

## فهرست

- نگرش به زمان در نوجوانان ایرانی: یک مطالعه کیفی  
دکتر هیمن خضری آذر، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ..... ۲۳۸
- نقش توانمندی‌های هیجانی و شهروندی در پیش‌بینی عملکرد شغلی وظیفه ای و زمینه ای پرستاران  
سیمین دخت کلنی ..... ۲۵۶
- مقایسه تأثیر معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری بر بهزیستی روانشناختی فرزندان دختر شاهد و ایثارگر  
دکتر مریم اسماعیلی، نوشین بصیری ..... ۲۶۹
- مدل علی برای ابعاد طرح ارتباطی خانواده، تاب آوری و مهارت مهار خشم با گرایش به خشونت  
دکتر سهیلا هاشمی، عباس اکبری ..... ۲۸۴
- مقایسه تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی  
خدیجه سلمانی، دکتر جمال فاضل کلخوران، حجت اله امینی، دکتر علیرضا کاکاوند ..... ۳۰۰
- بررسی نقش ظرفیت حافظه کاری و کارکردهای اجرایی در آمادگی ابتلا به آلزایمر  
فروغ تافی، دکتر روح‌الله شهابی ..... ۳۱۶
- رابطه خود شناسی و نیازهای اساسی روانشناختی با خود تنظیمی هیجانی و یادگیری  
ندا فرجی، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، دکتر شیوا خلیلی ..... ۳۳۴
- معرفی کتاب ..... ۳۴۷

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

# روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

Journal of  
Psychology

۸۳

سال بیست و یکم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۶

فصلنامه انجمن ایرانی روانشناسی

www.iranapsy.ir

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:

دکتر جواد اژه‌ای

ejei@iranapsy.ir

سردبیر:

دکتر محمد کریم خداپناهی

مدیر داخلی:

دکتر مهناز شاهقلیان

شورای علمی مجله:

دکتر پرویز آزادفلاح (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر اسفندیار آزاد (دانشگاه بقیه اله عج)

دکتر جواد اژه‌ای (دانشگاه تهران)

دکتر غلامعلی افروز (دانشگاه تهران)

دکتر تقی برومندزاده (دانشگاه گرونیل / فرانسه)

دکتر رضا پورحسین (دانشگاه تهران)

دکتر محمد کریم خداپناهی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر رسول روشن (دانشگاه شاهد)

دکتر کاظم رسول‌زاده طباطبائی (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر فرامرز سهرابی (دانشگاه علامه طباطبائی)

دکتر مهناز شاهقلیان (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمد حسین عبداللہی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر علی فتحی آشتیانی (دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌اله عج)

دکتر محمد علی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمود منصور (دانشگاه تهران)

دکتر مهناز مهرابی‌زاده هنرمند (دانشگاه شهید چمران)

دکتر حمید طاهر نشاط دوست (دانشگاه اصفهان)

آدرس: تهران، خیابان ولی عصر (عج)، بالاتر

از پارک وی، ایستگاه پسیان، پلاک ۲۹۹۳

مکاتبات: تهران - صندوق پستی: ۶۱۹-۱۳۱۸۵

پست الکترونیکی مجله:

journal@iranapsy.ir

شماره حساب بانکی:

حساب جاری سیبا ۰۱۰۸۰۶۲۴۲۲۱۰۰۰

بانک ملی ایران - شعبه پاسنور تهران

مجله اشتراک چاپی ندارد

## نگرش به زمان در نوجوانان ایرانی: یک مطالعه کیفی □

### Time Attitude in Iranian Adolescents: A Qualitative Study □

Heman Khezri Azar, PhD □

Elahe Hejazi, PhD

Javad Ejei, PhD

Masoud Gholamali Lavasani, PhD

دکتر هیمن خضری آذر\*

دکتر الهه حجازی\*

دکتر جواد اژه ای\*

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی\*

#### Abstract

Due to the effect of culture on the formation of time attitude, it is very important to examine the components of time attitude in Iran with its certain cultural-social conditions. Therefore, this investigation attempts to study time and time attitude conceptualization from the perspective of adolescents with a qualitative method, interview with focus group, and grounded theory approach. Participants in this study was 45 adolescents (23 boys and 22 girls) aging 15 to 17 years old with the average age of 16.20. Three focus groups were composed in male students school, and three focus groups were constituted in female students schools. Their responses regarding their perception of time were categorized in four categories of 'hours', 'pressure and limitation', 'mental construct', and 'time as a metaphor'. The results of open and axial coding for past, present and future shows that this period of life in Iranian adolescents contains eight categories of positive future, negative future, hedonist present, negative present, futurist present, positive past, negative past, and past acceptance. Comparing with other findings, in general, time attitude is cultural based and cultural-social conditions affect time attitude adolescents'.

**Keywords:** time, time attitude, adolescence

#### چکیده

به دلیل تأثیر فرهنگ بر شکل گیری نگرش به زمان، بررسی مؤلفه های آن در جامعه ایران با شرایط فرهنگی - اجتماعی خاص خود از اهمیت بسیاری برخوردار است. بر همین اساس، با روش کیفی به شیوه مصاحبه گروه کانونی و طرح نظریه داده بنیاد به بررسی چگونگی مفهوم سازی زمان و نگرش به زمان از دیدگاه نوجوانان پرداخته شد. شرکت کنندگان در پژوهش ۴۵ نفر (۲۳ پسر و ۲۲ دختر) بین سنین ۱۵ تا ۱۷ با میانگین سنی ۱۶/۲۰ بودند. سه گروه کانونی در مدارس دخترانه و سه گروه کانونی در مدارس پسرانه تشکیل شد. پاسخ های دانش آموزان در رابطه با برداشت آنان از زمان در چهار مقوله ساعت، فشار و محدودیت، ساخته ذهن بودن و استعاره بودن زمان، طبقه بندی شد. نتایج کدگذاری باز و محوری برای دوره های زمانی گذشته، حال و آینده نشان داد که این دوره در فرهنگ ایرانی برای نوجوانان شامل هشت مقوله آینده مثبت، آینده منفی، حال لذت گرا، حال منفی، حال آینده نگر، گذشته مثبت، گذشته منفی و پذیرش گذشته است. با مقایسه یافته های به دست آمده با پژوهش های دیگر، در مجموع می توان نتیجه گرفت که نگرش به زمان، فرهنگ وابسته است و شرایط فرهنگی - اجتماعی بر نگرش به زمان نوجوانان تأثیر دارد.

**کلید واژه ها:** زمان، نگرش به زمان، نوجوانان

□ Department of Educational Psychology and Counseling  
University of Tehran, I.R.Iran  
□ Email: kheziarzar.h@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۶/۲۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۱/۱۸  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و  
علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

«نگرش به زمان»<sup>۱</sup> به عنوان یک بعد از «دیدگاه زمانی»<sup>۲</sup>، سازه‌ای شناختی-انگیزشی است که به هیجان‌ات و ارزیابی افراد از گذشته، حال و آینده اشاره دارد (زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸؛ ملو و همکاران، ۲۰۱۳) و برای رمزگردانی، ذخیره‌سازی و بازیابی رویدادهای تجربه شده استفاده می‌شود. نگرش به زمان همچنین بر ادراکات، انتظارات، جهت‌دهی به توجه، تفسیرها، تدوین اهداف، انتخاب‌ها و اعمال افراد تأثیر می‌گذارد (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹؛ آناگنوستوپولوس و گریوا، ۲۰۱۲).

علاقه روانشناسان به شناخت ادراک افراد از زمان را می‌توان در کارهای لوین جستجو کرد. لوین (۱۹۳۹، ۱۹۴۹) اظهار می‌کند که نگرش به زمان، عنصر مهمی در رفتار انسان است و روشی که افراد درباره‌ی ابعاد زمانی فکر می‌کنند بر رفتارشان تأثیرگذار است. لوین استدلال می‌کند که اعمال، هیجان‌ات و روحیه‌ی افراد اغلب وابسته به دیدگاه زمانی آنان است (به نقل از لاگوته و همکاران، ۲۰۱۳).

مسیرهای زندگی افراد، نیز تا اندازه‌ی زیادی از طریق انتظارات آنها برای آینده (نوتین و لنز، ۱۹۸۵؛ بندورا، ۱۹۹۷) و تفکراتشان درباره‌ی گذشته تعیین می‌شود (واینر، ۱۹۸۶). چارچوب‌های زمانی گذشته، حال و آینده در شکل‌دهی به انتظارات، اهداف و دیدگاه‌های تخیلی روزمره افراد تأثیرگذارند و به افراد کمک می‌کنند تا رویدادهای زندگی روزمره و تجارب شخصی و اجتماعی خود را معنی، نظم و انسجام بخشند (آناگنوستوپولوس و گریوا، ۲۰۱۲؛ لوین، ۱۹۴۲؛ ملو، ۲۰۱۳؛ ملو و همکاران، ۲۰۱۳ و زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸، کارلی، ویرگ و ویرگ، ۲۰۱۱).

پژوهشگران تحولی، نگرش به زمان را سازه‌ای تحولی می‌دانند و بر تغییرات مرتبط با سن در نگرش به زمان تأکید دارند و در همین چارچوب نگرش به زمان در دوره‌ی نوجوانی از اهمیت بسیاری برخوردار است (ملو، ۲۰۱۳؛ ملو و همکاران، ۲۰۱۳). در توصیف تغییرات روانشناختی در دوره‌ی نوجوانی، اریکسون (۱۹۶۸) بر اهمیت دوره‌ی زمانی حال، گذشته و آینده در شکل‌گیری هویت تأکید می‌کند. در طول شکل‌گیری هویت افراد تصمیم‌های ضروری درباره‌ی تکالیف در حیطه‌های آموزشی، شغلی و خانوادگی می‌گیرند که کاربردهای قابل ملاحظه‌ای برای زندگی بزرگسالی دارد (مککاب و بارنت، ۲۰۰۰؛ وورل و ملو، ۲۰۰۷) و

این تصمیماتی که در این مرحله توسط آنها گرفته می‌شود تحت تأثیر نگرش به زمان آنها قرار دارد (وورل و ملو، ۲۰۰۷). پیاز (۱۹۵۵) نیز بیان می‌کند تغییرات شناختی که در دوره نوجوانی رخ می‌دهد به عملیات صوری منتهی می‌شود و فرد را قادر به تفکر درباره آینده می‌سازد. بنابراین، این ظرفیت‌های جدید شناختی می‌تواند به نوجوانان در فهم بهتر زمان کمک کند (ملو، فینن و وورل، ۲۰۱۳).

گروهی از مطالعات، «نگرش به زمان» را تحت تأثیر مقوله‌های فرهنگی - اجتماعی (زلسکی، سایکون و کورک، ۲۰۰۱؛ داوس و فینچلسکو، ۲۰۰۲، وورل، ملو و بوهل، ۲۰۱۲؛ لاگهی و همکاران، ۲۰۱۳)، بافت آموزشی و خانواده (مکلرنی، ۲۰۰۴) و همچنین عامل‌های فردی و روانشناختی (بکر و لوئار، ۲۰۰۲) می‌دانند. محققان دیگر (لوین، وست و رایس، ۱۹۸۰؛ لوین و ولف، ۱۹۸۵؛ ملو و همکاران، ۲۰۰۹؛ مککی و همکاران، ۲۰۱۲) نیز نشان دادند که در مفهوم زمان و جهت‌گیری زمانی افراد در فرهنگ‌های مختلف تفاوت وجود دارد و نقش فرهنگ در مفهوم‌سازی افراد از نگرش به زمان را مورد تأیید قرار دادند.

با توجه به اینکه اکثر مطالعات انجام شده در مورد نگرش به زمان در کشورهای غربی انجام شده است و نظر به نقش فرهنگ بر نحوه شکل‌گیری نگرش به زمان، بررسی برداشت نوجوانان از مفهوم نگرش به زمان در جامعه ایران با شرایط فرهنگی - اجتماعی خاص خود از اهمیت بسیاری برخوردار است. همان‌گونه که جونز و براون (۲۰۰۵) اظهار می‌کنند اگر چه مفهوم‌سازی از زمان مرتبط با سن است، ولی این مفهوم به شدت تحت تأثیر فرهنگی که افراد در آن زندگی می‌کنند نیز قرار دارد. پس برداشت‌های افراد از زمان در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. بر همین اساس شناخت نگرش نوجوانان از زمان در بافت فرهنگی اجتماعی ایرانی مهم پنداشته شده و بررسی تجربی آن در این بافت ضروری به نظر می‌رسد. بر اساس آنچه بیان شد هدف پژوهش حاضر «شناخت نسبت به مفهوم‌سازی نگرش به زمان در نوجوانان ایرانی» است. این شناخت از طریق بررسی کیفی امکان‌پذیر خواهد شد و می‌تواند نقش فرهنگ را در چگونگی برداشت نوجوانان ایرانی نسبت به زمان نشان دهد.

