابسته نداشته باشد از تحلیل حذف می‌شود و وارد معادله نمی‌شود. نتایج تحلیل آماری به شرح زیر است:

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام رابطه اختلال شخصیت وابسته با متغیرهای پیش‌بین

گام	متغیر پیش‌بین	متغیر تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری
۱	کنترل	رگرسیون	۲۰۶/۹۵	۱	۲۰۶/۹۵	۷۲/۱۹	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۱۰۱۴/۶۹	۳۵۸	۲/۸۶		
		مجموع	۱۲۲۱/۶۴	۳۵۹			
۲	کنترل، خودگردانی مختل	رگرسیون	۲۷۲/۵۵	۲	۱۳۶/۲۸	۵۰/۶۸	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۹۴۹/۰۹	۳۵۷	۲/۶۸		
		مجموع	۱۲۲۱/۶۴	۳۵۹			
۳	کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی	رگرسیون	۳۰۳/۸۹	۳	۱۰۱/۲۹	۳۸/۸۵	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۹۱۷/۷۵	۳۵۶	۲/۶۰		
		مجموع	۱۲۲۱/۶۴	۳۵۹			
۴	کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی، بازخورد فکری	رگرسیون	۳۳۰/۲۲	۴	۸۲/۵۵	۳۲/۵۰	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۸۹۱/۴۲	۳۵۵	۲/۵۴		
		مجموع	۱۲۲۱/۶۴	۳۵۹			
۵	کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی، بازخورد فکری، عاطفه منفی	رگرسیون	۳۵۲/۴۷	۵	۷۰/۴۹	۲۸/۳۸	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۸۶۹/۱۷	۳۵۴	۲/۴۸		
		مجموع	۱۲۲۱/۶۴	۳۵۹			
۶	کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی، بازخورد فکری، عاطفه منفی، اتفاق نظر	رگرسیون	۳۶۳/۴۲	۶	۶۰/۵۷	۲۴/۶۳	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۸۵۸/۲۲	۳۵۳	۲/۴۵		
		مجموع	۱۲۲۱/۶۴	۳۵۹			
۷	کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی، بازخورد فکری، عاطفه منفی، اتفاق نظر، منطقی بودن	رگرسیون	۳۷۷/۰۵	۷	۵۳/۸۶	۲۲/۱۹	۰/۰۰۱
		باقیمانده	۸۴۴/۵۹	۳۵۲	۲/۴۲		
		مجموع	۱۲۲۱/۶۴	۳۵۹			

** سطح معناداری معادل $p < 0/05$ در نظر گرفته شده است

معادله رگرسیون، ۷ متغیر کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی، بازخورد فکری، عاطفه منفی، اتفاق نظر، منطقی بودن را بیرون کشید که ضریب تعیین آنها به ترتیب ۰/۱۶۹، ۰/۲۲۳، ۰/۲۴۹، ۰/۲۷۰، ۰/۲۸۹، ۰/۲۹۷ و ۰/۳۰۹ می‌باشد. همانطور که جدول ۶ نشان می‌دهد F به دست آمده معنادار می‌باشد. بنابراین لازم است که سهم هر یک را در پیش‌بینی متغیر

ملاک مشخص نمود (جدول ۷). با توجه به ضرایب بتا در جدول ۷ معلوم می شود که متغیرهای کنترل، خودگردانی مختل، مهارگسیختگی، بازخورد فکری، عاطفه منفی، اتفاق نظر، منطقی بودن به شکل معناداری دارای توان پیش بینی اختلال شخصیت وابسته هستند.

جدول ۷. پیش بینی متغیر اختلال شخصیت وابسته بر اساس متغیرهای پیش بین

گام	متغیر (عامل)	B	Beta	خطای معیار	t	سطح معنی داری	R	R ²
۱	مقدار ثابت	۰/۳۹۸		۰/۲۳۴	۱/۷۰۳	۰/۸۹		
	کنترل	۰/۲۱۵	۰/۴۱۲	۰/۰۲۵	۸/۴۹۷	۰/۰۱	۰/۴۱۲	۰/۱۶۹
۲	مقدار ثابت	-/۴۲۰		۰/۲۸۱	-۱/۴۹۵	۰/۱۳۶		
	کنترل	۰/۱۷۵	۰/۳۳۶	۰/۰۲۶	۶/۷۹۷	۰/۰۱	۰/۴۷۲	۰/۲۲۳
۳	مقدار ثابت	-/۵۹۲		۰/۲۸۱	-۲/۱۰۹	۰/۰۳۶		
	کنترل	۰/۱۴۶	۰/۲۸۰	۰/۰۲۷	۵/۴۷۱	۰/۰۱	۰/۴۹۹	۰/۲۴۹
۴	مقدار ثابت	۰/۱۸۰		۰/۳۶۷	۰/۴۹۲	۰/۶۳۳		
	کنترل	۰/۱۶۷	۰/۳۲۱	۰/۰۲۷	۶/۱۶۱	۰/۰۱	۰/۵۲۰	۰/۲۷۰
۵	مقدار ثابت	-/۰۷۳		۰/۳۷۲	-۰/۱۹۷	۰/۸۴۴		
	کنترل	۰/۱۴۰	۰/۲۶۸	۰/۰۲۸	۴/۹۱۴	۰/۰۱	۰/۵۳۷	۰/۲۸۹
۶	مقدار ثابت	-/۴۵۴		۰/۴۱۲	-۱/۱۰۱	۰/۲۷۱		
	کنترل	۰/۱۲۹	۰/۲۴۸	۰/۰۲۹	۴/۴۹۷	۰/۰۱	۰/۵۴۵	۰/۲۹۷
۷	مقدار ثابت	۰/۲۰۱		۰/۴۹۴	۰/۴۰۷	۰/۶۸۴		
	کنترل	۰/۱۳۴	۰/۲۵۷	۰/۰۲۹	۴/۶۸۰	۰/۰۱	۰/۵۵۶	۰/۳۰۹

** سطح معناداری معادل $p < 0/05$ در نظر گرفته شده است

جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام رابطه اختلال شخصیت اجتنابی با متغیرهای پیش بین

گام	متغیر پیش بین	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی داری
۱	کنترل	رگرسیون باقیمانده مجموع	۲۱۱/۵۹ ۹۴۷/۵۹ ۱۱۵۹/۱۹	۱ ۳۵۸ ۳۵۹	۲۱۱/۵۹ ۲/۶۷	۷۹/۰۴	۰/۰۰۱
۲	کنترل، حوزه طرد و بریدگی	رگرسیون باقیمانده مجموع	۲۹۵/۱۶ ۸۶۴/۰۲ ۱۱۵۹/۱۹	۲ ۳۵۷ ۳۵۹	۱۴۷/۵۸ ۲/۴۴	۶۰/۲۹	۰/۰۰۱
۳	کنترل، حوزه طرد و بریدگی، احساس گناه	رگرسیون باقیمانده مجموع	۳۲۱/۹۱ ۸۳۷/۲۷ ۱۱۵۹/۱۹	۳ ۳۵۶ ۳۵۹	۱۰۷/۳۰ ۲/۳۷	۴۵/۱۱	۰/۰۰۱
۴	کنترل، حوزه طرد و بریدگی، احساس گناه، ابراز	رگرسیون باقیمانده مجموع	۳۳۴/۲۶ ۸۲۴/۹۲ ۱۱۵۹/۱۹	۴ ۳۵۵ ۳۵۹	۸۳/۵۶ ۲/۳۵	۳۵/۵۵	۰/۰۰۱
۵	کنترل، حوزه طرد و بریدگی، احساس گناه، ابراز، عاطفه منفی	رگرسیون باقیمانده مجموع	۳۴۸/۰۳ ۸۱۱/۱۵ ۱۱۵۹/۱۹	۵ ۳۵۴ ۳۵۹	۶۹/۶۰ ۲/۳۱	۳۰/۰۳	۰/۰۰۱
۶	کنترل، حوزه طرد و بریدگی، احساس گناه، ابراز، عاطفه منفی، ارزش های برتر	رگرسیون باقیمانده مجموع	۳۵۸/۹۵ ۸۰۰/۲۳ ۱۱۵۹/۱۹	۶ ۳۵۳ ۳۵۹	۵۹/۸۲ ۲/۲۹	۲۶/۰۹	۰/۰۰۱
۷	کنترل، حوزه طرد و بریدگی، احساس گناه، ابراز، عاطفه منفی، ارزش های برتر، دوام	رگرسیون باقیمانده مجموع	۳۶۷/۸۸ ۷۹۱/۳۰ ۱۱۵۹/۱۹	۷ ۳۵۲ ۳۵۹	۵۲/۵۵ ۲/۲۷	۲۳/۱۱	۰/۰۰۱

** سطح معناداری معادل $p < 0/05$ در نظر گرفته شده است

معادله رگرسیون، ۷ متغیر کنترل، طرد و بریدگی، احساس گناه، ابراز، عاطفه منفی، ارزش های برتر و دوام را بیرون کشید که ضریب تعیین آنها به ترتیب ۰/۱۸۳، ۰/۲۵۵، ۰/۲۷۸، ۰/۲۸۸، ۰/۳۰۰، ۰/۳۱۰ و ۰/۳۱۷ می باشد. همانطور که جدول ۸ نشان می دهد F به دست آمده معنادار می باشد. بنابراین لازم است که سهم هر یک را در پیش بینی متغیر ملاک مشخص نمود (جدول ۹). با توجه به ضرایب بتا در جدول ۹ معلوم می شود که متغیرهای کنترل، طرد و بریدگی، احساس گناه، ابراز، عاطفه منفی، ارزش های برتر و دوام به شکل معناداری دارای توان پیش بینی اختلال شخصیت اجتنابی هستند.

جدول ۹. پیش بینی متغیر اختلال شخصیت اجتنابی بر اساس متغیرهای پیش بین

گام	متغیر (عامل)	B	Beta	خطای معیار	t	سطح معنی داری	R	R ^۲
۱	مقدار ثابت کنترل	۰/۹۸۷ ۰/۲۱۷	۰/۴۲۷	۰/۲۲۶ ۰/۰۲۴	۴/۳۶۹ ۸/۸۹۱	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱	۰/۴۲۷	۰/۱۸۳
۲	مقدار ثابت کنترل حوزه طرد و بریدگی	-۰/۰۶۵ ۰/۱۷۴ ۰/۰۲۳	۰/۲۸۲	۰/۲۸۱ ۰/۰۲۵ ۰/۰۰۴	-۰/۲۳۲ ۷/۰۹۵ ۵/۸۴۳	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱	۰/۵۰۵	۰/۲۵۵
۳	مقدار ثابت کنترل حوزه طرد و بریدگی احساس گناه	-۰/۵۱۲ ۰/۱۳۹ ۰/۰۲۰ ۰/۰۷۷	۰/۱۷۴	۰/۳۰۸ ۰/۰۲۶ ۰/۰۰۴ ۰/۰۲۳	-۱/۶۶۵ ۵/۲۷۸ ۵/۰۹۶۶ ۳/۳۵۳	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱	۰/۵۲۷	۰/۲۷۸
۴	مقدار ثابت کنترل حوزه طرد و بریدگی احساس گناه ابراز	۰/۰۰۹ ۰/۱۵۱ ۰/۰۲۰ ۰/۰۷۵ -۰/۰۷۷	-۰/۱۰۵	۰/۳۸۱ ۰/۰۲۷ ۰/۰۰۴ ۰/۰۲۳ ۰/۰۳۳	۰/۰۲۴ ۵/۶۶۴ ۴/۹۹۹ ۳/۲۶۵ -۲/۲۹۲	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۲۲	۰/۵۳۷	۰/۲۸۸
۵	مقدار ثابت کنترل حوزه طرد و بریدگی احساس گناه ابراز عاطفه منفی	-۰/۱۱۶ ۰/۱۳۱ ۰/۰۱۸ ۰/۰۶۹ -۰/۰۸۳ ۰/۰۷۷	۰/۱۲۳	۰/۳۸۲ ۰/۰۲۸ ۰/۰۰۴ ۰/۰۲۳ ۰/۰۳۳ ۰/۰۳۲	-۰/۳۰۵ ۴/۷۲۷ ۴/۶۷۷ ۲/۹۸۲ -۲/۴۹۹ ۲/۴۳۸	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۳ ۰/۰۱۳ ۰/۰۱۵	۰/۵۴۸	۰/۳۰۰
۶	مقدار ثابت کنترل حوزه طرد و بریدگی احساس گناه ابراز عاطفه منفی ارزش های برتر	-۰/۷۵۱ ۰/۱۲۷ ۰/۰۱۹ ۰/۰۶۰ -۰/۰۹۰ ۰/۰۷۳ ۰/۰۷۲	۰/۱۰۲	۰/۴۷۹ ۰/۰۲۸ ۰/۰۰۴ ۰/۰۲۳ ۰/۰۳۳ ۰/۰۳۲ ۰/۰۳۳	-۱/۵۶۹ ۴/۵۷۶ ۴/۷۴۵ ۲/۵۸۱ -۲/۷۱۳ ۲/۳۰۶ ۲/۱۸۳	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۰ ۰/۰۰۷ ۰/۰۲۲ ۰/۰۳۰	۰/۵۵۶	۰/۳۱۰
۷	مقدار ثابت کنترل حوزه طرد و بریدگی احساس گناه ابراز عاطفه منفی ارزشهای برتر دوام	-۰/۴۹۶ ۰/۱۴۸ ۰/۰۱۹ ۰/۰۶۰ -۰/۰۸۴ ۰/۰۷۴ ۰/۰۷۳ -۰/۰۷۳	-۰/۰۹۹	۰/۴۹۴ ۰/۰۳۰ ۰/۰۰۴ ۰/۰۲۳ ۰/۰۳۳ ۰/۰۳۱ ۰/۰۳۳ ۰/۰۲۷	-۱/۰۰۴ ۵/۰۰۰ ۴/۷۷۶ ۲/۵۹۴ -۲/۵۳۶ ۲/۳۵۶ ۲/۲۳۱ -۱/۹۸۱	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۱۰ ۰/۰۱۲ ۰/۰۱۹ ۰/۰۰۶ ۰/۰۴۸	۰/۵۶۳	۰/۳۱۷

سطح معناداری معادل $p < 0/05$ در نظر گرفته شده است

معادله رگرسیون، ۶ متغیر عاطفه منفی، دیدگاه ساده انگارانه درباره هیجان، روان پریشی، ارزش های برتر، مهارت گسیختگی و احساس گناه را بیرون کشید که ضریب تعیین

جدول ۱۰. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام رابطه اختلال شخصیت و سواسی جبری با متغیرهای پیش بین

گام	متغیر پیش بین	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی داری
۱	عاطفه منفی	رگرسیون باقیمانده مجموع	۴۵/۷۸ ۶۹۰/۶۵ ۷۳۶/۴۳	۱ ۳۵۸ ۳۵۹	۴۵/۷۸ ۱/۹۵	۲۳/۴۶	۰/۰۰۱
۲	عاطفه منفی، دیدگاه ساده انگارانه	رگرسیون باقیمانده مجموع	۶۷/۸۳ ۶۶۸/۰۶۰ ۷۳۶/۴۳	۲ ۳۵۷ ۳۵۹	۳۳/۹۱ ۱/۸۹	۱۷/۹۰	۰/۰۰۱
۳	عاطفه منفی، دیدگاه ساده انگارانه، روانپریشی	رگرسیون باقیمانده مجموع	۷۹/۴۰ ۶۵۷/۰۳ ۷۳۶/۴۳	۳ ۳۵۶ ۳۵۹	۲۶/۴۶ ۱/۸۶	۱۴/۱۸	۰/۰۰۱
۴	عاطفه منفی، دیدگاه ساده انگارانه، روانپریشی، ارزش های برتر	رگرسیون باقیمانده مجموع	۹۱/۷۸ ۶۴۴/۶۵ ۷۳۶/۴۳	۴ ۳۵۵ ۳۵۹	۲۲/۹۴ ۱/۸۳	۱۲/۴۹	۰/۰۰۱
۵	عاطفه منفی، دیدگاه ساده انگارانه، روانپریشی، ارزش های برتر، مهار گسیختگی	رگرسیون باقیمانده مجموع	۱۰۳/۶۶ ۶۳۲/۷۷ ۷۳۶/۴۳	۵ ۳۵۴ ۳۵۹	۲۰/۷۳ ۱/۸۰	۱۱/۴۶	۰/۰۰۱
۶	عاطفه منفی، دیدگاه ساده انگارانه، روانپریشی، ارزش های برتر، مهار گسیختگی، احساس گناه	رگرسیون باقیمانده مجموع	۱۱۷/۷۵ ۰/۶۱۸/۶۸ ۷۳۶/۴۳	۶ ۳۵۳ ۳۵۹	۱۹/۶۲ ۱/۷۷	۱۱/۰۷	۰/۰۰۱

** سطح معناداری معادل $p < 0/05$ در نظر گرفته شده است

آنها به ترتیب ۰/۰۶۲، ۰/۰۹۲، ۰/۱۰۸، ۰/۱۲۵، ۰/۱۴۱ و ۰/۱۶۰ می باشد. همانطور که جدول ۱۰ نشان می دهد F به دست آمده معنادار می باشد. بنابراین لازم است که سهم هر یک را در پیش بینی متغیر ملاک مشخص نمود (جدول ۱۱). با توجه به ضرایب بتا در جدول ۱۱ معلوم می شود که متغیرهای عاطفه منفی، دیدگاه ساده انگارانه درباره هیجان، روان پریشی، ارزش های برتر، مهار گسیختگی و احساس گناه به شکل معناداری دارای توان پیش بینی اختلال شخصیت و سواسی جبری هستند.

جدول ۱۱. پیش بینی متغیر اختلال شخصیت و سواسی جبری بر اساس متغیرهای پیش بین

گام	متغیر (عامل)	B	Beta	خطای معیار	t	سطح معنی داری	R	R ²
۱	مقدار ثابت	۳/۸۹۵	۰/۲۴۹	۰/۱۸۲	۲۱/۳۴۹	۰/۰۰۱	۰/۲۴۹	۰/۰۶۲
	عاطفه منفی	۰/۱۲۴	۰/۲۴۹	۰/۰۲۶	۴/۸۴۴	۰/۰۰۱	۰/۲۴۹	۰/۰۶۲
۲	مقدار ثابت	۲/۹۹۴	۰/۲۱۳	۰/۳۱۹	۹/۳۷۲	۰/۰۰۱	۰/۳۰۴	۰/۰۹۲
	عاطفه منفی	۰/۱۰۶	۰/۲۱۳	۰/۰۲۶	۴/۱۰۳	۰/۰۰۱	۰/۳۰۴	۰/۰۹۲
	دیدگاه ساده انگارانه	۰/۰۶۲	۰/۱۷۷	۰/۰۱۸	۳/۴۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۰۴	۰/۰۹۲

		۰/۰۰۱ ۰/۰۰۴ ۰/۰۰۱ ۰/۰۱۳	۸/۶۴۴ ۲/۸۸۲ ۳/۴۴۸ ۲/۴۹۰	۰/۳۲۵ ۰/۰۲۸ ۰/۰۱۸ ۰/۰۲۸	۰/۱۶۰ ۰/۱۷۷ ۰/۱۳۶	۲/۸۱۲ ۰/۰۸۰ ۰/۰۶۲ ۰/۰۶۹	مقدار ثابت عاطفه منفی دیدگاه ساده انکارانه روانپریشی	۳
	۰/۳۲۸	۰/۱۰۸						
		۰/۰۰۱ ۰/۰۰۲ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۸ ۰/۰۱۰	۸/۵۰۵ ۳/۱۲۸ ۴/۰۲۴ ۲/۶۶۶ -۲/۵۹۵	۰/۴۰۶ ۰/۰۲۸ ۰/۰۱۹ ۰/۰۲۸ ۰/۰۳۰	۰/۱۷۳ ۰/۲۱۲ ۰/۱۴۵ -۰/۱۳۶	۳/۴۵۰ ۰/۰۸۶ ۰/۰۷۵ ۰/۰۷۳ -۰/۰۷۷	مقدار ثابت عاطفه منفی دیدگاه ساده انکارانه روانپریشی ارزش های برتر	۴
	۰/۳۵۳	۰/۱۲۵						
		۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۱۱	۸/۹۳۳ ۳/۴۶۰ ۳/۸۱۲ ۳/۴۸۷ -۲/۵۹۹ -۲/۵۶۴	۰/۴۱۴ ۰/۰۲۸ ۰/۰۱۸ ۰/۰۳۰ ۰/۰۲۹ ۰/۰۳۰	۰/۱۹۲ ۰/۲۰۱ ۰/۲۰۵ -۰/۱۳۵ -۰/۱۴۵	۳/۶۹۷ ۰/۰۹۶ ۰/۰۷۰ ۰/۱۰۴ -۰/۰۷۷ -۰/۰۷۶	مقدار ثابت عاطفه منفی دیدگاه ساده انکارانه روانپریشی ارزش های برتر مهارت گسیختگی	۵
	۰/۳۷۵	۰/۱۴۱						
		۰/۰۰۱ ۰/۰۰۲ ۰/۰۰۳ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۳ ۰/۰۰۱	۸/۸۱۲ ۳/۱۳۲ ۲/۹۷۵ ۳/۲۱۸ -۳/۰۱۱ -۳/۲۹۳ ۲/۸۱۹	۰/۴۱۱ ۰/۰۲۸ ۰/۰۱۹ ۰/۰۳۰ ۰/۰۲۹ ۰/۰۳۱ ۰/۰۲۱	۰/۱۷۳ ۰/۱۶۱ ۰/۱۸۸ -۰/۱۵۷ -۰/۱۹۲ ۰/۱۶۳	۳/۶۳۰ ۰/۰۸۶ ۰/۰۵۶ ۰/۰۹۵ -۰/۰۸۹ -۰/۱۰۱ ۰/۰۵۸	مقدار ثابت عاطفه منفی دیدگاه ساده انکارانه روانپریشی ارزشهای برتر مهارت گسیختگی احساس گناه	۶
	۰/۴۰۰	۰/۱۶۰						

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف این پژوهش «تعیین نقش روان بنه های ناسازگار اولیه، صفات مرضی شخصیت و روان بنه های هیجانی در پیش بینی اختلال های خوشه C شخصیت و بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش» می باشد. نتایج همبستگی نشان داد که بین روان بنه های ناسازگار اولیه حوزه طرد و بریدگی، روان بنه های هیجانی کنترل، احساس گناه و شرم و قابلیت درک و صفت مرضی عاطفه منفی با اختلال شخصیت اجتنابی همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. با توجه به این ویژگی ها آنها اکثراً عاطفه منفی مثل خشم، غم و مخصوصاً ترس را تجربه می کنند و در جمع احساس شرم دارند؛ این شخصیت ها در کودکی خود عمدتاً سردی عاطفی مراقبان، فقدان محبت و تشویق، طرد شدن توسط مراقب، سوءاستفاده، تجاوز و غفلت را تجربه کرده اند و نتیجتاً به دلیل این تجارب این افراد به عنوان یک راهبرد مقابله ای از جامعه و اجتماع دوری می کنند (کلونینجر، ۱۹۹۹) و روان بنه های حوزه طرد و بریدگی را پرورش می دهند مثل رهاشدگی، انزوای اجتماعی، محرومیت هیجانی و بی اعتمادی و نقص و شرم

(وینبرشت و همکاران، ۲۰۱۶). این یافته همسو با پژوهش‌های پیشین است از جمله موری و همکاران (۲۰۱۶)، کار و فرانسیس *a* (۲۰۱۰) و کار و فرانسیس *b* (۲۰۱۰) و هایپوود و همکاران (۲۰۱۲).

○ همچنین نتایج همبستگی نشان داد که بین روان‌بنه‌های حوزه «خودگردانی» و عملکرد مختل، روان‌بنه هیجانی قابلیت درک و صفات مرضی عاطفی منفی و مهارت‌گسیختگی با اختلال شخصیت وابسته همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. این افراد به دلیل اینکه در کودکی تجاربی مثل اضطراب جدایی، بیماری مزمن یا روش‌های فرزندپروری مقتدرانه یا سهل‌گیرانه (مراقبت بیش از حد) را داشته‌اند، روان‌بنه‌های حوزه خودگردانی و عملکرد مختل مثل وابستگی و بی‌کفایتی و شکست را دارند (ویدیجر، ۲۰۱۱). این یافته همسو با پژوهش‌های پیشین مثل کار و فرانسیس *a* (۲۰۱۰)، هایپوود و همکاران (۲۰۱۲) و میلر و همکاران (۲۰۱۵).

○ نتایج همبستگی در این پژوهش نیز نشان داد که روان‌بنه‌های حوزه «گوش به زنگی» بیش از حد بیشترین همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت وسواسی-جبری دارد و روان‌بنه هیجانی احساس گناه و دیدگاه ساده‌انگارانه به هیجان و صفت مرضی عاطفه منفی بیشترین همبستگی معنادار را با اختلال شخصیت وسواسی-جبری دارد. این افراد به دلیل اینکه در کودکی تجاربی مثل انتظارات بالای خانواده را داشته‌اند، روان‌بنه‌های حوزه «گوش به زنگی» بیش از حد مثل بازداری هیجانی، استانداردهای سخت‌گیرانه (کمال‌گرایی)، خودتنبیهی، منفی‌گرایی/بدبینی را دارند (دیدریچ و ودرهولزر، ۲۰۱۵). این یافته همسو با پژوهش‌های پیشین مثل کار و فرانسیس *a* (۲۰۱۰)، هایپوود و همکاران (۲۰۱۲)، ریدل و همکاران (۲۰۱۶) و لیجت و همکاران (۲۰۱۷) است.

○ با توجه به نتایج همبستگی و مطالعات رگرسیون گام به گام انجام شده در این پژوهش می‌توان گفت که متغیرهای کنترل، خودگردانی مختل، مهارت‌گسیختگی، بازخورد فکری، عاطفه منفی، اتفاق نظر، منطقی بودن به شکل معناداری دارای توان پیش‌بینی اختلال شخصیت وابسته هستند؛ در تبیین این نتایج می‌توان گفت که افراد دارای اختلال شخصیت وابسته به دلیل وابستگی بیمارگون به اطرافیان، فقدان خودمختاری و ترس از عدم حمایت مراقبان، به ندرت هیجان‌ات منفی مثل ترس را به طرز غیر قابل‌کنترلی تجربه می‌کنند و مدام

در مورد از دست دادن حمایت دیگران و تنها و بی کس ماندن بازخوردهای فکری دارند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که افراد به دلیل کمال‌گرایی و معیارهای سخت‌گیرانه‌ای که دارند، به سختی از چیزی راضی هستند و ممکن است با خشم پاسخ دهند و وقتی چیزی مطابق میل آنها پیش نمی‌رود ممکن است کنترل خود را از دست بدهند یا احساس گناه بکنند. ویژگی‌های مشترک اختلال‌های شخصیت خوشه C ترس و اضطراب است؛ به همین دلیل در این پژوهش صفت مرضی عاطفه منفی در تمام اختلال‌های شخصیت این خوشه به عنوان متغیر پیش بین قوی مطرح است.



یادداشت‌ها

1. American Psychiatric Association
2. Diagnostic and statistical manual of mental disorders
3. Personality Diagnostic Questionnaire
4. Personality Inventory for DSM-5
5. Young Maladaptive Schema Questionnaire
6. Leahy Emotional Schema Scale

● منابع

آهی، قاسم (۱۳۸۴). هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه روان بنه یانگ (SQ-SS) (بررسی ساختار عاملی) بین دانشجویان دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۱۳-۱۴، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

صدوقی، زهره، آگیلار- وفایی، مریم، رسولزاده طباطبایی، کاظم، و اصفهانیان نامیه. (۱۳۸۷). تحلیل عاملی نسخه کوتاه پرسش‌نامه روان بنه یانگ در نمونه غیربالینی ایرانی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴ (۲)، ۲۱۹-۲۱۴.

Ashton, M. C., Lee, K., de Vries, R. E., Hendrickse, J., & Born, M. P. (2012). The maladaptive Personality Traits of the Personality Inventory for DSM-5 (PID-5) in relation to the HEXACO personality factors and schizotypy/dissociation. *Journal of Personality Disorders*, 26(5), 641-659.

Association, Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*: American Psychiatric Pub.

Bach, B., Lockwood, G., & Young, J. E. (2018). A new look at the schema therapy model: Organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive Behavior Therapy*, 47(4), 328-349.

Beeney, J. E., Lazarus, S. A., Hallquist, M. N., Stepp, S. D., Wright, A. G., Scott, L. N., & Pilkonis, P. A. (2019). Detecting the presence of a personality disorder using

- interpersonal and self-dysfunction. *Journal of Personality Disorders*, 33(2), 229-248.
- Carr, S. N., & Francis, A. J. (2010a). Early maladaptive schemas and personality disorder symptoms: An examination in a non-clinical sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(4), 333-349. (1)
- Carr, S. N., & Francis, A. J. (2010b). Do early maladaptive schemas mediate the relationship between childhood experiences and avoidant personality disorder features? A preliminary investigation in a non-clinical sample. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 343-358. (2)
- Cloninger, C. R. (1999). *Personality and psychopathology*. American Psychiatric Pub.
- Cuijpers, P., Smit, F., Penninx, B. W., de Graaf, R., Ten Have, M., & Beekman, A. T. (2010). Economic costs of neuroticism: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(10), 1086-1093.
- Diedrich, A., & Voderholzer, U. (2015). Obsessive-compulsive personality disorder: A current review. *Current Psychiatry Reports*, 17(2), 2.
- Hopwood, C. J., Thomas, K. M., Markon, K. E., Wright, A. G., & Krueger, R. F. (2012). DSM-5 personality traits and DSM-IV personality disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(2), 424.
- Joseph, S. (2019). *Personality disorders: New symptom-focused drug therapy*. Routledge.
- Leahy, R. L. (2018). *Emotional schema therapy: Distinctive features*. Routledge.
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 177-190.
- Liggett, J., Sellbom, M., & Carmichael, K. L. (2017). Examining the DSM-5 Section III criteria for obsessive-compulsive personality disorder in a community sample. *Journal of Personality Disorders*, 31(6), 790-809.
- Livesley, W. J., & Larstone, R. (2018). *Handbook of personality disorders: Theory, research, and treatment*. Guilford Publications.
- Miller, J. D., Few, L. R., Lynam, D. R., & MacKillop, J. (2015). Pathological personality traits can capture DSM-IV personality disorder types. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(1), 32.
- Nordahl, H. M., Holthe, H., & Haugum, J. A. (2005). Early maladaptive schemas in patients with or without personality disorders: Does schema modification predict symptomatic relief? *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(2), 142-149.
- Oldham, J. M. (2018). DSM models of personality disorders. *Current Opinion in Psychology*, 21, 86-88.
- Riddle, M. A., Maher, B. S., Wang, Y., Grados, M., Bienvenu, O. J., Goes, F. S., &

- Greenberg, B. D. (2016). Obsessive–compulsive personality disorder: Evidence for two dimensions. *Depression and Anxiety, 33*(2), 128-135.
- Schmidt, N. B., Joiner, T. E., Young, J. E., & Telch, M. J. (1995). The Schema Questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research, 19*(3), 295-321.
- Weinbrecht, A., Schulze, L., Boettcher, J., & Renneberg, B. (2016). Avoidant personality disorder: A current review. *Current Psychiatry Reports, 18*(3), 29.
- Widiger, T. A. (2011). Personality and psychopathology. *World Psychiatry, 10*(2), 103.
- Yavuz, K. F., Turkcapar, M., Demirel, B., & Karadere, E. (2011). Adaptation, validity and reliability of the Leahy Emotional Schema Scale Turkish version based on Turkish university students and workers. *J Psychiatry Neurological Sci, 24*(4), 273-282.



نقش تعدیل کننده معنا در کار در رابطه خودرهبری و سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی □

The Moderating Role of Meaning at Work in the Relationship between Self Leadership with Affective Capital and Affective-Collective Investment □

دکتر محسن گل پرور *

Maryam Roostampour, MSc

دکتر محسن گل پرور *

مریم رستم پور *

Abstract

چکیده

This research was conducted with the aim of determining the moderating role of meaning at work on the relationship between self-leadership with affective capital and affective-collective investment. Research statistical population was the employees of Saderat bank in Isfahan city. Among them, 243 employees were selected using convenience the sampling method and responded to Self-Leadership Scale, Meaning at Work Scale, Affective Capital Scale, and Affective-Collective Investment Scale. Data analyzed with the use of Pearson correlation coefficient and hierarchical regression analysis. Results revealed that there was a positive significant relationship between self-leadership and meaning at work, affective capital and affective-collective investment. The results of hierarchical regression analysis indicated that meaning at work moderated the relationship between self-leadership and affective capital and affective-collective investment. This means that when meaning at work is high, there is a positive and significant relationship between self-leadership and affective capital and affective-collective investment ($p < 0.01$), but when meaning at work is low, there is not a significant relationship between self-leadership and affective capital and affective-collective investment ($p > 0.05$). The results showed that meaning at work had high power to impact the relationship between self-leadership and affective capital and affective-collective investment.