## ● روش

○ پژوهش حاضر به منظور کشف چگونگی مفهوم‌سازی نگرش به زمان و دیدگاه‌های نوجوانان درباره زمان گذشته، حال و آینده در فرهنگ ایرانی طراحی شده است. بر

همین اساس از روش پژوهش کیفی و طرح «نظریه داده بنیاد»<sup>۳</sup> استفاده شده است. رویکرد نظریه داده بنیاد (گلاسر و اشتراوس، ۱۹۶۷) بررسی احساسات و تفکرات و برداشت های دانش آموزان از گذشته، حال و آینده جهت استخراج موضوع های مصاحبه را فراهم می آورد. در رویکرد نظریه داده بنیاد تفسیر داده ها، نقش اصلی و محوری را در فرایند تحقیق ایفا می کند. می توان نظریه داده بنیاد را «یک روش تحقیق کیفی که مجموعه منظمی از رویه ها را برای توسعه یک نظریه بنیادین برخاسته از استقراء در مورد یک پدیده به کار می گیرد» تعریف کرد (استراوس و کوربین، ۱۹۹۰).

○ شرکت کنندگان در پژوهش ۴۵ نفر (۲۳ پسر و ۲۲ دختر) بین سنین ۱۵ تا ۱۷ با میانگین سنی ۱۶/۲۰ از دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شاغل به تحصیل در منطقه ۲ تهران بودند.

○ روش جمع آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختار یافته بود که به روش گروه کانونی انجام شد. محورهای مصاحبه بر اساس پیشینه پژوهش و مبتنی بر دیدگاه های زیمنباردو و بوید (۱۹۹۹)، ملو و همکاران (۲۰۰۹) و مک کی و همکاران (۲۰۱۲) تدوین شد. شش گروه کانونی در مدارس متوسطه دوم تشکیل شد. سه گروه کانونی در مدارس دخترانه و سه گروه کانونی در مدارس پسرانه تشکیل شد. جلسات گروه کانونی بین ۷۰ الی ۹۰ دقیقه طول کشید. تعداد شرکت کنندگان در هر گروه بین ۶ الی ۸ نفر بودند. تمام جلسات گروه کانونی با یک دستگاه ضبط کننده صدا ضبط می شد سپس تمام بحث های انجام شده در درون گروه بر روی کاغذ بازنویسی شده و یک متن نوشته شده از تمام جلسات برای تجزیه و تحلیل فراهم شد.

○ به منظور تحلیل اطلاعات از رویکرد نظریه داده بنیاد (گلاسر و اشتراوس، ۱۹۶۷) استفاده شد. در این رویکرد که به عنوان یک روش استقرایی توصیف شده است محقق هیچ ایده از پیش مشخص شده ای برای رد یا تأیید ندارد (بولینگ، ۲۰۰۲). مطابق با رویکرد نظریه داده بنیاد از مرحله کدگذاری باز و کدگذاری محوری برای تحلیل داده ها استفاده شد. مراحل کدگذاری در دو گام صورت گرفت در گام اول داده های پژوهش توسط دو نفر از محققان پژوهش کدگذاری شد. سپس این کدگذاری ها توسط دو نفر دیگر از محققان مورد بازبینی و راستی آزمایی قرار گرفتند. در مرحله اول کدگذاری داده ها (کدگذاری باز) از کدگذاری

خط به خط داده‌ها برای شناسایی جملات معنادار شرکت‌کنندگان استفاده شد. در مرحله دوم کدگذاری (کدگذاری محوری) واحدهای معنادار ایجاد شده در کدگذاری باز در طبقه‌های مفهومی معنادار طبقه‌بندی شدند. سپس این طبقه‌ها توسط موضوع‌هایی که بیان‌کننده احساسات و تفکرات شرکت‌کنندگان باشد توصیف شدند.

به منظور بررسی اعتبارسنجی کدهای به دست آمده از مصاحبه‌ها، از توافق درون موضوعی دو کدگذار، استفاده شد. برای محاسبه اعتبار مصاحبه با روش توافق دو کدگذار، از یک متخصص در زمینه روانشناسی آشنا به مفهوم نگرش زمان و کدگذاری درخواست شد تا به عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش مشارکت کند. سپس محقق به همراه این همکار پژوهش، دو تا از گروه‌های کانونی را کدگذاری کرده و درصد توافق بین کدگذاران که به عنوان یکی شاخص اعتبارسنجی تحلیل به کار می‌رود محاسبه شد (پاتون، ۲۰۰۲، به نقل از خواستار، ۱۳۹۳).

نتایج به دست آمده از اعتبار بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام‌گرفته در این تحقیق برابر ۸۳٪ است. با توجه به اینکه این میزان اعتبار بیشتر از ۶۰٪ است (کویل، ۱۹۹۶) قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها مورد تأیید است و می‌توان ادعا کرد که میزان اعتبار تحلیل مصاحبه‌کنونی مناسب است.

## ● نتایج

### □ سؤال یک: برداشت نوجوانان از کلمه «زمان» چیست؟

از شرکت‌کنندگان سؤال می‌شد که از نظر شما معنای «زمان» چیست. در واقع هدف از این سؤال مشخص کردن این موضوع است که وقتی نام زمان برده می‌شود چه چیزی در ذهن آنها تداعی می‌شود. پاسخ‌های دانش‌آموزان در چهار مقوله «ساعت»، «فشار» و «محدودیت»، ساخته ذهنی و استعاره بودن زمان طبقه‌بندی شد. زمان برابر است با ساعت: هنگامی که در رابطه با ساعت بحث شد بسیاری از دانش‌آموزان اشاره کردند که با شنیدن اسم زمان ساعت به ذهنشان می‌رسد.

زمان: برابر است با «فشار و محدودیت»<sup>۴</sup>. وقتی که دانش‌آموزان در رابطه با فشار زمانی صحبت کردند اکثر آنها به گران‌بودن و استفاده مناسب از فرصت‌ها اشاره داشتند. دانش

آموزی در رابطه با گران بها بودن زمان بیان می کند که «زمان چیز گران بهایی است که باید حواسمان باشد خوب استفاده کنیم». دانش آموز دیگری زمان را پدیده‌های محدود و غیرقابل برگشت می داند و بیان می کند «محدودیتی است برای انجام کارها. قابل برگشت نیست. یک بار فرصتش را داری. فرصت محدودی است که دیگر بر نمی گردد» دانش آموز دیگری در رابطه با زمان بیان می کند «فرصت انجام دادن کارها. وقتی است که در اختیار دارم. مثلاً وقتی به من می گویند ۵ دقیقه وقت داری که کاری را انجام بدهی. فرصتی که در اختیار داریم تا کاری را انجام بدهیم».

زمان: «ساخته ذهنی»<sup>۵</sup>. هنگام بحث درباره زمان بسیاری از دانش آموزان به باور نداشتن به وجود زمان و ساخته ذهن بودن آن اشاره داشتند. دانش آموزی، ساخته ذهن بودن زمان را به این صورت بیان می کند «خودم احساس می کنم شاید واقعیتهایی توهمی است یعنی واقعیت داره ولی از یک لحاظ توهم محض است. ساخته ذهن و روان است. واقعیت علمی و چیزی که امکان لمس کردن آن باشد نیست. فکر می کنم واقعاً وجود ندارد و دادن عنوان به چیزی است که قابل درک نیست». دانش آموز دیگری ساخته ذهنی بودن زمان را به صورت زیر بیان می کند «چیزی قراردادی است که انسان ها فقط سردرگم بشوند و هیچ چیزی وجود ندارد که بتوان با آن زمان را اثبات کرد».

«زمان: یک استعاره»<sup>۶</sup>. هنگام بحث درباره استعاره‌ای بودن زمان دانش آموزی زمان را به سفر و فیلم تشبیه می کند و در این مورد می گوید «زمان چیزی است که هست مثل سفر. شما داری روش راه می روی، زمان با ما حرکت نمی کند. به نظرم مثل فیلم است ما داریم در آن حرکت می کنیم». دانش آموز دیگری استعاره‌های بودن زمان را به صورت زیر بیان می کند «ما مثل قطاریم زمان مثل زمین است. ما داریم روی زمین حرکت می کنیم».

#### □ سؤال دوم: مولفه های تشکیل دهنده نگرش به زمان در بین نوجوانان کدامند؟

در این بخش نگرش دانش آموزان به سه دوره زمانی یعنی گذشته، حال و آینده مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفت. طبقه اصلی نگرش به زمان شامل مضامینی است که نشانگر ارزیابی و احساسات دانش آموزان به آینده، حال و گذشته است.

آینده: دانش آموزان ارزیابی و احساسات متفاوتی نسبت به آینده داشتند. زمان آینده بر

اساس پاسخ های دانش آموزان در دو مقوله آینده مثبت و منفی طبقه بندی شد.

**آینده مثبت:** بسیاری از دانش آموزان شرکت کننده آینده را مثبت ارزیابی کردند. برای مثال یکی از دانش آموزان عنوان می کند که «آینده از نظر من مثبت است، زیاد به آینده فکر نمی کنم ولی آن را خوب می بینم» دانش آموز دیگری خوب دیدن آینده را در قالب برنامه ریزی برای ساختن آینده خوب به این صورت بیان می کند «وقتی اسم آینده را می شنوم به این فکر می کنم که چگونه برنامه ریزی کنم که به بهترین نحو در درس و کار استفاده کنم». دانش آموز دیگری آینده مثبت را در هدفمندی می بیند و بیان می کند که «آینده مرا به یاد هدف هایی که دارم، می اندازد. چه کاری باید بکنم که به هدف هایم برسم و آینده ام را بسازم. خوب می بینم». دانش آموز دیگری درباره هدفمندی بیان می کند «ما اگر می خواهیم آینده خوبی داشته باشیم باید طرز فکرمان را درست کنیم و همیشه اهداف بزرگی را انتخاب کنیم و به اندازه اهدافمان تلاش کنیم». دانش آموز دیگری مثبت بودن آینده را در موفقیت در رشد شخصی می بیند و بیان می کند «تلاش می کنم در کم از مسائل را بالا ببرم که بدانم در چه رشته ای می توانم موفق باشم، بعد ادامه تحصیل می دهم و بعد به فکر شغل خواهم بود. همه ما دوست داریم به استقلال برسیم و بعد ازدواج کنیم. به نظر من در این سال های مانده به کنکور بهتر است اهداف اصلی را مد نظر قرار دهیم و به فکر درس باشیم تا بتوانیم دانشگاه و رشته خوبی قبول شویم، سپس به تفریح و ازدواج فکر کنیم».

بنابراین بر اساس موضوع، آینده مثبت، مثبت بودن آینده دانش آموزان در برنامه ریزی برای ساختن آینده خوب در زمینه درس و کار، هدفمندی برای ساختن آینده، مفید بودن و سودمندی برای جامعه و رشد و موفقیت شخصی در زمینه های تحصیلی، شغلی و ازدواج مفهوم دارد.

**آینده منفی:** این طبقه نشان دهنده نگرش منفی دانش آموزان نسبت به آینده خود است. دانش آموزی با دید منفی نسبت به آینده نگاه می کند و به صورت کوتاهی بیان می کند که «آینده خود را منفی می بینم و تمایلی به صحبت کردن در مورد آن ندارم». دانش آموز دیگری خود را در ساختن آینده ناتوان می بیند وی بیان می کند که «دوست داشتم بتوانم آینده ام را بسازم. مثلاً هر طور که خودم فکر می کنم برایم بهتر است به همان برسم. دلم نمی خواهد به چیزی در مورد آینده ام فکر کنم و اتفاق دیگری رخ دهد. می خواهم آینده ام مطابق با آن



چیزی باشد که در ذهنم است». دانش آموز دیگری با احساس ترس در رابطه با آینده صحبت می کند و اظهار می دارد که «ترس از آینده باعث می شود که بیشتر در مورد آینده فکر کنم». بنابراین در موضوع آینده منفی، منفی بودن در ناتوانی خود برای ساختن آینده مثبت، مبهم بودن و غیرقابل پیش بینی بودن آینده و احساس ترس و استرس نسبت به آینده مفهوم دارد.

○ حال: زمان حال بر اساس پاسخ های دانش آموزان در سه مقوله حال لذت گرا، حال منفی و حال آینده نگر طبقه بندی شد.

○ حال لذت گرا<sup>۷</sup> نشان دهنده جهت گیری به سوی لذت و ملاحظه کمتر پیامدهای آینده است. دانش آموزی زمان حال را با یک کلمه توصیف می کند «لذت». دانش آموز دیگری لذت بردن از زمان حال را این گونه بیان می کند «من در زمان حال به این فکر نمی کنم که چه کار انجام دهم که در آینده پشیمان نشوم، فقط به لذت بردن از زمان حال فکر می کنم». همچنین دانش آموز دیگری بیان می کند که «در همین لحظه ای که اینجا نشستم سعی می کنم نهایت لذت را ببرم چون شاید چنین لحظه ای برای من مجدداً تکرار نشود». دانش آموز دیگری بیان می کند که «عمرم در حال گذر است پس باید آن را به خوشی و عشق و حال بگذرانم». بنابراین مطابق با این موضوع حال لذت گرا در لذت بردن از زمان حال، عدم پشیمانی برای حال و با خوشی و عشق سپری کردن زمان حال مفهوم دارد.

○ حال منفی نشان دهنده احساس فشار، نارضایتی و احساس کسالت در زمان حال است. دانش آموزی منفی بودن نگرش خود به زمان حال را با احساس فشار و تنیدگی به این صورت بیان می کند «دوست دارم حال سریع تر تموم شود. هرچی هست این حال تموم شود چون فقط تنیدگی است. دوست دارم تکلیفم هرچه سریعتر مشخص شود. چون الان برای خودم تکلیفی ندارم و نمیدونم کی هستم». دانش آموز دیگری در زمان حال احساس کسالت کرده و بیان کرد «حال کسل کننده است. چون زندگی ها یکنواخت شده است باید به مدرسه برویم و به خانه برگردیم و این برای سن ما کسل کننده و خسته کننده است». دانش آموز دیگری در رابطه با احساس نارضایتی اظهار می کند «من از الانم راضی نیستم و خیلی دوست دارم دانشجو شوم چون وقتی دانشجو استقلال بیشتری دارد. هر روز مجبور نیست به دانشگاه بروم. استادش را، درسش را و روزش را خودش انتخاب می کند. یونیفرم مدرسه ندارد. استقلال برایم خیلی مهم است». بنابراین موضوع حال منفی در گرو زمان به عنوان

فشار، سردرگمی در زمان و محدود کردن فرد می باشد.

○ **حال آینده نگر<sup>۸</sup>** نشان دهنده فکر کردن به آینده در زمان حال است. دانش آموزی در رابطه با زمان حال اظهار می کند «به آینده فکر میکنم. کاری بکنم که بعداً پشیمان نشوم و نگویم چرا این کار را انجام ندادم. زمان حال را به خاطر آینده سپری می کنم چون کاری که الان می کنم آینده ام را درست می سازد» دانش آموز دیگری در این رابطه بیان می کند «تمام لذت ها خوب نیستند. مثلاً یک سری از لذت ها باعث می شوند که عمر آدم تباه شود. باید به آینده هم فکر کنی.» دانش آموز دیگری در رابطه با زمان حال بیان می کند که «من کلاً طوری هستم که بخشی از ذهنم برای آینده است و به نوعی استرس آینده را دارم.» بنابراین موضوع حال آینده نگر با فکر کردن به آینده در زمان حال، تلاش برای ساختن آینده و تشویق و نگرانی نسبت به آینده در زمان حال مفهوم دارد.

○ **گذشته:** بر اساس پاسخ های دانش آموزان زمان گذشته در سه مقوله گذشته منفی، پذیرش گذشته و گذشته مثبت طبقه بندی شد.

○ **گذشته منفی** نشان دهنده احساس پشیمانی و نگاه منفی نسبت به گذشته است. دانش آموزی از گذشته خود ناراضی بود و بیان می کند «کلاً از گذشته خوشم نمی آید.» دانش آموز دیگری می گوید «من اگر به گذشته برگردم خیلی کارها را انجام نمی دهم. اصلاً از گذشته ام راضی نیستم شاید این رشته را انتخاب نکنم، مدرسه قبلی ام را انتخاب نمی کردم. مسیرهایی که امدم را همیشه به این فکر می کنم که باید برگردم و درستش بکنم. گذشته ام را اصلاً مثبت نمی بینم» دانش آموز دیگری در رابطه با احساس پشیمانی اظهار می کند «گذشته منفی است چون کلاً حسرت کارهایی است که انجام نداده ام.» بنابراین موضوع گذشته منفی در احساس پشیمانی، احساس نارضایتی، سرکوب گذشته و برگشتن به گذشته برای جبران مفهوم دارد.

○ **پذیرش گذشته<sup>۹</sup>** نشان دهنده افسوس نخوردن، سازگاری و پذیرش اتفاقات تلخ و شیرین گذشته است. دانش آموزی در این باره می گوید «گذشته چیزی است که انجام شده است و امکان تغییر آن وجود ندارد و گذشته ام را پذیرفته ام.» دانش آموز دیگری نیز بیان می کند «گذشته را باید از ذهنمان بیرون بندازیم گذشته را فراموش کنیم، گذشته به هیچ درد ما نمی خورد و باید آن را همانطور که بوده است پذیرفت.» دانش آموز دیگری اظهار می

کند که «افسوس خوردن برای گذشته سودی ندارد.» دانش آموز دیگری بیان می کند که «در گذشته اتفاقات بدی برایم افتاده است که نباید خودم را سرزنش کنم و باید آنها را بپذیرم.» بنابراین موضوع پذیرش گذشته در افسوس نخوردن برای گذشته، سازش با گذشته و پذیرش اتفاقات تلخ و شیرین گذشته مفهوم دارد.

○ گذشته مثبت نشان دهنده احساس و ارزیابی مثبت دانش آموزان از گذشته است. دانش آموزی در این باره بیان می کند که «از گذشته یک سری خاطرات خوب و بد به یادم می آورم. الان گذشته را خوب ارزیابی می کنم ولی آن موقع احساسش نمی کردم که واقعاً میتواند خاطره خوبی برایم باشد ولی الان که فکر می کنم می بینم خاطرات قشنگی است.» دانش آموز دیگری نیز به این امر اشاره می کند و اظهار می کند «گذشته را باید کلاً مثبت ببینی حتی بخش منفی ها را چون می توانی از آن درس بگیری.»

بنابراین موضوع گذشته مثبت در احساس رضایت از گذشته، نداشتن فشار و دغدغه در گذشته، زندگی راحت در گذشته و ارزیابی مثبت اتفاقات تلخ گذشته مفهوم دارد.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ «نگرش به زمان» به عنوان سازهای انگیزشی شناختی برای فهم ما از (فالت و همکاران، ۲۰۰۴) رفتارهای نوجوانان در حیطه های تحصیلی و اجتماعی از اهمیت بسیاری برخوردار است. در این پژوهش از رویکرد نظریه داده بنیاد (گلاسر و استراوس، ۱۹۶۷) برای بررسی احساسات و تفکرات و مفهوم سازیهای دانش آموزان نسبت به گذشته، حال و آینده جهت استخراج موضوع های مصاحبه استفاده شد.

○ در پاسخ به سؤال «معنای زمان» از دیدگاه نوجوانان، پاسخ های اکثر آنان در یکی از چهار مقوله «ساعت»، «فشار» و «محدودیت»، «ساخته ذهنی» و «استعاره بودن زمان» طبقه بندی شد. ملو و همکاران (۲۰۰۹) و مک کی و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی به منظور مفهوم سازی های نوجوانان از گذشته، حال و آینده انجام دادند. نتایج این پژوهش با بعضی از یافته های آنان همخوان و با بعضی از یافته های آنان مغایرت دارد. برای مثال، در پژوهش ملو و همکاران (۲۰۰۹) استفاده از قیاس برای توصیف زمان از دیدگاه نوجوانان بسیار استفاده می شود. اما استفاده از قیاس در مطالعه مک کی و همکاران (۲۰۱۲) به ندرت استفاده شد. در

مطالعه ما دانش آموزان بر استفاده از قیاس برای مفهوم سازی زمان تأکید داشتند اما قیاس هایی که مورد استفاده قرار گرفت با قیاس های پژوهش ملو و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی ندارد. در پژوهش ملو و همکاران (۲۰۰۹) از زمان، رودخانه یا پنجره برای قیاس استفاده می کردند اما در پژوهش حاضر از «سفر»، «فیلم» و «زمین» برای قیاس استفاده کردند. به عبارت دیگر بر اساس این قیاس ها دیدگاه نوجوانان این بود که زمان چیزی است که همیشه وجود دارد و حرکت نمی کند و این ما هستیم که همیشه بر روی آن در حال حرکتیم.

○ «فشار و محدودیت زمان» یافته دیگر مطالعه حاضر است که همخوان با پژوهش مک کی و همکاران (۲۰۱۲) بود. دانش آموزان بر گران بها بودن زمان و از دست رفتن آن تأکید داشتند و آن را پدیده های محدود و غیرقابل برگشت می دانستند. یافته دیگر این پژوهش بحث درباره عدم باور به وجود زمان و ساخته ذهن بودن آن بود که در پژوهش مک کی و همکاران (۲۰۱۲) و ملو و همکاران (۲۰۰۹) به آن اشاره ای نشده است. نوجوانان زمان را پدیده ای وهمی، ساخته ذهن و روان انسان ها و قراردادی می دانستند چیزی که انسان ها آن را ساخته اند و این ما انسان ها هستیم که زمان ساز هستیم. در واقع از دیدگاه نوجوانان انسان ها زمان را برای مدیریت و تدوین برنامه های زندگی ساخته اند در غیر این صورت مفهوم واقعی و عینی به نام زمان که بتوان آن را اثبات یا درک کرد وجود ندارد. در پاسخ به سؤال مولفه های تشکیل دهنده نگرش به زمان در بین نوجوانان؛ نگرش دانش آموزان بر اساس سه دوره زمانی گذشته، حال و آینده مورد ارزیابی و بررسی قرار گرفت. نگرش به زمان شامل مضامینی است که نشانگر ارزیابی و احساسات دانش آموزان به آینده، حال و گذشته است. بر اساس پاسخ های نوجوانان هشت موضوع آینده مثبت، آینده منفی، حال لذت گرا، حال منفی، حال آینده نگر، گذشته منفی، پذیرش گذشته و گذشته مثبت استخراج شد.

○ بر اساس پاسخ ها دو موضوع «آینده مثبت» و «آینده منفی» برای دسته بندی ارزیابی های دانش آموزان نسبت به آینده به وجود آمد. نوجوانان در موضوع آینده مثبت، آینده را خوب ارزیابی می کردند و دیدگاه خوشبینانه و مثبتی نسبت به آن داشتند. دیدگاه نوجوانان برای آینده مثبت همخوان با پژوهش های آرنه (۲۰۰۲، ۲۰۰۷) و ملو و همکاران (۲۰۰۹) است. بر اساس موضوع آینده مثبت دانش آموزان بر برنامه ریزی برای ساختن آینده خوب در زمینه درس و کار، هدفمندی برای ساختن آینده، مفید بودن و سودمندی برای جامعه و

رشد و موفقیت شخصی در زمینه های تحصیلی، شغلی و ازدواج تأکید داشتند. بنابراین بر اساس موضوع، آینده مثبت، مثبت بودن آینده دانش آموزان در تحصیلات، شغل، ازدواج، رشد شخصی و سودمندی برای جامعه مفهوم دارد اما در موضوع «آینده منفی» نوجوانان با دید منفی به آینده نگاه می کردند و منفی بودن آن را در ناتوانی خود در ساختن آینده مثبت، مبهم بودن و غیرقابل پیش بینی بودن آینده و احساس ترس و تنیدگی نسبت به آینده می دانستند. دیدگاه نوجوانان برای آینده منفی همخوان با پژوهش ملو و همکاران (۲۰۰۹) است که در پژوهش خود به نتایج مرتبط با نگرانی و ابهام دست یافتند. اما با پژوهش مک کی و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی ندارد. بنابر این در موضوع آینده منفی، منفی بودن آینده نوجوانان در مبهم بودن و غیرقابل پیش بینی بودن آینده و احساس ترس و تنیدگی نسبت به آینده مفهوم دارد. مبهم بودن و احساس ترس نسبت به آینده به دلیل نگرانی از شرایط کاری و اجتماعی - اقتصادی نامناسب می تواند باشد و اینکه فرد هیچ گونه عاملیتی برای مهار آینده خود ندارد.