Keywords: self-leadership, meaning at work, affective capital, affective-collective investment, bank employees

این پژوهش با هدف تعیین نقش تعدیل کننده معنا در کار در رابطه خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی اجرا شد. جامعه آماری آن کارکنان شعب بانک صادرات در شهر اصفهان بودند که از میان آنها ۲۴۳ نفر به شیوه در دسترس انتخاب و به مقیاس های خودرهبری، معنا در کار، سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی پاسخ دادند. داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین خودرهبری با معنا در کار، سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که معنا در کار رابطه خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی را تعدیل می کند. به این معنی که وقتی معنا در کار بالا است، بین خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$)، ولی وقتی معنا در کار پایین است، بین خود رهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی رابطه معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). نتایج این پژوهش نشان می دهد که معنا در کار، توان بالایی برای تحت تاثیر قرار دادن رابطه خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی دارد.

کلیدواژه ها: خودرهبری، سرمایه عاطفی، سرمایه گذاری جمعی عاطفی، معنا در کار، کارکنان بانک

□ Faculty of Education and Psychology, Islamic Azad University, Esfahan Branch (Khorasgan), Esfahan, I. R. Iran.
✉ Email: drmgolparvar@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۵/۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۴/۲۹
* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی شعبه خوراسگان، اصفهان

● مقدمه

«سرمایه عاطفی»^۱ متشکل از «عاطفه مثبت شبه حالت»^۲، «شادمانی»^۳ و «احساس انرژی»^۴، حالتی از احساس نشاط و نیروی جوشش درونی مثبت است که قابلیت هدایت و مهارت افزایی را در زمان جوشش و فعال بودن دارد (عنایتی و گل پرور، ۱۳۹۷؛ گلپرور، ۱۳۹۵). شکل جمعی و تلاش محور این سازه یعنی «سرمایه گذاری جمعی عاطفی»^۵ نیز تلاش های جمعی و گروهی افراد در محیط های جمعی و اجتماعی را می گویند که در مسیر تقویت و ارتقاء سرمایه عاطفی دیگران بوده و همان سه بعد سرمایه گذاری جمعی بر عاطفه مثبت شبه حالت، شادمانی و احساس انرژی را در برمی گیرد (باقری و گل پرور، ۱۳۹۶). نتایج مطالعات انجام شده در ایران نشان می دهد که سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی با رفتارهای مدنی - سازمانی، با تنیدگی شغلی، با فرسودگی هیجانی، با عملکرد شغلی، با بهزیستی روان - شناختی، با شکایات جسمانی، با سرمایه گذاری جمعی اجتماعی و طیف گسترده دیگری از متغیرهای مثبت و منفی در رابطه است (گل پرور، ۱۳۹۵؛ گل پرور و صفری، ۱۳۹۷؛ گل پرور و زارعی، ۱۳۹۶). علی رغم مطالعاتی که تاکنون بر روی سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی به عنوان دو سازه نوین در ایران انجام شده، کماکان مطالعات دیگری نیز برای بسط و گسترش دانش نظری این حوزه نیاز است انجام شود. لذا در این مطالعه، رابطه «خودرهبری» با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی در به نقش تعدیل کننده «معنا در کار» در این روابط محور بررسی قرار گرفته است.

به عنوان متغیری نقش آفرین در حالات و رفتار انسان، خودرهبری همانطور که هاوتون، داوولی و دیلیلیو (۲۰۱۲) و رامبه، مودیسه و چیپونزا (۲۰۱۸) بیان نموده اند، به دلیل پیچیدگی فرایندهای کاری و رقابت های بین سازمانی، و در فضای کاری رو به تحول دائمی امروز، در کنار رهبران و مدیران در سازمان ها نیازمند کارکنانی هستیم تا دارای توان بالایی برای رهبری رفتارها، تصمیمات و مهارت های کاری و حرفه ای خود باشند. از چنین منظری، خودرهبری فرایند نفوذ بر خود و خودارزایی است که باعث می شود تا افراد با خود جهت دهی و خودانگیزی، رفتارهای خود را به نحوی مثبت شکل داده و در مسیر دستیابی به عملکرد سطح بالاتر آن را هدایت نمایند (کاسدینار و هاهولونگان، ۲۰۱۸). از لحاظ نظری خودرهبری در متن نظریه های کلاسیکی نظیر رویکرد «نفوذ بر خود»^۶، رویکرد «خودکنترلی»^۷،

نظریه «نگیزش درونی» و نظریه شناختی - اجتماعی به عنوان یک متغیر تأثیرگذار بر انگیزش و رفتار وارد عمل شده و انسان را هدایت می کند از اهمیت زیادی برخوردار است (هاوتون و همکاران، ۲۰۱۲). خودرهبری دارای سه مؤلفه «اراده و آگاهی رفتاری»^۷، «نگیزش مبتنی بر تکلیف یا وظیفه»^۸ و «شناخت سازنده» است (خالقی شانه چیان، ۱۳۹۴؛ جوستی و راکس، ۲۰۱۴؛ لانگ، علی فیه، کوانگ و چینگ، ۲۰۱۵). خودرهبری در سطح هر سه مؤلفه خود و به طور کلی می تواند با طیف متنوعی از متغیرها نظیر ویژگی های شخصیتی، «نگرش های شغلی» (تعهدسازمانی و رضایت شغلی) عملکرد وظیفه و رفتارهای نوآرانه در ارتباط باشد (آقابابایی، هویدا، سیادت و رحیمی، ۱۳۹۰؛ خالقی شانه چیان، ۱۳۹۴؛ صفری شاد، عابد - شریبانی و ابزری، ۲۰۱۵).

همسو با جهت گیری مطالعه حاضر، خودرهبری به عنوان متغیری دارای بنیان های خوداتکایی (الیاسون، ۲۰۱۳؛ هاوتون و همکاران، ۲۰۱۲) می تواند موجب تجربه حالات عاطفی مثبت، شادمانی و احساس انرژی در سطح فردی یا همان سرمایه عاطفی شده و از طرف دیگر با نهادینه شدن آن در محیط های کار با ایجاد یک فضا و جو عاطفی مثبت بسترساز ارتقاء سرمایه گذاری جمعی عاطفی بشود. در حمایت از این دیدگاه، ونزیل (۲۰۱۳) در مطالعه ای نشان داد که بین خودرهبری با شادمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین مطالعه جوستی، آرانچالان، اوهونونو، راشه، جولی، ویلمسی و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان داد که خودرهبری رابطه قابل توجهی با تلاش و رهبری همکارانه و مشترک که در سرمایه گذاری جمعی نیز نقش قابل توجهی بازی می کند دارد. دلیل رابطه خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی به لحاظ نظری این است که وقتی افراد احساس می کنند که بر مبنای آگاهی، اراده و شناخت درونی خود به سوی اهداف کاری خود در حرکت هستند، ابتدا به ساکن احساس موفقیت و بالندگی خواهند کرد (جوستی و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر این، خودرهبری با زمینه سازی تقویت رضایت شغلی که جنبه عاطفی و مثبت آن پررنگ است (خالقی شانه چیان، ۱۳۹۴؛ صفری شاد و همکاران، ۲۰۱۵)، می تواند موجبات افزایش سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی را نیز فراهم آورد. فراتر از رابطه بین خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی، بر مبنای شواهد معطوف به نقش آفرینی متغیرهایی همچون «معنا» و «معنویت» برای سلامتی،

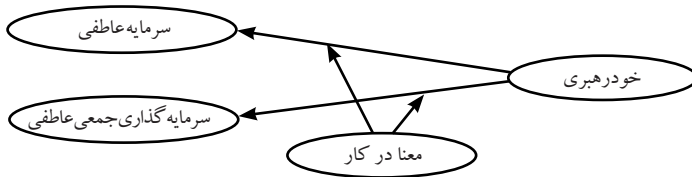
بهزیستی و رفتارهای انسان (سپهوند، ۱۳۹۸؛ محمدی، بشارت، رضازاده و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۷؛ سپهوند، ۱۳۹۸؛ گلپرور و عابدینی، ۲۰۱۴). / استگر، دیک و دافی (۲۰۱۲) اظهار داشته اند که معنا در کار شامل تلاش های ذهنی و روانشناختی افراد برای تجربه معناداری کار و تجارب کاری آنها مشتمل بر سه حوزه تجربه معنای مثبت در کار، احساس معناداری مسیر کار و ادراک اینکه فعالیت انسان در خدمت کارهای بزرگ و مطلوب است. معنا در کار برای انسان ها کارکردهایی نظیر کمک به هدف گذاری، افزایش احساس خودکارآمدی یا کنترل، ایجاد بسترهای مشروعیت بخشی اعمال و اقدامات و کمک به خودارزشمندی را به همراه دارد (بروک و پارکر، ۲۰۰۹؛ دسای، ۲۰۰۹؛ کامپتون، ۲۰۰۵؛ گل پرور و عابدینی، ۲۰۱۴؛ ون وینگردم و وندر استوئپ، ۲۰۱۸). شواهد پژوهشی نشان می دهد که «معنا» در کار با انگیزش درونی که بسترساز خودرهبی است و با رضایت هر چه بیشتر افراد از زندگی که عاملی جهت تجربه عواطف و حالات و احساسات مثبت است، رابطه دارد (استگر و دیک، ۲۰۰۹؛ استگر و همکاران، ۲۰۱۲؛ مارتلا و پسی، ۲۰۱۸). بستر نظری رابطه بین معنا در کار با خودرهبی به نقش خودرهبی در حرکت خودانگیخته به سوی اهداف و تعمیق حس معنا در کار همراه با هدف گزینی و احساس تلاش معنادار و ارزشمند باز می گردد (دالبیر، سادسترم و استینهارت، ۲۰۰۱). در واقع وقتی انسان ها احساس کنند که به صورت خودرهبی به سوی اهداف مهم و سازنده در حال حرکت و تلاش هستند، احساس معنا در کار آنها افزایش می یابد (رامبه، مودیسه و چیپونزا، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، معنا در کار از طریق ایجاد احساس خودشکوفایی (مارتلا و پسی، ۲۰۱۸) قادر است تا سطح احساسات و عواطف مثبت را در قالب سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی افزایش دهد. در همین راستا، گل پرور و عابدینی (۲۰۱۴) در مطالعه خود بین معنا در کار با شادمانی و عواطف مثبت رابطه مثبت و معنادار و در مطالعه برونینگ (۲۰۱۸) نیز به وجود رابطه خودرهبی و معنا در کار اشاره شده است.

در کنار رابطه خودرهبی و معنا در کار با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی، در رویکرد نظری تعامل میان انگیزش با «معنا محوری» (استیوارت، کارترایت و مانز، ۲۰۱۹؛ گلپرور و عابدینی، ۲۰۱۴) و همچنین بر اساس رویکرد تسهیل تعاملی خودانگیزی (خودرهبی) و سازه های مثبت نگر مانند معنا در کار، در این پژوهش معنا در کار به عنوان

متغیری تعدیل کننده در قالب عاملی بسترساز برای نیرومندشدن رابطه خودرهبی با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی در نظر گرفته شده است. در این خصوص و از بعد نظری، می توان گفت هر یک از مؤلفه های خودرهبی، دارای بنیان های انگیزشی مثبت درباره خود و اهداف کاری هستند (هاوتون، ۲۰۰۰). این بنیان های انگیزشی مثبت باعث می شود تا افراد در مشاغل خود پراگیزه عمل کرده و به این جهت شغل خود را مثبت ارزیابی نمایند (لانگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ مایکرانتز، ۲۰۱۷). این ارزیابی مثبت بر اساس رویکرد نظری تسهیل تعاملی خودانگیزشی (خودرهبی) و معنا در کار، در صورتی که معنا در کار در افراد در سطح بالایی قرار داشته باشد، می تواند موجب افزایش نیرو و نشاط درونی در سطح فردی (سرمایه عاطفی) و همچنین تلاش و کوشش برای ارتقاء سرمایه عاطفی در سطح جمعی (سرمایه گذاری جمعی عاطفی) شود. در حمایت از این نظر، مایکرانتز (۲۰۱۷) در مطالعه ای نشان داد که بین خودرهبی و تیندگی در دانشجویان رابطه وجود دارد و سبک های مقابله این رابطه را تعدیل می کنند. به این ترتیب که در سبک های مقابله مؤثر و کارآمد خودرهبی با استرس دارای رابطه منفی نیرومندتری است. ساهمین (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی نشان داد که بین خودرهبی با عملکرد شغلی رابطه وجود دارد و جو روانشناختی (با تمرکز بر تفسیر و پیش بینی معنادار پیامدها و اهداف در محیط کار که در جهاتی با معنا در محیط کار دارای همپوشی هایی است) این رابطه را تعدیل می کند.

در مجموع شواهد ارائه شده نشان می دهد که خودرهبی دارای توان قابل توجهی برای تعامل با سازه هایی نظیر «معنا در کار» برای برقراری رابطه با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی است. نکته حائز اهمیت این که سازه هایی مانند سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی با تمرکز بر شادمانی، عاطفه مثبت و احساس انرژی، و با اتکا بر شواهد پژوهشی در دسترس مبنی بر رابطه عواطف مثبت و شادمانی با بهره وری بالاتر (پیرو، کوزوسنیک، رودریگز-مولینا و توردرا، ۲۰۱۹)، در صورتی که مسیرهای ارتقاء آنها به صورت علمی شناسایی و معرفی شوند، امکان ارتقاء بهره وری را در سطح سازمان ها و نظام های کاری مانند بانک ها را فراهم می آورند. ماهیت نوآورانه پژوهش حاضر، علاوه بر استفاده از دو متغیر سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی به عنوان متغیرهایی معرفی شده در ایران، به ارائه ترکیبی نوین و بدیع از چهار متغیر خودرهبی، معنا در کار، سرمایه

عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی در مسیر آزمون رویکر نظری نوین موسوم به تسهیل تعاملی خودانگیزی (خودرهبری) و سازه های مثبت نگر معطوف است. مدل مفهومی و نظری پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی در باب نقش معنا در کار در رابطه خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی

با توجه به آنچه بیان گردید، در این پژوهش هدف تعیین رابطه خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی با توجه به نقش تعدیل کننده معنا در کار در نظر گرفته شد. سؤالات پژوهش نیز این چنین در نظر گرفته شدند که آیا بین خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی رابطه وجود دارد؟ و آیا معنا در کار قادر است تا رابطه خودرهبری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی را تعدیل نماید؟

● روش

روش این پژوهش همبستگی مبتنی بر تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی است. جامعه آماری پژوهش، کارکنان شعب بانک صادرات در شهر اصفهان در زمستان ۱۳۹۷ به تعداد ۷۰۰ نفر بودند که از بین آنها، ۲۵۰ نفر بر پایه جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. به این دلیل از نمونه گیری تصادفی در این پژوهش استفاده نشد که شعب بانک صادرات به دلیل تراکم بالای کاری امکان نمونه گیری تصادفی فراهم نبود، لذا ناگزیر از شیوه در دسترس استفاده شد. پس از بازگشت مقیاس ها، ۷ مقیاس به دلیل ناقص پاسخ داده شدن (معادل ۲/۸ درصد و نرخ بازگشت ۹۷/۲ درصد) از پژوهش کنار رفت، و نمونه پژوهش به ۲۴۳ نفر کاهش یافت. از ابزارهای زیر برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شده است.

● ابزار

□ الف: مقیاس خودرهبری^۹ (SLS): برای سنجش خودرهبری، از مقیاس نه سؤالی معرفی شده توسط هاوتن و همکاران (۲۰۱۲) استفاده شد. هاوتن و همکاران (۲۰۱۲)

از طریق تحلیل عاملی اکتشافی سه عامل را که توان تبیین ۷۳ درصد از واریانس متغیر خودرهبی را دارا بوده استخراج نموده و آلفای کرونباخ اراده و آگاهی رفتاری، انگیزش تکلیف و شناخت سازنده را به ترتیب برابر با ۰/۷، ۰/۶۷ و ۰/۵۴ گزارش نموده‌اند. همچنین تحلیل عاملی تأییدی با شاخص‌های برازش مطلوب نیز سه عامل مورد نظر را مورد تأیید قرار داده است (هاوتن و همکاران، ۲۰۱۲). در پژوهش *خالقی شانه‌چیان* (۱۳۹۴) در ایران روایی سازه این مقیاس از طریق تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش از نوع واریماکس بررسی و آلفای کرونباخ اراده و آگاهی رفتاری، انگیزش تکلیف و شناخت سازنده به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۷۲ و ۰/۶۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ مقیاس کلی به ترتیب برابر با ۰/۸۹ به دست آمد.

□ ب: مقیاس معنا در کار^{۱۰}: برای سنجش معنا در کار، از مقیاس ده سؤالی معرفی شده توسط استگر و همکاران (۲۰۱۲) با تک عامل استفاده شد. آنان شواهد گسترده‌ای از روایی سازه، همگرا و تمیزی از جمله شواهد گسترده‌ای مبنی بر همبستگی بین معنا در کار و تمایل به ترک خدمت، تعهد شغلی، تعهد سازمانی، رفتارهای مدنی- سازمانی، رضایت شغلی، انگیزش کاری درونی و بیرونی، رضایت از زندگی، اضطراب، خصومت و افسردگی ارائه نموده‌اند. در ایران نیز در پژوهش گل‌پرور و عابدینی (۲۰۱۴) پس از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۹۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۹ به دست آمد.

□ ج: مقیاس سرمایه عاطفی^{۱۱} (ACS): برای سنجش سرمایه عاطفی از مقیاس بیست سؤالی گل‌پرور (۱۳۹۵) استفاده شد. در پژوهش گل‌پرور (۱۳۹۵) و در بیش از ۱۰ مطالعه مستقل روایی سازه عاملی این مقیاس را مستند نموده و آلفای کرونباخ در دامنه بین ۰/۹۳۶ تا ۰/۹۷۸ گزارش شده است. در پژوهش عنایتی و گل‌پرور (۱۳۹۷) نیز پس از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی در راستای بررسی روایی سازه مقیاس، آلفای کرونباخ سرمایه عاطفی کلی به ترتیب برابر با ۰/۹۶۵ به دست آمده است. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ کل مقیاس سرمایه عاطفی برابر با ۰/۹۷ به دست آمد.

□ د: مقیاس سرمایه گذاری جمعی عاطفی^{۱۲} (ACIS): اندازه‌گیری سرمایه گذاری جمعی عاطفی، با استفاده از مقیاس بیست سؤالی گل‌پرور (۱۳۹۷) انجام گرفت. گل‌پرور

(۱۳۹۷) روایی صوری این مقیاس را براساس پیشینه حوزه سرمایه عاطفی (گل پرور، ۱۳۹۵) مستند نموده است. در پژوهش عنایتی و گلپرور (۱۳۹۷) و باقری و گل پرور (۱۳۹۶) تحلیل عاملی اکتشافی روایی سازه این مقیاس را مستند ساخته و آلفای کرونباخ آن در قالب تک عاملی به ترتیب برابر با ۰/۹۶۵ و ۰/۹۸ گزارش شده است. همچنین به عنوان شواهدی از روایی همگرا، مطالعه باقری و گل پرور (۱۳۹۶) نشان داده که امتیازات حاصل از مقیاس سرمایه گذاری جمعی عاطفی با امتیازات حاصل از سرمایه گذاری جمعی اجتماعی دارای رابطه مثبت و معناداری است. در پژوهش حاضر روایی سازه این ابزار دوباره از طریق تحلیل عاملی اکتشافی مجدد بررسی گردید و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۷ به دست آمد.

مقیاس های پژوهش همگی به صورت خودگزارش دهی پاسخ داده شدند. داده های حاصل از اجرای پژوهش از طریق ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی پس از بررسی پیش فرض های نرمالیتی داده ها و خطی بودن رابطه بین متغیرها از طریق نرم افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت.

● یافته ها

از ۲۴۳ نفر اعضای نمونه، اکثریت معادل ۱۷۹ نفر دارای تحصیلات فوق دیپلم و بالاتر (معادل ۷۳/۷ درصد)، ۳۲ نفر مجرد (معادل ۱۳/۲ درصد) و ۲۱۱ نفر متأهل (معادل ۸۶/۸ درصد) بوده اند. میانگین سن شرکت کنندگان در پژوهش برابر با ۳۹/۲۸ سال (با انحراف معیار ۶/۷۵) و میانگین سابقه شغلی برابر با ۱۶/۲۴ سال (با انحراف معیار ۷/۳۴) بود. در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می شود، «خودرهبی» با «معنا در کار»، با «سرمایه عاطفی» و با «سرمایه گذاری جمعی عاطفی» دارای رابطه مثبت و معناداری است ($p < ۰/۰۱$). معنا در کار نیز با سرمایه عاطفی و با سرمایه گذاری جمعی عاطفی دارای رابطه مثبت و معناداری است ($p < ۰/۰۱$).

در جدول ۲، نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی سرمایه عاطفی از طریق خودرهبی و معنا در کار ارائه شده است. چنانکه در این جدول مشاهده می شود در مرحله اول، خودرهبی ($\beta = ۰/۴۱$) دارای ضریب معنادار برای پیش بینی سرمایه عاطفی بوده

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱	خودرهبری	۳/۶۲	۰/۷۸	-		
۲	معنا در کار	۳/۴۹	۰/۸۱	۰/۳۳**	-	
۳	سرمایه عاطفی	۳/۰۵	۰/۹۳	۰/۴۱**	۰/۵۱**	-
۴	سرمایه گذاری جمعی عاطفی	۳/۲۱	۰/۸۷	۰/۳۵**	۰/۴۲**	۰/۷۹**

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

است. در مرحله دوم، معنا در کار ($\beta=0/43$) توانسته، ۱۶/۱ درصد (R^2) واریانس افزوده معنادار برای پیش بینی سرمایه عاطفی پدیدآورده است. بالاخره در مرحله سوم نیز تعامل خودرهبری × معنا در کار ($\beta=0/13$) توانسته ۱/۶ درصد (R^2) واریانس افزوده معنادار برای پیش بینی سرمایه عاطفی پدید آورد.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی سرمایه عاطفی از طریق خودرهبری و معنا در کار

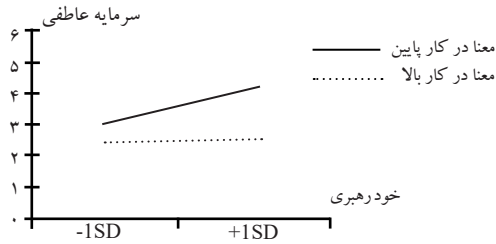
ردیف	متغیرهای پیش بین	مرحله ۱	مرحله ۲	مرحله ۳
		β	β	β
۱	خودرهبری	۰/۴۱**	۰/۲۶**	۰/۲۷**
۲	معنا در کار	-	۰/۴۳**	۰/۴۱**
۳	خودرهبری × معنا در کار	-	-	۰/۱۳*
۴	R^2 یا ΔR^2	۰/۱۶۵	۰/۱۶۱	۰/۰۱۶
۵	F یا ΔF	۴۷/۷۰**	۵۷/۲۸**	۵/۶۵*

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

نتایج تحلیل ساده شیب خط در شکل ۲ ارائه شده است. چنانکه در این شکل ملاحظه می شود، در معنا در کار پایین، خودرهبری ($\beta=0/04$, $p > 0/05$, $R^2=0/002$) با سرمایه عاطفی دارای رابطه معناداری نیست، ولی در معنا در کار بالا، بین خودرهبری و سرمایه عاطفی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($\beta=0/45$, $p < 0/01$, $R^2=0/203$).

در جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی سرمایه گذاری جمعی عاطفی از طریق خودرهبری و معنا در کار آورده شده است. چنانکه در این جدول مشاهده می شود در مرحله اول، خودرهبری ($\beta=0/35$) دارای ضریب معنادار برای پیش بینی سرمایه گذاری جمعی عاطفی بوده است. در مرحله دوم، معنا در کار ($\beta=0/34$) توانسته، ۱۰ درصد (R^2) واریانس افزوده معنادار برای پیش بینی سرمایه گذاری جمعی عاطفی پدید آورد.

بالاخره در مرحله سوم نیز تعامل خودرهبری×معنا در کار ($\beta=0/14$) توانسته ۱/۹ درصد (R^2) واریانس افزوده معنادار برای پیش بینی سرمایه گذاری جمعی عاطفی پدید آورد.



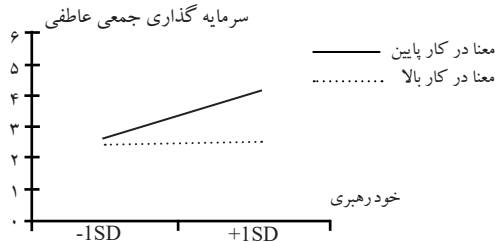
شکل ۲. نمودار رابطه خود رهبری با سرمایه عاطفی در معنا در کار بالا و پایین

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی سرمایه گذاری جمعی عاطفی از طریق خودرهبری و معنا در کار

ردیف	متغیرهای پیش‌بین	مرحله ۱ β	مرحله ۲ β	مرحله ۳ β
۱	خودرهبری	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۲۵**
۲	معنا در کار	-	۰/۳۴**	۰/۳۲**
۳	خودرهبری×معنا در کار	-	-	۰/۱۴*
۴	ΔR^2 یا R^2	۰/۱۲۴	۰/۱	۰/۰۱۹
۵	ΔF یا F	۳۴/۰۵**	۳۰/۹۵**	۵/۹۶*

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

نتایج تحلیل ساده شیب خط در شکل ۳ ارائه شده است. چنانکه در این شکل ملاحظه می شود، در معنا در کار پایین، خودرهبری ($\beta = -0/006$, $p > 0/05$) با سرمایه گذاری جمعی عاطفی دارای رابطه معناداری نیست، ولی در معنا در کار بالا، بین خودرهبری و سرمایه گذاری جمعی عاطفی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($\beta = 0/43$, $p < 0/05$). ($R^2 = 0/181$)



شکل ۳. نمودار رابطه خود رهبری با سرمایه گذاری جمعی عاطفی در معنا در کار بالا و پایین

● بحث و نتیجه گیری

○ این پژوهش با هدف «تعیین رابطه بین خودرهبیری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی با توجه به نقش تعدیل کننده معنا در کار» اجرا شد. نتایج نشان داد که بین خودرهبیری و معنادار کار، رابطه (معنادار) وجود دارد. در جستجوهای انجام شده، مطالعه‌ای در دسترس قرار نگرفت که طی آن رابطه خودرهبیری با معنا در کار مورد مطالعه قرار گرفته باشد. با این حال در برخی مطالعات انجام شده، روابط متغیرهایی که با هر دو سازه خودرهبیری و معنا در کار دارای رابطه مثبت هستند گزارش شده است. برای نمونه مطالعه خالقی *شانه‌چیان* (۱۳۹۴) رابطه خودرهبیری با رضایت شغلی و مطالعه *براونینگ* (۲۰۱۸) نیز نشان داده که بین خودرهبیری و معنا در کار به دلیل بنیان‌های انگیزشی همسو و مشترک رابطه نظری وجود دارد. رابطه خودرهبیری با معنا در کار، در مطالعه حاضر با تبیین‌های نظری ارائه شده *براونینگ* (۲۰۱۸) همسویی نشان می‌دهد. در تبیین رابطه خودرهبیری با معنا در کار، می‌توان به نقشی که خودرهبیری در ایجاد احساس خودمختاری و کنترل شخصی بر امور کاری به وجود می‌آورد، اشاره کرد (رامبه، مودیسه و چیپونزا، ۲۰۱۸؛ کاسدینار و هاهولونگان، ۲۰۱۸). *استگر* و همکاران (۲۰۱۲) بر این نظر تأکید نموده‌اند که احساس خودمختاری و کنترل نزد کارکنان در محیط‌های کار موجب ارتقاء حس معناداری کار را فراهم می‌کند. در واقع زمانی که افراد احساس می‌کنند که خودشان بر فرایندها و امور کاری خود تسلط دارند و این اموز تحت کنترل آن‌ها قرار دارد، امری که در خودرهبیری نیز مستتر است، اهمیت و ارزش کار و امور کاریشان بالا رفته و از این طریق بستر و زمینه برای ارتقاء سطح معنا در کار فراهم می‌شود.

○ پس از معنا در کار، نتایج این پژوهش نشان داد که بین خودرهبیری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این نتیجه با نتایج حاصل از مطالعه *هاوتون* و همکاران (۲۰۱۲) مبنی بر رابطه خودرهبیری با هوش هیجانی و عاطفه مثبت و با نتایج مطالعه *العبدولباقی* و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر رابطه خودرهبیری با هوش هیجانی که اغلب عاملی جهت توجه و تسهیل تبادلات هیجانی و عاطفی بین کارکنان در محیط‌های کار است، همسویی نشان می‌دهد. تبیین متمرکز بر ساز و کار پیوند بین خودرهبیری با سرمایه عاطفی و سرمایه گذاری جمعی عاطفی، به نقشی که خودرهبیری به لحاظ انگیزش مثبت در

افراد در محیط‌های بازی می‌کند مربوط است. شواهد پژوهشی گذشته حاکی از آن است که خودرهبی به دلیل ارتباطی که با انگیزش درونی دارد (خالقی شانه‌چیان، ۱۳۹۴؛ لانگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ جوستی و راکس، ۲۰۱۴؛ ون زیل، ۲۰۱۳) زمینه‌ساز تقویت تجربه حالات عاطفی مثبت و شادمانی است. به لحاظ نظری وقتی کارکنان احساس کنند که امور کاری و وظایف خود را بر اساس اراده و آگاهی خود و با انگیزه در حال انجام هستند، احساس نشاط و شادمانی را تجربه می‌کنند (هاوتون و همکاران، ۲۰۱۲). این تجربه احساس نشاط و شادمانی می‌تواند زمینه تقویت سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی را فراهم آورد. از طرف دیگر، خودرهبی در عرصه شناخت و انگیزش، افراد را از درون به سمت اهداف کاری و شغلی سوق می‌دهد. این هدایت درونی می‌تواند کارکردهای مختلفی در سطح فردی و جمعی داشته باشد. یکی از مهم‌ترین کارکردهای این هدایت درونی از طریق خودرهبی، احساس نیرو و توانی است که ایجاد می‌کند. این احساس نیرو و توان، نه تنها در بعد رفتاری و شناختی، بلکه در سطح عاطفی نیز اتفاق می‌افتد. بنابراین وقتی فرد در خود احساس نیرو و توان می‌کند، اولین برآیند ممکن در این عرصه می‌تواند افزایش سطح سرمایه عاطفی و در تعاملات اجتماعی و گروهی، افزایش سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی باشد.

○ فراتر از روابط مورد تبیین، نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که معنا در کار، رابطه بین خودرهبی با سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی را تعدیل می‌کند. به این معنی که وقتی معنا در کار در سطح بالایی است، خودرهبی با سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی دارای رابطه مثبت، ولی وقتی سطح معنا در کار پایین است، خودرهبی قادر به افزایش سطح سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی نیست.

○ این نتایج در مطالعه حاضر با نتایج مطالعه ساهین (۲۰۱۱) مبنی بر نقش تعدیل کننده جو روان شناختی مثبت در رابطه بین خودرهبی با عملکرد شغلی، به لحاظ جهت‌گیری کلی و نه به جهت محتوای متغیرها دارای همسویی است. نقش تعدیل کننده معنا در کار در رابطه بین خودرهبی با سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی در درجه نخست از طریق رویکرد نظری تعامل انگیزش با معنا در کار و بالاخص از طریق رویکرد هم‌افزایی محتوایی خودرهبی و معنا در کار قابل تبیین است. به این معنی که خودرهبی در شرایط متعارف و بدون حضور معنا در کار با سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی از طریق ساز و

کار تقویت و سپس سرریزشدگی عاطفی مثبت از سطح فردی به سطح جمعی رابطه برقرار می‌کند. در چنین شرایطی وقتی معنا در کار از محیط پیرامونی این رابطه بر رابطه مذکور فشار وارد می‌کند، رابطه مثبت مورد اشاره به رابطه شرطی تبدیل می‌شود. به این معنی که به شرط بالا بودن سطح معنا در کار، خودرهبری پیوند مثبت و معناداری با سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی برقرار می‌کند. این امر به لحاظ نظری به این دلیل اتفاق می‌افتد که معنا در کار وقتی بالا برود، اهمیت و ارزشمندی کار و وظایف شغلی را بالا برده و از این طریق خودرهبری در فضای کاری ارزشمند و با اهمیت، نیرو و توان درونی شناختی، رفتاری و عاطفی بیشتری را ایجاد نموده و از این طریق بستر سرریزشدگی عاطفی مثبت به فرد و فضای جمعی و گروهی را فراهم می‌کند.