○ در مقایسه با آینده نوجوانان مفهوم سازی های متنوع تری از زمان حال داشتند و دامنه پاسخ های آنان گسترده تر بود. ملو و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافتند که مفهوم سازی زمان حال برای نوجوانان بسیار سخت بود. اما یافته مطالعه ما همخوان با شوموتکین (۱۹۹۱) و مک کی و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند صحبت کردن در مورد زمان حال و ابعاد آن برای دانش آموزان مسئله پیچیده ای نبود. در این پژوهش زمان حال بر اساس پاسخ های دانش آموزان در سه موضوع حال لذت گرا، حال منفی و حال آینده نگر دسته بندی شد. در موضوع حال لذت گرا جهت گیری به سوی لذت و ملاحظه کمتر پیامدهای آینده مورد توجه است. نوجوانان بیشترین تأکید را بر لذت بردن از زمان حال و عدم تکرار لحظه ها و در نتیجه عدم پشیمانی برای آن داشتند و اظهار می کردند آینده هیچ وقت نخواهد رسید و همیشه آینده ای وجود دارد و نباید حال را به خاطر آینده سپری کرد. پس باید زمان حال را با خوشی و عشق بگذرانیم.

○ در موضوع حال منفی نوجوانان بر احساس فشار، نارضایتی و احساس کسالت در زمان حال تأکید داشتند. آنان زمان حال را سراسر استرس دانسته و دوست داشتند که هر چه زودتر تمام شود تا تکلیف آنان مشخص شود در واقع می توان گفت که دچار یک نوع

سردرگمی بودند. عده ای دیگر نیز به دلیل نداشتن استقلال و تکراری شدن زندگی آن را کسل کننده می دانستند و احساس نارضایتی داشتند و دوست داشتند که زمان حال هرچه سریع تر تمام شود. این دیدگاه نسبت به زمان حال در نوجوانان از چند منظر قابل توجه است.

○ اول، بحث هویت در نوجوانان است در واقع نوجوانان به دلیل بحران هویتی که با آن مواجه هستند دوست دارند که زمان حال هر چه سریع تر به اتمام برسد و پاسخ خود را به سؤال من چه کسی و به دنبال چه چیزی هستم پیدا کنند. جنبه دیگر «فشار درسی» و «تحصیلات» و «انتظارات» مرتبط با آن است که نوجوانان در ایران به خصوص در رابطه با کنکور با آن مواجه هستند. در نهایت بحث «استقلال» است. نوجوانان به ویژه دختران در ایران با محدودیت های زیادی در رابطه با استقلال و تصمیم گیری برای گذران زمان مواجه هستند در واقع با ورود آنان به دانشگاه بسیاری از محدودیت ها برداشته می شود بنابراین نوجوانان دوست دارند که هرچه سریع تر این دوره به اتمام رسیده و وارد دانشگاه شوند. بنابراین با توجه به آنچه گفته شد موضوع حال منفی در گرو زمان به عنوان فشار، سردرگمی در زمان و محدود کردن فرد مفهوم دارد.

○ در موضوع «حال آینده نگر» بیشتر دانش آموزان زمان حال را با فکر کردن به آینده سپری می کردند و تنیدگی آینده را دارند و بخش زیادی از ذهنشان درگیر آینده است. این محتوای زمان حال از بعد تحصیلی و شغلی قابل توجه است. نوجوانان ایرانی در حال حاضر با پدیده بیکاری و روند افزایشی فارغ التحصیلان بیکار در جامعه مواجه هستند و اخبار مرتبط با این موضوع هر روزه از رسانه ها شنیده می شود. همین امر باعث می شود که نوجوانان بخش زیادی از ذهن خود را درگیر آینده کنند. در واقع این نوع آینده نگری در زمان حال بیشتر ناشی از ابهام و ترس از آینده است تا برنامه ریزی برای آینده.

○ بر اساس پاسخ های دانش آموزان گذشته در سه موضوع گذشته منفی، پذیرش گذشته و گذشته مثبت دسته بندی شدند. موضوع گذشته منفی نشان دهنده احساس پشیمانی و نگاه منفی نسبت به گذشته توسط نوجوانان است. ملو و همکاران (۲۰۰۹) و وروسچ و هکواسن (۲۰۰۲) نیز در پژوهش های خود دریافته اند که یک نوع احساس پشیمانی نسبت به گذشته در نوجوانان وجود دارد. مطابق با این موضوع نوجوانان از گذشته خود ناراضی بوده و آن را اصلاً مثبت نمی بینند و نسبت به گذشته خود احساس پشیمانی می کنند. در موضوع

پذیرش گذشته نوجوانان بر افسوس نخوردن برای گذشته، سازگاری و پذیرش اتفاقات تلخ و شیرین گذشته تأکید داشتند. مطابق با این یافته گذشته چیزی است که به اتمام رسیده است و آنها نمی توانند آن را تغییر دهند. بنابراین باید آن را بپذیرند و یا اینکه فراموش کنند و برای آن افسوس نخورند زیرا افسوس خوردن برای گذشته سودی برای آنها ندارد. به نظر می رسد که نوجوانانی که در رابطه با پذیرش گذشته صحبت می کردند جنبه روانشناختی تأثیرات گذشته را نادیده می گرفتند و خود را به عنوان انتخابگر اصلی و تعیین کننده ادامه زندگی خود می دانستند به عبارت دیگر می توان گفت که نوجوانان احساس عاملیت بالایی داشتند. موضوع گذشته مثبت بر احساسات و ارزیابی مثبت دانش آموزان از گذشته تأکید دارد. مطابق با این یافته ارزیابی مثبت دانش آموزان به دلیل خاطرات مثبت، درس گرفتن از گذشته، عدم قصد و نیت در بسیاری از رفتارها و نداشتن فشار و دغدغه بوده است.

○ پژوهش های گذشته «نگرش به زمان» را به صورت های مختلفی دسته بندی کرده اند. برای مثال یکی از مهمترین دیدگاه در این زمینه مربوط به *زیمباردو* (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹) است که اولین پرسشنامه جامع و عملیاتی شده مبتنی بر دیدگاه زمانی را طرح کردند که شامل پنج بعد گذشته مثبت، گذشته منفی، حال لذت گرا، حال تقدیری و آینده است. علاوه بر این پرسشنامه دیگری که برای اندازه گیری نگرش به زمان توسط *ملو و وورل* (۲۰۰۷) تدوین شده است شامل ۶ بعد «گذشته مثبت»، «گذشته منفی»، «حال مثبت»، «حال منفی»، «آینده مثبت» و «آینده منفی» است. نتایج این پژوهش ابعاد دیگری را برای سه دوره زمانی گذشته، حال و آینده به دست آورده است که شامل ابعاد آینده مثبت، آینده منفی، حال لذت گرا، حال منفی، حال آینده نگر، گذشته مثبت، گذشته منفی و پذیرش گذشته است. این یافته ها نقش بافت فرهنگی در نگرش به زمان را برجسته تر می کنند که با پژوهش های گذشته (مارکو و ساویکس، ۱۹۹۸؛ زلسکی، سایکون و کورک، ۲۰۰۱؛ داوز و فینچلسکو، ۲۰۰۲؛ ملو و همکاران، ۲۰۰۹؛ وورل، ملو و بوهل، ۲۰۱۲؛ لاگهی و همکاران، ۲۰۱۳؛ مککی و همکاران) در رابطه با تأثیر شرایط فرهنگی اجتماعی بر نگرش به زمان همخوانی دارد.

○ نتیجه دیگری که در این پژوهش به دست آمد این بود که نوجوانان هنگام صحبت کردن درباره دوره های زمانی تأکید زیادی بر «خود» داشتند در واقع یک نوع تمرکز بر خود در بحث های اکثر نوجوانان وجود داشت به طوری که هنگام بحث درباره دوره های زمانی

با نادیده گرفتن شرایط فرهنگی، اجتماعی، خانوادگی و اقتصادی بیشتر بر تصمیم‌گیری‌های خود در گذشته و توانایی‌ها و قابلیت‌های خود در آینده تأکید داشتند. علاوه بر این نوجوانان هنگام بحث در رابطه با گذشته تأکید زیادی بر دوران کودکی خود نداشتند و بیشتر به تجاربی با مرکزیت خود از گذشته اشاره داشتند و به تصمیمات و تجربه‌های که خود گرفته بودند اشاره می‌کردند در واقع تمرکز آنان بر دوره‌ی راهنمایی به بالا و بیشتر بر تجارب و تصمیمات دو سال گذشته آنان بود. البته نگاه به زمان حال نسبت به گذشته و آینده متفاوت بود و در بعد حال منفی بحران هویت و عدم استقلالی که با آن مواجه بودند بسیار برجسته بود. در بعد حال آینده نگر یک نوع احساس ابهام از آینده و ناتوانی در ساختن آینده به دلیل شرایط جامعه ایرانی برجسته بود. بنابراین هنگام بحث درباره‌ی گذشته و آینده تأکید بیشتر بر «خود» فرد بود و هنگام بحث در زمان حال نگرانی و استرس به خاطر شرایط اجتماعی و اقتصادی بیشتر مشاهده می‌شد. به طور کلی یافته‌های این مطالعه نشان داد که نگرش به زمان یک سازه وابسته به فرهنگ و دوره زمانی است و با نگرشی که نوجوانان در سایر بافت‌های فرهنگی دارند متفاوت است.



## یادداشت‌ها

1. time attitude
2. time perspective
3. grounded theory
4. pressure and limitation
5. mental construct
6. time as metaphor
7. hedonistic present
8. futurist present
9. past acceptance

## ● منابع

- خواستار، حمزه (۱۳۹۳). طراحی مدل خط‌مشی‌گذاری برای تأمین امنیت فضای تبادل اطلاعات. پایان‌نامه

دکتری. دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.

Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (2012). Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental health indicators. *Social Indicators Research*, 106(1), 41-59.

Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world emerging adults' views of their futures and "generation X". *Youth & Society*, 31(3), 267-286.

Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.

Bandura, A., (1997) *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.



- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37*(4), 197–214.
- Bowling, A. (2014). *Research methods in health: Investigating health and health services*. McGraw-Hill Education (UK).
- Buhl, M., & Lindner, D. (2009). Time perspectives in adolescence: Measurement, profiles, and links with personality characteristics and scholastic experience. *Diskurs Kindheits- und Jugend Forschung, 2*, 197 – 216.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment, 27*(4), 220.
- Dawes, A., & Finchilescu, G. (2002). What's changed? The racial orientations of South African adolescents during rapid political change. *Childhood, 9*(2), 147-165.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Fioulaine, N., Apostolidis, T., & Olivetto, F. (2006). Pre 'carite' et troubles psychologiques: l'effet me' diateur de la perspective temporelle. *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale, 72*, 51–64.
- Jones, J. M., & Brown, W. T. (2005). Any time is Trinidad time! Cultural variations in the value and function of time. *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 305-323.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laghi, F., Baiocco, R., Liga, F., Guarino, A., & Baumgartner, E. (2013). Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective. *Children and Youth Services Review, 35*(3), 482-487.
- Laguette, V., Apostolidis, T., Dany, L., Bellon, N., Grimaud, J. C., & Lagouanelle-Simeoni, M. C. (2013). Quality of life and time perspective in inflammatory bowel disease patients. *Quality of Life Research, 22*(10), 2721-2736.
- Levine, R. V., West, L. J., & Reis, H. T. (1980). Perceptions of time and punctuality in the United States and Brazil. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*(4), 541.
- Levine, R., & Wolff, E. (1985). Social time: The heartbeat of culture. *Psychology Today, 19*(March), 29-35.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian morale* (pp. 48-70). Oxford, England: Houghton Mifflin.