○ فراتر از رویکرد هم‌افزایی مورد اشاره، به دلیل پیوند و رابطه‌ای که معنا در کار با رضایت از زندگی و رضایت از کار و شغل دارد (استگر و همکاران، ۲۰۱۲)، وقتی افراد احساس معنای سطح بالاتری را در کار و وظایف شغلی خود تجربه می‌کنند، با تجربه رضایت از زندگی کاری خود، زمینه عاطفی و شناختی لازم برای انتقال نیروی خودرهبری به سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی فراهم می‌شود. به این معنی که کارکنان با تجربه رضایت از زندگی و کار، تلاش‌های خودانگیخته و خودرهبر بیشتری را در کار خود انجام می‌دهند و در نهایت این تلاش‌های فردی خودانگیخته و خودرهبر، سطح سرمایه عاطفی و در تعاملات بین فردی سطح سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی را بالا می‌برد.

○ در مجموع نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که بین خودرهبری با معنا در کار، سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. علاوه بر این، تعامل معنا در کار با خودرهبری برای ارتقاء سطح سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی در مطالعه حاضر نیز مورد تأیید قرار گرفت. نتیجه تعامل مذکور حاکی از آن بود که در صورت بالا بودن سطح معنا در کار، خودرهبری زمینه ساز ارتقاء سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی می‌شود. این مشروط شدن نقش خودرهبری برای ارتقاء سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی به بالا بودن سطح معنا در کار خود حاوی اشارات علمی و تبیین‌هایی بود که در بحث و تبیین به آنها اشاره شد.



یادداشت ها

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. affective capital | 2. state like positive affect |
| 3. happiness | 4. feeling of energy |
| 5. affective-collective investment | 6. self-influence |
| 7. behavior awareness and volition | 8. task motivation |
| 9. Self-Leadership Scale (SLS) | 10. Meaning at Work Scale (MWS) |
| 11. Affective Capital Scale (ACS) | 12. Affective-Collective Investment Scale (SLS) |

● منابع

آقابابایی، راضیه، هویدا، رضا، سیادت، علی و رحیمی، حمید. (۱۳۹۰). تحلیل استراتژی های خودرهبری و ارتباط آن با خلاقیت اعضای هیات علمی دانشگاه علم و صنعت ایران. *پژوهشنامه مدیریت تحول*، ۳(۵)، ۴۳-۲۵.

باقری، ناهید، و گلپور، محسن. (۱۳۹۶). تحلیلی بر رابطه سرمایه گذاری جمعی اجتماعی با رفتارهای مدنی (شهروندی): نقش واسطه ای سرمایه گذاری جمعی عاطفی در میان معلمان. *پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی*، ۳(۱۱)، ۲۷-۱.

خالقی شانه چیان، سمیه. (۱۳۹۴). *الگوی ساختاری رابطه خودرهبری با رضایت شغلی، تعهد سازمانی و عملکرد شغلی در کارکنان یک سازمان صنعتی*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان).

سپهوند، تورج. (۱۳۹۸). نقش معنویت محیط کار و تاب آوری در پیشبینی بهزیستی روانشناختی کارکنان. *مجله روانشناسی*، ۳(۲۳)، ۳۳۴-۳۲۰.

عنایتی، مهناز، و گلپور، محسن. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری رابطه سرمایه گذاری جمعی عاطفی با سرمایه عاطفی و شکایات روان تنی در پرستاران. *نشریه آموزش پرستاری*، ۷(۳)، ۶۴-۵۷.

گلپور، محسن. (۱۳۹۵). *سرمایه عاطفی: کارکردها و ضرورت ها*. تهران: انتشارات جنگل.

گلپور، محسن. (۱۳۹۷). *سنجش کاربردی در روانشناسی سازمانی-جلد دوم*. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان).

گلپور، محسن، و زارعی، مجید. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش موفقیت ویژه بیماران هموفیلی بر سرمایه عاطفی و تجارب اوج این بیماران. *پژوهش های سلامت محور*، ۳(۴)، ۳۲۲-۳۰۹.

گلپور، محسن، و صفری، سمیه. (۱۳۹۷). نقش ضربه گیر سرمایه گذاری جمعی عاطفی در رابطه بین استرس شغلی و فرسودگی هیجانی. *روانشناسی معاصر*، ۱۳(۱)، ۱۳-۲.

محمدی، لایلا، بشارت، محمد علی، رضا زاده، محمد رضا، و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای عواطف مثبت و منفی در رابطه بین معنای زندگی و سلامت روان. *مجله روانشناسی*، ۲۲(۲)، ۱۷۱-۱۵۷.

- Brooke, C., & Parker, S. (2009). Researching spirituality and meaning in the workplace. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 7(1), 1-10.
- Browning, M. (2018). Self-leadership: Why it matters. *International Journal of Business and Social Science*, 9(2), 1-5.
- Compton, W.C. (2005). *Introduction to positive psychology*. 1th edition, Wadsworth, Thomson Learning, Inc.
- Desai, P. (2009). Spiritual psychology: A way to effective management. *African Journal of Marketing Management*, 1(7), 165-171.
- Dolbier, C., Soderstrom, M., & Steinhart, M. (2001). The relationships between self-leadership and enhanced psychological, health, and work outcomes. *The Journal of Psychology*, 135(5), 469-485.
- Eliason, L. (2013). *Innovation and self-leadership: The effects of self-leadership knowledge on the innovation landscape*. Unpublished Master Degree in Leadership Studies, Graduate School, Marquette University.
- Golparver, M., & Abedini, H. (2014). A comprehensive study on the relationship between meaning and spirituality at work with job happiness, positive affect and job satisfaction. *Management Science Letters*, 4(2), 255-268.
- Houghton, J. D., Dawley, D., & DiLiello, T. C. (2012). The Abbreviated Self-Leadership Questionnaire (ASLQ): A more concise measure of self-leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 7(2), 216-232.
- Joošte, K., Arunachallam, L., Ahanonu, L., Rashe, H., Julie, H., Willemse, J., Bimray, P., Essa, I., & Hoffman, J. (2016). The meaning of self-leadership for nursing academics of a research programmer in the context of a higher education institution in the Western Cape. *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, 17(S), S122-S133.
- Joošte, K., & Roux, L. Z. (2014). The practice of self-leadership in personal and professional development of contract nursing staff in the environment of a higher education institution. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 1(1: Supplement), 275-285.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-10.
- Kusdinar, D., & Haholongan, R. (2018). The influence of self-leadership on innovative

- behavior. *5th Annual International Conference on Management Research (AICMaR 2018), Advances in Economics, Business and Management Research, 74*, 1-4.
- Long, C. S., Alifiah, M. N., Kowang, T. O., & Ching, C. W. (2015). The relationship between self-leadership, personality and job satisfaction: A review. *Journal of Sustainable Development, 8*(1), 19-23.
- Martela, F., & Pessi, A. B. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontier in Psychology, 9*, 363.
- Maykrantz, S. A. (2017). *The moderating role of coping skills on the relationship between self-leadership and stress among college students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland Eastern Shore.
- Peiró, J.M., Kozusznik, M.W., Rodríguez-Molina, I., & Tordera, N. (2019). The happy-productive worker model and beyond: Patterns of wellbeing and performance at work. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*, 479.
- Rambe, P., Modise, D.L., & Chipunza, C. (2018). The combined influence of self-leadership and locus of control on the job performance of engineering workforce in a power generation utility: An empirical perspective. *SA Journal of Human Resource Management, 16*(0), a952.
- Safari Shad, F.S., Sharabiani, A.A., & Abzari, M. (2014). Studying the relation between self-leadership with job satisfaction and performance improvement. *Global Journal of Human Resource Management, 3*(3), 39-57.
- Sahin, F. (2011). The interaction of self-leadership and psychological climate on job performance. *African Journal of Business Management, 5*(5), 1787-1794.
- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). If one is searching for meaning in life, does meaning in work help? Applied psychology: *Health and Well-Being, 1*, 303-320.
- Steger, M.F., Dik, B.J., & Duffy, R.D. (2012). Measuring meaningful work: The Work as Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*, 322-337.
- Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2019). Self-leadership: A paradoxical core of organizational behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 6*, 47-67.
- Van Wingerden, J., & Van der Stoep, J. (2018). The motivational potential of meaningful work: Relationships with strengths use, work engagement, and performance. *PLoS ONE, 13*(6), e0197599.
- Van Zyl, E. (2013). Self-leadership and happiness within the African working context. *Journal of Psychology, 4*(2), 59-66.



اثربخشی برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور بر بهبود توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان □

The Effectiveness of Phoneme-Based Working Memory Education on Improving the Ability of Reading in Dyslexic Students □

Elham-Sadat Naji, PhD
Mohsen Shokoohi-Yekta, PhD □
Saeed Hasanzadeh, PhD
Elaheh Hejazi, PhD
Javad Ejei, PhD

دکتر الهام سادات ناجی*
دکتر محسن شکوهی‌یکتا*
دکتر سعید حسن‌زاده*
دکتر الهه حجازی*
دکتر جواد اژه‌ای*

Abstract

چکیده

The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of phoneme-based working memory educational program on enhancing reading ability of dyslexic students. The research method was Quasi-experimental with control group and random assignments, using pre-test, post-test, and follow-up stages. The statistical population of the study consists of all the students with reading disability in primary schools in Tehran. Among them, 30 students with dyslexia were selected by available sampling method from leading disorders centers and randomly assigned in experimental and control groups. The experimental group participated in 24 educational sessions of working memory on phonological stimuli in auditory and visual dimensions. Reading and Dyslexia Test (Kormi-Nouri and Moradi, 2008) were used for data collection. The data were analyzed using the multi-variance analysis with repeated measures. Findings showed that the phoneme based working memory educational program significantly improved the reading ability of dyslexic students in all three components of reading accuracy, reading fluency and reading comprehension. These findings were also stable in a two-month follow-up. Therefore, it can be concluded that phoneme based working memory education, can improve the reading ability of dyslexic children.

Keywords: working memory educating, auditory working memory, visual working memory, dyslexia, reading ability

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور بر بهبود توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان با اختلال خواندن بودند که به مراکز آموزش اختلال‌های یادگیری شهر تهران مراجعه کرده بودند و از بین آنها ۳۰ دانش‌آموز نارساخوانی و شاغل به تحصیل در پایه‌های اول تا سوم ابتدایی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایشی در یک دوره ۲۴ جلسه‌ای آموزش حافظه فعال مبتنی بر تحریرات واجی در دو بعد شنیداری و دیداری شرکت کردند. برای گردآوری داده‌ها از آزمون خواندن و نارساخوانی نما استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور به بهبود معنادار توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان در هر سه مؤلفه دقت خواندن، سیالی خواندن و درک خواندن می‌انجامد و این یافته‌ها در یک پی‌گیری دوماهه نیز پایدار بودند. اندازه اثرهای به‌دست آمده از ۰/۶۹ تا ۰/۴۳ متغیر بودند که نشان‌دهنده اندازه اثرهای بزرگ تا متوسط هستند. از این‌رو، می‌توان گفت که با به‌کار بستن برنامه آموزشی حافظه‌فعال واج‌محور می‌توان توانایی خواندن کودکان نارساخوان را بهبود بخشید.

کلیدواژه‌ها: آموزش حافظه‌فعال، حافظه‌فعال شنیداری، حافظه‌فعال دیداری، نارساخوانی، توانایی خواندن

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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۲/۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۶/۱۰
* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

«اختلال‌های یادگیری» از شایع‌ترین اختلال‌های روان‌شناختی دوران کودکی است که میزان شیوع آن بین ۵ تا ۱۵ درصد در بین کودکان دبستانی زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف گزارش شده است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). اختلال خواندن پر بسامدترین گروه از اختلال‌های یادگیری است، تاجایی که حدود ۱۰ درصد از دانش‌آموزان، «نارساخوانی تحولی»^۱ یعنی یک مشکل اساسی در خواندن دارند (لیون، شیویتز و شیویتز، ۲۰۰۳). در واقع دانش‌آموزان با ناتوانی خواندن علی‌رغم هوش طبیعی، در مهارت‌های گوناگون تحصیلی از جمله گوش دادن، خواندن، نوشتن، ریاضیات و حل مساله منطبق با سن خود عمل نمی‌کنند و مشکلات گوناگونی در «درست خواندن کلمات»^۲، «سرعت و فصاحت خواندن»^۳ و «درک مطلب شفاهی»^۴ دارند که اثرات منفی بر عملکرد تحصیلی و تعاملات اجتماعی آنها می‌گذارد (ولدویس، پیرین، لاسوس - سانگوس، لیر، دمونت و کندل، ۲۰۱۴). علت‌های گوناگونی را در سبب‌شناسی اختلال‌های یادگیری و در آن میان اختلال خواندن بیان کرده‌اند از جمله این علت‌ها می‌توان به کاستی در حافظه فعال اشاره کرد (برندنبرگ، کلروسک، فیشبک، اسکوچارد، باتر و هسلهورن، ۲۰۱۴؛ جفریس و اورات، ۲۰۰۴؛ سوانسون، ۲۰۰۳؛ ارجمندنیا و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۱). کاستی در حافظه فعال، مشکلی اساسی در دانش‌آموزان با ناتوانی خواندن است که موجب مشکلاتی در یادگیری خواندن، حفظ اطلاعات مرتبط با کار، سرکوب اطلاعات مزاحم و دسترسی به اطلاعات از حافظه بلندمدت است (سوانسون، ۲۰۰۶)، به بیان دیگر، حافظه فعال پیش‌بینی‌کننده معناداری برای موفقیت در خواندن است (بارنز، ۲۰۱۸). پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که دانش‌آموزان نارساخوان، کاستی در حافظه فعال را تجربه می‌کنند (الووی، گترکول، ویلیس و آدامز، ۲۰۰۵؛ گترکول و بدلی، ۱۹۹۳).

حافظه فعال مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی است که در به‌خاطر سپردن و دستکاری اطلاعات مورد نیاز برای انجام فعالیت‌های روزمره نقش دارند (الووی و الووی، ۲۰۱۰؛ بدلی، ۲۰۰۳) و فرایندهایی از قبیل مرور، بازیابی، دستکاری و توجه کنترل‌شده را دربر دارد. حافظه فعال هم با پردازش فعال اطلاعات ارتباط دارد و هم با ذخیره‌سازی موقتی آنها و از این‌رو در همه تکالیف پیچیده شناختی مانند درک زبان، یادگیری و استدلال درگیر است. به بیان

دیگر، حافظه فعال، یک سازه کلی است که هم اندوزش موقتی و هم پردازش فعال اطلاعات را دربرمی گیرد (شهابی، اژه‌ای، آزادفلاح، و فرزاد، ۱۳۹۳). در کل، ترکیب لحظه به لحظه آگاهی‌ها، تلاش برای نگهداری اطلاعات در حافظه کوتاه‌مدت و بازیابی مداوم اطلاعات ذخیره شده، از ویژگی‌های اصلی حافظه فعال است (دهن، ۲۰۰۸).

یکی از جامع‌ترین الگوها در مورد حافظه فعال، توسط بدلی و هیچ (۱۹۷۴، ۱۹۹۴) ارائه شده است. بدلی (۲۰۰۰) حافظه فعال را شامل چهار مؤلفه می‌داند، این چهار مؤلفه: ۱. «عامل مجری مرکزی»^۵، که به عنوان نظام «توجه» عمل می‌کند؛ ۲. «حلقه واج‌شناختی»، که وظیفه نگهداری اطلاعات شنیداری را برعهده دارد؛ ۳. «صفحه دیداری-فضایی»، که ذخیره‌سازی محرک‌های دیداری و فضایی را برعهده دارد؛ و ۴. «انباره رویداری»، به عنوان رابطی میان حافظه بلندمدت و خرده‌نظام‌های حافظه فعال و رابطی بین سایر اجزای حافظه فعال؛ هستند. دانش‌آموزان با اختلال‌های حافظه فعال، بار شناختی بیش از حدی را در کلاس درس معمولی تجربه می‌کنند (الووی، ۲۰۱۱) و بنابراین فرصت‌های یادگیری بسیاری را از دست می‌دهند. در این میان یکی از توانمندی‌های مهم و مرتبط با حافظه فعال، توانایی خواندن است (گترکول؛ الووی، ویلیس و آدامز، ۲۰۰۶).

لی، ریکو و هاینده (۲۰۰۴)، الگوی یکپارچه‌ای را ارائه می‌دهند که بر اساس آن ناتوانی‌های یادگیری و مشکلات خواندن را به‌طور مستقیم در ارتباط با کاستی حافظه فعال و بی‌توجهی می‌دانند. پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که از یک سو، عملکرد دانش‌آموزان نارساخوان در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در هر یک از اجزای حافظه فعال (عامل مجری مرکزی، حلقه واج‌شناختی، صفحه دیداری-فضایی و انباره رویدادی) متفاوت است (پیکرینگ و گترکول، ۲۰۰۴) و از سوی دیگر، مؤلفه‌های گوناگون حافظه فعال با جنبه‌های مختلف توانایی خواندن ارتباط دارند (گترکول، وولگر، کیویت، استل، تام، و هولمز، ۲۰۱۶؛ اکیل، یول، گارنهم، ۲۰۱۱). تاجایی که، پژوهش‌های جدیدتر بر اهمیت پیوندهای متقابل دیداری-واج‌شناختی تأکید کرده‌اند (هان، فوکس و ملهلم، ۲۰۱۴؛ ورمینگتون و هولم، ۲۰۱۲؛ بلومرت، ۲۰۱۱) و کودکان با نارساخوانی را دارای اختلال در حافظه پیوند متقابل دیداری-واج‌شناختی دانسته‌اند (آلبانو، گارسیا و کورنولدی، ۲۰۱۶).

در سال‌های اخیر پژوهش‌های «مروری» و فراتحلیلی در زمینه اثربخشی برنامه‌های

آموزش شناختی و حافظه فعال انجام شده‌اند. برخی از آنها پیامدهای مثبتی را گزارش کرده‌اند (موریسن و چین، ۲۰۱۱ و کلینگبرگ، ۲۰۱۰) و برخی دیگر یافته‌های به‌دست آمده را نامتناسب و آموزش‌ها را بی‌اثر دانسته‌اند (شیپستد و همکاران، ۲۰۱۰) و یا تأثیری در زمینه انتقال دور اثرها گزارش نکرده‌اند (مانند کلمر و دبل، ۲۰۱۷؛ رابرتز، کوک، اسپنسر - اسمیت، گلد، ... و ویک، ۲۰۱۶؛ اندرسون، گترکول، هولمز، گترکول و دانیگ، ۲۰۰۹). یافته‌های پژوهشی در زمینه تأثیر برنامه آموزش حافظه فعال کاگمد، نشان داد که این برنامه به بهبود عملکرد در تکالیف غیرمرتبط با حافظه فعال و یا رشد توانایی‌های شناختی دیگر نمی‌انجامد (اترتون، اُبرل، رتن، نی، ۲۰۱۸). ملبی - لرویچ، ردیک و هالم (۲۰۱۶) نیز بر اساس یافته‌های فراتحلیل خود در زمینه آموزش حافظه فعال، بیان کرده‌اند که تلاش برای افزایش ظرفیت حافظه فعال، از راه تکرار تمرینات ساده کامپیوتری، نمی‌تواند به رشد شناختی کلی منجر بشود. از این‌رو، هدف پژوهش حاضر ارزیابی اثرات برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود که از راه سنجش مولفه‌های سه‌گانه خواندن شامل دقت خواندن؛ سیالی خواندن؛ و درک خواندن انجام شده است.

● روش

این پژوهش از جهت هدف، در دسته پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و گزینش تصادفی است، علاوه بر آن اعتبار یافته‌ها در یک دوره دوماهه نیز پی‌گیری شد. «جامعه آماری» پژوهش تمام دانش‌آموزان با نارساخوانی شاغل به تحصیل در پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی مدارس شهر تهران هستند که به مراکز تخصصی درمان اختلال یادگیری وابسته به آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران مراجعه کرده و پس از ارزیابی‌های تشخیصی توسط متخصصان مراکز، تشخیص نارساخوانی را دریافت کرده‌اند. ملاک‌های ورود دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش شامل: دریافت تشخیص نارساخوانی به تشخیص متخصصان مراکز اختلال‌های یادگیری، تحصیل در پایه اول، دوم یا سوم ابتدایی، عدم دریافت هیچگونه مداخله مربوط به نارساخوانی پیش از برنامه آموزشی و در ضمن آن تا زمان اجرای آزمون‌های پیگیری، و رضایت کتبی والدین برای مشارکت کودک در برنامه آموزشی بود. همچنین ملاک‌های خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش شامل: دریافت مداخله

درمانی دیگر برای کودک در زمینه نارساخوانی در زمان اجرای پژوهش و غیبت بیش از ۲ جلسه در کنار عدم شرکت در جلسه جبرانی در طول برنامه بود. افراد نمونه مورد پژوهش بر اساس هدف به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی ۱۵ نفر از آنها در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه جایگزین شدند.

● ابزار

جهت سنجش مؤلفه‌های خواندن، «آزمون خواندن و نارساخوانی نما» که توسط کرمی‌نوری و مرادی (۱۳۸۷) ساخته شده است و ۱۰ خرده‌آزمون دارد و اجرا و نمره‌گذاری آنها مستقل از یکدیگر است به کار گرفته شد. از میان خرده‌آزمون‌های مختلف، با توجه به هدف‌های پژوهش و بر اساس نظر متخصصان و از جمله سازنده آزمون، ۴ خرده‌آزمون «خواندن کلمات»، «خواندن ناکلمات»، «درک متن» و «درک کلمات» به عنوان ابزار سنجش انتخاب شدند. هدف از سنجش خواندن در این پژوهش بررسی سه مؤلفه «توانایی خواندن» یعنی دقت خواندن، «سیالی خواندن» و «درک خواندن شفاهی» بود. آزمون خواندن و نارساخوانی نما بر روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز در پنج پایه تحصیلی و در سه شهر تهران، سندج و تبریز اجرا شد و اعتبار آن با روش همسانی درونی $0/83$ به دست آمد (کرمی‌نوری و مرادی، ۱۳۸۷). آلفای کرونباخ خرده‌آزمون‌های استفاده شده به ترتیب در خواندن کلمات برابر $0/98$ ، در خواندن ناکلمات برابر $0/85$ ، در درک کلمات برابر $0/73$ ، و در درک متن برابر $0/62$ ؛ گزارش شده است (حسینی، مرادی، کرمی‌نوری، حسنی، و پرهون؛ ۱۳۹۵). در هر یک از خرده‌آزمون‌های خواندن کلمات و خواندن ناکلمات حداقل نمره «۰» و حداکثر آن «۴۰»، در خرده‌آزمون درک متن حداقل نمره «۰» و حداکثر آن «۲۲»، و در خرده‌آزمون درک کلمات حداقل نمره «۰» و حداکثر آن «۳۰» است.

○ «برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور» در مجموع در برگیرنده ۲۴ جلسه آموزشی ۳۰ دقیقه‌ای بود که در طی ۴ هفته و ۳ روز در هر هفته و به صورت انفرادی برای هر یک از افراد گروه آزمایش برگزار شد. بر این اساس هر آزمودنی در هر روز در ۲ جلسه آموزشی ۳۰ دقیقه‌ای با ۱۰ دقیقه استراحت در بین جلسات شرکت می‌کرد. هدف از برگزاری جلسات به صورت ۲ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای در یک روز به جای ۱ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، کاستن از خستگی دانش‌آموز در طول جلسه با توجه به سن آنها و همچنین افزایش انگیزه‌شان برای ادامه جلسه

بعد از ۱۰ دقیقه استراحت بود. لازم به ذکر است که در زمان ۱۰ دقیقه‌ای بین جلسات، کودک هیچ فعالیت آموزشی انجام نمی‌داد و به انتخاب و علاقه خود می‌توانست در کنار درمانگر در اتاق باقی بماند و یا در اتاق دیگر یا حیاط مرکز فعالیت و استراحت کند.

در این پژوهش به دنبال طراحی برنامه ویژه‌ای جهت ارتقای حافظه فعال کودکان نارساخوان بودیم تا بتواند به بهبود توانایی خواندن آنها بیانجامد، با توجه به آنچه در مورد اثربخشی و انتقال اثرات برنامه‌های حافظه فعال گفته شد، محتوای چنین برنامه‌ای باید با هدف آن یعنی بهبود توانایی خواندن دانش‌آموزان فارسی‌زبان، متناسب باشد. از آنجایی که زبان‌های مختلف از جمله زبان فارسی ویژگی‌های منحصر به فرد خود را دارند (دهقان‌طزرجانی، کدیور، عبدلهی، و حسن‌آیادی، ۱۳۹۷)، یعنی هر زبانی ویژگی‌های آوایی و نوشتاری خاص خود را دارد، محتوای تکالیف نیز باید متناسب با آن ویژگی‌ها باشد. از این رو برنامه حافظه فعال طراحی شده یک برنامه واج‌محور است و محتوای آن از کتاب‌های درسی پایه اول تا سوم دوره ابتدایی و کتاب‌های داستان متناسب با همان پایه‌های تحصیلی و واژگان پایه کودکان فارسی‌زبان انتخاب شد و چیدمان آن در طول برنامه بر اساس ترتیب منطقی رشد آگاهی واج‌شناختی (به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای خواندن) از ساده به دشوار انجام شد. لازم به ذکر است که هدف برنامه، «آموزش آگاهی واج‌شناختی» نبوده است و بنابراین مولفه‌های آگاهی واج‌شناختی به صورت جزئی و محدود و تنها به‌عنوان محتوایی برای تمرینات گوناگون حافظه فعال در طول جلسات برنامه مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به بیان دیگر، برنامه طراحی شده به آموزش مستقیم آگاهی واج‌شناختی نپرداخته است به این دلیل که از یک سو هدف ارتقای حافظه فعال و بررسی اثر آن بر توانایی خواندن کودکان نارساخوان بود و از سوی دیگر برنامه‌های آموزش آگاهی واج‌شناختی نیازمند مراحل و محتواهای گسترده‌تر و دقیق‌تری هستند که در برنامه مورد نظر ما گنجانده نشده‌اند.

○ برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور در شش گام آموزشی بر اساس مولفه‌های آگاهی واج‌شناختی شامل هجاکشی، قافیه، تجانس، واج‌آغازین، واج‌پایانی، و دستکاری واجی (تقسیم، ترکیب، اضافه، حذف، و جابه‌جایی) طراحی شد. بررسی روایی برنامه بر اساس نظر متخصصان (۵ تن از اساتید دانشگاه متخصص در حوزه حافظه فعال و ناتوانی یادگیری و ۵ تن از درمانگران با سابقه مراکز اختلال‌های یادگیری) انجام شد. جهت ارزیابی

روایی برنامه، چک لیستی از تمرینات برنامه در کنار نمونه‌ای از تکالیف در اختیار متخصصان قرار گرفت و ضریب توافق ارزیابان بر اساس مدل لاوشه^۹ برابر با ۰/۸۹ به دست آمد که روایی برنامه را به خوبی تأیید می‌کند. در هر یک از گام‌های برنامه آموزشی تکالیف گوناگونی از انواع تحریرات شنیداری، دیداری و شنیداری-دیداری حافظه فعال و با هدف‌های گوناگون یادآوری و پردازش مستقیم، معکوس، بافاصله، پیچیده و ... وجود داشتند. گام‌های برنامه آموزشی و نمونه‌ای از تکالیف در هر گام در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. نمونه‌ای از تکالیف حافظه فعال در هر گام

گام	نمونه تکالیف حافظه فعال		
	محتوای تکالیف حافظه فعال	شکل تحریک	هدف تکالیف
۱	هجا کشی	دیداری	یادآوری و پردازش بافاصله
۲	قافیه	شنیداری	یادآوری و پردازش پیچیده
۳	جناس	شنیداری-دیداری	یادآوری و پردازش بافاصله
۴	واج آغازین	دیداری	یادآوری و پردازش معکوس
۵	واج پایانی	شنیداری	یادآوری و پردازش معکوس
۶	دستکاری واجی	دیداری-شنیداری	یادآوری و پردازش پیچیده

□ **اجرا:** ابتدا معرفی نامه‌های لازم از اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران برای مراکز اختلال یادگیری گرفته شد. پس از معرفی افراد نمونه با تشخیص نارساخوانی توسط مرکز، ۳۰ آزمودنی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. سپس پیش‌آزمون از تمام افراد نمونه به عمل آمد و پس از آن افراد گروه آزمایش، برنامه آموزشی را دریافت کردند. برای کنترل بیشتر عوامل تهدیدکننده روایی درونی، اجرای آزمون‌ها توسط همکار پژوهشی، انجام شد. پس از پایان جلسات آموزشی، پس‌آزمون ۲ ماه پس از آن، آزمون پی‌گیری از همه افراد نمونه گرفته شد. در این پژوهش تلاش شد تا از راه رضایت آگاهانه، حفظ حریم خصوصی و رازداری، برآورد نسبت خطر-فایده، و عدم

اجبار و الزام برای شرکت در پژوهش، اصول اخلاقی رعایت شود.

● یافته‌ها

تحلیل یافته‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵، انجام شد و خروجی‌های توصیفی و استنباطی آن در ادامه آمده‌اند. علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی، روش‌های آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر، تحلیل واریانس تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر، آزمون تعقیبی بن‌فرونی، و شاخص اندازه اثر برای تحلیل داده‌ها استفاده شدند.

جدول ۲ اطلاعات توصیفی (میانگین و انحراف معیار) دو گروه آزمایش و گواه را در خرده‌آزمون‌های آزمون خواندن و نارساخوانی نما، در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری نشان می‌دهد. یافته‌ها نشان‌دهنده افزایش میانگین خرده‌آزمون‌های خواندن کلمات، خواندن ناکلمات، درک متن و درک خواندن و همچنین افزایش میانگین سرعت خواندن یعنی سیالی کلمات و سیالی ناکلمات در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، پس از دوره آموزشی در مرحله پس‌آزمون و مرحله پی‌گیری است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای وابسته در سه مرحله اندازه‌گیری در دو گروه

مؤلفه‌های خواندن	متغیرها	گروه	پیش‌آزمون (SD) M	پس‌آزمون (SD) M	پی‌گیری (SD) M
دقت خواندن	خواندن کلمات	آزمایش گواه	(۹,۸۷) ۲۱,۸۰ (۹,۳۷) ۲۱,۷۳	(۸,۷۴) ۲۸,۱۳ (۹,۳۹) ۲۱,۵۳	(۷,۸۷) ۲۹,۲۰ (۸,۸۶) ۲۲,۲۶
	خواندن ناکلمات	آزمایش گواه	(۹,۴۴) ۲۰,۴۶ (۸,۴۸) ۲۰,۰۶	(۹,۰۷) ۲۶,۲۰ (۷,۵۴) ۲۰,۴۰	(۸,۹۷) ۲۶,۷۳ (۸,۱۱) ۲۰,۹۳
سیالی خواندن	سیالی کلمات	آزمایش گواه	(۰,۰۹) ۰,۱۹ (۰,۰۸) ۰,۱۸	(۰,۱۰) ۰,۲۶ (۰,۰۸) ۰,۱۸	(۰,۰۹) ۰,۲۷ (۰,۰۸) ۰,۱۹
	سیالی ناکلمات	آزمایش گواه	(۰,۰۸) ۰,۱۷ (۰,۰۷) ۰,۱۷	(۰,۰۹) ۰,۲۳ (۰,۰۷) ۰,۱۷	(۰,۰۹) ۰,۲۳ (۰,۰۷) ۰,۱۸
درک خواندن	درک متن	آزمایش گواه	(۲,۷۴) ۱۴,۶۶ (۲,۸۸) ۱۴,۸۰	(۲,۶۷) ۱۷,۸۰ (۳,۰۰) ۱۴,۸۰	(۲,۸۶) ۱۷,۷۳ (۲,۸۹) ۱۴,۸۶
	درک کلمات	آزمایش گواه	(۴,۶۵) ۱۶,۴۶ (۵,۱۵) ۱۶,۸۶	(۴,۶۵) ۱۸,۶۰ (۴,۳۹) ۱۶,۸۹	(۵,۰۵) ۱۸,۳۳ (۴,۷۲) ۱۷,۰۰

جهت تحلیل داده‌ها ابتدا مفروضه‌های تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر

شامل عدم وجود داده‌های پرت چندمتغیری، نرمال بودن با آزمون شاپیرو- ویلکز، خطی بودن روابط متغیرها، همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس با آزمون ام باکس، بررسی و تأیید شد. مفروضه کرویت بر اساس آزمون موچلی بررسی شد و در تمامی متغیرها به جز دقت خواندن ناکلمات و سیالی ناکلمات تأیید شد، در این دو متغیر از آزمون محافظه‌کارانه گرینهاوس- گیسر استفاده شد. سپس با توجه به برقراری مفروضه‌ها، به منظور مقایسه نمرات دو گروه در فواصل زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری از تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر برای هر یک از مؤلفه‌های خواندن (دقت خواندن، سیالی خواندن و درک خواندن) استفاده شد. یافته‌های حاصل نشان داد که در نیمرخ نمرات خواندن دو گروه در تمامی مؤلفه‌ها در پس‌آزمون و آزمون پی‌گیری تفاوت معنادار وجود دارد (جدول ۳). با توجه به اینکه در تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر زمانی که تنها دو گروه وجود دارند، خروجی تمامی آزمون‌ها از نظر نسبت واریانس‌ها، سطح معناداری، و مقدار اثر یکسان است، در جدول ۳، فقط اندازه‌های مربوط به اثر پیلائی گزارش شده است.

جدول ۳. یافته‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر برای مؤلفه‌های سه‌گانه خواندن

مؤلفه‌های خواندن	منبع اثر	نام آزمون	مقدار آزمون	نسبت واریانس‌ها	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی
دقت خواندن	گروه	اثر پیلائی	۰,۰۶۶	۰,۹۵۷	۲,۰۰۰	۲۷,۰۰۰	۰,۳۹۷	۰,۶۶
	زمان	اثر پیلائی	۰,۷۴۶	۱۸,۳۲۲	۴,۰۰۰	۲۵,۰۰۰	۰,۰۰۱	۰,۷۴۶
	زمان * گروه	اثر پیلائی	۰,۷۴۰	۱۷,۸۰۵	۴,۰۰۰	۲۵,۰۰۰	۰,۰۰۱	۰,۷۴۰
سیالی خواندن	گروه	اثر پیلائی	۰,۰۹۰	۱,۳۳۹	۲,۰۰۰	۲۷,۰۰۰	۰,۲۷۹	۰,۰۹۰
	زمان	اثر پیلائی	۰,۸۶۴	۳۹,۷۶۰	۴,۰۰۰	۲۵,۰۰۰	۰,۰۰۱	۰,۸۶۴
	زمان * گروه	اثر پیلائی	۰,۸۴۹	۳۵,۲۷۸	۴,۰۰۰	۲۵,۰۰۰	۰,۰۰۱	۰,۸۴۹
درک خواندن	گروه	اثر پیلائی	۰,۱۳۱	۲,۰۳۰	۲,۰۰۰	۲۷,۰۰۰	۰,۱۵۱	۰,۱۳۱
	زمان	اثر پیلائی	۰,۷۹۱	۲۳,۶۸۴	۴,۰۰۰	۲۵,۰۰۰	۰,۰۰۱	۰,۷۹۱
	زمان * گروه	اثر پیلائی	۰,۸۰۴	۲۵,۶۷۱	۴,۰۰۰	۲۵,۰۰۰	۰,۰۰۱	۰,۸۰۴

یافته‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با اندازه‌گیری مکرر برای مؤلفه‌های سه‌گانه خواندن از طریق آزمون‌های چندمتغیری به این شرح بود: در مؤلفه دقت خواندن برای منبع گروه ($F=۰/۶۶$; $p>۰/۰۵$; $F=۰/۹۵$)، برای منبع تفاوت زمان ($F=۰/۷۴$; $p>۰/۰۰۱$ ؛ $F=۱۸/۳۲$)، و برای تعامل منبع تفاوت زمان و گروه ($F=۱۷/۸۰$; $p>۰/۰۰۱$ ؛ $F=۱۷/۸۰$)، در مؤلفه سیالی خواندن برای منبع گروه ($F=۱/۳۳$; $p>۰/۰۵$ ؛ $F=۱/۳۳$)، برای منبع

تفاوت زمان ($F=۳۹/۷۶$; $p<۰/۰۰۱$; $\eta^2=۰/۸۶$)، و برای تعامل منبع تفاوت زمان و گروه ($F=۳۵/۲۷$; $p<۰/۰۰۱$; $\eta^2=۰/۸۴$)؛ در مؤلفه درک خواندن برای منبع گروه ($F=۲۳/۶۸$; $p<۰/۰۰۱$; $\eta^2=۰/۷۹$)، و برای تعامل منبع تفاوت زمان و گروه ($F=۲۵/۶۷$; $p<۰/۰۰۱$; $\eta^2=۰/۸۰$)، این یافته‌ها نشان داد که در هر سه مؤلفه خواندن حداقل در یکی از متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معناداری ایجاد شده است.

برای بررسی معناداری هر یک از متغیرها، آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر برای هر یک از متغیرهای هر سه مؤلفه در طول زمان و همچنین در تعامل زمان و گروه اجرا شد (جدول، ۴). سطح معنی‌داری به‌دست آمده در تمام متغیرها نشان می‌دهد که منبع اثر مربوط به زمان در تمام متغیرهای همه مؤلفه‌های خواندن معنادار بوده است ($p=۰/۰۱$)، یعنی بین متغیرهای مؤلفه دقت خواندن، سیالی خواندن، و درک خواندن به‌طور جداگانه در سه مرحله اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری تفاوت وجود دارد. همچنین در تعامل دو منبع اثر زمان و گروه نیز در تمامی متغیرها بین دو گروه و در سه مرحله زمانی تفاوت معنادار بوده است ($p=۰/۰۱$)، یعنی هر دو متغیر در هر سه مؤلفه دقت، سیالی، و درک خواندن در طول زمان در گروه آزمایش بهبود یافته‌اند.

جدول ۴. یافته‌های آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر برای هر یک از متغیرهای سه مؤلفه خواندن

مؤلفه‌های خواندن	منبع اثر	متغیر	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجدور میانگین	نسبت واریانس‌ها	سطح معناداری	مجدور اتای سهمی
دقت خواندن	زمان	دقت کلمه	۲۵۹,۴۸۹	۲	۱۲۹,۷۴۴	۳۸,۰۴۵	۰,۰۰۱	۰,۵۷۶
		دقت ناکلمه	۲۲۲,۰۶۷	۱,۲۵۹	۱۷۶,۳۶۱	۲۱,۷۸۱	۰,۰۰۱	۰,۴۳۸
سیالی خواندن	زمان	سیالی کلمه	۲۲۴,۸۶۷	۲	۱۱۲,۴۳۳	۳۲,۹۶۹	۰,۰۰۱	۰,۵۴۱
	زمان * گروه	دقت ناکلمه	۱۴۵,۸۰۰	۱,۲۵۹	۱۱۵,۷۹۲	۱۴,۳۰۱	۰,۰۰۱	۰,۳۳۸
درک خواندن	زمان	سیالی کلمه	۰,۰۳۲	۲	۰,۰۱۶	۶۱,۰۸۴	۰,۰۰۱	۰,۶۸۶
	زمان * گروه	سیالی ناکلمه	۰,۰۲۲	۱,۵۱۲	۰,۰۱۵	۲۶,۸۱۹	۰,۰۰۱	۰,۴۸۹
درک خواندن	زمان	درک متن	۴۹,۰۸۹	۲	۲۴,۵۴۴	۴۸,۲۴	۰,۰۰۱	۰,۶۳۳
	زمان * گروه	درک کلمه	۲۰,۶۸۹	۲	۱۰,۳۴۴	۲۶,۵۴۶	۰,۰۰۱	۰,۴۸۷
درک خواندن	زمان	درک متن	۴۷,۰۸۹	۲	۲۳,۵۴۴	۴۶,۲۸۱	۰,۰۰۱	۰,۶۲۳
	زمان * گروه	درک کلمه	۲۰,۱۵۶	۲	۱۰,۰۷۸	۲۵,۸۶۲	۰,۰۰۱	۰,۴۸۰

برای پی بردن به اینکه تفاوت ایجاد شده درون گروه آزمایش در هر یک از متغیرهای هر سه مؤلفه خواندن، بین کدام مرحله‌ها بوده‌است، آزمون تعقیبی با روش بن‌فرونی برای هر یک از متغیرها انجام شد (جدول ۵).

جدول ۵. آزمون‌های تعقیبی برای متغیرهای سه مؤلفه خواندن

مؤلفه‌های خواندن	متغیر	مقایسه‌های دوتایی	اختلاف میانگین‌ها	سطح معناداری
دقت خواندن	دقت کلمه	پیش‌آزمون و پس‌آزمون	-۳,۰۶۷	۰,۰۰۱
		پیش‌آزمون و پی‌گیری	-۳,۹۶۷	۰,۰۰۱
		پس‌آزمون و پی‌گیری	-۰,۹۰۰	۰,۲۴۸
دقت ناکلمه	دقت ناکلمه	پیش‌آزمون و پس‌آزمون	-۳,۰۳۳	۰,۰۰۱
		پیش‌آزمون و پی‌گیری	-۳,۵۶۷	۰,۰۰۱
		پس‌آزمون و پی‌گیری	-۰,۵۳۳	۰,۳۱۷
سیالی خواندن	سیالی کلمه	پیش‌آزمون و پس‌آزمون	-۰,۰۳۷	۰,۰۰۱
		پیش‌آزمون و پی‌گیری	-۰,۰۴۳	۰,۰۰۱
		پس‌آزمون و پی‌گیری	-۰,۰۰۶	۰,۵۷۲
سیالی ناکلمه	سیالی ناکلمه	پیش‌آزمون و پس‌آزمون	-۰,۰۳۱	۰,۰۰۱
		پیش‌آزمون و پی‌گیری	-۰,۰۳۵	۰,۰۰۱
		پس‌آزمون و پی‌گیری	-۰,۰۰۵	۰,۵۷۰
درک خواندن	درک متن	پیش‌آزمون و پس‌آزمون	-۱,۵۶۷	۰,۰۰۱
		پیش‌آزمون و پی‌گیری	-۱,۵۶۷	۰,۰۰۱
		پس‌آزمون و پی‌گیری	۰,۰۰۰	۱,۰۰۰
درک کلمه	درک کلمه	پیش‌آزمون و پس‌آزمون	-۱,۰۳۳	۰,۰۰۱
		پیش‌آزمون و پی‌گیری	-۱,۰۰۰	۰,۰۰۱
		پس‌آزمون و پی‌گیری	۰,۰۳۳	۱,۰۰۰

یافته‌های آزمون تعقیبی نشان داد که نمرات در هر سه مؤلفه دقت خواندن، سیالی خواندن، و درک خواندن در مرحله پس‌آزمون و پی‌گیری تفاوت معناداری با مرحله پیش‌آزمون داشته‌اند، بنابراین می‌توان گفت برنامه آموزشی در بهبود هر سه مؤلفه توانایی خواندن سودمند بوده‌است. همچنین عدم تفاوت معنادار نمرات پس‌آزمون و پی‌گیری نشان‌دهنده پایداری یافته‌ها در طول زمان بوده‌است. از آنجایی‌که سطح معناداری به‌تنهایی اطلاعاتی در مورد میزان تأثیر به‌دست نمی‌دهد در پژوهش‌های آزمایشی نیازمند بررسی اندازه اثر نیز هستیم. در این پژوهش بررسی شاخص مجذور اتا نشان‌دهنده اندازه اثر مطلوبی

(متوسط و بزرگ) در هر سه مؤلفه خواندن در نتیجه کاربرد برنامه آموزشی است (جدول ۴). بنابراین اختلاف مشاهده شده بین نمرات گروه گواه و آزمایش را می‌توان نتیجه اجرای برنامه آموزشی دانست که به بهبود توانایی خواندن در گروه آزمایش انجامیده است.

● بحث و نتیجه گیری

○ این پژوهش با هدف بهبود توانایی خواندن کودکان نارساخوان از راه طراحی و ارایه برنامه آموزشی حافظه فعال ویژه‌ای برای آنها انجام شد. بررسی یافته‌ها نشان‌دهنده افزایش معنادار میانگین مؤلفه‌های دقت، سیالی و درک خواندن در گروه آزمایش پس از اجرای دوره آموزشی نسبت به گروه گواه بود. این یافته با یافته‌های برخی پژوهش‌های دیگر، که رابطه بین توانایی خواندن با حافظه فعال را نشان داده‌اند (گترکول و همکاران، ۲۰۱۶؛ اُکیل و همکاران، ۲۰۱۱؛ گترکول و همکاران، ۲۰۰۶؛ سوانسون، ۲۰۰۶) و همچنین پژوهش‌هایی که بهبود توانایی خواندن را در نتیجه دستکاری حافظه فعال گزارش کرده‌اند (موریسن و چین، ۲۰۱۱؛ کلینگریگ، ۲۰۱۰) همخوان است؛ هرچند که همان‌طور که گفته شد هیچ‌یک از این پژوهش‌ها محتوای برنامه خود را به‌طور ویژه برای کودکان نارساخوان طراحی نکرده‌اند؛ بلکه برنامه‌های عمومی آموزش حافظه فعال را به‌کار گرفته‌اند.

○ از سوی دیگر یافته‌های پژوهش حاضر با برخی یافته‌های پژوهشی که انتقال اثرات آموزش حافظه فعال را به توانایی خواندن (اترتون و همکاران، ۲۰۱۸؛ سالا و همکاران، ۲۰۱۷؛ فیلیپس و همکاران، ۲۰۱۶؛ گری و همکاران، ۲۰۱۲؛ هولمز و همکاران، ۲۰۰۹) و یا پایداری اثرات آن را (رابرتز و همکاران، ۲۰۱۶؛ شیپستد و همکاران، ۲۰۱۰) گزارش نکرده‌اند؛ ناهمخوان است. بنابراین می‌توان گفت که باوجود اینکه برخی پژوهش‌ها انتقال اثرات آموزش حافظه فعال را بر بهبود برخی مهارت‌های شناختی دیگر نشان داده‌اند، اما پژوهش‌های بسیار زیادی انتقال اثر را گزارش نکرده‌اند یا اندازه آن را بسیار اندک دیده‌اند. اختلاف نظر در مورد تأثیر آموزش‌های شناختی به‌ویژه در مورد انتقال دور اثرها همچنان وجود دارد چراکه ممکن است در این مسئله، عوامل مختلفی که هنوز نقش آنها مشخص نیست، درگیر باشند (نگاه کنید به دوئرتی و همکاران، ۲۰۱۶؛ ملبی - لرویچ و همکاران، ۲۰۱۶).

○ یک احتمال این است که علت این مسئله در عمومی بودن محتوای برنامه‌های به‌کار گرفته شده در پژوهش‌های پیشین باشد (بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده برنامه عمومی کاگمد

و نرم‌افزارهای مشابه را به کار بسته‌اند)، که احتمال انتقال دور اثرها را کم می‌کند. به همین سبب در این پژوهش تأکید بر طراحی برنامه ویژه‌ای جهت ارتقای حافظه فعال کودکان نارساخوان بود که محتوای آن مرتبط با مشکل این کودکان باشد؛ یافته‌های پژوهش نیز سودمندی برنامه و پایداری اثرات آن را نشان داد.

○ تفاوت دیگر پژوهش حاضر با پژوهش‌های انجام‌شده پیشین این است که بیشتر پژوهش‌هایی که به دستکاری حافظه فعال در کودکان نارساخوان پرداخته‌اند، تنها بر روی حلقه واج‌شناختی حافظه فعال متمرکز بوده‌اند، و این درحالی است که برخی پژوهش‌ها رابطه حافظه فعال دیداری- فضایی را نیز با نارساخوانی نشان داده‌اند (هاهن و همکاران، ۲۰۱۴؛ ورمینگتون و همکاران، ۲۰۱۲؛ بلومرت، ۲۰۱۱؛ هولمز و همکاران، ۲۰۰۹)؛ بنابراین ارائه برنامه آموزشی که همزمان به هر دو بعد حافظه فعال توجه کرده باشد، سودمندتر به نظر می‌رسد؛ از این رو برنامه طراحی شده در پژوهش حاضر هر دو بعد حافظه فعال را مورد توجه و دستکاری قرار داد و یافته‌های آن نیز، سودمندی برنامه را در ارتقای توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان نشان دادند.

○ همچنین بررسی شاخص اندازه اثر در تمامی متغیرهای خواندن، نشان‌دهنده اندازه اثرهای متوسط و بزرگ است. بزرگ‌ترین اندازه اثرها مربوط به «سیالی کلمه»، «درک متن» و «دقت کلمه» هستند، که هر کدام از آنها به ترتیب نشان‌دهنده ۶۹، ۶۳، و ۵۸ درصد از تفاوت مشاهده‌شده بین نمرات پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه در نتیجه اجرای برنامه آموزشی هستند. در تبیین اینکه چرا برنامه آموزشی حافظه فعال بیشترین تأثیر را بر سیالی کلمه داشته‌است، می‌توان اینگونه گفت که از آنجایی که توانایی حافظه فعال با سرعت پردازش اطلاعات در ارتباط است، بنابراین ارتقای آن علاوه بر اینکه توانایی دقت خواندن کلمه را در کودکان افزایش داده‌است بر سرعت خواندن آنها نیز تأثیر مثبت داشته‌است و سیالی کلمه شاخصی است که درست خوانی را در شاخصی از زمان می‌سنجد، یعنی سرعت خواندن نیز در ارزیابی آن نقش دارد. مؤلفه درک متن نیز نیازمند توانایی نگهداری و پردازش اطلاعات داستان شنیده شده‌است، از این رو کاملاً با حافظه فعال در ارتباط است؛ به همین سبب ارتقای حافظه فعال کودکان در این پژوهش بر درک متن آنها نیز تأثیر قابل توجهی داشته‌است.

○ اندازه اثر مشاهده‌شده، در درک کلمه برابر ۴۹ درصد است که اندازه اثری متوسط

و مطلوب به حساب می‌آید، در تبیین اینکه چرا تأثیر برنامه بر درک کلمه بیش از این نبوده می‌توان به ویژگی‌های خرده‌آزمون درک کلمه، اشاره کرد. این آزمون به گونه‌ای است که بخش زیادی از سؤال‌های آن تا اندازه‌ای وابسته به حیطه دانش هستند، نه توانایی درک کلمه به تنهایی؛ بنابراین دانش‌آموزی که معنای کلمه مورد نظر سؤال را نداند، حتی اگر نارساخوان نباشد نیز نمی‌تواند پاسخ درست را ارائه دهد. بنابراین اثرگذاری برنامه آموزشی حافظه فعال در این مؤلفه خواندن، بیشتر از آن جهت است که به نگهداری و پردازش فعال اطلاعات سؤال و فراخوانی بهتر اطلاعات از حافظه بلندمدت کمک می‌کند و در نتیجه دانش‌آموز پرسش‌هایی را که در مرحله پیش‌آزمون به دلیل از بین رفتن اطلاعات سوال یا عدم فراخوانی اطلاعات از حافظه، نتوانسته بود به درستی پاسخ دهد؛ پس از ارتقای حافظه فعال در پس‌آزمون، با احتمال بیشتری به درستی پاسخ می‌دهد؛ ولی همچنان موفق به پاسخدهی به پرسش‌هایی که مفهوم کلمه مورد نظر آنها را نمی‌داند، نخواهد شد.

○ اندازه اثر «سیالی ناکلمه» و «دقت ناکلمه» به ترتیب برابر ۴۸ درصد و ۴۳ درصد هستند، که اندازه اثری متوسط و مطلوب را نشان می‌دهند. خواندن ناکلمات، به‌طور کلی برای همه کودکان دشوارتر از خواندن کلمات هست، به این دلیل که در خواندن کلمات حتی در خواندن کلمات ناآشنا، الگوهای آشنا و دانش قبلی فرد کمک‌کننده هستند؛ اما خواندن ناکلمات نیازمند رمزگشایی تمامی واج‌های کلمه و کنار هم قراردادن آنها است (کلتهارت، ۲۰۰۶). براین اساس اندازه اثرهای به دست آمده در این بخش، بسیار مطلوب و قابل قبول ارزیابی می‌شوند. در تبیین تأثیر برنامه آموزشی بر بهبود سیالی و دقت خواندن ناکلمه می‌توان گفت از یک سو بهبود حافظه فعال به نگهداری بهتر واج‌های رمزگشایی شده در ذهن خواننده انجامیده است، به‌ویژه اینکه برنامه طراحی شده هر دو بعد شنیداری و دیداری حافظه فعال را مورد توجه قرار داده است؛ و از سوی دیگر، محتوای برنامه که مبتنی بر فعالیت‌های واجی است، رمزگشایی بهتر و سریع‌تر واج‌ها را امکان‌پذیر ساخته است. این دو ویژگی به بهبود توانایی خواندن ناکلمات انجامیده‌اند.

○ نکته قابل توجه این است که ارتقای توانایی در هر یک از مؤلفه‌های خواندن، در واقع نشان‌دهنده انتقال دور اثر برنامه آموزشی حافظه فعال بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان است؛ بنابراین با توجه به زمان و جلسات محدود یک کار پژوهشی؛ معناداری

آماری و اندازه اثرهای به دست آمده از هر یک از متغیرها بسیار مطلوب به نظر می‌رسند و سودمندی برنامه آموزشی طراحی شده را به خوبی نشان می‌دهد.

○ در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که استفاده از برنامه آموزشی که همه ابعاد حافظه فعال کودکان را تقویت کند (شنیداری و دیداری) و در این راستا از محتواهای مرتبط با مشکل، به جای برنامه‌های عمومی استفاده کند، می‌تواند در ارتقای توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر باشد.



یادداشت‌ها

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| 1. developmental dyslexia | 2. word reading accuracy |
| 3. reading rate or fluency | 4. reading comprehension |
| 5. central executive | 6. Lawshe |

● منابع

ارجمندنیا، علی اکبر. و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۱). *بهبود حافظه فعال*. تهران: انتشارات تیمورزاده-نشر طبیب.

حسینی، م.، مرادی، علیرضا، کرمی‌نوری، رضا، حسینی، جعفر.، پرهون، هادی. (۱۳۹۵). بررسی اعتبار و روایی عاملی آزمون خواندن و نارساخوانی (نما). *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۸ (۱)، ۳۴-۲۲.

دهقان طرزجانی، مهناز، کدیور، پروین،، عبداللهی، محمدحسین، حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۱۳۹۷). رشد زبان در کودکان فارسی زبان ۶ تا ۷ سال. *مجله روانشناسی*، ۲۲ (۸۶)، ۱۵۶-۱۳۹.

شهابی، روح‌اله، اژه‌ای، جواد، آزادفلاح، پرویز، و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۹۳). مکان‌یسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال. *مجله روانشناسی*، ۱۸ (۶۹)، ۲۴-۳.

کرمی‌نوری، رضا. و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۷). *آزمون خواندن و نارساخوانی*. تهران: جهاد دانشگاهی. دانشگاه تربیت معلم.

Albano, D., Garcia, R.B., Cornoldi, C. (2016). Deficits in working memory visual-phonological binding in children with dyslexia. *Psychology & Neuroscience*, American Psychological Association (APA); DOI: 10.1037/pne0000066 .

Alloway, T.P. (2011). A comparison of working memory profiles in children with ADHD and DCD. *Child Neuropsychology*, 21, 1-12.

Alloway, T.P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working

- memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.
- Alloway, T.P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable? *Child Development*, 77 (6), 1698-1716.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, Washington, DC; London, England.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485-493.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (8, 47-89). New York: Academic Press.
- Barnes, Z. T. (2018). *Cognitive Flexibility and Working Memory's Longitudinal Prediction of Reading Achievement*. Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University.
- Blomert, L. (2011). The neural signature of orthographic-phonological binding in successful and failing reading development. *Neuro Image*, 57, 695-703.
- Brandenburg J., Kluszczewski J., Fischbach A., Schuchardt K., Büttner G., & Hasselhorn M. (2014). Working memory in children with learning disabilities in reading versus spelling: Searching for overlapping and specific cognitive factors. *Learning Disability*, DIO: 10.1177/0022219414521665.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
- Colmar, S., & Double, K. (2017). Working memory interventions with children: Classrooms or computers?. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 264-277.
- Dehn, M.J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Etherton, J. L., Oberle, C. D., Rhoton, J., & Ney, A. (2018). Effects of cogmed working memory training on cognitive performance. *Psychological Research*, 1-13.
- Gathercole, S.E., Alloway, T.P., Willis, C., & Adams, A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(3), 265-281.

- Gathercole, S. E., Woolgar, F., Kievit, R. A., Astle, D., Manly, T., Holmes, J., & CALM Team. (2016). How common are WM deficits in children with difficulties in reading and mathematics?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 384-394.
- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993). *Working memory and language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*, Erlbaum.
- Hahn, N., Foxe, J.J. & Molholm, S. (2014). Impairments of multisensory integration and crosssensory learning as pathways to dyslexia. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 47, 384–392.
- Holmes, J., Gathercole, S. E. & Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12, F9–F15.
- Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10(3), 196-214.
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 317–324.
- Lee, D., Riccio, C. A. & Hynd, G. W. (2004). The role of executive functions in attention deficit hyperactivity disorder: Testing predictions from two models. *Canadian Journal of School Psychology*, 19, 167–189.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Melby-Lervåg, M; Redick, T .S.; & Hulme, C (2016). “Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of “far transfer”. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 512–534.
- Morrison, A. & Chein, J. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18, 46 – 60.
- Oakhill, J., Yuill, N., & Garnham, A. (2011). The differential relations between verbal, numerical and spatial working memory abilities and children's reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 83-106.
- Pickering, S. J., & Gathercole, S. E. (2004). Distinctive working memory profiles in children with varying special educational needs. *Educational Psychology*, 24, 393–408.
- Redick T. S., Shipstead Z., Wiemers E. A., Melby-Lervåg M., & Hulme C. (2015). What's

working in working memory training? An educational perspective. *Educational Psychology Review*, 27, 617–633.

- Roberts, G., Quach, J., Spencer-Smith, M., Anderson, P. J., Gathercole, S., Gold, L., ... & Wake, M. (2016). Academic outcomes 2 years after working memory training for children with low working memory: A randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 170(5), e154568-e154568.
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). Does far transfer exist? Negative evidence from chess, music, and working memory training. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 515-520.
- Shipstead, Z., Redick, T. S. & Engle, R. W. (2010). Does working memory training generalize?. *Psychologica Belgica*, 50, 245–276.
- Swanson H. L. (2006). *Working memory and reading disabilities: Both phonological and executive processing deficits are important*. In Alloway T. P., Gathercole S. E. (Eds.), *Working memory and neuro developmental disorders*, 59–88.
- Swanson, H.L. (2003). Age-related differences in learning disabled and skilled readers' working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(1), 1-31.
- Valdois, S., Peyrin, C., Lassus-Sangosse, D., Lallier, M., Demonet, J.F. & Kandel, S. (2014). Dyslexia in a French-Spanish bilingual girl: Behavioural and neural modulations following a visual attention span intervention. *Cortex*, 53, 120-145.
- Warmington, M. & Hulme, C. (2012). Phoneme awareness, visual-verbal paired-associate learning, and rapid automatized naming as predictors of individual differences in reading ability. *Scientific Studies of Reading*, 16, 45–62.



بررسی روابط ساختاری بین ذهن آگاهی ورزشی و راهبردهای تنظیم هیجان با اضطراب رقابتی ورزشکاران □

Structural Relationship between Sport Mindfulness and Emotion Regulation Strategies with Athletes' Competitive Anxiety □

Parvin Aminnezhad, MSc
Rasool Zeidabadi, PhD ✉
Laleh Hamboshi, PhD
Milad Khojasteh, MSc

پروین امین نژاد*
دکتر رسول زیدآبادی**
دکتر لاله همبوشی*
میلاد خجسته**

Abstract

چکیده

The purpose of the present study was to investigate the structural relationship between sport mindfulness and competitive anxiety, and the mediating role of emotion regulation strategies. The method of this research was descriptive and correlational. Two hundred volunteers from different teams participated in this research. Sports Mindfulness Questionnaire (Thienot et al 2014), Cognitive Emotional Regulation Strategies Questionnaire (Garnefski et al 2002) and Competitive State Anxiety Inventory (Cox et al 2003) were used for data collection. Data were analyzed using the structural equation modeling method using Smart PLS 2.0 software. The results showed that there was a significant negative correlation between sports mindfulness and competitive anxiety. Also, the sport mindfulness through adaptive strategies of emotional regulation had a significant relationship with competitive anxiety of athletes. Overall, the findings of this study showed that special attention to the sport mindfulness is important, because the sport mindfulness is not only directly, but also indirectly could reduce the competitive anxiety of athletes by increasing the use of adaptive strategies of emotional regulation as a mediator variable.

Keywords: sport mindfulness, adaptive strategies of emotion regulation, maladaptive strategies of emotion regulation, competitive anxiety

هدف از پژوهش حاضر تعیین روابط ساختاری بین ذهن آگاهی ورزشی و اضطراب رقابتی با توجه به نقش میانجی راهبردهای تنظیم هیجان بود. نمونه تحقیق شامل ۲۰۰ ورزشکار از رشته‌های مختلف تیمی و انفرادی بود که به صورت داوطلبانه در این پژوهش شرکت نمودند. و پرسشنامه های ذهن آگاهی ورزشی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و سیاهه اضطراب رقابتی ۲ مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل‌سازی مسیری- ساختاری با استفاده از نرم‌افزار PLS2 انجام گرفت. یافته‌های تحقیق نشان دادند که بین ذهن آگاهی ورزشی با اضطراب رقابتی ورزشکاران رابطه معکوس معناداری وجود دارد. همچنین ذهن آگاهی ورزشی از طریق راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان با اضطراب رقابتی ورزشکاران ارتباط معناداری دارد. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که توجه به مقوله ذهن آگاهی ورزشی حائز اهمیت می‌باشد. چراکه ذهن آگاهی ورزشی نه تنها به صورت مستقیم بلکه به‌طور غیرمستقیم از طریق راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان به‌عنوان متغیر میانجی موجب کاهش اضطراب رقابتی ورزشکاران خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: ذهن آگاهی ورزشی، راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان، راهبردهای ناسازگاران تنظیم هیجان، اضطراب رقابتی

□ Sabzevar Branch, Islamic Azad University, Sabzevar, I. R. Iran.
□ Hakim Sabzevari University, Sabzevar, I. R. Iran.
✉Email: r.zeidabadi@hsu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۷/۲۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱۲/۲۵
* واحد سبزوار، دانشگاه آزاد اسلامی، سبزوار، ایران
** دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار

● مقدمه

ورزش و به‌طور ویژه رقابت‌های ورزشی موجب بروز اضطراب می‌شوند، مطالعات صورت گرفته در حوزه روان‌شناسی ورزشی حاکی از وجود ارتباط قوی بین عملکرد ورزشی و اضطراب می‌باشد (ون‌پاریدون، تیمیس، نویشن و بریستو، ۲۰۱۷؛ استراهلر، اهرلنسیپیل، هیین و برند، ۲۰۱۰). محققان گزارش کرده‌اند که بیش از ۵۰ درصد مشاوره‌هایی که به ورزشکاران المپیک یا رقابتی ارائه می‌شود، به مشکلات مرتبط با تنیدگی یا اضطراب مربوط می‌شود (جونز، سوین و هاردی، ۱۹۹۳). بدلیل اثرات اضطراب و سایر پاسخ‌های روانشناختی مرتبط با آن با عملکرد ورزشی، کنترل اضطراب و کاستن از تنیدگی وارد شده به ورزشکاران نقش مهمی در افزایش علاقه به ورزش و بهبود عملکرد آنان خواهد داشت (مهرصفر، استراهلر، گازرانی، خبیری، سانچز، موسی‌خانی و همکاران، ۲۰۱۹).

«اضطراب رقابتی»^۱ یکی از انواع اضطراب است که در سال‌های اخیر توجه محققان حوزه روان‌شناسی ورزش را به خود معطوف کرده است. اضطراب رقابتی واکنش هیجانی و زودگذری است که در موقعیت‌های رقابت جویانه‌ی ورزشی ایجاد شده و موجب ارزیابی تهدیدآمیز بودن برخی موقعیت‌ها می‌شود و بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد (استراهلر، ارلنسنسیپیل، هیینی، برند، ۲۰۱۰). پژوهش‌گران مختلفی از جمله گراس‌بارد، اسمیت، اسمول و کومینینگ (۲۰۰۹) اظهار داشتند، ورزشکارانی که سطوح بالایی از اضطراب را تجربه می‌کنند، دچار مشکلاتی از قبیل افت عملکرد، درد عضلانی و پرخاشگری در حین مسابقه می‌شوند. در واقع اضطراب به علت تأثیر منفی که بر ذهن دارد، باعث اختلال در تمرکز ورزشکاران شده و آنان را در معرض آسیب‌های جدی قرار می‌دهد که این موضوع در دنیای ورزش بسیار حائز اهمیت است (راجکمار، ۲۰۱۲). بر این اساس روان‌شناسان ورزشی، به‌منظور ارتقاء عملکرد ورزشکاران همواره به دنبال درک و شناسایی متغیرهایی هستند که اضطراب رقابتی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، تا از این طریق در تنظیم اضطراب رقابتی به ورزشکاران کمک نمایند (جارویس، ۲۰۰۶).