- McCabe, K., & Barnett, D. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among African American young adolescents\*. *Family Relations*, 49(1), 63-70.
- McInerney, D. M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141-151.
- McKay, M. T., Cole, J. C., Sumnall, H. R., & Goudie, A. J. (2012). Framing health messages for adolescents: Should we use objective time periods, temporal benchmarks, or both?. *Journal of Youth Studies*, 15(3), 351-368.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal of the Education of the Gifted*, 29(3), 271-289.
- Mello, Z. R., Bhadare, D., Fearn, E. J., Galaviz, M. M., Hartmann, E. S., & Worrell, F. C. (2009). The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future. *Adolescence*, 44, 539-556.
- Mello, Z. R., Finan, L. J., & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of adolescence*, 36(3), 551-563.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press and Erlbaum.
- Piaget, J. (1955). The development of time concepts in the child. In P. H. Hoch, & J. Zubin (Eds.), *Psychopathology of childhood* (pp. 34-44). New York, NY: Grube and Stratton.
- Shmotkin, D. (1991). The role of time orientation in life satisfaction across the life span. *Journal of Gerontology*, 46(5), P243-P250.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park, CA.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2007). The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory scores in academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67(3), 487-504.
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude scores on the adolescent time perspective Inventory. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 4(2).
- Worrell, F. C., Mello, Z. R., & Buhl, M. (2013). Introducing English and German versions

- of the Adolescent Time Attitude Scale. *Assessment*, 20(4), 496-510.
- Zeleski, Z., Cycon, A., & Kurc, A. (2001). Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples. In P. Schmuck, & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 58–67). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Time perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271–1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The time paradox*. New York, NY: Free Press.



## نقش توانمندی‌های هیجانی و شهروندی در پیش‌بینی عملکرد شغلی و زمینه‌ای پرستاران □

### Contribution of Emotional and Civic Strengths in Predict of Nurses Task and Contextual Performance □

Simin Dokht Kalani, MSc □

سیمین دخت کلنی \*

#### Abstract

This research has been carried out to study the role of emotional and civic strengths in predicting task and contextual performance in workers. Within this scope, 157 employees were randomly selected from the Nurses in public hospitals of Isfahan as the research sample. The instruments used in this study were the Values in Action- Inventory of Strengths (VIA-IS, Peterson & Seligman 2003), Task Performance Checklist (Byrne et al. 2005) and Contextual Performance Checklist (Conway, 1999). The analysis of r-Pearson's correlation revealed positive relationship between the emotional and civic strengths with task and contextual performance ( $p < 0/001$ ). Stepwise regression results were indicated that persistence and honesty predicted task and honesty and leadership predicted contextual performance. These findings could be used in organizations to increase task and contextual performance.

**Keywords:** emotional strengths, civic strengths, positive psychology, task performance, contextual performance

#### چکیده

این پژوهش باهدف تعیین نقش توانمندی‌های هیجانی و شهروندی در پیش‌بینی عملکرد شغلی پرستاران انجام شد. بدین منظور ۱۵۷ نفر به صورت تصادفی ساده از پرستاران بیمارستان‌های دولتی شهر اصفهان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش سیاهه توانمندی‌ها و ارزش‌ها در عمل (پیترسون و سلینگمن، ۲۰۰۳)، فهرست وارسی عملکرد وظیفه‌ای (بیرنه و همکاران، ۲۰۰۵) و فهرست وارسی عملکرد زمینه‌ای (کونوی، ۱۹۹۹) بودند. تحلیل ضریب همبستگی پیرسون پژوهش نشان داد که بین توانمندی‌های هیجانی و شهروندی و عملکرد شغلی و وظیفه‌ای و زمینه‌ای رابطه معنادار وجود دارد ( $P < 0/001$ ). نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که پشتکار و راستکاری عملکرد شغلی و وظیفه‌ای و راستکاری و پیشگامی، عملکرد شغلی زمینه‌ای را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته‌ها می‌تواند جهت افزایش عملکرد وظیفه‌ای و زمینه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد.

**کلید واژه‌ها:** توانمندی‌های هیجانی، توانمندی‌های شهروندی، روانشناسی مثبت، عملکرد شغلی و وظیفه‌ای، عملکرد شغلی زمینه‌ای

## ● مقدمه

پرستاران یکی از ارکان مهم در سازمان‌های بهداشتی و درمانی هستند و عملکرد شغلی ناکارآمد این گروه می‌تواند نتایج غیرقابل جبرانی به بار آورد. بنابراین بررسی عواملی که در عملکرد شغلی آنان نقش دارد اهمیت بسزایی دارد. عملکرد شغلی یکی از مهم‌ترین موضوعات در روانشناسی صنعتی و سازمانی است. کمپیل، مکهنری و وایز (۱۹۹۰) عملکرد شغلی را به‌عنوان رفتارهای خودکنترلی افراد که دستیابی به اهداف سازمانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تعریف کرده است.

در ایران بسیاری از پژوهش بر فهم عوامل سازمانی و محیطی تأثیرگذار بر عملکرد شغلی و حتی غیر شغلی پرستاران تمرکز کرده‌اند و کمتر پژوهشی، عوامل فردی و شخصیتی مؤثر بر عملکرد شغلی این گروه از کارکنان را بررسی کرده است. به‌علاوه در تمامی پژوهش‌ها عملکرد شغلی تنها در یک بعد یعنی «عملکرد وظیفه‌ای»<sup>۱</sup> که در شرح شغل تصریح شده است مورد بررسی قرار گرفته است؛ درحالی‌که پژوهش‌ها نشان داده است عملکرد شغلی علاوه بر بعد وظیفه‌ای، دارای ابعاد دیگری همچون، «عملکرد زمینه‌ای»<sup>۲</sup>، «رفتارهای شهروندی سازمانی»<sup>۳</sup> و «رفتارهای ضد بهره‌وری»<sup>۴</sup> دارد (هولینگر و کلارک، ۱۹۸۳؛ روتاندو و اسکات، ۲۰۰۲؛ بورمن و ماتاویدلو، ۱۹۹۷؛ گیاکالون و گرینبرگ، ۱۹۹۷).

بورمن و ماتاویدلو (۱۹۹۷) در یک تعریف کامل، عملکرد شغلی را رفتاری چندبعدی تعریف کرده‌اند که فرد در طول یک دوره مشخص از زمان انجام می‌دهد و قابل اندازه‌گیری است. بورمن و ماتاویدلو (۱۹۹۳) عملکرد شغلی را به دو بعد عملکرد وظیفه‌ای و عملکرد زمینه‌ای تقسیم نموده‌اند. رفتارهای عملکرد وظیفه‌ای مستقیماً مربوط به هسته فنی سازمان است و آن جزء از عملکرد است که در شرح شغل رسمی وجود دارد (ماتاویدلو، ۲۰۰۳) و یک شغل را از دیگر مشاغل متمایز می‌کند (بورمن و ماتاویدلو، ۱۹۹۳؛ کمپیل و همکاران، ۱۹۹۳). عملکرد وظیفه‌ای نشان می‌دهد چگونه یک فرد وظایف موردنیاز شغل خود را به‌خوبی انجام می‌دهد (بورمن و ماتاویدلو، ۱۹۹۷). عملکرد زمینه‌ای شامل آن دسته از رفتارهایی است که بر اثر بخشی سازمان از طریق اثر بر زمینه‌های روان‌شناختی، اجتماعی و سازمانی کار کمک می‌کند (ماتاویدلو، ۲۰۰۳). این رفتارها منحصر به یک شغل خاص نیستند اما در عوض جزء لاینفک همه مشاغل هستند. همچنین عملکرد زمینه‌ای این قابلیت را دارد

که یک ساختار کلیدی باشد. اگرچه عملکرد وظیفه‌ای به‌طور سنتی توجه بیشتری را نسبت به عملکرد زمینه‌ای جلب کرده است، اما محققان ثابت کرده‌اند که عملکرد زمینه‌ای مزایای قابل‌رقابت برای سازمان‌ها دارد. عملکرد زمینه‌ای، زمینه‌ی اجرای اهداف سازمانی را حمایت کرده و افزایش می‌دهد و بدین‌گونه در عملکرد کلی نقش دارد. عملکرد زمینه‌ای شامل همکاری و رفتارهای یاری‌گرانه مانند رفتارهای شهروندی سازمانی، رفتارهای داوطلبانه و حمایت‌های اجتماعی است. در پژوهش حاضر هردو بعد عملکرد شغلی (وظیفه‌ای و زمینه‌ای) مورد توجه بوده و نقش توانمندی‌های شناختی افراد در هردوی آن‌ها بررسی شده است.

در طول دهه گذشته بسیاری از محققان حوزه سازمانی به روانشناسی مثبت علاقمند شده‌اند. در این راستا آنان به‌طور خاص بر مفهوم «فضیلت» تمرکز کرده‌اند. پژوهشگران این حوزه معتقدند فضایل به فهم ما از عملکرد برجسته افراد در سازمان‌ها کمک می‌کند (کامرون، برایت و کازا، ۲۰۰۴؛ پارک و پیترسون، ۲۰۰۳). برای مثال برایت، کامرون و کازا (۲۰۰۶، ص ۲۵۱) بیان کرده‌اند که یک فضیلت در یک سازمان نشان‌دهنده رشد اجتماعی در آن سازمان است. پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴)، پیشگامان روانشناسی مثبت، یک طبقه‌بندی از فضایل و توانمندی‌های مثبت شخصیتی ایجاد کرده‌اند. آنان بر اساس مطالعه فرهنگ‌ها و مذاهب در سراسر جهان، ارزیابی جامعی از توانمندی‌های شخصیتی انسان‌ها انجام دادند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). «توانمندی‌های شخصیتی» مبتنی بر نتیجه، قابل اکتساب و قابل اندازه‌گیری‌اند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴؛ ساروز، کوپر و هارتیکان ۲۰۰۶). پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) ۲۴ توانمندی شخصیتی جهان‌شمول را تعیین کردند و در نهایت آن‌ها را در شش دسته «فضیلت»<sup>۵</sup> گنجانده‌اند. در واقع توانمندی‌های شخصیتی عناصر روان‌شناختی هستند که فضایل را تعریف می‌کنند. فضایل شش‌گانه عبارتند از: «خرد و دانش»، «شجاعت»، «انسانیت»، «عدالت»، «خویشترن‌داری» و «تعالی». همان‌طور که ذکر شد هر یک از فضایل، خود دربرگیرنده تعدادی توانمندی شخصیتی هستند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴).

موضوع توانمندی‌های شخصیتی بسیار مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و در زمینه‌های متنوع بررسی شده است (برای مثال نگاه کنید به مک‌گرو و میلر، ۲۰۰۸؛ پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۳؛ سوسیک، جتتری و چان، ۲۰۱۱؛ کوستینو و سولانو، ۲۰۱۲؛ کاشدان و همکاران،

۲۰۰۶؛ کارمانز و همکاران، ۲۰۱۱؛ راست، دیسنر و رید، ۲۰۰۹؛ نامداری و کلنی، ۱۳۹۳). پژوهشگران از بررسی این توانمندی‌ها در محیط‌های کاری نیز غافل نبوده‌اند و رابطه این توانمندی‌ها را با متغیرهای گوناگون شغلی و سازمانی مورد بررسی قرار دادند. برای مثال پیترسون و همکاران (۲۰۰۹) تأثیر توانمندی شخصیتی سرزندگی را در محیط کار بررسی کردند و دریافتند سرزندگی، ماندن در شغل، رضایت شغلی و رضایت کلی از زندگی را پیش‌بینی می‌کند. ثان و کوین کلویی (۲۰۱۱) در پژوهش خود دریافتند توانمندی‌های زیرمجموعه‌ی فضیلت انسانیت، رفتارهای شهروندی سازمانی و سلامت روانی را پیش‌بینی می‌کند و توانمندی‌های زیرمجموعه‌ی فضیلت خرد و دانش، تعهد سازمانی هیجانی را پیش‌بینی می‌کنند. اوی و همکاران (۲۰۱۱) تأثیر توانمندی‌های شخصیتی زیرمجموعه فضیلت خرد و دانش را بر تنیدگی و عملکرد خلاق در یک سازمان بررسی کردند. آنان دریافتند این دسته از توانمندی‌ها با تنیدگی رابطه منفی و با عملکرد خلاق کارمندان رابطه مثبت دارد (همچنین نگاه کنید به گندر و همکاران، ۲۰۱۲؛ پیترسون و پارک، ۲۰۰۶؛ پولای، ۲۰۰۶؛ متیوس و همکاران، ۲۰۰۶).