ازجمله عواملی که می‌تواند به‌طور مؤثری در پاسخ به این شرایط (مانند اضطراب) کارآمد باشد، «ذهن آگاهی»^۲ است. پژوهش‌های بسیاری از ذهن آگاهی، چه به‌عنوان صفت (براون و رایان، ۲۰۰۳)، چه به‌عنوان یک حالت موقتی (آرک و کراسکی، ۲۰۰۶) و چه به‌عنوان

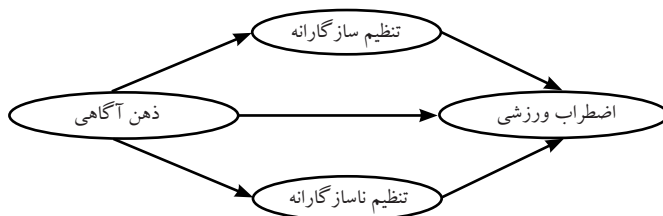
تمرین آموخته شده (مهرصفر و همکاران، ۲۰۱۹؛ کابات زین، ۲۰۰۳) در تنظیم هیجان‌ات منفی حمایت کرده‌اند. به‌طور کلی ذهن آگاهی به معنای آگاه بودن کامل از تجربیات درونی در زمان حال و پذیرش آن‌ها با یک رویکرد بدون قضاوت و غیر ارزیابانه است (کابات زین، ۲۰۰۳). این حالت ذهنی در تضاد باحالت طبیعی فعالیت ذهن است که اغلب درگیر برنامه‌ریزی برای آینده، مرور تجربیات و تفکر در مورد گذشته است (کارلسون، ۲۰۱۲). مطالعات انجام گرفته نشان می‌دهند، ذهن آگاهی موجب کاهش نشانه‌های مرتبط با اضطراب و در نهایت منجر به کاهش و رهایی از افکار منفی و افزایش سلامت روان در ورزشکاران می‌شود (بائر، ۲۰۰۳؛ گراس، موور، گاردنر، ولانین، پیس و مارکس، ۲۰۱۸؛ نادری، پرهون، حسنی، صنایعی، ۱۳۹۴). در همین راستا کشمیری، فتحی آشتیانی و جلالی (۱۳۹۸) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که صفت ذهن آگاهی در مورد برخی از مشکلات هیجانی همچون اضطراب می‌تواند در شرایط هیجان بالا و پایین، نقش مثبتی در بهزیستی روانشناختی داشته باشد.

با توجه به مطالب ذکر شده و با در نظر گرفتن نقش ذهن آگاهی در حفظ و بهبود سلامت روانی ورزشکاران (کاهش اضطراب رقابتی)، اطلاعات کمی در مورد فرآیندهای شناختی واسطه‌ای و اثرگذار در ارتباط بین ذهن آگاهی ورزشی با اضطراب رقابتی وجود دارد. از جمله متغیرهایی که به نظر می‌رسد به‌طور تجربی با ذهن آگاهی مرتبط بوده (فروندنلر، توربا و ترن، ۲۰۱۷) و همچنین در کنترل اضطراب نیز نقش داشته باشد (مارتین و داهلن، ۲۰۰۵)، فرایندهای تنظیم شناختی هیجان‌ات است. فرایندهای تنظیم هیجان در دو دسته رفتاری و هیجانی شامل راهبردهای مقابله‌ای است که افراد هنگام مواجه با هیجان‌ات شدید از آن استفاده می‌کنند (آپیل، لن و جونز، ۲۰۱۲؛ محمدی و فولادچنگ، ۱۳۹۷). ورزشکاران در رویارویی با شرایط پر اضطراب، شیوه‌ها و راه‌های مختلفی را برای کنترل، هدایت و تنظیم هیجان‌ات‌شان به کار می‌برند (شیروانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مارتین و داهلن، ۲۰۰۵). «راهبردهای تنظیم شناختی هیجان»^۳ به مدیریت و دستکاری فرآیندهای شناختی اشاره دارد که فرد از طریق آن مشخص می‌کند چه هیجانی، در چه زمانی و چگونه تجربه شود (اسچگیل، بوسزنی و بازینسکا، ۲۰۱۲). راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در دو دسته کلی سازگارانه (مثبت) و ناسازگارانه (منفی) طبقه‌بندی می‌شوند؛ راهبردهای مثبت شامل تمرکز

مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه وسیع‌تر و پذیرش و راهبردهای منفی شامل ملامت خویش، ملامت دیگران، فاجعه‌انگاری و نشخوار فکری یا تمرکز بر تفکر هستند (گارفنسکی، کوپمن، کرایج و کیت، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌ها در جوامع غیرورزشی نشان می‌دهد افرادی که از راهبردهای شناختی ناسازگارانه استفاده می‌کنند بیشتر از افرادی که درگیر راهبردهای سازگارانه می‌شوند، تنیدگی و اضطراب را تجربه می‌کنند (لازاروس، ۱۹۹۳). همچنین برخی مطالعات به نقش سن در استفاده از این راهبردهای اشاره کردند و اظهار داشتند با افزایش سن راهبردهای سازگارانه همچون ارزیابی مجدد با کاهش هیجان‌های منفی در ارتباط می‌باشد (بروکمن، سیاروچی، پارکر و کاشدن، ۲۰۱۷). *مارتین* و *داهلن* (۲۰۰۵) نیز نشان دادند که راهبردهای ناسازگارانه از قبیل سرزنش خود، بازخورد ذهنی، فاجعه‌انگاری و ناتوانی در ارزیابی مثبت، از جمله پیش‌بینی کننده‌های اضطراب هستند. این در حالی است که اندک مطالعات انجام‌شده در حوزه ورزش نشان می‌دهد که اگرچه راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان با تجربه هیجان‌های خوشایند همبسته است، اما بین راهبردهای ناسازگارانه و هیجانات ناخوشایند ارتباط معناداری مشاهده نشده است (آپیل و همکاران، ۲۰۱۲). به‌طورکلی تأثیر هیجان‌ها بر تعدیل عملکرد ورزشی توسط اغلب پژوهشگران، مربیان و ورزشکاران در زمان قبل از مسابقه، حین بازی و بعد از مسابقه مورد تأیید قرار گرفته است و اکثر ورزشکاران عملکرد موفقیت‌آمیز یا عملکرد منجر به شکست خود را به عوامل هیجانی نسبت می‌دهند (هانین، ۲۰۰۷). معهود تحقیقات صورت گرفته در زمینه‌های ورزشی نشان می‌دهد افرادی که از مهارت‌های تنظیم هیجانی برخوردار هستند، می‌توانند به‌خوبی هیجان‌های منفی را کاهش دهند. در همین راستا *نیل*، *هانتون*، *ملالیو* و *فانتچر* (۲۰۱۱) با تحقیق روی ۱۲ ورزشکار نخبه نشان دادند که هیجان‌های منفی تجربه شده در حین مسابقه در عملکرد ورزشکار اثری ناتوان‌کننده دارد و به علت عدم کنترل بر افکار و علائم، عملکرد ورزشکار را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

بنابراین هدف از پژوهش حاضر تعیین روابط ساختاری بین ذهن آگاهی ورزشی با اضطراب رقابتی ورزشکاران با توجه به نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم هیجان می‌باشد. با توجه به مطالب ذکرشده می‌توان مدلی پیشنهاد داد و اثر مستقیم ذهن آگاهی و راهبردهای تنظیم هیجان بر اضطراب رقابتی و همچنین اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی از طریق راهبردهای

تنظیم هیجان را بر اضطراب رقابتی مورد بررسی قرار داد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

تحقیق حاضر با توجه به نحوه گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد که به بررسی روابط ساختاری بین متغیرها می‌پردازد. «جامعه آماری» این پژوهش، شامل ورزشکاران زن و مرد رشته‌های انفرادی و تیمی شهرستان مشهد در سال ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود. معیار ورود به تحقیق شامل، شرکت در مسابقات سطح شهرستان و بالاتر، رده سنی بزرگسال (۱۸-۲۶)، عضو اصلی تیم بودن و نداشتن آسیب‌دیدگی جدی بود و معیار خروج شامل آسیب‌دیدگی منجر به ناتوانی در بازی‌های اخیر، قرار نگرفتن در رده سنی مدنظر، بازیکن ذخیره بودن و یا عدم رضایت برای شرکت در تحقیق در نظر گرفته شد. در این تحقیق تعداد نمونه با توجه به تعداد سؤالات پرسشنامه راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان که بیشترین تعداد سؤال را دارد (۱۸ سؤال)، حداقل ۹۰ و حداکثر ۱۸۰ نفر برآورد شد. لازم به ذکر است که بر اساس دیدگاه دینگ و همکاران (۱۹۹۵)، حداقل نمونه موردنیاز برای انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر می‌باشد (قاسمی، ۱۳۸۸). برای اجرای این پژوهش پس از هماهنگی با اداره ورزش و جوانان شهر مشهد و با رعایت ملاحظات اخلاقی تعداد ۲۰۰ پرسشنامه تهیه و در بین ورزشکاران داوطلب توزیع و جمع‌آوری شد.

● ابزار

□ الف: سیاهه اضطراب حالتی رقابتی دو: این ابزار توسط مارتنز، والی و برتون (۱۹۹۰) طراحی و توسط کاکس، مارتنز و راسل (۲۰۰۳) بازبینی شده است. این سیاهه دارای ۱۷ سؤال است که سه خرده‌مقیاس اضطراب جسمانی، اضطراب شناختی و اعتمادبه‌نفس ورزشکاران را می‌سنجد. کاشانی و مصطفایی‌فر (۱۳۹۵) روایی و اعتبار این ابزار را در داخل

کشور بررسی و تأیید نمودند و اعتبار این سیاهه را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند.

□ ب: پرسشنامه راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان^۵: این پرسشنامه توسط گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۲) طراحی شده است. این نسخه شامل ۹ خرده مقیاس می باشد که به دو دسته راهبردهای سازگارانه (تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد برنامه ریزی، پذیرش، دیدگاه گیری) و ناسازگارانه (ملامت خویش، فاجعه سازی، نشخوار فکری، ملامت دیگران) تقسیم می شود. نسخه فارسی فرم کوتاه شده این پرسشنامه توسط حسنی (۱۳۹۰) در ایران روان سنجی شده است. در تحقیق حاضر از فرم کوتاه شده این پرسشنامه استفاده شد. اعتبار این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است.

□ ج: پرسشنامه ذهن آگاهی ورزشی^۱: که توسط سینوت و همکاران (۲۰۱۴) ارائه گردیده است. این پرسشنامه شامل ۱۵ سؤال و سه خرده مقیاس آگاهی (پنج سؤال)، عدم قضاوت (پنج سؤال) و بازیابی تمرکز (پنج سؤال) می باشد. حمایت طلب، خبیری و زارع (۱۳۹۵) روایی و اعتبار این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۵ گزارش دادند. برای تجزیه و تحلیل داده ها در بخش آمار توصیفی از شاخصهای مرکزی و پراکندگی برای ترسیم جداول استفاده شد و در بخش آمار استنباطی جهت تعیین همسانی درونی سؤالات از ضریب آلفای کرونباخ و جهت تعیین روابط میان متغیرها از مدل یابی مسیری ساختاری استفاده شد. نرم افزارهای مورد استفاده SPSS23 و PLS2 و سطح معناداری $p \leq 0/05$ در نظر گرفته استفاده شد.

● یافته ها

ویژگی های جمعیت شناختی ورزشکاران در جدول ۱ نشان می دهد که ورزشکاران پژوهش حاضر در دامنه سنی ۱۸ تا ۲۶ سال می باشند که تقریباً ۶۰٪ آنان مردان و ۴۰٪ را زنان تشکیل دادند، همچنین ۵۷٪ از آنان در رشته های تیمی و ۴۳٪ از آنان در رشته های انفرادی فعالیت داشتند. در جدول های ۱ و ۲ سایر شاخص های توصیفی شرکت کنندگان ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی شرکت کنندگان بر اساس جنس، نوع رشته و سطح قهرمانی

تعداد سابقه	جنس		نوع رشته			سطح قهرمانی		
	مرد	زن	انفرادی	تیمی	شهرستان	استانی	کشوری	ملی و بالاتر
۱۲۱	۷۹	۱۱۵	۸۵	۱۱۵	۳۴	۵۱	۹۱	۲۴
۶/۴۰	۷/۱۱	۶/۴۱	۷/۰۵	۶/۴۱	۳/۵۲	۴/۶۲	۷/۷۸	۱۳/۰۲

جدول ۲. میانگین خرده مقیاس‌های پرسشنامه‌ها به تفکیک جنس و نوع رشته ورزشی

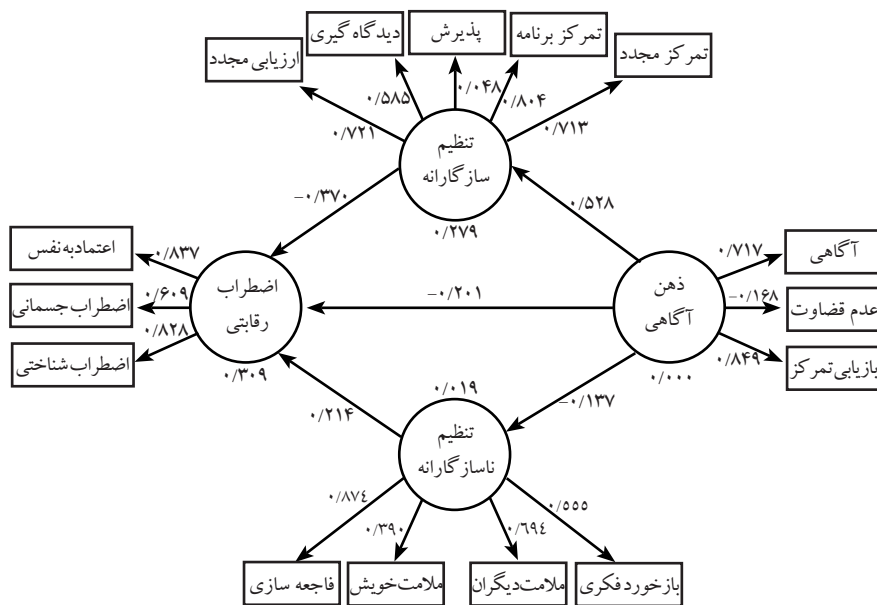
خرده مقیاس‌ها	جنس		نوع رشته	
	مرد	زن	انفرادی	تیمی
آگاهی	۴/۵۷	۴/۷۶	۴/۵۶	۴/۷۰
ذهن آگاهی	۳/۷۳	۳/۷۱	۳/۵۳	۳/۸۶
عدم قضاوت	۴/۱۵	۴/۲۱	۴/۲۳	۴/۱۳
بازیابی تمرکز	۳/۲۶	۳/۳۴	۳/۳۲	۳/۲۷
راهبردهای سازگارانه	۲/۸۷	۲/۷۲	۲/۸۷	۲/۷۷
تنظیم هیجان	۲/۰۵	۱/۸۹	۱/۹۱	۲/۰۴
اضطراب جسمانی	۲/۴۸	۲/۳۹	۲/۳۶	۲/۵۱
اضطراب رقابتی	۳/۱۴	۳/۰۸	۳/۲۰	۳/۰۵
اعتماد به نفس				

لازم به ذکر است، علیرغم این که استفاده از رویکرد کمترین مربعات جزئی (PLS)، نیازی به رعایت توزیع طبیعی معرف‌ها و داشتن حجم مناسبی از نمونه‌ها نمی‌باشد. با این حال قبل از اجرای مدل‌سازی، بررسی برخی مفروضه‌های ضروری می‌باشد. به منظور شناسایی مقادیر پرت چند متغیره در میان متغیرهای پیش‌بین، از شاخص فاصله مهالانوبیس استفاده شد. با توجه به تعداد متغیرهای پیش‌بین، مقادیر مهالانوبیسی که بزرگ‌تر از مقدار χ^2 دو ۱۶/۲۶ باشد (با درجه آزادی ۳ در سطح الفای ۰/۰۰۱)، به عنوان مقادیر پرت چندمتغیره شناخته می‌شوند (تاباچنیک، فیدل و اولمن، ۲۰۰۷). نتایج نشان داد هیچ داده پرت چندمتغیری در تحقیق حاضر وجود ندارد. همچنین نتایج جدول ۳ نشان داد، مقادیر به دست آمده در شاخص پارامتر تحمل بزرگ‌تر از ۰/۰۱ و در شاخص عامل تورم واریانس کوچک‌تر از ۱۰ می‌باشد و نیز با توجه به اینکه که ضریب همبستگی بیشتر از ۰/۸۰ بین متغیرهای تحقیق مشاهده نشد، همگی نشانگر عدم وجود هم خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین تحقیق حاضر و رعایت پیش‌فرض‌های ضروری جهت ادامه تحلیل می‌باشد.

جدول ۳. شاخص‌های هم خطی چندگانه در متغیرهای پیش‌بینی کننده اضطراب رقابتی

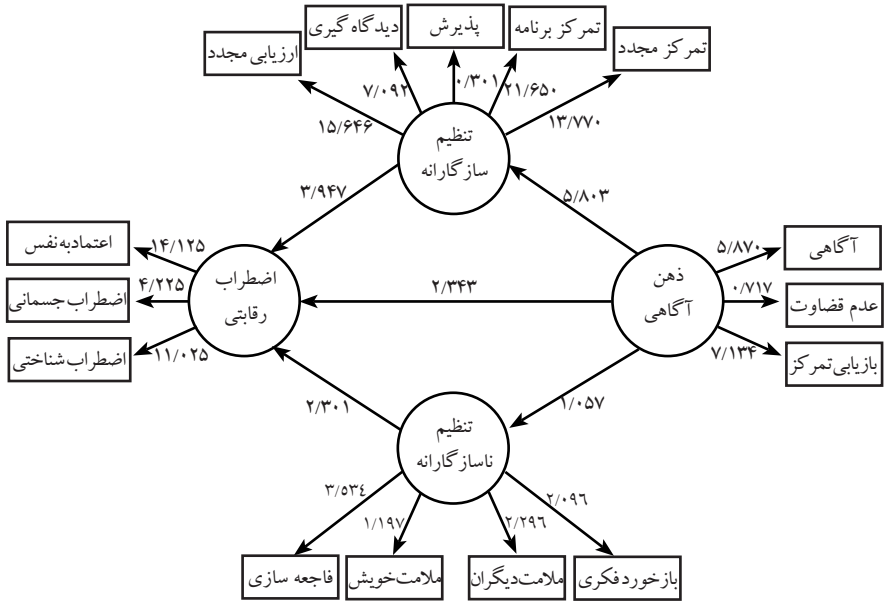
نام متغیرها	مقادیر هم خطی	
	پارامتر تحمل	عامل تورم واریانس
ذهن آگاهی	۰/۸۹	۱/۱۲
راهبردهای سازگارانه	۰/۸۸	۱/۱۳
راهبردهای ناسازگارانه	۰/۹۵	۱/۰۴

به منظور بررسی برازش مدل مسیری- ساختاری در روش PLS چن (۱۹۹۸) فهرستی از معیارها را برای ارزیابی مدل‌ها مطرح کرد.



شکل ۱. مدل آزمون شده تحقیق در حالت تخمین استاندارد

در بررسی روایی مدل در PLS، شاخص‌های روایی همگرا و واگرا بررسی می‌شود. جهت بررسی روایی همگرا سازه‌ها، از میانگین واریانس استخراج شده استفاده می‌شود. میانگین واریانس استخراج شده بیانگر مقدار واریانس تبیین شده متغیرهای مکنون توسط متغیرهای مشاهده شده مربوطه است. مقادیر بالاتر از ۰/۵ برای این ملاک قابل قبول می‌باشد (آذر، غلامزاده و قنواتی، ۱۳۹۱)، مگنر و همکاران (۱۹۹۶) نیز مقادیر ۰/۴ به بالا را کافی دانسته‌اند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). به منظور بررسی روایی تشخیصی یا واگرایی سازه‌های



شکل ۲. مدل آزمون شده تحقیق در حالت اعداد معنی داری

جدول ۴. بررسی اعتبار و روایی همگرا سازه‌های تحقیق

سازه	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
ذهن آگاهی	۰/۷۶	۰/۵۳	۰/۴۲
راهبردهای سازگارانه	۰/۶۷	۰/۷۴	۰/۴۰
راهبردهای ناسازگارانه	۰/۶۸	۰/۷۴	۰/۴۳
اضطراب	۰/۸۳	۰/۸۰	۰/۵۸

تحقیق از معیار فورنل-لارکر استفاده شد. بدین ترتیب که جذر AVE یک سازه (متغیر مکنون) باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد (آذر و همکاران، ۱۳۹۱). نتایج جدول‌های ۴ و ۵ روایی همگرا و واگرا مدل تحقیق را تأیید می‌کند.

جدول ۵. نتایج بررسی روایی واگرا سازه‌های تحقیق

سازه‌ها	۱	۲	۳	۴
۱. ذهن آگاهی	۰/۶۵*			
۲. راهبردهای سازگارانه	۰/۵۳	۰/۶۳*		
۳. راهبردهای ناسازگارانه	-۰/۱۴	۰/۰۲	۰/۶۶*	
۴. اضطراب	-۰/۴۲	-۰/۴۷	۰/۲۳	۰/۷۶*

* جذر AVE

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود به‌جز مسیر ذهن آگاهی به راهبردهای ناسازگارانه، سایر مسیرها با شاخص تی بالاتر از ۱/۹۶ معنی‌دار می‌باشند. با این وجود بررسی مدل (شکل ۱ و ۲) و ضرایب مسیر در جدول ۶ نشان می‌دهد که مسیر غیرمستقیم (میانجی) ذهن آگاهی به راهبردهای سازگارانه به اضطراب رقابتی با ضرایب مسیر بالاتر و شاخص تی بزرگ‌تر، نسبت به مسیر مستقیم، مسیر قوی‌تر برای تبیین ارتباط بین ذهن آگاهی و اضطراب رقابتی می‌باشد.

جدول ۶. برآورد ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل اصلی تحقیق

مسیر	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	مقدار تی
ذهن آگاهی ← اضطراب رقابتی	-۰/۲۰	-۰/۲۲	-۰/۴۲	۵/۵۹
ذهن آگاهی ← راهبردهای سازگارانه	۰/۵۳	-	۰/۵۳	۵/۸۰
ذهن آگاهی ← راهبردهای ناسازگارانه	-۰/۱۴	-	-۰/۱۴	۱/۰۵
راهبردهای سازگارانه ← اضطراب رقابتی	-۰/۳۷	-	-۰/۳۷	۳/۹۴
راهبردهای ناسازگارانه ← اضطراب رقابتی	۰/۲۱	-	۰/۲۱	۲/۳۰

○ مدل‌سازی مسیری- ساختاری در PLS فاقد یک معیار بهینه‌سازی شده کلی است. به همین دلیل شاخص‌های متفاوتی برای ارزیابی تناسب مدل ارائه شده است که شامل «شاخص اشتراک»، «شاخص افزونگی» و برازش کلی یا شاخص نیکویی برازش ۱۴ می‌باشد. مقادیر مثبت شاخص اشتراک و شاخص افزونگی نشان‌دهنده کیفیت مناسب مدل ساختاری می‌باشد (آذر و همکاران، ۱۳۹۱).

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از پژوهش حاضر تعیین روابط ساختاری بین ذهن آگاهی ورزشی با اضطراب رقابتی ورزشکاران باتوجه به نقش میانجی‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که علاوه بر ارتباط منفی و معنی‌دار بین ذهن آگاهی ورزشی با اضطراب رقابتی در مسیر مستقیم، ذهن آگاهی ورزشی به‌طور غیرمستقیم و بواسطه تأثیرگذاری بر راهبردهای تنظیم هیجان ورزشکاران، موجب کاهش اضطراب رقابتی آنان می‌شود.

○ بررسی دقیق‌تر مسیر مستقیم نشان داد که ذهن آگاهی در خرده مقیاس‌های آگاهی و بازیابی تمرکز با اضطراب رقابتی ارتباط منفی و معنی‌دار دارد و در خرده مقیاس قضاوت

با اضطراب رقابتی ارتباط مثبت معنی‌داری دارد. بدین معنی که با افزایش آگاهی و تمرکز و کاهش قضاوت، اضطراب کاهش می‌یابد. به عبارت دیگر هر چه ذهن آگاهی ورزشکاران بیشتر باشد، اضطراب آن‌ها نیز کمتر خواهد شد. این یافته با تحقیقات گودمن، کاشدان، ملارد و اسکامن (۲۰۱۴) و هافمن، ساویر، وایت و او (۲۰۱۰) مبنی بر افزایش ذهن آگاهی و کاهش اضطراب و تنیدگی ادراک‌شده و صمدی، حسینی و بیدکی (۱۳۹۵) مبنی بر افزایش ذهن آگاهی و کاهش غلظت کورتیزول بزاقی تیراندازان هم‌راستا می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت ورزشکارانی که از ذهن آگاهی بالاتری برخوردارند، با تمرکز بیشتر و قضاوت کمتر و عدم برچسب‌زنی، به افکار اجازه عبور می‌دهند و بدین طریق وقوع افکار منفی که یکی از عوامل ایجاد اضطراب هستند را کاهش می‌دهند (ولز ۲۰۱۰).

○ «پذیرش» یکی از موضوعاتی که با ذهن آگاهی ارتباط تنگاتنگ دارد. افرادی که دارای سطوح بالاتری از ذهن آگاهی هستند، می‌پذیرند که اضطراب‌ها ممکن است گاه‌گاهی رخ دهند، زودگذرند و خطرناک نیستند و اگرچه ناخوشایند هستند باید تحمل شوند و نباید از آن‌ها اجتناب نمود یا آن‌ها را خطرناک تلقی کرد (گودمن و همکاران، ۲۰۱۴؛ دپتریلو، کافمن، گلس و آرنکف، ۲۰۰۹؛ صمدی و همکاران، ۱۳۹۵). پس احتمالاً می‌توان گفت که اصل پذیرش و تعهد در ذهن آگاهی می‌تواند باعث تعدیل اضطراب گردد و زمانی که ورزشکار می‌پذیرد هیجانات جزئی از ورزش هستند، از تأثیر منفی آن‌ها بر عملکرد کاسته می‌شود.

○ بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین ذهن آگاهی و راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر یافته‌های این پژوهش نشان داد که با افزایش ذهن آگاهی، میزان استفاده از راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر ارتباط بین ذهن آگاهی و راهبردهای تنظیم هیجان هم‌راستا می‌باشد (الدو و همکاران ۲۰۱۰؛ رومر و همکاران ۲۰۰۹؛ فلدمن و همکاران ۲۰۰۷) هم‌سو می‌باشد. همچنین این یافته‌ها به نوعی با پژوهش وزیری، مشهدی، شاملو و شهید ثالث (۲۰۱۷) مبنی بر تأثیر مداخلات ذهن آگاهی بر راهبردهای تنظیم هیجان هم‌راستا می‌باشد، آن‌ها به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی به‌طور معنی‌داری موجب کاهش استفاده از راهبردهای ناسازگاران می‌شود اما در پژوهش حاضر ذهن آگاهی

با راهبردهای سازگارانۀ ارتباط معنی دار داشت. احتمالاً این تفاوت را بتوان به تفاوت در نمونه‌های دو پژوهش نسبت داد، چراکه شرکت‌کنندگان پژوهش وزیری و همکاران را زنان مبتلا به سرطان سینه تشکیل دادند که احتمالاً بیشتر از ورزشکاران پژوهش حاضر درگیر افکار منفی و راهبردهای ناسازگارانه بودند. بنابراین استفاده از راهبردها می‌تواند از جامعه‌ای به جامعه دیگر می‌تواند متفاوت باشد، هرچند که در هر دو پژوهش افزایش ذهن آگاهی منجر به بهبود استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان گردید. سایر پژوهش‌ها نیز به ارتباط بین کاهش ذهن آگاهی و افزایش مشکلات تنظیم هیجان نیز اشاره داشته‌اند (گراس و همکاران، ۲۰۱۸؛ پیننگ، دونوان، زیمز و هنیسچ، ۲۰۱۴؛ نادری و همکاران، ۱۳۹۴). علاوه بر این ذهن آگاهی توانایی فرد در تحمل هیجان‌های منفی را افزایش داده و فرد را برای مقابله مؤثر آماده می‌کند (بائر ۲۰۰۳).

○ یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان داد، راهبردهای ارزیابی مجدد و تمرکز بر برنامه (به‌عنوان بخشی از فرایند حل مسئله) و تمرکز مجدد، از مجموعه راهبردهای سازگارانۀ تنظیم هیجان با بیشترین بار عاملی به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های تنظیم هیجان سازگارانۀ، بیشترین نقش را در کاهش اضطراب رقابتی داشته‌اند. به‌عبارت‌دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که افزایش استفاده از راهبردهای سازگارانۀ تنظیم هیجان موجب کاهش اضطراب رقابتی و در مقابل افزایش استفاده از راهبردهای ناسازگارانۀ تنظیم هیجان، موجب افزایش اضطراب رقابتی می‌شود. این یافته با تحقیق بروکمن و همکاران، (۲۰۱۷) و آلدو و همکاران ۲۰۱۰ هم سو می‌باشد. در همین راستا فولکمن و موسکوویتز (۲۰۰۰)، شیوتا (۲۰۰۶) به نقل از اندامی خشک، گلزاری و اسماعیلی نسب (۱۳۹۲)، نشان دادند راهبردهای سازگارانۀ مانند ارزیابی مجدد شناختی می‌توانند علاوه بر کاهش هیجان‌ات منفی، باعث حالات روانشناختی مثبت شود.

○ در مقابل افزایش راهبردهای ناسازگارانۀ احتمالاً موجب می‌شود که ورزشکار پس از وقوع اتفاق منفی، خود را مقصر بداند و سرزنش کند و ذهن خود را درباره احساسات و تفکرات منفی مرتبط با واقعه منفی اشغال کند، که مجموعه این اتفاقات افزایش اضطراب را در پی خواهد داشت. یافته‌های پژوهشی بسیاری در حمایت از این یافته نشان می‌دهند که راهبردهای سازش نایافته تنظیم هیجان نظیر نشخوارگری، خودسرزنش‌گری و فاجعه

نمایی با افزایش هیجانات منفی از جمله اضطراب و سایر جنبه‌های آسیب‌شناختی همبسته هستند. ولی در راهبردهای سازش یافته مانند ارزیابی مجدد مثبت، این همبستگی منفی است (مارتین و داهلن، ۲۰۰۵؛ گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۲)، به طوری که تنظیم مطلوب هیجانات می‌تواند در کاهش اضطراب و افسردگی مؤثر باشد (دسروسیرس، وین، کورتیس و کلمانسکی، ۲۰۱۴).

○ در بخش آخر، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دهنده نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم هیجان در ارتباط بین ذهن آگاهی ورزشی با اضطراب رقابتی بود. روابط ساختاری حاصل از مدل آزمون شده پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی ورزشی نه تنها به طور غیرمستقیم و به واسطه تأثیرگذاری بر راهبردهای تنظیم هیجان موجب کاهش اضطراب رقابتی ورزشکاران می‌شود، بلکه مسیر غیرمستقیم نسبت به مسیر مستقیم قوی‌تر می‌باشد. به عبارت دیگر بررسی نهایی مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر غیرمستقیم ذهن آگاهی ورزشی بواسطه راهبردهای تنظیم هیجان بر کاهش اضطراب رقابتی بزرگتر از اثر مستقیم آن می‌باشد و وجود میانجی (راهبردهای تنظیم هیجان) اثر کل را به طور معنی داری افزایش داده است. بررسی دقیق‌تر ضرایب مسیر نشان می‌دهد، مسیر غیرمستقیم ذهن آگاهی به راهبردهای سازگاران به اضطراب رقابتی با ضرایب مسیر و نیز شاخص تی بالاتر، مسیر قوی‌تری برای تبیین ارتباط بین ذهن آگاهی و اضطراب رقابتی می‌باشد. به بیانی دیگر یافته‌های این پژوهش نشان داد که با افزایش ذهن آگاهی ورزشی، میزان استفاده از راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان افزایش یافته و این امر موجب کاهش اضطراب رقابتی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت، یکی از این سازه‌هایی که به طور تجربی با ذهن آگاهی مرتبط است، تنظیم شناختی هیجان‌های است، به طوری که یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند، افرادی که از سطوح بالاتر ذهن آگاهی برخوردارند، می‌توانند با کنترل کردن هیجانات خود، از تفکرات اضطراب‌زا رهایی یابند (دسروسیرس و همکاران، ۲۰۱۳؛ روبینز، کینگ، اکبلاد و برانتلی، ۲۰۱۲). این نتایج همسو با نتایج فرودنتلر و همکاران (۲۰۱۷) و پپینگ و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر نقش میانجی راهبردهای تنظیم هیجان در ارتباط بین ذهن آگاهی با اضطراب می‌باشد.



یادداشت‌ها

1. competitive anxiety
2. mindfulness
3. cognitive emotion regulation strategies
4. Competitive State Anxiety Inventory-2
5. Cognitive Emotion Regulation Strategies Questionnaire
6. Sport Mindfulness Questionnaire

● منابع

- آذر، عادل؛ غلامزاده، رسول؛ فتواتی، مهدی (۱۳۹۱). *مدل سازی مسیری ساختاری در مدیریت، کاربرد نرم افزار - Smart PLS*. تهران: انتشارات نگاه دانش.
- حسنی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم جویی شناختی هیجان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*. ۹، ۴.
- حمایت طلب، رسول؛ خیبری، محمد؛ زارع، مسعود. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی س‌یاهه ذهن آگاهی ورزشی. *مطالعات روانشناسی ورزشی*، ۵(۱۸)، ۸۰-۶۳.
- داوری، علی؛ رضازاده، آرش. (۱۳۹۲). *مدلسازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- شیروانی، حسین؛ برابری، اصغر؛ کشاورز افشار، حسین. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی-هیجان در ورزشکاران نیمه حرفه ای و آماتور. *مجله طب نظامی*، ۴، ۲۴۲-۲۳۷.
- صمدی، حسین؛ حسینی، فاطمه السادات؛ بیدکی، رضا. (۱۳۹۵). بررسی اثر بخشی شش هفته تمرین ذهن آگاهی بر غلظت کورتیزول بزاقی و عملکرد ورزشی تیر اندازان. *مجله علوم پزشکی سبزوار*، ۲۳، ۴.
- قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). *مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics*. تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- کاشانی، ولی اله؛ مصطفایی فر، الهه. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه بازمینی شده اضطراب حالتی رقابتی - ۲. *مجله مطالعات روان شناسی ورزشی*. ۱۶، ۵۴-۳۵.
- کشمیری، مرتضی؛ فتحی آشتیانی، علی؛ جلالی، پیوند. (۱۳۹۸). نقش تعدیل کننده ذهن آگاهی در رابطه بین افسردگی، اضطراب و تنیدگی با بهزیستی روان شناختی. *مجله روانشناسی*. ۲، ۲۱۷-۲۳۱.
- محمدی، حمیده؛ فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای سبک‌های پردازش هویت در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *مجله روانشناسی*. ۳، ۳۲۵-۳۰۸.
- نادری، یزدان؛ پرهون، هادی؛ حسنی، جعفر؛ صناعی، هاله. (۱۳۹۴). اثر بخشی ذهن آگاهی بر راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان و اضطراب و افسردگی بیماران مبتلا به افسردگی اساسی. *مجله اندیشه و رفتار*. ۹، ۳۵.

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1858-1849.
- Baer, R.A.(3002) Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clin, Psychol Sci Pract.*; 10(2):125-43.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 91-113.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 4, 822-848.
- Cox, R. H., Martens, M. P., & Russell, W. D. (2003). Measuring anxiety in athletics: The revised Competitive State Anxiety Inventory-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 519-533.
- De Petrillo, L. A., Kaufman, K. A., Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (2009). Mindfulness for long-distance runners: An open trial using Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE). *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(4), 357-376.
- Desrosiers, A., Vine, V., Curtiss, J., & Klemanski, D. H. (2014). Observing nonreactively: A conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strategies, and depression and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 165, 31-37.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177.
- Freudenthaler, L., Turba, J. D., & Tran, U. S. (2017). Emotion regulation mediates the associations of mindfulness on symptoms of depression and anxiety in the general population. *Mindfulness*, 8(5), 1339-1344.
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & Cate, R. T. (2009). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of Adolescence*, 32, 449-454.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional

- problems: Comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16(5), 403-420.
- Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Mallard, T. T., & Schumann, M. (2014). A brief mindfulness and yoga intervention with an entire NCAA Division I athletic team: An initial investigation. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 339.
- Gross, M., Moore, Z. E., Gardner, F. L., Wolanin, A. T., Pess, R., & Marks, D. R. (2018). An empirical examination comparing the mindfulness-acceptance-commitment approach and psychological skills training for the mental health and sport performance of female student athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(4), 431-451.
- Grossbard, J. R., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Anxiety, Stress, & Coping*, 22(2), 153-166.
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in sport: Current issues and perspectives. *Handbook of Sport Psychology*, 3, 31-58.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169.
- Jarvis, M. (2006). *Sport Psychology: A Student's Handbook*. Routledge.
- Jones, G., Swain, A., & Hardy, L. (1993). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with performance. *Journal of Sports Sciences*, 11(6), 525-532.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. Fifty years of the research and theory of RS Lazarus: *An Analysis of Historical and Perennial Issues*, 366-388.
- Martin, R. C. & E. R. Dahlen (2005). "Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger." *Personality and Individual Differences* 39(7): 1249-1260.
- Mehrsafar, A. H., Strahler, J., Gazerani, P., Khabiri, M., Sánchez, J. C. J., Moosakhani, A., & Zadeh, A. M. (2019). The effects of mindfulness training on competition-induced anxiety and salivary stress markers in elite Wushu athletes: A pilot study. *Physiology & Behavior*, 210, 112655.
- Neil, R., Hanton, S., Mellalieu, S. D., & Fletcher, D. (2011). Competition stress and

- emotions in sport performers: The role of further appraisals. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 460-470.
- Pepping, C. A., O'Donovan, A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Hanisch, M. (2014). Is emotion regulation the process underlying the relationship between low mindfulness and psychosocial distress?. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 130-138.
- Rajkumar, S. (2012). A comparison of precompetition anxiety of male and female badminton players. *Journal International Referred Research*, 17(1), 38-56 .
- Robins, C. J., Keng, S. L., Ekblad, A. G., & Brantley, J. G. (2012). Effects of mindfulness-based stress reduction on emotional experience and expression: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 68(1), 117-131.
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*, 40(2), 142-154.
- Shiota, M. N. (2006). Silver linings and candles in the dark: Differences among positive coping strategies in predicting subjective well-being. *Emotion*, 6(2), 335.
- Strahler, K., Ehrlenspiel, F., Heene, M., & Brand, R. (2010). Competitive anxiety and cortisol awakening response in the week leading up to a competition. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 148-154.
- Szczygieł, D., Buczny, J., & Bazińska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 433-437.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Uphill, M. A., Lane, A. M., & Jones, M. V. (2012). Emotion Regulation Questionnaire for use with athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 761-770.
- Van Paridon, K. N., Timmis, M. A., Nevison, C. M., & Bristow, M. (2017). The anticipatory stress response to sport competition; A systematic review with meta-analysis of cortisol reactivity. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 3(1), e000261.
- Vaziri, Z., Mashhadi, A., Sepehri Shamloo, Z., & Shahidsales, S. (2017). Mindfulness-based cognitive therapy, cognitive emotion regulation and clinical symptoms in females with breast cancer. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11.
- Wells, Leisa L., (2010). "Associations between mindfulness and symptoms of anxiety." Electronic Theses and Dissertations. Paper 1730. <https://dc.etsu.edu/etd/1730>



مدل یابی رابطه ساختاری امنیت و شادکامی اجتماعی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روانشناختی: مورد مطالعه شهر اهواز □

Structural Modeling Relationship between Social Security and Happiness with the Mediating Role of Psychological Capital: Case Study of Ahvaz City □

Yaser Garavand, MSc ✉

Asghar Atashafrooz, PhD

Ali Anbari, MSc

یاسر گراوند *

دکتر عسگر آتش افروز *

علی عنبری **

Abstract

چکیده

The purpose of this article was using structural equation modeling to explore the relationship between social security and happiness with the mediating role of psychological capital. The method of the present research was descriptive-correlational. The statistical population consisted of all 15-65 year-old people in Ahvaz, 4th district. Using Kerjesi and Morgan table, 404 people were selected by random cluster sampling. Research data were collected using Social Security, Psychological Capital and Oxford Happiness Questionnaires. Data analysis in this study was performed using structural equation modeling path analysis method. The results of the model's compilation phase showed that fitting indicators of the model are appropriate. According to this model, the indirect effect of social security on social happiness was significant by means of psychological capital ($\beta = 0.25$) at the significance level of $p < 0.05$. The results also showed that social security on social happiness ($\beta = 0.46$, $p < 0.01$), psychological capital on social happiness ($\beta = 0.32$, $p < 0.05$) and social security on psychological capital ($p = 0.27$, $p < 0.05$) had a direct effect. In sum, the results showed that social security through the influence of psychological capital, as an influential mediator, can affect social happiness.

Keywords: social security, psychological capital, social happiness

هدف پژوهش حاضر، مدل یابی رابطه ساختاری امنیت و شادکامی اجتماعی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روانشناختی بود و از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه افرادی که سن آنها در دامنه ۶۵-۱۵ سال در منطقه ۴ شهر اهواز می باشد که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد ۴۰۴ نفر بر اساس نمونه گیری خوشه‌ای تصادفی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. گردآوری داده های تحقیق با استفاده از پرسشنامه‌های امنیت اجتماعی و سرمایه روانشناختی و شادکامی آکسفورد، صورت گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با روش تحلیل مسیر از نوع مدل یابی معادلات ساختاری انجام شد. یافته‌های مرحله تدوین مدل نشان داد شاخص های برازش مدل، مناسب می‌باشند. مطابق با این مدل، ارتباط غیرمستقیم امنیت اجتماعی به شادکامی اجتماعی از طریق سرمایه روانشناختی $\beta = 0.25$ در سطح معنی داری $p \leq 0.05$ معنی دار بود. همچنین نتایج نشان داد که امنیت اجتماعی بر شادکامی اجتماعی ($\beta = 0.46$, $p \leq 0.01$)، سرمایه روانشناختی بر شادکامی اجتماعی ($\beta = 0.32$, $p \leq 0.05$) و امنیت اجتماعی بر سرمایه روانشناختی ($\beta = 0.27$, $p \leq 0.05$) اثر مستقیم داشت. در مجموع امنیت اجتماعی به واسطه سرمایه‌های روانشناختی به عنوان یک میانجی با نفوذ می‌تواند بر شادکامی اجتماعی تأثیرگذار باشد.

کلیدواژه‌ها: امنیت اجتماعی، سرمایه‌های روانشناختی، شادکامی اجتماعی

□ Department of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, I. R. Iran.
✉ Email: yasergaravand2015@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۶/۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱۰/۱۵
* گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز
** دانشگاه آزاد اسلامی، واحد دهقان اصفهان

● مقدمه

جامعه‌ای قادر است به سوی هدف‌های متعالی و ایده‌آل خود حرکت کند که تجربه همیشگی اعضای آن جامعه، شادکامی و شادی باشد زیرا شادی بر افزایش سلامت روانی و جسمانی بسیار مؤثر است (حسن‌نیا، صالح صدق‌پور و دماوندی، ۱۳۹۳). در واقع شادکامی از این جنبه حائز اهمیت است که آشکار شده است که به طور تجربی با پیامدهای فردی، روانشناختی، جسمانی، رفتاری و اجتماعی مثبت ارتباط دارد (داینر و چان، ۲۰۱۱). بنابراین شادکامی نه تنها خود یک هدف ارزشمند است بلکه بر سایر جنبه‌های مهم زندگی نیز اثرگذار است (داینر و ریان، ۲۰۰۹). لایومیرسکی، شلدون و شید (۲۰۰۵) اعتقاد دارند که افراد شاد از الگوهایی برخوردارند که در تفسیر اتفاقات تسهیل‌گر هیجانات مثبت، معنا بخش به زندگی و مولد حس ارزشمندی در آنان می‌باشند. افراد شاد از لحاظ ساختار فکری، قضاوت و انگیزش با افراد ناشاد متفاوت هستند و داری بازدهی فردی و خانوادگی، شغلی، تحصیلی و اجتماعی بالاتری می‌باشند (یعقوبی و برادران، ۱۳۹۰). در واقع افراد با حالت خوشی و ناخوشی، به زندگی خویش رنگ می‌بخشند. افرادی که دارای شادکامی بیشتری هستند، از آرامش و احساس امنیت بالاتر، تصمیم‌گیری راحت‌تر، میزان کار مطلوب و مشارکت بیشتر و زندگی سالم و پر انرژی برخوردارند. به همین دلیل مطالعات مربوط به شادکامی و عوامل مؤثر بر آن از مهم‌ترین اولویت‌های روانشناسی مثبت به حساب می‌آیند (حسن‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳).

نظریه‌پردازان تعاریف متعددی از شادکامی ارائه کرده‌اند که در همه آن‌ها نوعی تجربه کردن احساسات مثبت به چشم می‌خورد. شادکامی یعنی احساسات مثبت زیاد، رضایت بالا از زندگی و احساسات منفی نادر داشتن. که این سه عامل از مؤلفه‌های اساسی بهزیستی روانی می‌باشند (لیوبومیرسکی، ۲۰۰۵). شلدون و لیوبومیرسکی (۲۰۰۴) سه مؤلفه کلیدی را در شادکامی مؤثر می‌دانند که عبارتند از «نقطهٔ تثبیت»، «شرایط» و «فعالیت‌های عمدی». نقطهٔ تثبیت به ویژگی‌های ژنتیکی و شخصیتی اشاره دارد. «شرایط» شامل متغیرهای مانند سن، وضعیت تأهل، وضعیت استقلال و درآمد، تسهیلات، خانواده، مذهب و... است و «فعالیت‌های عمدی»، دربرگیرندهٔ فرآیندهای تلاش‌مدار و هدفمند زندگی فرد می‌باشد و شامل جنبه‌های شناختی (مانند داشتن نگرش‌های مثبت و کمال‌گرا)، رفتاری (مانند ابراز علاقه به دیگران یا ورزش کردن) و «خواست‌های ارادی»^۱ (مانند تعیین کردن و دنبال کردن هدف‌های شخصی

معنی دار) می باشد.

مطالعات نشان داده اند که شادکامی علاوه بر متغیرهای فردی به متغیرهای اجتماعی وابسته است که می توانند فرد را به سوی تحقق اهداف و آرزوهای فردی سوق دهند و زمینه ساز تحقق فضایی باشند که فرد در آن بتواند به کنش متقابل و ارتباط با هموعانی که باعث ایجاد آرامش و اطمینان خاطر وی برای زندگی مناسب اند باشند (هزارجریبی و آستین افشان، ۱۳۸۸).

«امنیت اجتماعی» توانایی جامعه در دفاع از ویژگی های اساسی خود در برابر حوادث، واکنش ها، تغییرات و تهدیدهای واقعی و احتمالی است. در واقع امنیت اجتماعی آرامش و آسودگی خاطری است که هر جامعه مؤظف است برای اعضای خود ایجاد کند (بیگس، ۲۰۰۲). این در حالی است که ارتقاء امنیت اجتماعی منجر به کاهش دامنه شیوع کجروی ها و آسیب های اجتماعی، کاهش کنش های اعتراض آمیز، افزایش شأن، منزلت و اقتدار نیروهای نظامی، پاکسازی سیمای کشور از کجروی ها و نابهنجاری ها، فراهم آوردن زمینه رشد، بالندگی و پیشرفت فردی و جمعی و افزایش نشاط و شادابی می شود (عبدی، صارمی و ساعدی، ۱۳۸۷).

در ارتباط با نقش «امنیت اجتماعی» بر شادکامی اجتماعی، جایگاه میانجیگری های مختلفی همچون «سرمایه روان شناختی» بسیار با اهمیت است. این متغیر به جزء تأثیری که خود به طور مستقیم بر شادکامی می گذارد، به شکل یک میانجی یا واسطه برای افزایش تأثیر متغیر امنیت اجتماعی عمل می کند. هر چند در خصوص اثرپذیری مستقیم سرمایه روان شناختی از امنیت اجتماعی پژوهش خاصی صورت نگرفته است اما می توان این چنین استنباط کرد که با توجه به اینکه در سایه امنیت اجتماعی امکان حمایت های اجتماعی (حمایت خانواده، دوستان، همکاران و) فراهم می گردد، و در پژوهش های متعددی (جعفری و مجیدی مقدم، ۱۳۹۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴) نقش «حمایت اجتماعی» در ایجاد، تقویت و توسعه سرمایه روان شناختی مورد تأکید قرار گرفته است، بنابراین به نظر امنیت اجتماعی بر سرمایه های روان شناختی افراد تأثیرگذار است و می تواند زمینه ساز بروز ویژگی هایی چون امید و خوش بینی و تاب آوری در شرایط مشکل، در افراد باشد.

سرمایه روان شناختی یک حالت روان شناسی مثبت و رویکرد واقع گرا و انعطاف پذیر

نسبت به زندگی است که از چهار مؤلفه شامل: «امید»، «خوش بینی»، «تاب آوری» و «خودکارآمدی» تشکیل شده است، هرکدام از این سازه‌ها به‌عنوان یک ظرفیت روانشناسی مثبت در نظر گرفته می‌شوند (لوتانز، یوسف و اولیو، ۲۰۰۷).

پژوهش‌های مختلف رابطه مثبت میان مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و شادکامی را نشان داده‌اند، از جمله لور (۲۰۱۴) در مطالعه خویش میان تاب‌آوری و شادکامی رابطه مثبت و معنی‌داری یافت، همچنین حاج حسینی، سلیم احمد، اژه‌ای و نقش (۱۳۹۷) در مطالعه خود نشان دادند که تاب‌آوری منجر به افزایش سلامت عمومی می‌شود. ساریکام (۲۰۱۵) در پژوهشی میان امید و شادکامی به رابطه مثبت و معنی‌داری را نشان داد. در تحقیق عبدالخالق و لستر (۲۰۱۷) ارتباط مثبت و معنی‌داری میان خودکارآمدی و شادکامی گزارش کردند. مطالعه ساربان (۱۳۹۲) نشان داد که سرمایه روان‌شناختی در ارتقای کیفیت شاخص‌های زندگی مؤثر است. علاوه بر این، آلبو و کارکوس (۲۰۱۵) در تحقیق خویش به این یافته رسیدند که سرمایه روان‌شناختی تمایل به خشونت را از طریق کاهش احساسات منفی مانند اضطراب، تنیدگی و برافروختگی را کاهش می‌دهد.

بنابراین با توجه به موارد ذکر شده، می‌توان نتیجه گرفت که توجه به مسئله امنیت و شادکامی اجتماعی در جوامع امروزی بسیار حائز اهمیت است. اما با این وجود مرور پیشینه پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که به نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در رابطه میان امنیت و شادکامی اجتماعی توجه چندانی نشده است و به ویژه تاکنون در حوزه تحقیقات امنیتی در داخل و خارج کشور مطالعه‌ای که اثرپذیری سرمایه روان‌شناختی از امنیت اجتماعی و پیامدهای مستقیم و غیر مستقیم این اثرپذیری را مورد بررسی قرار داده باشد صورت نگرفته است که این امر یکی از نقاط ضعف پژوهش‌های قبلی است که پژوهشگران در پژوهش حاضر سعی دارند با انجام این تحقیق با گسترش ادبیات موجود در خصوص امنیت اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی مبنای را برای انجام مطالعات بیشتر توسط سایر محققان فراهم نمایند.

● روش

پژوهش حاضر، به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نظر شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی همبستگی از نوع الگوی معادلات ساختاری و

به لحاظ معیار زمان، مقطعی است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه افرادی که سن آنها در دامنه ۶۵-۱۵ سال در منطقه ۴ اهواز می‌باشد. در پژوهش حاضر برای تعمیم نتایج و دقت برآوردهای جامعه آماری حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۸۴ نفر مشخص گردید که برای اطمینان از صحت کفایت حجم نمونه، در نظر گرفتن افت آزمودنی ها و تعمیم پذیری بیشتر تعداد ۴۲۰ پرسشنامه توزیع گردید که از بین ۱۶ پرسشنامه به علت ناقص و مخدوش بودن پاسخ‌ها کنار گذاشته شدند و در نهایت تحلیل بر روی داده‌های ۴۰۴ نفر انجام شد، همچنین چنانچه معیار کلاین (۲۰۱۵) یعنی به اعضای هر متغیر پنهان ۲۰ نفر را برای تعیین حجم نمونه در پژوهش‌های از نوع مدل معادلات ساختاری در نظر بگیریم مشاهده می‌شود که نمونه تعیین شده برای انجام تحقیق کفایت می‌کند. این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. پیش از تکمیل ابزارها، رضایت شرکت کنندگان برای تکمیل ابزارها جلب گردید. همچنین در این مطالعه دو شرط ورود به مطالعه ۱. تعلق گروهی، یعنی فرد شهروند منطقه چهار شهر اهواز باشد ۲. قرار داشتن فرد به لحاظ دامنه سنی در محدوده ۶۵-۱۵ سال بود. همچنین عدم تمایل به همکاری در پژوهش ملاک خروج شرکت کنندگان از مطالعه در نظر گرفته شدند.

● ابزار

□ الف: سیاهه شادکامی آکسفورد^۱: که در سال ۲۰۰ توسط هیلز و آرگایل ساخته شد. اعتبار ابزار آکسفورد را هیلز و آرگایل به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و اعتبار باز آزمایی آن را ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند و روایی آن را هم با دو روش روایی همگرا و واگرا مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش هادی نژاد و زارعی (۱۳۸۸) اعتبار ابزار از طریق بازآزمایی با فاصله زمانی ۴ هفته، ۰/۷۸ بدست آمد و آلفای کرونباخ در مرحله آزمون برابر با ۰/۸۷ برابر بود. همچنین در پژوهش حاضر اعتبار ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقدار ۰/۸۵ بهدست آمد که نشان از اعتبار قابل قبول این مقیاس می‌باشد.

□ ب: پرسشنامه امنیت اجتماعی: که توسط صحابی (۱۳۸۹) ساخته شده است برای گردآوری نمره‌های امنیت اجتماعی استفاده شد، این ابزار دارای ۲۵ ماده و سه بعد عبارت امنیت اجتماعی، عملکرد نیروی انتظامی و قوانین حکومتی می‌باشد. روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات متخصصین آزمون‌سازی و استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید شده است.

همچنین اعتبار آن نیز با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آلفای این پرسشنامه ۰/۷۸ بدست آمد که نشان دهنده اعتبار قابل قبول این پرسشنامه می باشد. دهقان زاده و برنا (۱۳۹۸) در پژوهش خود اعتبار این ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده اند. برای محاسبه اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقدار آلفا برای کل مقیاس امنیت اجتماعی و خرده مقیاس های امنیت اجتماعی، عملکرد نیروی انتظامی و قوانین حکومتی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۷۵ به دست آمد که حاکی از پایا بودن مقیاس است.

□ ج: پرسشنامه سرمایه روان شناختی^۳: این ابزار ۲۴ سؤالی و شامل چهار خرده مقیاس امیدواری، تاب آوری، خوش بینی و خودکارآمدی است. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری روایی عاملی آزمون مورد تأیید قرار داده اند. اعتبار ابزار در ایران توسط هاشمی نصرت آباد، باباپور خیرالدین و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۰) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. در مطالعه حاضر نیز برای احراز اعتبار این ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار ۰/۸۶ به دست آمد. و برای مقدار آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های امیدواری (۰/۷۸)؛ تاب آوری (۰/۸۱)؛ خوش بینی (۰/۷۹) و خودکارآمدی (۰/۸۳) به دست آمد.

● یافته ها

جدول ۱ میانگین و (انحراف معیار) به ترتیب برای متغیرهای امنیت اجتماعی ۷۸/۲۱ (۱۶/۴۶)، سرمایه روان شناختی ۱۰۵/۴۸ (۱۸/۳۰) و شادکامی ۷۲/۶۶ (۱۳/۳۶) را نشان می دهد. همچنین، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان می دهد که بین امنیت اجتماعی و سرمایه روان شناختی ضریب همبستگی برابر ($r_{xy}=0/38$ ؛ $p=0/05$)، بین امنیت اجتماعی و شادکامی ضریب همبستگی برابر ($r_{xy}=0/46$ ؛ $p=0/05$) و بین سرمایه روان شناختی و شادکامی ضریب همبستگی برابر ($r_{xy}=0/40$ ؛ $p=0/05$) می باشد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱. امنیت اجتماعی	۷۸/۲۱	۱۶/۴۶	۱		
۲. سرمایه روان شناختی	۱۰۵/۴۸	۱۸/۳۰	۰/۳۸**	۱	
۳. شادکامی	۷۲/۶۶	۱۳/۳۶	۰/۴۶**	۰/۴۰**	۱

پیش فرض نرمال بودن داده‌ها یکی از مواردی است که باید پیش از بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گیرد. برای این کار از آزمون کالموگروف-اسمیرنف استفاده شد. فرض صفر در این آزمون مبنی بر این است که توزیع داده‌ها نرمال است و در سطح خطای ۰/۰۵ مورد آزمون قرار می‌گیرد. بنابراین، اگر معنی‌داری آزمون بزرگتر از ۰/۰۵ به دست آید، می‌توان گفت دلیلی برای نرمال بودن داده‌ها است. نتایج این آزمون در جدول ۲ ارائه شده است. چنانچه مشاهده می‌شود، به دلیل اینکه برای تمام متغیرها سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ است، نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۲. نتیجه آزمون کاموگروف-اسمیرنف

نتیجه	معناداری	مقدار آماره توزیع	متغیر
نرمال است	۰/۸۵	۰/۵۷۴	امنیت اجتماعی
نرمال است	۰/۶۶	۰/۶۵۹	سرمایه روان‌شناختی
نرمال است	۰/۳۷	۰/۹۲۷	شادکامی

علاوه بر پیش فرض نرمال بودن، قبل از آزمون مدل ابتدا مفروضه‌های هم‌خطی بودن متغیرها و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچک‌تر از ۰/۹۰، شاخص تورش واریانس کوچکتر از ۱/۳۰ همچنین مقدار شاخص دوربین واتسون که به منظور بررسی مفروضه استقلال خطا اجرا شد برابر ۱/۹۵ بود. زمانی که شاخص تحمل بزرگتر از ۰/۱۰، شاخص تورم واریانس، کوچک‌تر از ده ($VIF < 10$) و مقدار آزمون دوربین واتسون کوچک‌تر از چهار باشد ($Durbin-Watson < 4$) می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته است. بنابراین با توجه به شاخص‌های به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که شرایط انجام آزمون رعایت شده است. از این‌رو به منظور آزمون مدل معادلات ساختاری مورد نظر، یعنی بررسی نقش امنیت اجتماعی بر شادکامی اجتماعی از طریق میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی از روش معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص‌های برازش تحلیل معادلات ساختاری، حاکی از برازش کلی مدل مورد نظر بود. برای بررسی برازش مدل‌های عاملی از شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی، شاخص بنتلر-بونت (NFI) و شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، و شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)

و معیارهای دیگر (TLI شاخص توکر- لویس)، GFI (شاخص نیکویی برازش)، AGFI (شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته)، CFI (شاخص برازندگی تطبیقی)، IFI (شاخص برازندگی افزایشی) استفاده شده است. مشخصه های برازندگی الگوی تحلیل مسیر در جدول ۳ آورده شده است.

اگر مقدار χ^2/df کمتر از ۳ و مقدار RMSEA کمتر از ۰/۰۶ و مقدار شاخص های GFI, AGFI, NFI, IFI و CFI بین ۰/۹ تا ۱ باشد می توان گفت که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است (کلاین، ۲۰۱۵). در این جدول مشاهده می گردد تمام شاخص های ذکر شده مقدار مناسب برای برازش مدل را کسب کرده اند.

جدول ۳. شاخص های نیکویی برازش برای مدل پیشنهادی

شاخص های برازش	X^2	df	X^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	TLI	NFI	CFI	IFI
مقدار	۱۱	۵۱	۲/۱۷	۰/۰۵	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۹
			تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید

در جدول ۴ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است. همانطور که در این جدول ملاحظه می شود بین امنیت اجتماعی و شادکامی اجتماعی یک رابطه مستقیم ($t=7/18, \beta=0/46$)، رابطه کلی ($t=9/28, \beta=0/71$) و رابطه غیر مستقیم ($t=2/31, \beta=0/25$) وجود دارد. بین امنیت اجتماعی و سرمایه روان شناختی رابطه مستقیم ($t=3/29, \beta=0/27$) و رابطه کلی ($t=3/58, \beta=0/27$) و بین سرمایه روان شناختی و شادکامی اجتماعی رابطه مستقیم ($t=5/81, \beta=0/32$) و رابطه کلی ($t=6/65, \beta=0/32$) وجود دارد.

جدول ۴. برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
امنیت اجتماعی ← شادکامی اجتماعی	**۰/۴۶	**۰/۲۵	**۰/۷۱
امنیت اجتماعی ← سرمایه روان شناختی	**۰/۲۷	-	**۰/۲۷
سرمایه روان شناختی ← شادکامی اجتماعی	**۰/۳۲	-	**۰/۳۲

در جدول ۵ ضرایب رگرسیون (روابط مستقیم) مدل های اندازه گیری و متغیرهای پنهان موجود در مدل گزارش شده است. بر اساس ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی متناظر ارائه شده در جدول ۵، ملاحظه می شود که همه مسیرهای مستقیم معنی دار می باشند. در بین روابط استاندارد معنی دار مستقیم میان متغیرهای مدل پیشنهادی تحقیق، به ترتیب رابطه

امنیت اجتماعی با سرمایه روان‌شناختی ($\beta=0/27$, $p \leq 0/05$)، رابطه سرمایه روان‌شناختی با شادکامی اجتماعی ($\beta = 0/32$, $p \leq 0/05$) و رابطه امنیت اجتماعی با شادکامی اجتماعی ($\beta=0/67$, $p \leq 0/01$) می‌باشد.

جدول ۵. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم در مدل پیشنهادی

مسیر	برآورد معیار	برآورد غیر معیار	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری (p)
امنیت اجتماعی بر امنیت اجتماعی	۰/۸۷	۰/۹۵	۰/۰۵۷	۱۵/۲۶	$p=0/001$
امنیت اجتماعی بر عملکرد نیروی انتظامی	۰/۷۱	۰/۸۳	۰/۰۶۴	۱۱/۹۳	$p=0/01$
امنیت اجتماعی بر قوانین حکومتی	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۰۴۴	۲۱/۳۶	$p=0/001$
سرمایه روان‌شناختی بر خودکارآمدی	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۰۴۸	۱۹/۱۶	$p=0/001$
سرمایه روان‌شناختی بر امید	۰/۸۴	۰/۹۱	۰/۰۵۳	۱۵/۸۴	$p=0/01$
سرمایه روان‌شناختی بر خوش بینی	۰/۷۳	۰/۷۸	۰/۰۷۱	۱۰/۲۸	$p=0/01$
سرمایه روان‌شناختی بر تاب‌آوری	۰/۶۶	۰/۷۲	۰/۰۷۳	۹/۰۴	$p=0/01$
شادکامی اجتماعی بر رضایت از زندگی	۰/۷۵	۰/۸۱	۰/۰۵۶	۱۳/۳۹	$p=0/01$
شادکامی اجتماعی بر حرمت خود	۰/۸۸	۰/۹۴	۰/۰۵۱	۱۷/۲۵	$p=0/001$
شادکامی اجتماعی بر بهزیستی	۰/۷۲	۰/۷۸	۰/۰۶۷	۱۰/۷۴	$p=0/01$
شادکامی اجتماعی بر رضایت خاطر	۰/۶۳	۰/۷۰	۰/۰۷۸	۸/۰۷	$p=0/01$
شادکامی اجتماعی بر خلق مثبت	۰/۵۵	۰/۶۳	۰/۰۸۱	۶/۷۹	$p=0/01$
امنیت اجتماعی بر شادکامی اجتماعی	۰/۴۶	۰/۵۴	۰/۰۶۴	۷/۱۸	$p=0/01$
سرمایه روان‌شناختی به شادکامی اجتماعی	۰/۳۲	۰/۴۵	۰/۰۵۵	۵/۸۱	$p=0/05$
امنیت اجتماعی به سرمایه روان‌شناختی	۰/۲۷	۰/۳۵	۰/۰۸۲	۳/۲۹	$p=0/05$

در مدل پژوهش حاضر، فرضیه اول تحقیق، حاکی از مسیرهای غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش بود. در این پژوهش روابط غیرمستقیم متغیرها (میانجی‌گری‌ها) از طریق روش بوت استرپ مورد آزمون قرار گرفته است. با توجه به اینکه در این تحلیل یک متغیر مستقل حضور دارد، بنابراین یک تحلیل میانجی‌گری با استفاده از روش بوت استرپ ارائه شده در نرم‌افزار Amos برای بررسی رابطه امنیت اجتماعی با شادکامی اجتماعی با میانجی‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی انجام شد. نمودار ۱ این رابطه میانجی‌گر را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود در مدل میانجی‌گری، یک رابطه غیرمستقیم بین امنیت اجتماعی و شادکامی اجتماعی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی وجود دارد که

به دلیل ساده بودن مدل برای آزمون آن از روش بوت استرپ ارائه شده در نرم افزار Amos استفاده شد. مندرجات جدول ۵ نتایج پارامترهای مسیرهای مستقیم الگوی میانجی گری را نشان می دهد.



نمودار ۱. میانجی گری رابطه الگوی تعاملی امنیت اجتماعی با شادکامی اجتماعی از طریق سرمایه روان شناختی

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۶ مشخص شده است که ارتباط غیرمستقیم امنیت اجتماعی به شادکامی اجتماعی از طریق سرمایه روان شناختی $\beta=0/25$ در سطح معنی داری $p \leq 0/01$ معنی دار است. همچنین می توان گفت با توجه به این که عدد صفر در محدوده حد بالا و پایین قرار نمی گیرد سرمایه روان شناختی نقش میانجی را در خصوص رابطه میان امنیت اجتماعی و شادکامی اجتماعی را ایفا می کند.