در پژوهش حاضر به‌طور خاص بر توانمندی‌های زیرمجموعه‌ی دو فضیلت شجاعت (شامل توانمندی‌های هیجانی) و عدالت (شامل توانمندی‌های شهروندی) و رابطه‌ی آن‌ها با عملکرد شغلی وظیفه‌ای و زمینه‌ای توجه شده است. توانمندی‌های زیرمجموعه‌ی این دو فضیلت عبارت‌اند:

فضیلت شجاعت: دربرگیرنده‌ی ۴ توانمندی هیجانی است. این دسته از توانمندی‌ها شامل تمرین اراده برای رسیدن به اهداف در مقابل مخالفت‌های درونی و بیرونی است:

دلیری: پایبندی به ارزش‌های شخصی و اجتماعی نترسیدن از تهدید، چالش، سختی یا درد. دفاع کردن از آنچه درست است، حتی در صورت وجود مخالفت دیگران.

پشتکار: تمام کردن آنچه فرد شروع کرده، پایداری در دنبال کردن فعالیت‌ها علیرغم موانع.

راستکاری: بیان حقیقت، درستکاری، خود را همان‌گونه که هست نشان دادن، به عهده گرفتن مسئولیت اعمال و احساسات فردی.

سرزندگی: زندگی با هیجان و انرژی، کارها را نصفه و نیمه یا از روی بی‌علاقگی انجام ندادن، احساس زنده و فعال بودن.

فضیلت عدالت: دربرگیرنده ۳ توانمندی شهروندی (متمدنانه) که راهنمای زندگی خوب و سالم هستند:

روحیه کار تیمی: داشتن احساس مسئولیت اجتماعی، به عنوان عضوی از یک گروه یا تیم خوب کار کردن، وفادار بودن فرد به گروه.

عدل و انصاف: رفتار یکسان داشتن با همه مردم بر طبق مفاهیم عدالت و انصاف، تصمیم گیری درباره دیگران بدون قرار گرفتن تحت تأثیر احساسات شخصی.

رهبری و پیشگامی: تشویق هریک از اعضای گروهی که فرد عضو آن است به این که کارها را انجام دهند؛ و درعین حال حفظ روابط خوب با اعضای گروه.

با توجه به آنکه عملکرد شغلی ناکارآمد پرستاران می تواند نتایج غیرقابل جبرانی به بار آورد؛ بررسی عواملی که در پیش بینی عملکرد شغلی پرستاران دخیل اند اهمیت بسزایی دارد. همان گونه که پیش از این بیان شد تحقیقات پیشین بیشتر بر عوامل سازمانی دخیل در عملکرد این گروه تمرکز داشته اند و به سهم عوامل شخصیتی کمتر توجه کرده اند. از این رو در پژوهش حاضر، نقش توانمندی های شخصیتی در پیش بینی عملکرد شغلی این گروه از کارکنان، در دو بعد وظیفه ای و زمینه ای مورد بررسی قرار گرفته است.

## ● روش

از آنجاکه در تحقیق حاضر سعی شده است به بررسی و توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص توجه و کمک شود، می توان آن را از لحاظ هدف تحقیق از نوع تحقیقات کاربردی و برحسب نحوه گردآوری داده ها می توان آن را از نوع تحقیقات همبستگی به حساب آورد. «جامعه آماری» این پژوهش شامل کلیه پرستاران بیمارستان های دولتی شهر اصفهان در سال ۱۳۹۴ مشغول به کار بودند. با توجه به احتمال ناقص پر شدن ابزارها، تعداد ۱۷۰ نفر در نظر گرفته شد که از این تعداد ۱۵۷ نفر به صورت کامل به ابزارها پاسخ داده بودند. با توجه به اینکه «عملکرد شغلی» یکی از متغیرهای پژوهش بود، افرادی در پژوهش شرکت داده شدند که سابقه کاری آنها بالای دو سال بود.

## ● ابزار

□ الف: سیاهه توانمندی ها و ارزش ها در عمل<sup>۶</sup> (VIA-IS): این ابزار ۲۴۰ سؤالی



است که توسط پیترسون و سلیگمن در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. این سیاهه ۶ فضیلت و ۲۴ توانمندی شخصیتی را ارزیابی می کند که فضیلت شجاعت شامل ۵ توانمندی دلیری، پشتکار، راستکاری و سرزندگی و فضیلت عدالت شامل روحیه کار تیمی، عدل و انصاف، و رهبری و پیشگامی می باشد. هر توانمندی با ۱۰ سؤال بر اساس طیف لیکرت (۱: کاملاً برعکس من تا ۵: کاملاً مثل من) موردسنجش قرار می گیرد. پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) گزارش کردند که همه زیر مقیاس های آزمون توانمندی ها و ارزش ها در عمل VIA-IS همسانی درونی خوبی دارند ( $\alpha > 0.70$ ) و اعتبار آزمون در طول زمان (برای یک دوره ۴ ماهه آزمون و باز آزمون) تقریباً ۰/۷۰ می باشد. همچنین این سیاهه در ایران توسط نامداری (۱۳۸۹) هنجاریابی و اعتباریابی شده است. وی اعتبار مقیاس های سیاهه به روش باز آزمایی بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۶ و آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۶ تا ۰/۹۶ گزارش نموده است. همچنین برای بررسی روایی سیاهه VIA-IS از ۵ نفر از صاحب نظران روانشناس (اعضای هیئت علمی) نظر خواهی کرده و روایی صوری و محتوایی آن را مورد تأیید قرارداد. نامداری (۱۳۸۹) روایی همزمان این سیاهه را با عوامل پنج گانه سیاهه شخصیت نئو (NEO-FFI) یعنی روان آزردهی، برونگرایی، باز بودن به تجربه، توافق پذیری و وجدان کاری به ترتیب ۰/۳۹، ۰/۰۳، ۰/۳۸، ۰/۳۷ و ۰/۴۰ ( $P < 0.01$ ) به دست آورد.

□ **ب: فهرست واری عملکرد وظیفه ای<sup>۷</sup>:** عملکرد وظیفه ای از طریق فهرست واری ۱۰ سؤالی بیرنه و همکاران (۲۰۰۵) سنجیده شد. این فهرست دارای ۱۰ صفت مربوط به عملکرد وظیفه ای است که شرکت کنندگان در تحقیق میزان وجود آن را روی یک مقیاس پنج درجه ای از ۱ تا ۵ مشخص کردند. براتی (۱۳۸۸) اعتبار این ابزار را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و گوتمن به ترتیب ۰/۸۹۰ و ۰/۸۹۷ به دست آورد.

#### □ **ج: فهرست واری عملکرد زمینه ای<sup>۸</sup>:**

عملکرد زمینه ای نیز از طریق فهرست واری ۱۸ سؤالی کونوی (۱۹۹۹) موردسنجش قرار گرفت. این فهرست نیز دارای ۱۸ صفت مربوط به عملکرد زمینه ای است که شرکت کنندگان میزان وجود صفات را روی یک مقیاس پنج درجه ای از ۱ تا ۵ مشخص کردند. براتی (۱۳۸۸) اعتبار این ابزار را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و گوتمن به ترتیب ۰/۹۰۲ و ۰/۹۰۱ به دست آورد.

در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی اعتبار ابزارهای مورد استفاده، همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ابزارها مورد مطالعه قرار گرفتند. با توجه به جدول ۱ همسانی درونی همه ابزارها در سطح مطلوبی می باشد.

### ● یافته ها

شاخص های توصیفی، روان سنجی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ مشاهده می شود. نتایج این جدول نشان می دهد که روابط ساده بین تمامی متغیرهای پژوهش معنادار می باشد ( $p < 0/001$ ). با توجه به جدول ۱ مشاهده می شود که میانگین عملکرد زمینه ای بیشتر از عملکرد وظیفه ای است. در بین توانمندی های هیجانی، بیشترین میانگین مربوط به توانمندی راستکاری و بیشترین پراکندگی مربوط به توانمندی دلیری است. همچنین در بین توانمندی های شهروندی بیشترین میانگین مربوط به عدل و انصاف و بیشترین پراکندگی مربوط به روحیه کار تیمی می باشد.

جدول ۱. شاخص های توصیفی، روان سنجی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

تعداد	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرونباخ	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱۰	۰/۳۵	۴/۸۹	۰/۸۸	۱							
۱۰	۰/۴۰	۴/۸۳	۰/۸۷	۰/۶۷	۱						
۱۰	۰/۴۱	۳/۹۵	۰/۸۸	۰/۶۰	۰/۶۸	۱					
۱۰	۰/۳۷	۴/۸۱	۰/۸۷	۰/۶۷	۰/۳۸	۰/۶۰	۱				
۱۰	۰/۴۰	۴/۳۷	۰/۸۸	۰/۴۴	۰/۵۹	۰/۶۶	۰/۶۵	۱			
۱۰	۰/۴۱	۳/۹۳	۰/۸۷	۰/۴۳	۰/۶۰	۰/۷۰	۰/۶۰	۰/۷۵	۱		
۱۰	۰/۳۹	۴/۱۵	۰/۸۷	۰/۵۲	۰/۵۶	۰/۵۹	۰/۶۴	۰/۷۳	۰/۷۴	۱	
۱۰	۰/۳۸	۵/۵۰	۰/۸۸	۰/۳۵	۰/۴۶	۰/۴۵	۰/۴۲	۰/۴۲	۰/۳۹	۰/۳۹	۱
۱۸	۰/۷۰	۸/۴۶	۰/۹۰	۰/۳۱	۰/۴۲	۰/۴۵	۰/۳۴	۰/۴۲	۰/۴۱	۰/۴۱	۰/۷۸

در جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش بینی عملکرد شغلی و وظیفه ای و زمینه ای برحسب توانمندی های هیجانی و شهروندی نشان داده شده است.

چنانچه در جدول ۲ مشاهده می شود، برای پیش بینی عملکرد وظیفه ای، در گام اول وقتی پشتکار وارد معادله رگرسیون می شود، مجذور همبستگی آن ۰/۲۱ است؛ یعنی ۲۱ درصد واریانس عملکرد شغلی و وظیفه ای با پشتکار تبیین می شود. در گام دوم وقتی پشتکار و راستکاری

باهم وارد معادله می‌شوند، این میزان به ۰/۲۴ افزایش پیدا کند. بنابراین می‌توان گفت که این دو مؤلفه می‌توانند «عملکرد شغلی وظیفه‌ای» را پیش‌بینی کنند. همچنین برای پیش‌بینی «عملکرد زمینه‌ای»، در گام اول وقتی راستکاری وارد معادله رگرسیون می‌شود، مجذور همبستگی آن ۰/۲۰ است؛ یعنی ۲۰ درصد واریانس عملکرد شغلی زمینه‌ای با راستکاری تبیین می‌شود. در گام دوم وقتی راستکاری و رهبری و پیشگامی باهم وارد معادله می‌شوند، این میزان به ۰/۲۴ افزایش پیدا می‌کند. بنابراین می‌توان گفت که این دو مؤلفه می‌توانند عملکرد شغلی زمینه‌ای را پیش‌بینی کنند.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی عملکرد شغلی وظیفه‌ای و زمینه‌ای برحسب توانمندی‌های هیجانی و شهروندی

p	t	Beta	SEb	b	F	F	افزایش R <sub>۲</sub>	R <sub>۲</sub>	R	متغیرهای پیش‌بین	گام‌ها	متغیرهای ملاک
					change		R <sub>۲</sub>					
۰/۰۰۱	۶/۴۱	۰/۴۵	۰/۰۸	۰/۵۲	۴۱/۰۹	۴۱/۰۹	-	۰/۲۱	۰/۴۵	پشتکار	اول	عملکرد وظیفه‌ای
۰/۰۰۳	۲/۹۸	۰/۲۸	۰/۱۱	۰/۳۲	۷/۰۷	۲۴/۸۸	۰/۰۳	۰/۲۴	۰/۴۹	پشتکار	دوم	
۰/۰۰۹	۲/۶۵	۰/۲۵	۰/۱۳	۰/۳۵						راستکاری		
۰/۰۰۱	۶/۳۶	۰/۴۵	۰/۱۵	۰/۹۶	۴۰/۵۵	۴۰/۵۵	-	۰/۲۰	۰/۴۵	راستکاری	اول	عملکرد زمینه‌ای
۰/۰۰۱	۳/۶۳	۰/۳۱	۰/۱۸	۰/۶۷	۶/۶۵	۲۴/۳۴	۰/۰۴	۰/۲۴	۰/۴۹	راستکاری		
۰/۰۱	۲/۵۸	۰/۲۲	۰/۱۷	۰/۴۵						رهبری و پیشگامی	دوم	

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج این پژوهش نشان داد «پشتکار» اولین توانمندی هیجانی است که «عملکرد وظیفه‌ای» را پیش‌بینی می‌کند. افرادی که این ویژگی را دارند هدف‌گرا هستند، هرگز قبل از اتمام کار دست از آن نمی‌کشند، کاری که شروع کرده‌اند علیرغم موانع به پایان می‌رسانند، فعال و پرتلاش هستند، هنگام کار تمام تمرکزشان معطوف به آن است و هنگام برنامه‌ریزی حتماً اطمینان حاصل می‌کنند که به نتیجه می‌رسند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). بنابراین منطقی به نظر می‌رسد عملکرد وظیفه‌ای بالایی نیز داشته باشند.

○ همچنین نتایج نشان داد «توانمندی راستکاری» هر دو بعد عملکرد شغلی یعنی عملکرد وظیفه‌ای و زمینه‌ای را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه نشان‌دهنده اهمیت بالای توانمندی راستکاری در عملکرد شغلی افراد نسبت به سایر توانمندی‌های هیجانی است. درستکاری ویژگی شخصیتی افرادی است که تمایل دارند خود واقعیشان، حالات درونی و تعهداتشان

را نشان دهند و مسئولیت احساس و اعمال خود را بپذیرند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). همچنین این افراد به شدت به ارزش های شخصیشان پایبند هستند و همواره تعهدات خود را دنبال می کنند، حتی اگر برای آنها هزینه داشته باشد. همان طور که پیش از این بیان شد، راستکاری یکی از واژه هایی است که پیترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) برای بیان این توانمندی استفاده می کنند و این تعاریف را برای آن در نظر می گیرند: الگویی منظم از رفتار که همسو با ارزش ها است، درمان و مراقبت از افراد نیازمند، حساسیت به نیازهای دیگران (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). دسی و ریان (۲۰۰۰) بیان میکنند این ویژگی شخصیتی با همدلی و وجدان همبستگی دارد.

○ همچنین نتایج نشان داد این توانمندی پیش بینی کننده عملکرد زمینهای پرستاران است. با توجه به آنکه این توانمندی افراد را قادر می سازد همواره تعهدات خود را حفظ کنند؛ حتی زمانی که برای آنان هزینه دارد، این نتیجه منطقی به نظر می رسد. به علاوه همان طور که پیشتر بیان شد، عملکرد زمینه ای شامل آن دسته از رفتارهایی است که بر اثر بخشی سازمان از طریق اثر بر زمینه های روان شناختی، اجتماعی و سازمانی کار کمک می کند (ماتاویدلو، ۲۰۰۳). در این راستا هرمان (۱۹۷۱) نیز بیان می کند «خود را همان گونه که هست نشان دادن» به ایجاد روابط مؤثرتر در محیط کار می انجامد. بنابراین این توانمندی میتواند پیش بین خوبی برای عملکرد زمینه ای نیز باشد.

○ رهبری و پیشگامی ویژگی شخصیتی دیگری است که عملکرد زمینه ای را پیش بینی کرد. رهبری و پیشگامی ترکیبی از توانایی شناختی و ویژگی های سرشتی است که به تأثیرگذاری بر دیگران، کمک به آنها و هدایت اقدامات و انگیزه آنها برای دستیابی به اهداف جمعی گرایش دارد. افراد دارای این ویژگی تمایل دارند در روابط و موقعیت های اجتماعی نقش غالب داشته باشند و به راحتی فعالیتهای خود و دیگران را در نظامی یکپارچه مدیریت کنند (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). با توجه به آنکه عملکرد زمینه ای، موجب حمایت های اجتماعی کارکنان از یکدیگر می شود؛ زمینه اجرای اهداف سازمانی را افزایش می دهد (ویت و همکاران، ۲۰۰۲) و بر اثر بخشی سازمان از طریق اثر بر زمینه های روان شناختی، اجتماعی و سازمانی کار کمک می کند (ماتاویدلو، ۲۰۰۳) و رهبری و پیشگامی نیز تسهیل کننده فرآیندهای جمعی معطوف به هدف می باشد، منطقی به نظر می رسد این ویژگی شخصیتی

عملکرد زمینه ای را پیش بینی کند.

○ نتایج این پژوهش نشان داد توانمندی های هیجانی و شهروندی پرستاران در ابعاد مختلف عملکرد شغلی آنان نقش دارد. بنابراین پیشنهاد می گردد برنامه های آموزشی جهت ارتقای توانمندی های پشتکار، راستکاری و رهبری و پیشگامی در سازمان های بهداشتی و درمانی مورد استفاده قرار گیرد تا بدین طریق عملکرد وظیفه ای و زمینه ای پرستاران افزایش یابد.



### یادداشت ها

- |  |  |
|--|--|
| 1. task performance                    | 2. contextual performance                  |
| 3. organizational citizenship behavior | 4. counterproductive behaviors             |
| 5. virtue                              | 6. Values In Action Inventory of Strengths |
| 7. Task Performance Checklist          | 8. Contextual Performance Checklist        |

### ● منابع

- براتی احمد آبادی، هاجر. (۱۳۸۸). رابطه ساده و چند گانه عدالت سازمانی با عملکرد شغلی در شرکت ذوب آهن اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی. دانشگاه اصفهان.
- تولیده، ز.، صادقی فر، ج.، نصیری پور، ا.، روشنی، م. (۱۳۹۵). رابطه شیوه های جبران خدمات با عملکرد شغلی در میان کارکنان پرستاری. مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی ارومیه، ۱۴(۳)، ۲۸۲-۲۹۰.
- عریضی، سید حمیدرضا، فراهانی، حجت اله. (۱۳۸۸). روش های پیشرفته پژوهش در علوم انسانی (رویکردی کاربردی). اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- نامداری، کورش. (۱۳۸۹). هنجاریابی آزمون توانمندیها و ارزشها در عمل (VIA-IS) و اثربخشی آموزش شناختی ارتقای امید بر سطح توانمندی های شخصیتی مراجعین افسرده خو. پایان نامه دکتری رشته روانشناسی عمومی. دانشگاه اصفهان.
- نامداری، کورش.، کلنی، سیمین دخت. (۱۳۹۳). نقش توانمندی های مذهبی در پیشبینی عملکرد شغلی وظیفه ای و زمینه ای. مجله روانشناسی، ۶۹(۱)، ۷۷-۹۴.
- نصیری پور، ا.، رئیس، پ.، دلپسند، م. (۱۳۸۸). تاثیر گردش شغلی بر عملکرد پرستاران در بیمارستان های تامین اجتماعی تهران. مدیریت سلامت، ۱۲(۳۷)، ۲۳-۲۸.

نویدی، فاطمه، ادیب راد، نسترن، صباغیان، زهرا. (۱۳۸۶). بررسی رابطه دلزدگی زناشویی با عوامل جو

سازمانی در پرستاران زن و مرد. *مجله روانشناسی*، ۴۳، ۲۷۵.

Avey, J. B., Luthans, F., Hannah, S. T., Sweetman, D., & Peterson, C. (2012). Impact of employees' character strengths of wisdom on stress and creative performance. *Human Resource Management Journal*, 22(2), 165-181.

Bright, D. S., Cameron, K. S., & Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics*, 64(3), 249-269.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. M. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. *Personnel Selection in Organizations; San Francisco: Jossey-Bass*, 71.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human performance*, 10(2), 99-109.

Byrne, Z. S., Stoner, J., Thompson, K. R., & Hochwarter, W. (2005). The interactive effects of conscientiousness, work effort, and psychological climate on job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 326-338.

Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313-575.

Conway, J. M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 3.

Cosentino, A. C., & Solano, A. C. (2012). Character strengths: A study of Argentinean soldiers. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 199-215.

Cameron, K. S., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 766-790.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2012). The good character at work: An initial study on the contribution of character strengths in identifying healthy and unhealthy work-related behavior and experience patterns. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85(8), 895-904.

Giocalone, R. A., & Greenberg, J. E. (1997). *Antisocial behavior in organizations*.

- Thousand Oaks: Sage Publications.
- Herman, S. M. (1971). Toward a more authentic manager. *Training & Development Journal*, 25(10), 8–10.
- Hollinger, R. C., & Clark, J. P. (1983). *Theft by employees*. Lexington, MA: Heath.
- Karremans, J. C., Regalia, C., Paleari, F. G., Fincham, F. D., Cui, M., Takada, N., ... & Uskul, A. K. (2011). Maintaining harmony across the globe the cross-cultural association between closeness and interpersonal forgiveness. *Social Psychological and Personality Science*, 2(5), 443-451.
- Kashdan, T. B., Julian, T., Merritt, K., & Uswatte, G. (2006). Social anxiety and posttraumatic stress in combat veterans: Relations to well-being and character strengths. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 561-583.
- Matthews, M. D., Eid, J., Kelly, D., Bailey, J. K., & Peterson, C. (2006). Character strengths and virtues of developing military leaders: An international comparison. *Military Psychology*, 18(S), S57.
- McGovern, T. V., & Miller, S. L. (2008). Integrating teacher behaviors with character strengths and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35(4), 278-285.
- Motowidlo, S. J. (2003). Job performance. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 12*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Virtues and organizations. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 33–47). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Peterson, C., & Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1149-1154.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 161-172.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological Science*, 14(4), 381-384.
- Pollay, D. J. (2006). *Strengths profiles of leaders in organizations*. Unpublished masters thesis, University of Pennsylvania.
- Rotundo, M., & Sackett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach. *Journal of applied psychology*, 87(1), 66.

- Rust, T., Diessner, R., & Reade, L. (2009). Strengths only or strengths and relative weaknesses? A preliminary study. *The Journal of Psychology, 143*(5), 465-476.
- Sarros, J. C., Cooper, B. K., & Hartigan, A. M. (2006). Leadership and character. *Leadership & Organization Development Journal, 27*(8), 682-699.
- Sosik, J. J., Gentry, W. A., & Chun, J. U. (2012). The value of virtue in the upper echelons: A multisource examination of executive character strengths and performance. *The Leadership Quarterly, 23*(3), 367-382.
- Spreitzer, G.M. & Sonenshein, S. (2003). *Positive deviance and extraordinary organizing*. In Cameron, K.S., Dutton, J.E and Quinn, R.E. (EDS.) *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Spreitzer, G.M., & Sonenshein, S. (2004). Toward the construct definition of positive deviance. *American Behavioral Scientist, 47*(6), 828-847.
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A. m. (2005). A socially embedded model of thriving at work. *Organization Science, 16*(5), 537-549.
- Thun, B., & Kevin Kelloway, E. (2011). Virtuous leaders: Assessing character strengths in the workplace. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration, 28*(3), 270-283.
- Witt, L. A., Kacmar, K. M., Carlson, D. S., & Zivnuska, S. (2002). Interactive effects of personality and organizational politics on contextual performance. *Journal of Organizational Behavior, 23*(8), 911-926.





## مقایسه تأثیر معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری بر بهبودی روانشناختی فرزندان دختر شاهد و ایثارگر □

### Efficacy Spirituality Therapy and Meta-Cognitive Therapy on the Psychological Well-being of Veterans and Martyrs' Daughter □

Maryam Esmaili, PhD □  
Nooshin Basiri, MSc

دکتر مریم اسماعیلی\*  
نوشین بصیری\*

#### Abstract

The aim of this study was to compare the effectiveness of two methods of spirituality therapy and metacognitive therapy on the psychological well-being. There for sixty students were recruited from Isfahan's female attending students schools and divided into three groups: Spirituality therapy, intervention metacognitive, and control groups. (each group 20 individual) the participants to the demographic and Psychological Well-being Questionnaire (Ryff, 1995) responded. The results showed that therapy interventions spirituality and meta-cognitive therapy increased psychological well-being in the experimental group compared with the control group, was effective. In the study of psychological well-being subscale, the two group experimental compared to the control group in the domains of self-acceptance, positive relationships with others, autonomy, personal growth and mastery of the environment in the post-test showed improvement. In the follow-up between the two groups and the control group on measures of self-acceptance, positive relations with others, autonomy, purpose in life, personal growth and mastery of the environment, there is a significant difference. The findings also showed that the domains of self-acceptance, self-determination, personal growth and mastery of the environment, in the post-intervention was more effective meta-cognitive therapy, spiritual therapy.