جدول ۶: نتایج بوت استرپ مربوط به رابطه غیرمستقیم در مدل میانجی گری پژوهش

رابطه غیر مستقیم متغیرها	برآورد استاندارد	حد بالا	حد پایین	سطح معنی داری (p)
امنیت اجتماعی به شادکامی اجتماعی از طریق سرمایه روان شناختی	۰/۲۵	۰/۳۲	۰/۱۸	$p \leq 0/05$

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از پژوهش حاضر، پاسخ به این سؤال بود که «رابطه امنیت اجتماعی، سرمایه روان شناختی و شادکامی اجتماعی چگونه است» و آیا سرمایه روان شناختی در رابطه میان امنیت اجتماعی و شادکامی اجتماعی مردم منطقه ۴ شهر اهواز، نقش میانجی دارد؟ نتایج نشان داد که «شادکامی اجتماعی» از طریق «امنیت اجتماعی» و با نقش میانجی «سرمایه روان شناختی» قابل پیش بینی است. همان طور که مطالعات پیشین نشان داده اند امنیت اجتماعی باعث افزایش شادکامی اجتماعی می شود. همچنین بررسی هایی که به مطالعه رابطه میان سرمایه روان شناختی و شادکامی اجتماعی پرداخته اند نشان داده اند که سرمایه روان شناختی منجر به افزایش شادکامی اجتماعی می شود. در پژوهش حاضر یافته ها حاکی از این بود که امنیت اجتماعی

به طور مستقیم و غیر مستقیم، از طریق سرمایه روان شناختی با شادکامی اجتماعی ارتباط دارد که این یافته با پژوهش های را می توان تا حدودی با پژوهش های هاشمی نصرت آباد، باباپور خیرالدین و بهادری خسروشاهی (۱۳۹۰)؛ آلیوو و کاراکوس (۲۰۱۵) و نیاسار و آتش پور (۲۰۱۶) همسو دانست. در تبیین این یافته از پژوهش می توان گفت، از آنجاکه امنیت اجتماعی توانایی جامعه برای حفظ هویت، منافع و ویژگی های اساسی خود در برابر شرایط متحول و تهدیدها و نیز توانایی ارتقای وضعیت اجتماعی به سمت ارزش ها و آرمان های جامعه است (احمدی مقدم، ۱۳۸۶).

○ از طرف دیگر در سایه امنیت اجتماعی است که امکان حمایت های اجتماعی (حمایت خانواده، دوستان، همکاران و ...) فراهم می گردد، و در پژوهش های متعددی (جعفری و مجیدی مقدم، ۱۳۹۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴) نقش حمایت اجتماعی در ایجاد، تقویت و توسعه کیفیت زندگی (بشارت، کشاورز، غلامعلی لوسانی و عربی، ۱۳۹۷) و سرمایه روان شناختی مورد تأکید قرار گرفته است.

○ با توجه به نتایج به دست آمده، امنیت اجتماعی بر شادکامی اثر مستقیم دارد. و میان امنیت اجتماعی و شادکامی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد که این یافته از پژوهش را می توان همسو با مطالعات جانجانی؛ مؤمنی و کرمی (۱۳۹۳)؛ وب و ویلیامز (۲۰۱۲)، فریزاده، حقی و آفاز یارتی (۲۰۱۵)؛ متقی، رضایی و اکبری (۱۳۹۷)؛ رشیدی کوچی، نجفی و محمدی فر (۱۳۹۶)؛ برادشو (۲۰۰۸)؛ /براهیمی و بنی فاطمه (۱۳۹۳) و غفاری و شیرعلی (۱۳۹۵) همسو دانست. در توجیه این یافته از تحقیق باید ابراز داشت که امنیت در ابعاد و انواع مختلف آن یکی از نیازهای اساسی بشر برای زندگی مطلوب و رسیدن به کمال و سعادت است. در جامعه ای که افراد امنیت اجتماعی بهتری را تجربه می کنند، گسترده ترین تعاملات بین افراد به دلیل امنیتی که وجود دارد گسترش یافته و این خود زمینه دستیابی به منابع مختلف حمایتی را برای شخص فراهم می کند. منابع حمایتی که می توانند در مقابله با مشکلات و دشواری های زندگی، فرد را یاری داده و عبور از مراحل بحرانی را برای شخص هموارتر کنند.

○ در تبیینی دیگر برای این یافته از تحقیق می توان ابراز داشت که در سایه امنیت اجتماعی امکان برنامه ریزی های اجتماعی و آموزش سبک زندگی سالم وجود دارد. به

عبارت دیگر در صورت وجود امنیت اجتماعی در جامعه این امکان فراهم است که افراد با کنش متقابل و ارتباط با هم نوعان خود به سوی تحقق اهداف و آرزوهای خود سوق حرکت نمایند که این امر به نوبه خود می تواند منجر به ارتقاء بیشتر شادکامی در زندگی مردم شود (جانجانی، مومنی و کرمی، ۱۳۹۳).

○ همچنین نتایج نشان داد که سرمایه روان شناختی بر شادکامی اثر مستقیم دارد. این یافته از مطالعه را می توان با نتایج پژوهش های استادی و آبکناری (۱۳۹۸)؛ ساریکام (۲۰۱۵)؛ لور (۲۰۱۴)؛ عبدالخالق و لستر (۲۰۱۷)؛ نیاسار و آتش پور (۲۰۱۶)؛ لگال و میر (۲۰۰۹)؛ پیلائی (۲۰۱۲)؛ کرشنا (۲۰۱۲) و نادری و همکاران (۱۳۹۴) همسو دانست. در واقع وجود چهار مؤلفه ادراکی - شناختی یعنی امید، خوش بینی خودکارآمدی و تاب آوری در یک نظام به هم پیوسته به عنوان سپری مقاوم در برابر عوامل فشار آفرین برای افراد عمل می کند (روبینز؛ میل؛ کاسپیو و واتر - مارش، ۱۹۹۸) و بر بهزیستی روانی (قدیمی نوران و یونسی، ۱۳۹۵) و کیفیت زندگی (حیدری ساریان، ۱۳۹۳) اثرگذار است بنابراین می شود انتظار داشت که وجود سرمایه های روان شناختی با توانایی ها و قابلیت های که در افراد به وجود می آورند زمینه شادکامی آنان را فراهم سازند.

○ همچنین در تبیینی دیگر برای این یافته از تحقیق باید خاطر نشان کرد که روانشناسی مثبت به جای تأکید بر شناسایی کمبودهای روانی و کاستی های رفتاری و ترمیم یا درمان آنها به شناخت و ارتقای وجوه و نقاط قوت انسان توجه و تأکید دارد (کار، ۱۳۸۵). تاب آوری و خوشبینی منجر به بروز عواملی می شوند که از فرد در هنگام بروز تنش حمایت می کند و باعث شکل گیری رضایت و شاد در فرد می گردد (سوری، حجازی و سوری نژاد، ۱۳۹۳). با افزایش امید سازگاری بهتری در شرایط مختلف و ایجاد حس رضایت و شادکامی در فرد به وجود می آید. خودکارآمدی نیز با ایجاد سطوح بالای بهره گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی، رابطه منعی داری با افزایش شادکامی در افراد دارد. خودکارآمدی می تواند به عنوان یک عامل شناختی، نقش تعدیل کننده را در موقعیت های مختلف زندگی را به عهده داشته باشد و رضایتمندی و شادکامی را در زندگی افزایش دهد (لوزینسکا و همکاران، ۲۰۱۰).

○ در نهایت یافته های پژوهش حاکی از این بود که امنیت اجتماعی بر سرمایه

روان‌شناختی اثر مستقیم دارد. این یافته از تحقیق که خرده مؤلفه امنیت اجتماعی قادر به پیش‌بینی سرمایه روان‌شناختی می‌باشد را می‌توان با مطالعات، لی و همکاران (۲۰۱۴) تقریباً همخوان دانست. در توجیه این یافته باید خاطر نشان کرد از آنجاکه سرمایه روان‌شناختی یک حالت روانشناسی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است و افرادی را می‌توان واجد این ویژگی روان‌شناختی دانست که توانایی شخصی برای هدف‌گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه در جهت رسیدن به آن اهداف باشند، و وقایع زندگی را با اسنادهای علی مثبت تبیین کنند، ظرفیت پاسخ‌دهی و شکوفا شدن حتی در شرایط تنیدگی زای مثبت یا منفی را دارا باشند و به توانایی‌های خود برای انجام یک تکلیف خاص مطمئن هستند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷).

○ علاوه بر این می‌توان این‌چنین یافته را توجیه کرد که سلامت اجتماعی از عوامل اجتماعی از جمله امنیت اجتماعی ریشه می‌گیرد (سام آرام، ۱۳۸۸) و زمانی که شخص دارای سلامت اجتماعی است می‌تواند فعالیت‌ها و نقش‌های اجتماعی خود را در حد متعارف بروز و ظهور دهد و با جامعه و هنجارهای موجود، احساس پیوند و اتصال می‌کند و سعی در بهبود کیفیت روابط اجتماعی خود با دیگران دارد (کیز و شاپیرو، ۲۰۰۴) زمانی که امنیت اجتماعی سلامت اجتماعی افراد را متأثر ساخت می‌توان انتظار داشته باشیم که امیدواری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری آن‌ها در دل این اتصال با پیوندهای اجتماعی و روابط بهبود یافته تقویت گردد.



یادداشت‌ها

1. volitional activities
2. Oxford Happiness Questionnaire
3. Psychological Capital Questionnaire

● منابع

- ابراهیمی، نیر؛ بنی فاطمه، حسین (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین میزان احساس امنیت اجتماعی و میزان نشاط اجتماعی در بین کارکنان استانداری آذربایجان شرقی. *فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی ایران*، ۱۱(۴۱)، ۲۶-۱.
- احمدی مقدم، اسماعیل (۱۳۸۹). امنیت اجتماعی و هویت. *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، شماره ۲۳، ۱۶۳-۱۳۳.

استادی، مریم؛ عشقی آبکناری، سمیه (۱۳۹۸). پیش‌بینی شادی توسط سرمایه روان‌شناختی و هدف در زندگی کارمندان سازمان زمین‌شناسی شهر تهران. *مجله رویش روانشناسی*، ۸(۱)، ۷۶-۶۹.

بشارت، محمدعلی؛ کشاورز، سمیرا؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ و عربی، الهام (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه بین روانسازهای ناسازگار اولیه و کیفیت زندگی. *مجله روانشناسی*، ۳(۸۷)، ۲۷۰-۲۵۶.

جانجانی، پریسا؛ مؤمنی، خدا مراد؛ و کرمی، جهانگیر (۱۳۹۳). رابطه امنیت اجتماعی و سبک زندگی با کیفیت زندگی و شادکامی زنان شهر کرمانشاه. *مجله تحقیقات بالینی در علوم پیراپزشکی*، ۳(۴)، ۲۵۶-۲۴۷.

جعفری، پریش و مجیدی مقدم، زهرا (۱۳۹۲). رابطه بین حمایت سازمانی ادراک شده، سرمایه روان‌شناختی و رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، *فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۸(۴)، ۳۶-۲۲.

حاج حسینی، منصوره؛ سلیم احمد، ژاکا؛ اژه‌ای، جواد؛ و نقش، زهرا (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در ارتباط اضطراب مرگ و سلامت عمومی نوجوانان مهاجر عراقی متأثر از جنگ با داعش. *مجله روان‌شناسی*، ۳(۸۷)، ۲۵۵-۲۴۲.

حسن‌نیا، سمیه؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ و دماوندی، مجید ابراهیم (۱۳۹۳). مدل‌یابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶(۲)، ۶۰-۳۲.

حیدری ساریان، وکیل (۱۳۹۳). نقش سرمایه‌های روان‌شناختی در ارتقای کیفیت شاخص‌های کیفیت زندگی در مناطق روستایی مطالعه موردی: شهرستان مشکین‌شهر. *فصلنامه علمی-پژوهشی و بین‌المللی انجمن جغرافیای ایران*، ۴۲(۱۲)، ۲۵۵-۲۳۹.

رشیدی کوچی، فریده؛ نجفی، محمود؛ و محمدی فر محمدعلی (۱۳۹۶). نقش سرمایه روان‌شناختی مثبت و عملکرد خانواده در پیش‌بینی شادکامی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۲(۳)، ۹۵-۷۹.

ساریان، حیدری (۱۳۹۲). نقش سرمایه‌های روان‌شناختی در ارتقای کیفیت شاخص‌های کیفیت زندگی در مناطق روستایی مطالعه موردی: شهرستان مشکین‌شهر. *فصلنامه علمی-پژوهشی و بین‌المللی انجمن جغرافیای ایران*، ۴۲(۱۲)، ۲۵۵-۲۳۹.

سام‌آرام، عزت‌الله (۱۳۸۸). رابطه بین سلامت اجتماعی و امنیت اجتماعی با تأکید بر رهیافت پلیس جامعه‌محور.

نشریه انتظام اجتماعی، (۱)، ۲۹-۹.

سوری، حسن؛ حجازی، الهه؛ و سوری نژاد، محسن (۱۳۹۰). رابطه تاب‌آوری و بهزیستی روانشناختی: نقش واسطه‌ای خوش‌بینی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، (۱)، ۱۵-۵.

صحابی، جلیل (۱۳۸۹). *شناسایی عوامل مؤثر بر امنیت اجتماعی در شهر سنندج*، طرح پژوهشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج.

عبدی، توحید؛ امین صارمی، نوذر؛ و ساعدی، علی محمد (۱۳۸۷). تأثیر اجرای طرح ارتقاء امنیت اجتماعی بر اعتماد مردم به پلیس در محدوده مرکزی کرج. *پژوهش‌های مدیریت انتظامی*، (۳)، ۲۸۱-۲۶۱.

غفاری، غلامرضا؛ شیرعلی، ابراهیم (۱۳۹۵). بررسی وضعیت نشاط اجتماعی در بین شهروندان و رابطه آن با احساس امنیت اجتماعی. *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، (۱)، ۵۷-۳۳.

قدیمی نوران، میترا؛ یونسی، جلیل (۱۳۹۵). ساخت و رواسازی مقیاس سرمایه روان‌شناختی و رابطه آن با بهزیستی ذهنی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، (۲۵)، ۱۵۹-۱۸۶.

کار، آلن (۱۳۸۵). *روانشناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندهای انسانی*. ترجمه حسن پاشا شریفی؛ جعفر نجفی‌زند؛ و باقر ثنایی. تهران: سخن.

کیا، علی‌اصغر؛ امیری، رقیه (۱۳۹۲). بررسی میزان شادکامی اجتماعی و عوامل مرتبط با آن در بین شهروندان ۱۵-۶۴ سال اهواز. *فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، (۱۵)، ۱۷۷-۱۳۹.

گیدنز، آنتونی (۱۳۹۲). *پیامدهای مدرنیته*. ترجمه حسن ثلاثی. تهران: نشر مرکز.

متقی، شکوفه؛ رضایی، صادق؛ و اکبری، روحاله (۱۳۹۷). بررسی تأثیر سرمایه روان‌شناختی و خودکارآمدی بر احساس امنیت اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، (۵۴)، ۱۹-۱.

نادری، مهدی؛ جعفری، پروش؛ و کمالی دولت‌آبادی، مهدی (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین هوش هیجانی سرمایه روان‌شناختی و شادی در کارکنان صنایع نساجی یزدباف، *مجله نساجی امروز*، (۵۳)، ۵۸-۵۲.

هادی‌نژاد، حسن و زارعی، فاطمه (۱۳۸۸). پایایی، اعتبار و هنجاریابی پرسشنامه شادکامی آکسفورد. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی*، (۱ و ۲)، ۷۷-۶۲.

هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ باباپور خیرالدین، جلیل و بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۰). نقش سرمایه روان‌شناختی در بهزیستی روانی با توجه به اثرات تعدیلی سرمایه اجتماعی. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، (۴)، ۱۴۴-۱۲۳.

یعقوبی، حمید؛ برادران، مجید (۱۳۹۰). همسته‌های سلامت روان: شادکامی، ورزش و هوش هیجانی. *فصلنامه*

پژوهش‌های نوین روانشناختی، (۲۳) ۸، ۲۴۰-۲۲۵.

- Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2017). The association between religiosity, generalized self-efficacy, mental health, and happiness in Arab college students. *Personality and Individual Differences, 109*, 12-16.
- Aliyev, R., & Karakus, M. (2015). The effects of positive psychological capital and negative feelings on students' violence tendency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 190*, 69-76.
- Biggs, A. G. (2002). *Personal accounts in a down market: How recent stock market declines affect the social security reform debate*. Cato Institute.
- Bradshaw, J. (2008). *Social security, happiness and well-being* (Vol. 14). Intersentia.
- Cordner, G. W., & Scarborough, K. E. (2010). *Police administration* (7th edition). New Providence, NJ: LexisNexis. Anderson Publishing Ekman, P.(1992).
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 3*(1), 1-43.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391-406.
- Farzizadeh, Z., Haghi, S., & Aghaziyarati, R. (2015). Women's feeling of social security and social happiness. *IAU International Journal of Social Sciences, 5*(1), 23-34.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 33*(7), 1073-1082.
- Joshanloo, M., Park, Y. O., & Park, S. H. (2017). Optimism as the moderator of the relationship between fragility of happiness beliefs and experienced happiness. *Personality and Individual Differences, 106*, 61-63.
- Keyes, C. L., & Shapiro, A. D. (2004). Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology. *How Healthy Are We, 15*(3), 350-72.
- Kreshona, P. (2012). Happiness, psychological capital and organisational citizenship behaviour of employees in a financial institution in durban, South Africa, Submitted in Partial Fulfilment of the requirements for the degree of master of social science industrial psychology in the school of Applied Human Sciences, University of Kwazulu-Natal Durban, South Africa.
- Legal, J. B., & Meyer, T. (2009). Goal priming and self-efficacy: Independent contributions to motor performance. *Perceptual and Motor Skills, 108*(2), 383-391.
- Li, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F., & Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital:

- A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(1), 135-144.
- Lower, K. E. (2014). *Understanding resilience and happiness among college students* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University).
- Luthans, F.; Youssef, C. & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Niyasar, N. A., & Atashpuor, H. (2016). Effectiveness of group training of psychological capital on happiness due to the moderating effect of social relationships. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 2(3), 150.
- Pillay, K. (2012). *Happiness, psychological capital and organisational citizenship behaviour of employees in a financial institution in Durban, South Africa* (Doctoral dissertation, University of KwaZulu-Natal, Durban).
- Robbins S, Millet B, Caccioppe R, & Waters-Marsh T. (1998). *Organisational behaviour*, (2ndEd). Australia: Prentice Hall.
- Sarıçam, H. (2015). Subjective happiness and hope. *Universitas Psychologica*, 14(2), 685-694.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. *Positive Psychology in Practice*, 127-145.
- Webb, D., & Wills-Herrera, E. (Eds.). (2012). *Subjective well-being and security* (Vol. 46). Springer Science & Business Media.



اثربخشی آموزش تفکر علمی بر مهارت حل مسئله در کودکان پیش دبستانی: طراحی و کاربست ابزار جدید حل مسئله □

The Effectiveness of Scientific Thinking Teaching on Problem Solving Skill in Preschool Children: Designing and Implementing a New Problem Solving Tool □

Lida Malekzade, PhD □

Elahe Hejazi, PhD

Mahmoud Talkhabi, PhD

Zahra Naghsh, PhD

دکتر لیدا ملک زاده*

دکتر الهه حجازی*

دکتر محمود تلخابی**

دکتر زهرا نقش*

Abstract

چکیده

The main purpose of the present study was designing and applying a problem-solving tool in examining the effectiveness of teaching the scientific thinking in preschool children. The present study was a quasi-experimental research. The population of the study was comprised of children in preschool centers in the academic year of 2017-18 in Tehran. 8 preschool children (4 girls and 4 boys) were selected through purposive sampling method. Data were analyzed by repeated measures of variance analysis. The results showed that the tool designed for problem solving skill had an appropriate content validity (between 0.8 and 1), and the reliability of the tool was obtained by using the test-retest method (0.724). Also, the results of repeated measures of the variance analysis showed the scientific thinking training program had a significant effect on enhancing the problem solving skills of preschool children ($p < 0.05$). Teaching scientific thinking provides the opportunity for preschool children to try using logic to discover the relationships between events and to engage in creative and scientific thinking.

Keywords: scientific thinking, problem-solving skill, preschool

هدف اساسی پژوهش حاضر طراحی و کاربرد ابزار حل مسئله در بررسی اثربخشی آموزش تفکر علمی کودکان پیش دبستانی بود. پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی و جامعه آماری این پژوهش، کودکان مراکز پیش دبستانی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ واقع در شهر تهران را شامل می شد. ۸ کودک پیش دبستانی (۴ دختر و ۴ پسر) به عنوان نمونه و با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. داده ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر تحلیل شد. نتایج نشان داد ابزار طراحی شده برای مهارت حل مسئله از روایی محتوایی مناسبی (بین ۰/۸ تا ۱) برخوردار است و اعتبار ابزار نیز با استفاده از روش باز آزمایی (۰/۷۲۴) به دست آمد. همچنین، از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر نتایج نشان داد برنامه آموزش تفکر علمی بر ارتقاء مهارت حل مسئله کودکان پیش دبستانی تأثیر معنی دار دارد ($p < 0/05$). آموزش تفکر علمی، این امکان را برای کودکان پیش دبستانی فراهم می کند تا تلاش کنند با استفاده از منطق، روابط بین حوادث را جستجو کنند و به تفکر خلاقانه و علمی مبادرت ورزند.

کلیدواژه ها: تفکر علمی، مهارت حل مسئله، پیش

دبستانی

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

□ Farhangian University, Tehran, I. R. Iran.

□ Email: l.malekzade@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۲/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۶/۱۰

* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

** دانشگاه فرهنگیان، تهران

● مقدمه

«تفکر»، شکل بسیار پیچیده رفتار انسان و عالی‌ترین شکل فعالیت عقلی و ذهنی است. تفکر یک فرایند شناختی است که به وسیله نشانه‌های نمایانگر اشیاء و حوادث، مشخص می‌شود. هدف هر نظام آموزشی، تربیت فراگیرانی متفکر، خلاق، نقاد و دارای بینش علمی است که بتوانند در زندگی روزمره خود به بهترین شیوه ممکن آنها را به کار برده و زمینه رشد و ارتقاء فردی و اجتماعی خود و دیگران را فراهم سازند (ساکن آذری، هاشمیان و شریفی، ۱۳۹۳). نظریات متعدد در مورد تفکر، بینشی را نسبت به اصطلاحی تحت عنوان «تفکر علمی»^۱ در مورد کودکان موجب شده است. تفکر علمی اغلب بر این موضوع تمرکز دارد که کودکان قادر به استدلال درباره علت روابطی هستند که به آنها امکان آزمایش تجربی و آزمون فرضیه‌ها را می‌دهد. یکی از نظریات اصلی در این زمینه نظریه کوهن است. بر طبق نظریه کوهن تفکر علمی نوعی از تفکر هدفمند است که با تلاش کسب می‌شود، نه آنچه که افراد از ابتدا دارا باشند. به علاوه تفکر علمی به عنوان نوعی از درک علمی تلقی می‌شود. بدین معنا که اگر شرایط مطلوب باشد، روند تفکر علمی ممکن است منجر به درک علمی شود. دستورالعمل آموزش تفکر علمی به فراگیران بر اساس مفاهیم کوهن شامل چهار مرحله ۱. کاوش ۲. تجزیه و تحلیل ۳. استنتاج ۴. بحث و استدلال است (کوهن، ۲۰۱۰). با وجود اهمیت دانش علمی و مهارت‌های استدلال در تنظیمات آموزشی، لازم است تا تمرکز کنیم بر این موضوع که چگونه فرایند تفکر کودکان را می‌توان در طول زمان تنظیم کرد (شانک، ۲۰۰۵). دیدگاه‌های مدرن در آموزش تفکر علمی از رویکرد سازاگرا در یادگیری حمایت می‌کنند، زیرا این رویکرد پیشنهاد می‌دهد که شناخت مفاهیم علمی کودک مرتبط با تجربیات ساخته می‌شود و محیط یادگیری برای تشویق یادگیرنده در راستای ساخت دانش به شکل جمع‌آوری اطلاعات، تدوین فرضیه‌ها و پیش‌بینی آزمون طراحی شده‌اند (شرر، تیمان، ۲۰۱۴؛ هملین، ویسنسکی، ۲۰۱۲؛ فوسارو، اسمیت، ۲۰۱۸). یکی از نظریه پردازان برجسته سازاگرایی ویگوتسکی (۱۹۸۷) است. وی بر خلاف سازاگرایی همچون پیائزه و «پردازش/اطلاعات»^۲ که در دسته سازاگرایان شناختی محسوب می‌شوند و تنها به نقش فعال فرد توجه دارند (روبسن، ۲۰۱۲)، بر این باور بود که شناخت مفاهیم کودک از میان تجربیات روزمره آنها در بافت زندگی اجتماعی آنها رشد می‌یابد و در نتیجه تجارب خاص، به مفاهیم گسترده‌تر

تعمیم می‌یابد، ویگوتسکی بین مفاهیم روزمره یا خود به خودی و مفاهیم علمی تمایز قائل می‌شود. کودکان، مفاهیم روزمره را در بافتی که در آن قرار دارند از طریق تعامل و به واسطه تجربیات به سمت مفاهیم علمی تغییر می‌دهند (هملین، ویسنسکی، ۲۰۱۲). به همین دلیل وی به عنوان سازاگرای اجتماعی مطرح است (روبن، ۲۰۱۲). در این نظریه بهره‌گیری از تجربیات با توجه به مفهوم منطقه تقریبی تحول^۳ (ZDP) معنا پیدا می‌کند. این مفهوم اشاره به نقش یک فرد توانمندتر دارد که نقش حمایت یا تکیه‌گاه ساز را در جهت روند کسب دانش یا مهارت خاص برای کودک ایفا می‌کند (سیف، ۱۳۹۷). به عقیده ویگوتسکی تجربیات در منطقه تقریبی تحول از طریق ابزارها شکل می‌گیرد. ابزار بخش مهمی از درک و تفکر است، مهمترین ابزار زبان است و به کودکان کمک می‌کند تا از طریق گفتگو، محیط اجتماعی و فیزیکی پیرامون خود را بهتر درک کنند (روبن، ۲۰۱۲).

بعد از توضیح در مورد تفکر علمی و نحوه آموزش آن با توجه به رویکرد سازاگرایی باید به این موضوع توجه شود که کاربرد تفکر علمی در زمینه‌های شناختی از جمله نحوه حل کردن مسائل بسیار مرتبط به تفکر علمی می‌باشد (لرنر، لین، میلر، ۲۰۱۵). حل مسئله و مسئله‌گشایی روشی است که فرد می‌تواند در هنگام برنامه‌ریزی برای برخورد با مشکلات زندگی از آن استفاده کند (هپنر، هیلر براند به نقل از ابوالعالی، هاشمیان، اعرابیان، ۱۳۸۹). از نگاه برون پژوهشگر مؤسسه تحقیقاتی و اسناد آموزشی *نوشتاتل سوئیس* مسئله عبارت است از یک وضعیت اولیه با وجود یک هدف برای موفق شدن، در حالیکه فرد بدنال یک سری اقدامات و عملیات برای رسیدن به این هدف است. منظور از هدف راه حلی است که بلافاصله در دسترس نیست اما ساختن آن ممکن است. چهار مهارت بزرگ بین رشته‌ای که در حل مسائل متقابلاً اثر گذار هستند شامل «تجزیه و تحلیل» و «درک یک پیام»، «استدلال کردن»، «عمل کردن» و «ساختار دادن» و ترکیب می‌باشد (بلانندیول، ویتری، ورکراتر، ۲۰۱۴). کودکان خردسال به صورت غیر رسمی مهارت‌های مهم حل مسئله را دارند. آنها در این سنین به طور طبیعی در مورد یادگیری کنجکاو و پرشور هستند و از سنین پیش دبستانی تجربیات خود را از طریق اکتشاف فعال جهان و بازنمایی آن آغاز می‌کنند (بلانندیول و همکاران، ۲۰۱۴).

محققان نمی‌توانند تغییرات در دانش و مهارت یادگیرندگان را، بدون در نظر گرفتن

تاریخچه آموزشی آنها در دوران پیش از دبستان توضیح دهند. بدین معنا که برای بهبود بخشیدن به پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در مقاطع تحصیلی باید از دوران پیش دبستانی شروع کرد (امین، اسمیت و وایزر، ۲۰۱۴). در حال حاضر اکثر یادگیرندگان در ایجاد درک سازا در حل مسئله که مرتبط با تفکر علمی است، دچار مشکل هستند و در ایجاد ارتباط برای رسیدن به درک و تحلیل، ناموفق به نظر می‌رسند. در نتیجه حتی یادگیرندگان موفق در عملکرد تحصیلی و همچنین فعال در برنامه‌ها، ضعف در مهارت تفکر و توانایی پایین در حل مسئله دارند (عبدالله، عثمان، ۲۰۱۰). بر طبق یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم (TIMSS) که در برخی از کشوره از جمله ایران انجام گرفت، یادگیرندگان ایرانی در مهارت‌هایی مانند ساخت نظریه، تجزیه و تحلیل داده‌ها، حل مسئله و در واقع کاربرد تفکر در سطح بسیار پایینی قرار دارند (پهلوان صادق، فرزاد، ۱۳۸۳).

بسیاری از مریبان با اینکه در امر آموزش از اهمیت آموزش شناختی و کاربرد فن‌های حل مسئله با توجه به منطقه تقریبی تحول کودکان اطلاع دارند اما در اینکه چه ابزاری و چگونه در یادگیری استفاده کنند دچار ابهام هستند. در این راستا، مریبان پیش دبستانی نیاز به استفاده از موقعیت‌های ارزیابی متناسب با فرآیندهای شناختی دارند تا ارزشیابی دقیقی از یادگیری را در نظر بگیرند و بتوانند بازتاب درستی به کودکان بدهند و باعث انگیزه کودکان برای نشان دادن توانمندی‌ها شوند (پارلاکیدیز، ۲۰۱۵). با وجود اینکه پژوهش‌ها راجع به دوران پیش دبستانی و اولین یادگیری‌ها فراوان است، یک شکاف بزرگ معرفت شناختی میان فعالیت‌های علمی در حال اجرا و پیشنهاد‌های پژوهشگران و کارشناسان فن آموزش علوم در پیش دبستانی وجود دارد.

متأسفانه بیشتر پژوهش‌هایی که انجام شده است به مهارت‌های حل مسئله در کودکان ناتوان یادگیری و یا کودکان مبتلا به اختلال فزون کنشی پرداخته‌اند و یا در افراد عادی به مهارت‌های حل مسئله ریاضی در مقاطع تحصیلی ابتدایی کودکان بزرگتر، نوجوانان و یا دانشجویان پرداخته شده است (چودری و رسول، ۲۰۱۲؛ یوان، ۲۰۱۶؛ مولنار، ساپو، ۲۰۱۸؛ بوتیکی، کاواکویک، پیوالیکا، سو، ۲۰۱۸؛ پاکارینن و کیکاس، ۲۰۱۹؛ کوتی، رحمانی، حیدری و رحیمی طاقانکی، ۱۳۹۲؛ صبوری، عباسی، گرامی‌پور، ۱۳۹۲؛ محزون‌زاده بوشهری، ۱۳۹۶). از طرفی در پژوهش‌های انجام شده هیچ‌گونه ابزاری جهت سنجش تفکر معرفی نشده است.

ابزارهای مورد استفاده برای این سنین بسیار محدود است و قابل استفاده جهت سنجش تفکر علمی نیستند. بنابراین جهت ارزیابی اثر بخشی آموزش تفکر علمی بر قدرت حل مسئله کودکان با فقدان ابزار مناسب در سنین پیش دبستانی مواجه هستیم. لذا پژوهش حاضر برای پر کردن شکاف حاصل از کمبود ابزار مناسب جهت بررسی میزان اثربخشی آموزش تفکر علمی بر حل مسئله، با هدف طراحی و اجرای ابزار سنجش حل مسئله بر چارچوب نظری تفکر علمی برای استفاده مریبان در امر آموزش تدوین شده است.

● روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش «شبه آزمایشی» است. کودکان به صورت نمونه هدفمند انتخاب شدند و پس از مراحل پیش آزمون تحت برنامه آموزش ارتقا تفکر علمی قرار گرفتند. سپس از آزمودنی ها پس آزمون گرفته شد و مهارت حل مسئله مجدد مورد ارزیابی قرار می گیرد. در نهایت بعد از سپری شدن یک ماه عملکرد کودکان مورد پیگیری قرار گرفت.

«جامعه آماری» این پژوهش شامل کودکان ۶-۵ سال در مقطع پیش دبستانی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ واقع در شهر تهران می باشد. روند انتخاب نمونه از مسئولین مراکز پیش دبستانی خواسته شد کودکان در دامنه سنی ۶-۵ سال را به پژوهشگر معرفی کنند.

● ابزار

با توجه به مباحث نظریه تفکر علمی که شامل موقعیت های مختلف جهت تمرین پردازش اطلاعات (تجزیه و تحلیل روابط و مقایسه و مقابله ترتیب، طبقه بندی)، ارزشیابی موقعیت، استدلال (توانایی ارائه دلیل برای عقاید و اعمال)، به کارگیری تفکر، تفکر خلاق و پژوهشی و مهارت پژوهش (پیش بینی پیامدها، آزمون و نتیجه گیری)، موقعیت های حل مسئله برای کودکان پیش دبستانی طراحی شده است. همچنین مجموع کتاب های بازی های خلاق آموزشی ویژه کودکان ۵ تا ۶ سال مانند کتاب «بین، حدس بزن، بگو چرا»، «آموزش مفاهیم علوم تجربی» و «آموزش مفاهیم علوم و ریاضی با بازی» (کتابی، ۱۳۹۶، ۱۳۹۷) که زیر نظر سازمان بهزیستی کشور در کلاس های آموزشی دوران پیش دبستانی مورد استفاده قرار می گیرد، در طراحی ابزار سنجش مهارت حل مسئله مد نظر بوده است.

محتوای سؤالات این تکالیف به صورت کلی شامل مسائل تفاوت چگالی اجسام،

نگهداری از حیوانات و گیاهان در شرایط مختلف، تفکیک موارد مناسب و نامناسب بر اساس استدلال مرتبط با موقعیت مد نظر مانند چگونگی پوشش در فصول مختلف، انتخاب اتاق مناسب افراد بر اساس نوع وسایل و انواع دسته بندی اجسام می باشد. تمامی مسائل به گونه ای طراحی شد تا کودکان از طریق پردازش اطلاعات، کاوش و ارزیابی دقیق مسائل، توجه جزئیات، تجزیه و تحلیل، کاربرد تفکر، مقایسه و استدلال و ارائه دلیل به سؤالات پاسخ بدهند و بتوان با استفاده از مسائل طراحی شده، تأثیر فرایند آموزش تفکر علمی-ارتقاء توانمندی کاوش، تجزیه و تحلیل، استنتاج و استدلال- را در افزایش قدرت حل مسئله بررسی نمود. محتوای یک نمونه از سؤالات حل مسئله بدین شرح است:

□ **حل مسئله ۱ در مرحله پیش آزمون:** به کودکان تصویر قسمت های مختلف یک خانه با وسایل متفاوت نشان داده می شود. سپس از کودک پرسیده می شود به نظرتان با توجه به تعداد اتاق های خانه چند نفر در این خانه زندگی می کنند؟ از کجا متوجه شدی؟ هر کدام از اتاق ها متعلق به یک کودک هست یا بزرگسال؟ از کجا متوجه شدی؟

□ **حل مسئله موازی در مرحله پس آزمون:** به کودکان چمدانی با لباس های مختلف نشان داده می شود و مطرح می شود که از صاحب چمدان اجازه گرفته ایم تا وسایل چمدان را ببینیم. وسایل را که شامل -مانتو. پیراهن مردانه. پیراهن بچه گانه- هستند به کودک نشان می دهیم. سپس از کودک پرسیده می شود به نظرتو با توجه به وسایلی که انتخاب شده، مکانی که این خانواده قصد سفر به آنجا دارند، هوا سرد هست یا گرم؟ از کجا متوجه شدی؟ هر کدام از لباس ها متعلق به خانم (دختر) است یا آقا (پسر)؟ از کجا متوجه شدی؟ برای پاسخ به تمام سؤالات لازم است تا جستجوگر اطلاعات نمایش داده شده در تصویر باشند و بر اساس تعداد وسایل از جمله تعداد تخت ها و یا نوع وسایل تحلیل و استدلال داشته باشند و به نتیجه برسند.

مسائل شامل ۱۰ سؤال است که به صورت دوسری ۵ تایی سؤالات موازی طراحی شده است. سقف نمرات حل مسئله در ۵ مرحله پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۸، ۴، ۹، ۳ و ۶ نمره است و جمع کل امتیازات در هر کدام یک از مراحل پیش آزمون و پس آزمون ۳۰ نمره می باشد. روایی محتوایی سؤالات از طریق ارزیابی نظر متخصصین در مورد طراحی سؤالات انجام شده است.

اولین گام در تعیین روایی آزمون، بررسی روایی محتوایی است. در این روش سؤال‌های آزمون در اختیار متخصصان یا برخی از آزمودنی‌ها گذاشته شد و از آنها خواسته شد که مشخص کنند آیا سؤالات آزمون صفت مورد نظر را اندازه‌گیری می‌کند یا خیر و این که آیا سؤال‌ها کل محتوای آزمون را در بر می‌گیرد یا خیر. در صورتی که بین افراد مختلف در زمینه روایی آزمون توافق وجود داشته باشد، آن آزمون دارای روایی محتوایی است.

بدین صورت که متخصصان «مربوط بودن»، «واضح بودن» و «ساده بودن» هر گویه را بر اساس یک طیف لیکرتری ۴ قسمتی مشخص می‌کنند.

جدول ۱. نظر متخصصان در مورد سؤالات و ضریب برای تکالیف حل مسئله جهت سنجش تفکر علمی

	CVI	کد متخصصین و نمرات اعمال شده					سؤالات
		۵	۴	۳	۲	۱	
تأیید	۱	۳	۴	۲	۴	۳	مراحل حل مسئله را تا چه میزان برای سنجش تأثیر فرایند تفکر علمی بر حل مسئله مناسب می‌دانید؟
تأیید	۱	۳	۴	۳	۴	۴	مراحل حل مسئله تا چه میزان برای سن ۵ تا ۶ سال مناسب هستند؟
تأیید	۱	۳	۳	۴	۴	۳	ساختار کلمات و جملات مطرح شده در سؤالات را تا چه حد شفاف و قابل درک تشخیص می‌دهید؟
تأیید	۱	۴	۴	۳	۴	۴	شیوه سنجش به روش (تصاویر و تکالیف) را تا چه میزان مناسب می‌دانید؟

همچنین جهت تعیین اعتباری ابزار تدوین شده نیز از روش باز آزمایی استفاده شد: در این روش آزمون واحدی دو بار روی یک گروه اجرا می‌شود و ضریب همبستگی بین نمرات حاصل از دو بار اجرای آزمون محاسبه می‌شود؛ همبستگی که از این روش به دست می‌آید، حالت خاصی از ضریب روایی است که در اصطلاح به آن ضریب ثبات یا اعتبار آزمون گفته می‌شود. این روش فقط در مورد آزمون‌هایی مناسب است که علاوه بر شرایط یکسان اجرا، تکرار آزمون اثر قابل توجهی در نتایج آن نداشته باشد (شریفی، شریفی، ۱۳۹۶). مقدار همبستگی در دوبار آزمون در پژوهش حاضر به صورت ماتریس همبستگی در مسایل مطرح شده ۰/۷۲۴ به دست آمد که می‌تواند رقم قابل اعتمادی از نظر آماری باشد. ضریب همبستگی ۰/۴۲۷، سطح معناداری ۰/۴۰ و فراوانی ۸.

● فرایند اجرای ابزار حل مسئله

تمام مراحل اجرا به صورت فردی انجام شد. بدین صورت که در مرحله پیش آزمون سنجش توسط ابزار حل مسئله در ۵ مرحله انجام شد. سپس فرایند تفکر علمی در ۸ جلسه آموزش داده شد. بعد از ۸ جلسه، در مرحله پس آزمون حل مسئله در ۵ مرحله و در ادامه پس از گذشت یک ماه از آخرین مرحله پس آزمون، جلسه پیگیری با تکرار ۵ سؤال حل مسئله طرح شده در پس آزمون انجام شد. سقف نمرات حل مسئله در ۵ مرحله پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۸، ۴، ۹، ۳ و ۶ نمره است و جمع کل امتیازات در هر کدام یک از مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نمره ۳۰ می باشد. از آنجا که طرح تحقیق حاضر از نوع شبه آزمایشی پیش آزمون- پس آزمون همراه با پیگیری است، لذا بهترین روش آماری برای بررسی داده ها تحلیل واریانس درون گروهی با اندازه گیری های مکرر می باشد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از نرم افزار SPSS ویرایش ۲۲ استفاده شده است.

● یافته ها

شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار نمونه پژوهش برای هر ۵ مسئله مطرح شده در مهارت حل مسئله در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص های توصیفی نمرات مهارت حل مسئله

						متغیرها
پیگیری		پس آزمون		پیش آزمون		آزمونها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	شاخصها
۱/۳۸	۵/۷۵	۱/۹۵	۶/۰۰	۱/۳۰	۴/۵۰	مسئله ۱
۰/۵۱	۳/۳۷	۰/۸۳	۳/۱۲	۰/۹۲	۲/۵۰	مسئله ۲
۱/۱۸	۶/۳۷	۱/۰۶	۶/۵۰	۱/۱۶	۴/۷۵	مسئله ۳
۰/۷۴	۲/۳۷	۰/۸۸	۲/۱۲	۰/۷۰	۰/۷۵	مسئله ۴
۱/۳۰	۳/۳۷	۰/۸۵	۳/۱۲	۰/۸۳	۱/۱۲	مسئله ۵
۳/۳۲	۲۱/۲۵	۳/۶۱	۲۱/۲۵	۵/۱۱	۱۱/۸۷	نمره کل مهارت حل مسئله

برای بررسی پژوهش با توجه به ماهیت ابزار مورد استفاده و اهداف تعیین شده، مقایسه میانگین دو گروه مستقل در فرضیه های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل وریانس درون

گروهی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است که قبل از ارائه و بررسی نتایج آزمون‌های مربوط به تحلیل فرضیه‌های پژوهش، ابتدا آزمون بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در مؤلفه‌های مورد بررسی انجام گرفت و نتایج نرمال بودن توزیع داده‌ها را نشان داد.

از آنجا که حجم نمونه تحقیق در گروه‌های مورد بررسی کمتر از ۴۰ نفر می‌باشند، نتایج آزمون‌های شاپیرو ویلک در جدول ۳ گزارش شده است. بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون شاپیرو ویلک چون مقادیر به دست آمده برای این آزمون‌ها در یک گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابر این شرط برابری واریانس‌های درون گروهی و نیز توزیع نرمال بودن داده‌ها برقرار است.

جدول ۳. بررسی نرمال بودن توزیع نمرات مهارت حل مسئله با استفاده از آزمون شاپیرو ویلک

شاپیرو ویلک			متغیر
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار	
۰/۲۳	۸	۰/۸۹	مسئله ۱
۰/۵۲	۸	۰/۹۳	مسئله ۲
۰/۱۱	۸	۰/۸۵	مسئله ۳
۰/۰۵	۸	۰/۸۲	مسئله ۴
۰/۰۶	۸	۰/۸۳	مسئله ۵
۰/۵۳	۸	۰/۹۳	نمره کل مهارت حل مسئله

به منظور بررسی شرایط برقراری تساوی واریانس‌های دو گروه از آزمون آماری F لوین می‌توان استفاده کرد. در جدول ۴ نتایج آزمون نامبرده گزارش شده‌اند.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس

معناداری	df_2	df_1	آزمون لوین	
۱/۰۰	۶	۱	۰/۰۰۱	مسئله ۱
۰/۲۶	۶	۱	۱/۵۰	مسئله ۲
۰/۰۷	۶	۱	۴/۵۰	مسئله ۳
۰/۱۶	۶	۱	۲/۴۵	مسئله ۴
۰/۳۵	۶	۱	۱/۰۰	مسئله ۵
۱/۰۰	۶	۱	۰/۰۰۱	نمره کل مهارت حل مسئله

مفروضه همگنی واریانس نمرات دو گروه با استفاده از آزمون لوین بررسی شد و با توجه به اینکه مقدار F لوین در سطح $\alpha=0/05$ معنادار نیست، بنابراین مفروضه همگنی

واریانس داده‌ها برقرار می‌باشد. مطابق با اطلاعات جدول ۵، چون نتیجه آزمون موچلی معنادار نیست، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه کرویت برقرار است و به همین خاطر می‌توانیم از نتیجه آزمون‌های درون گروهی بدون تعدیل درجات آزادی استفاده کنیم.

جدول ۵. آزمون موچلی به منظور بررسی مفروضه کرویت

آزمون موچلی				متغیر
معداری	درجه آزادی	خی دو	مقدار موچلی	
۰/۷۷	۲	۰/۵۱	۰/۹۶	مسئله ۱
۰/۵۸	۲	۱/۰۶	۰/۹۲	مسئله ۲
۰/۹۵	۲	۰/۰۹	۰/۹۹	مسئله ۳
۰/۶۷	۲	۰/۷۸	۰/۹۴	مسئله ۴
۰/۸۰	۲	۰/۴۲	۰/۹۶	مسئله ۵
۰/۰۶	۲	۷/۶۳	۰/۵۵	نمره کل مهارت حل مسئله

به منظور بررسی میزان تغییرات سطح مهارت حل مسئله از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر ۲*۲ استفاده شد که در آن ۳ حالت تغییرات سطح مهارت حل مسئله (پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری) به عنوان عامل درون آزمودنی بودند. نتایج این تحلیل در جدول‌های (۶ و ۷). نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که تحلیل واریانس درون گروهی تغییرات معنادار را برای عامل درون گروهی (اثر اصلی میزان تغییرات سطح مهارت حل مسئله در نمره کل) ($\eta^2=0/470$ و $p=0/001$ و $F(1,6)=24/142$ و $F(1,6)=0/199$ و ویلکز لامبدا) نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس درون گروهی با اندازه‌های مکرر برای بررسی ارزیابی اثر بخشی برنامه آموزش تفکر علمی بر ارتقاء مهارت حل مسئله

منبع	F	معداری	میزان اثر بر اساس مجدورا تا η^2
مسئله ۱	۱۴/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۸۱
مسئله ۲	۳۵/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۸۳
مسئله ۳	۱۲/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۹۸
مسئله ۴	۱۳/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۶
مسئله ۵	۱۷/۶۲	۰/۰۰۱	۰/۹۹
نمره کل مهارت حل مسئله	۷۹/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۹۱

با توجه به جدول ۶ و با تأکید بر میزان F به دست آمده از بررسی اثربخشی زمان می‌توان مطرح نمود که تفاوت معنی داری در نمرات مهارت حل مسئله در سه سطح اندازه‌گیری

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد ($p=0/001$). که این امر نشان می‌دهد که ابزار تدوین شده در جهت سنجش حل مسئله در ارتباط با ارتقای تفکر علمی کودکان پیش دبستانی تأثیرگذار است. با توجه به معنادار بودن اثر اصلی زمان در مسئله ۱، مسئله ۲، مسئله ۳، مسئله ۴ و مسئله ۵ و نمره کل مهارت حل مسئله، از آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌های زوجی پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی نمرات حل مسئله در سه سطح اندازه‌گیری

معناداری	انحراف معیار	اختلاف میانگین (I-J)	J	I	
۰/۰۰۹	۰/۳۹	-۱/۵۰	پس آزمون	پیش آزمون	مسئله ۱
۰/۰۸	۰/۵۹	-۱/۲۵	پیگیری		
۰/۰۶	۰/۲۸	-۰/۶۲	پس آزمون	پیش آزمون	مسئله ۲
۰/۰۱	۰/۲۳	-۰/۸۷	پیگیری		
۰/۰۰۶	۰/۳۶	-۱/۷۵	پس آزمون	پیش آزمون	مسئله ۳
۰/۰۴	۰/۴۷	-۱/۶۲	پیگیری		
۰/۰۰۴	۰/۲۶	-۱/۳۷	پس آزمون	پیش آزمون	مسئله ۴
۰/۰۱	۰/۴۲	-۱/۶۱	پیگیری		
۰/۰۰۱	۰/۲۶	-۲/۰۰	پس آزمون	پیش آزمون	مسئله ۵
۰/۰۰۱	۰/۵۲	-۲/۲۵	پیگیری		
۰/۰۰۱	۰/۷۴	-۷/۸۷	پس آزمون	پیش آزمون	نمره کل مهارت حل مسئله
۰/۰۰۱	۰/۹۰	-۸/۶۲	پیگیری		

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان می‌دهد در مسئله ۱، تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون با پس آزمون معنادار است. اما تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون و پیگیری معنادار نیست. همچنین نتایج این آزمون نشان می‌دهد در مسئله ۲، بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معنادار نیست، اما تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون و پیگیری معنادار است. در مسئله‌های ۳، ۴ و ۵ و همچنین نمره کل مهارت حل مسئله، تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون و پیش آزمون و پیگیری معنادار است. بنابراین می‌توان بیان نمود که اثر این برنامه بر ارتقا مهارت حل مسئله کودکان پیش دبستانی اثر معنادار است و این تأثیرگذاری در اثر گذر زمان از بین نرفته و پایدار می‌ماند.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر «طراحی و اجرای ابزار سنجش حل مسئله جهت تعیین

اثربخشی آموزش تفکر علمی بر ارتقاء مهارت حل مسئله در کودکان پیش دبستانی» بود.

○ در مسئله ۱، تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون با پس آزمون معنادار است. اما تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون و پیگیری معنادار نیست. همچنین نتایج این آزمون نشان می دهد که در مسئله ۲، بین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معنادار نیست، اما تفاوت میانگین نمرات پیش آزمون و پیگیری معنادار است. در تبیین نتایج این دو سؤال می توان مطرح نمود که با توجه به میانگین نمرات که کودکان در هر دو سؤال که در مرحله پیگیری در سؤال اول و در مرحله پس آزمون در سؤال دوم نمره بالایی کسب کرده اند، اگرچه عدم تفاوت معنادار از نظر آماری قابل قبول است اما از لحاظ میزان تحول و تغییر و تحول کودکان در پاسخ به سؤال نسبت به مرحله پیش آزمون تغییر داشته اند و توانستند در حل مسئله عملکرد موفقیت آمیزی داشته باشند که این موضوع در تأیید اثربخشی آموزش تفکر علمی است. با این وجود در نگاهی دیگر شاید بتوان گفت طراحی سؤال اول به شکلی بوده است که نسبت به سایر سؤالات اثر بخشی آن در طول زمان کمتر پایدار بوده است و درباره سؤال دوم چنین بیان نمود که طراحی سؤال به شکلی بوده است که در تکرار مجدد به دلیل آشنایی با شرایط و یا دقت بیشتر پاسخ های بهتری داشته اند. به طور کلی از نتایج مطالعه حاضر می توان چنین استنباط نمود که ابزار حل مسئله طراحی شده با در نظر گرفتن میزان اعتبار و روایی اخذ شده در مطالعه حاضر می تواند به عنوان یک ابزار مهم جهت سنجش حل مسئله در نتیجه ارتقای تفکر علمی به کار گرفته شود.

○ نتایج پژوهش توسط ابزار سنجش حل مسئله، تأیید کننده این موضوع بود که کودکان در مهارت شناختی حل مسئله قابلیت ارتقاء دارند. این نتیجه همسو با پژوهش های است که بیان می کنند کودکان از سنین پایین توانایی درک شناختی دارند تا بر مسائل متمرکز شوند، چگونگی حل مسئله ارائه شده در محیط را متوجه شده و با استفاده از راهبردهای فراشناخت بر حل مسئله خود ارزیابی نظارت و پیش بینی داشته باشند (روبنسن، ۲۰۱۲؛ رامانی، برونل، ۲۰۱۴؛ اولسر، ۲۰۱۷).

○ یکی دیگر از نتایج پژوهش حاضر این مطلب بود که ارتقاء حل مسائل نیازمند آموزش فرایند تفکر است تا کودکان قادر باشند با تفکر عالی به تجزیه و تحلیل رویدادها و مفاهیم در حل مسئله بپردازند. این نتیجه همسو با تحقیقاتی است که حل مسئله را مورد بررسی قرار داده و بیان نمودند که و فعالیت های شناختی شامل تحریک ذهن، از طریق کشف

و بررسی مسائل و یادگیری مفاهیم جدید، به طور کلی آموزش شناختی در تحلیل مسائل و حل مسئله موفقیت آمیز مؤثر هستند (اسکندری، فردانش، سجادی، ۱۳۹۰؛ تلخابی، ۱۳۹۰؛ یامینیک، چایجارن، ۲۰۱۰؛ دوستال، ۲۰۱۴؛ روبن اشتین و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین می توان بیان نمود که یکی از کاربردهای آموزش تفکر علمی با استفاده از مدل سازه‌ای تأثیر در استدلال و فرایندهای ذهنی است که منجر به ارتقاء و نحوه استدلال در حل مسئله می شود. همچنین در نگاه کلی نتیجه پژوهش حاضر تأیید دیدگاه ویگوتسکی (۱۹۸۷) و ناهمسو با دیدگاه اینهلدر، پیازه (۱۹۵۸) نشان داد که کودکان از طریق تعامل قادر خواهند بود کاربرد مهارت های تفکر استدلالی را بیاموزند و مسائل را حل کنند.

○ زمانی که کودکان در سنجش حل مسئله در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به جلسات پیش آزمون عملکرد موفقیت آمیزی داشتند و می توانستند مسائل را حل کنند، با انرژی و اشتیاق بیشتری در جلسات بعدی حاضر می شدند و بر طبق گزارش مربیان در انجام تکلیف پیش دبستانی که شامل مواردی همچون جورکردنی، حل کردنی و مقایسه بود و نیاز به صبوری، دقت و تفکر در طی انجام تکالیف داشت، نسبت به گذشته با انگیزش بالا، و شرایط روانی بهتری با مسائل مواجه شده و عملکرد بهتری داشتند.

○ حل مسئله اساس بسیاری از فرآیندهای یادگیری و در موفقیت سال های آتی بسیار تأثیرگذار است، مهارتی است که جهت پیشرفت در جهان پر از تغییرات کنونی لازم است تا کودکان را برای مشارکت در جامعه دانشی و مواجهه هوشمندانه آماده می کند. اگر کودکان در این سن بتوانند حل مسئله و چالش موفقیت آمیز داشته باشند، می آموزند در مواجهه با شرایط پیچیده، با استفاده از تجربیات مثبت و یادگیری راهکارها، با اعتماد به نفس و پشتکار بیشتری عمل نمایند. آموزش فرایند تفکر علمی مؤثر بر توانمندی کودکان در حل مسئله است و اگر بخواهیم کودکان را برای چالش های آینده آماده کنیم، باید مهارت های ویژه ای را به آنها بیاموزیم که براساس آن بتوانند بر زندگی و یادگیری خود مسلط شوند. چراکه شالوده مهارت های فکری کودکان باید از همان سال های اولیه زندگی پی ریزی شود که پایه های اولیه شناخت شکل می گیرد. با توجه به نتایج ابزار طراحی شده در پژوهش حاضر که بیانگر اثربخشی آموزش فرایند تفکر علمی بر مهارت حل مسئله است.



یادداشت ها

1. scientific thinking
2. information processing
3. zone of proximal development

● منابع

- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش و اعرابیان، اقدس. (۱۳۸۹). تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس الگوی ارتباط والد-فرزند با میانجیگری تاب‌آوری و توانایی حل مسئله. *مجله روانشناسی*. ۸۹(۲۳)، ۱.
- اسکندری، حسین؛ فردانش، هاشم و سجادی، سید مهدی. (۱۳۹۰). نظریه ارتباط‌گرایی و تبیین و نقد مبانی معرفت‌شناختی. *مجله علوم تربیتی دانشگاه اهواز*. ۹۱(۲۲). ۲۹-۵۰.
- برک، لورا. (۱۳۹۷). روانشناسی رشد: از لقاح تا کودکی. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ارسباران.
- پهلوان صادق، اعظم و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۸). نفوذ جو مدرسه، فرایند آموزش و پیشینه خانوادگی برنگرش نسبت به علوم دانش‌آموزان ایرانی. *مجله روانشناسی*. ۵۲(۱۳)، ۴.
- تلخابی، محمود. (۱۳۹۰). تعریف و مفهوم یادگیری. *مجله رشد تکنولوژی*. ۲۷.
- ساکن آذری، رعنا؛ هاشمیان، کیانوش؛ پاشا شریفی، حسن؛ (۱۳۹۳). اثر آموزش مهارت حل مسئله ابداعی بر تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر علمی و خودکارآمدی دانشجویان علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، تحت شرایط بیوریتیم فکری متفاوت. *مجله آموزش و ارزشیابی*. ۲۷، ۲۲-۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۷). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- صبوری، خیرقدم، عباسی، عفت، گرامی‌پور، مسعود. (۱۳۹۴). تاثیر نمایش خلاق بر رشد مهارت‌های حل مسئله در دختران پیش‌دبستان استان تهران. *فصلنامه مطالعات دبستان و پیش‌دبستان*. ۱، ۱.
- کتابی، آذر. (۱۳۹۶). *آموزش مفاهیم ریاضی و علوم با بازی*. تهران: نشر مشرق.
- کتابی، آذر. (۱۳۹۷). *ببین، حدس بزن، بگو چرا؟ آموزش مفاهیم علوم تجربی*. تهران: نشر مشرق.
- کوتی، الهام، رحمانی، حیدری، مهین، سعید، رحیمی طاقانکی، عصمت. (۱۳۹۲). *اثربخشی بازی‌های مبتنی بر حل مسئله بر بهبود عملکرد ریاضی کودکان مبتلا به حساب‌نارسی*. *روانشناسی کودکان و نوجوانان*.
- ششمین کنگره بین‌المللی تبریز.
- محزون زاده بوشهری، فاطمه (۱۳۹۶). رابطه بین مهارت حل مسئله و خلاقیت دانشجویان با نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی: مدل یابی معادلات ساختاری. *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۶ (۴)، ۲۷-۴۹.

- Abdullah, M., & Osman, K. (2010). Scientific inventive thinking skills among primary students in Brunei. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 294-301.
- Amin, T. G., Smith, C., & Wiser, M. (2014). *Student conceptions and conceptual change: Three overlapping phases of research*. New York: Taylor & Francis.
- Blondiaux, L.; Vitry, S.; & Vercouter, M. (2014). *Mathématiques «La résolution de problèmes»*. *Enseignement fondamental*. 1-15.
- Botički, I., Kovačević, P., Pivalica, D., & Seow, P. (2018). Identifying patterns in computational thinking problem solving in early primary education. In *26th International Conference on Computers in Education*.
- Doštal, J. (2015). Theory of problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 174(1), 2798-2805.
- Fusaro, M; & Smith, M. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127.
- Hmlin, M., & Wisneski, D. (2012). Supporting the scientific thinking and inquiry of toddlers and preschoolers through play. *Journal of Young Children*, 82-88.
- Kuhn, D. (2010). What is scientific thinking and how does it develop? In U. Goswami. (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development*. New York.
- Lerner, R.; Liben, L, S; & Muller, U. (2015). *Handbook of child psychology and developmental science*. vol. 2. John Wiley & Sons.
- Molnár, G., & Csapó, B. (2018). The efficacy and development of students' problem-solving strategies during compulsory schooling: Logfile analyses. *Frontiers in Psychology*. 9, 302.
- Olcer, S. (2017). Science content knowledge of 5-6 year old preschool children. *International Journal of Environmental and Science Education*. 12(2), 143-175.
- Parlakıyıldız, B. (2015). In science and maths education the portfolio implementations of prospective preschool teachers. *American Journal of Educational Research*, 3(10), 1243-1252.
- Pakarinen, E., & Kikas, E. (2019). Child-centered and teacher-directed practices in relation to calculation and word problem solving skills. *Learning and Individual Differences*. 70, 76-85.
- Ramani, G. B., & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*. 12(1), 92-108.
- Robson, S. (2012). *Developing thinking and understanding in young children*. New York, NY: Taylor & Francis.

- Rubenstein, L. D., Callan, G. L., Ridgley, L. M., & Henderson, A. (2019). Students' strategic planning and strategy use during creative problem solving: The importance of perspective-taking. *Thinking Skills and Creativity*.
- Schunk, H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts learning and instruction. *Educational Psychologist*, 15, 173-177.
- Scherer, R; & Tiemann, R. (2014). Measuring students' progressions in scientific problem solving: A psychometric approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 87-96.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected works of L.S. Vygotsky, 1*. New York: Plenum Press.
- Yampinige, S., & Chaijaroen, S. (2010). *The development of knowledge construction model based on constructivist approach to support ill-structured problems solving process for industrial education and technology students*. Doctor of Philosophy Thesis in Educational Technology, Graduate School, Khon Kaen University.
- Yuan, S. (2016). *The teacher's role in problem-solving: A study of elementary mathematics programs from teachers' perspectives*, University of Toronto. <http://hdl.handle.net/1807/72306>.



معرفی کتاب



○ درمان کوتاه مدت راه حل محور

○ مؤلفان: هاروی رانتر، ایوان جورج،

کریس ایوسون

○ مترجم: دکتر یاسر مدنی

○ انتشارات دانشگاه تهران

□ مایکل هویت (Michael F. Hoyt)، درمان کوتاه مدت را اینگونه تعریف کرده است: «درمان حساس به زمان، جهت کاستن از رنجش روانی و یا ارتقای شکوفایی از طریق تغییرات در فکر، احساس و عملکرد.» گرچه به طور متداول، رویکرد راه حل محور معادل درمان کوتاه مدت در نظر گرفته شده است.

□ همان طور که از واژه راه حل محور برداشت می شود، با این رویکرد می توان به خوبی راه حل ها را جستجو، دسته بندی و جهت مقابله با مشکلات عدیده ای که جامعه ماشینی امروزه برای افراد و خانواده ها پدید آورده استفاده نمود. برعلاوه بر مشغولیت های واقعی، تعداد زیادی از مردم گرفتار مشغولیت هایی از جنس مجازی شده اند، و این تنیدگی قرن جدید طیف گسترده تری از انسان ها را داوطلب دریافت خدمات یاری رسان مشاوره و روانشناسی ساخته است. از مزیت های واضح رویکرد مشاوره و درمان کوتاه مدت صرفه جویی در زمان با استفاده بهینه از منابع موجود در خود مراجعو نیز توانایی های مشاور است.

□ کتاب توسط سه تن از درمانگران فعال در زمینه مشاوره و روان درمانگری کوتاه مدت نگارش شده است. کتاب شامل ۱۶ فصل متنوع و ۱۰۰ بخش است، که به نحوی منطقی دسته بندی شده است. نگارش هنرمندانه، به همراه مثال ها و نمونه های ملموس و کاربردی از تعامل درمانی با مراجعان واقعی انتقال مفاهیم و فنون به خواننده را تسهیل بخشیده است.



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.)
J. EJEI, PhD (Tehran Univ.)
A. FATHIASHTIANI PhD (Baqiyatallah Univ.)
M.K. KHODAPANAH, PhD (Shahid Beheshti Univ.)
M.A. MAZAHARI, PhD (Shahid Beheshti Univ.)
M. MEHRABIZADEH, PhD (Shahid Chamran Univ.)
A. R. MORADI Ph.D. (Kharazmi Univ)
N. Nazarboland Ph.D. (Shahid Beheshti 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

□ **Designing Knowledge Base Mental Education Package and Investigation its Effectiveness on Psychological Well being and Self-esteem among Afghan Adolescents in Iran**

Javad Ejei, PhD, Parvin Mohammadi, PhD, Masoud Gholamiali Lavasani, PhD, Mansoureh Hajhosseini, PhD250

□ **The Role of Pathological Traits, Early Maladaptive Schemas and Emotional in Predicting Personality Disorders of Cluster "C"**

Alireza Gol, MSc, Behnaz Shid Anbarani, MSc, Hamidreza Aghamohammadian Sharbaf, PhD, Sajjad Namvar Tabatabaee, MSc, Mohammad Khakshour Kameh Olya, MSc....265

□ **The Moderating Role of Meaning at Work in the Relationship between Self Leadership with Affective Capital and Affective-Collective Investment**

Mohsen Golparvar, PhD, Maryam Roostampour, MSc283

□ **The Effectiveness of Phoneme-Based Working Memory Education on Improving the Ability of Reading in Dyslexic Students**

Elham-Sadat Naji, PhD, Mohsen Shokoohi-Yekta, PhD, Saeed Hasanzadeh, PhD, Elaheh Hejazi, PhD, Javad Ejei, PhD.... 299

□ **Structural Relationship between Sport Mindfulness and Emotion Regulation Strategies with Athletes' Competitive Anxiety**

Parvin Aminnezhad, MSc, Rasool Zeidabadi, PhD, Laleh Hamboshi, PhD, Milad Khojasteh, MSc 317

□ **Structural Modeling Relationship between Social Security and Happiness with the Mediating Role of Psychological Capital: Case Study of Ahvaz City**

Yaser Garavand, MSc, Asghar Atashafrooz, PhD, Ali Anbari, MSc.....334

□ **The Effectiveness of Scientific Thinking Teaching on Problem Solving Skill in Preschool Children: Designing and Implementing a New Problem Solving Tool**

Lida Malekzade, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Mahmoud Talkhabi, PhD, Zahra Naghsh, PhD..... 351

□ **Book Review** 367