**Keywords:** spirituality therapy, meta-cognitive therapy, psychological well-being, and self-sacrificing martyr children

#### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه تأثیر دو روش معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری بر بهبودی روانشناختی بود. ۶۰ دانش آموز دختر فرزند شاهد و ایثارگر شهر اصفهان در سه گروه مداخله معنویت درمانگری، مداخله فراشناخت درمانگری و گروه کنترل گمارده شدند (هر گروه ۲۰ نفر). شرکت کنندگان به پرسشنامه جمعیت شناختی و پرسشنامه بهبودی روانشناختی (ریف، ۱۹۹۵) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که مداخلات معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری در افزایش بهبودی روانشناختی دو گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل، مؤثر بود. همچنین در بررسی زیر مقیاس های بهبودی روانشناختی، پذیرش خود، ارتباط مثبت با دیگران، خودمختاری، رشد شخصی و تسلط بر محیط در مرحله پس آزمون بهبود نشان دادند. در مرحله پیگیری نیز بین میانگین های دو گروه آزمایش و گروه کنترل در زیر مقیاس های پذیرش خود، رابطه مثبت با دیگران، خودمختاری، زندگی هدفمند، رشد شخصی و تسلط بر محیط تفاوت معنادار وجود داشت. همچنین یافته ها نشان دادند که در زیرمقیاس های پذیرش خود، خودمختاری، رشد شخصی و تسلط بر محیط، در مرحله پس آزمون، مداخله فراشناخت درمانگری از معنویت درمانگری مؤثرتر بود.

**کلید واژه ها:** معنویت درمانگری، فراشناخت درمانگری، بهبودی روانشناختی، فرزندان شاهد و ایثارگر

□ Faculty of Educational Sciences and Psychology,  
University of Isfahan, I.R.Iran  
□ Email: m.esmaili@edu.ui.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۹/۲۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۸/۱۶  
\* گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی،  
دانشگاه اصفهان

## ● مقدمه

حوادث، سوانح و بلايا جزء اجتناب ناپذير زندگي انسان هستند، بر اساس نتايج يك پژوهش، ۶۱ درصد از مردان و ۵۱ درصد از زنان، در طول عمر خود حداقل در معرض يك رویداد آسیب‌زا قرار گرفته بودند (کوکي و گالووسكي، ۲۰۱۰). با وجود اين فقط ۸/۶ درصد افراد جمعيت عمومي در مقاطعي از زندگي متحمل تنيدگي هاي شديد مي شوند (پاورز، ۲۰۱۰). «جنگ» به عنوان يك عامل تنيدگي شديد پيامدهاي اقتصادي اجتماعي فرهنگي و فردي گسترده‌اي دارد که طی نسل‌های متمادی بر روابط اعضای جامعه تأثیر می‌گذارد (مرادی عابدي رباني رناني، ۱۳۸۹). نيروهاي نظامي و خانواده‌هاي آنان به دليل ماهيت و شرايط شغلي، بيش از مردم عادي در شرايط تنيدگي زاي زندگي قرار مي‌گيرند (بردلي، ۲۰۰۳). به دليل شرايط شغلي دشوار، آسیب‌ديدگي و يا از دست دادن پدر و تنيدگي منتقل شده به مادر، فرزندان اين خانواده‌ها آسیب‌پذيري بيشتري را نسبت به ديگر اقشار جامعه نشان مي‌دهند. بر اساس الگوهاي نظام‌مند خانواده، خانواده همانند يك نظام به حوادث آسیب‌زا پاسخ مي‌دهد و به دنبال حوادث آسیب‌زا، پيوستگي و بهزيستي روان‌شناختي اعضا نيز آسیب مي‌بيند. جنگ و خشونت‌هاي نظامي بدکارکردی ارتباطی و اختلال در پويایی و سلامت روانی خانواده را به دنبال خواهند داشت (واين، موزورويچ، کولازوويچ، بيسيك، لزيچ و همکاران، ۲۰۰۴). دوره نوجواني و جواني با تحول همه‌جانبه و عميق شخصيتي همراه است. نوجوان ابتدا بايد با تغييرات بدني سازگار شود و آنگاه ناگزير است که با مجموعه‌اي از نظام‌هاي ارزشي برخورد کند و سپس رفتار مناسب با اجتماع داشته باشد (احمدی، تقی پور و خدابخشی، ۱۳۸۸). در اين مرحله نوجوان به دنبال ارائه تعريفی از خود و تعيين مسير هدف زندگي اش می‌باشد. (فولاد چنگ، شيخ‌الاسلام، صفری، ۱۳۸۹) / ريكسون اولين کسی بود که هويت را به عنوان تکليف مهم نوجوان و گامی مهم به سوی تبديل شدن به بزرگسالی ثمربخش تشخيص داد از نظر وی فرد در دوره نوجواني از طريق فرايند بحران و تعهد هويت خود را کسب می‌کند (حجازی و حسنی، ۱۳۹۳). «هويت» یکی از نيازهاي روانی انسان و پيش‌نياز زندگي اجتماعي است. از اين رو رسيدگي به قشر نوجوان که در عين تجربه بحران اين دوره با مشکلات ديگري که در فوق اشاره شده الزامي به نظر می‌رسد.

در سال‌هاي اخير سليگمن و همکارانش در علم روانشناسي، جنبشي با عنوان

«روانشناسی مثبت» ایجاد کرده اند. در این حیطه مباحثی مثل عواطف مثبت، شادکامی، اعتماد به خود، سرزندگی و خوش بینی و سازگاری اجتماعی و بهزیستی روان شناختی مورد بررسی قرار می گیرد. امروزه روانشناسی مثبت نگر که طرفداران زیادی دارد، به جای تمرکز صرف بر جنبه های آسیب شناختی، بر مسائلی چون امید، خرد، خلاقیت، سرزندگی، سازگاری و معنویت تأکید می کند. (سلیگمن، ۲۰۰۵). «معنویت» بعدی از انسان است که ارتباط و یکپارچگی او را با عالم هستی نشان می دهد. اتحاد و یکپارچگی به انسان امید و معنا می دهد و او را از محدوده زمان و مکان و علائق مادی فراتر می برد و وحدت در هستی به وسیله افراد معنوی مشاهده می شود (بوالهری، نظیری و زمانیان، ۱۳۹۱). معنویت یک مفهوم جهانی و یک موضوع مشترک در همه ادیان و مذاهب می باشد که شامل باور و فرمان برداری از یک نیروی بسیار قدرتمند به نام «خدا» می باشد (ابراهیمی، کاظمی، فلاحتی و مدبر، ۲۰۱۴). این امر برای متخصصان بهداشت روان مهم است که با شناخت اعتقادات و مراسم، مذهبی مراجعان، از آن به عنوان یک منبع جایگزینی مهم و حمایتی استفاده کنند و با توصیه مراجعان به معنویت و شرکت در مراسم مذهبی بتوانند آنها را به آرامش روانی سوق دهند (یعقوبی، سهرابی و محمدزاده، ۱۳۹۱) تأثیر آن شاید به این دلیل باشد که، که فرد با افزایش گرایش مذهبی به نوعی خودمهارگری دست پیدا می کند که مانع از اثربخشی شرایط بیرونی شده، در نتیجه کمتر تحت تأثیر شرایط نامناسب قرار گرفته و سلامت روان خود را حفظ می کند (غلامی و بشلیده، ۱۳۹۰).

از طرفی فراشناخت درمانگری نیز از دیگر رویکردهای نوین در علم روانشناسی می باشد که مطالعات زیادی را در چند دهه ی اخیر به بار آورده است. فراشناخت به بررسی فرآیندها و ساختارهایی از شناخت، که جنبه های مختلف شناخت را بازنگری و مهار می کنند می پردازد. بنابراین فراشناخت وجهی از نظام پردازش اطلاعات است که محتوا و فرآیندهای خود را بازنگری، تعبیر و ارزیابی می کند (کلارک و پردن ۲۰۰۰) نخستین بار وولز و متیوس به منظور تبیین و درمان عملکرد اجرایی خودتنظیمی اختلال های هیجانی، با ترکیب رویکرد روان بنه و پردازش اطلاعات، الگوی فراشناختی را بر مبنای الگوی عملکرد اجرایی خودتنظیمی معرفی کردند. این نظام بر کاهش بین اهداف و واقعیت اثر می گذارد. الگوی خود نظم بخش در خدمت کش فراشناختی ارزیابی و اهمیت شخصی افکار (مانند ارزیابی اهمیت محرک های درونی) نیز هست (خدابخش، عباسی و شاهنگیان، ۱۳۹۲) هدف اصلی

درمان فراشناختی شامل توانا کردن بیمار به گونه‌ای است که با افکارشان به نحوی متفاوت ارتباط برقرار کند و نظارت و آگاهی فراشناختی قابل‌انعطافی را گسترش دهد و از انجام پردازش به صورت نگرانی و بازخورد فکری و بازنگری تهدید، جلوگیری نمایند (صفایی راد، احمدی، ربیعی و نجفی، ۱۳۹۱).

نهایتاً می‌توان گفت معنویت درمانگری تأکید بر محتوای درمان است و قالب ارائه این محتوا بیشتر وابسته به دین و مذهب و یا عوامل فرهنگی است و از آنجایی که درمان‌های فراشناختی در نوع تکنیک و قالب درمانگری با درمان‌های معنوی شباهت دارد، در این تحقیق سعی می‌شود درمان‌های معنوی و فراشناختی با یکدیگر، مورد مقایسه قرار گیرد. پژوهشی با این محتوا تاکنون صورت نگرفته است اما پژوهش‌های مشابهی صورت گرفته که می‌توان به پژوهش‌های لیتوینزوک و گرو (۲۰۰۷) کامیتیز و فرنسیز (۲۰۱۳) کوئینک (۲۰۰۷)، روینی و همکاران (۲۰۰۹) امی و پارک (۲۰۰۶) هاکنی و ساندرز (۲۰۰۳)، دسروسیروس و میلر (۲۰۰۷)، کارشکی و پاک مهر (۱۳۹۰) حسنوندی، ولی زاده و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۹۰) کاظمی و کشاورزبان (۱۳۹۰). امینی (۱۳۸۶) اشاره کرد. این پژوهش به دنبال این مسئله پژوهشی است که با توجه به آنکه معنویت یکی از جنبه‌های وجودی انسان است و همچنین گرایش‌های معنوی و اخلاقی یکی از ظرفیت‌های ایجاد تغییر در انسان است، آیا درمان‌های معنوی نیز می‌تواند برافزایش بهزیستی روان‌شناختی انسان‌ها و به‌طور ویژه نوجوانان ایثارگر مؤثر واقع شود. همچنین آیا درمان‌های فراشناختی در بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان آسیب‌دیده مؤثر است؟ در بررسی مقایسه‌ای نیز با توجه نزدیکی روش‌های معنویت درمانی و فراشناخت درمانی، کدام‌یک در افزایش بهزیستی روان‌شناختی اثربخشی بیشتری دارند؟

## ● روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی با گروه کنترل همراه با ارزیابی به‌صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون بود. «جامعه آماری» شامل کلیه فرزندان دختر افراد شاهد و ایثارگر شهر اصفهان بودند. نمونه شامل ۶۰ نفر بود. برای نمونه‌گیری از روش انتخاب تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. نمونه در ۲ گروه آزمایش (معنویت درمانگری، فراشناخت درمانگری) و یک گروه کنترل (به‌منظور حذف اثر سوگیری و رشد در نتایج تحقیق) قرار گرفتند.

در نمونه‌گیری اولیه درمانگر به کلاس‌های پایه اول تا چهارم دبیرستان شاهد مراجعه

کرده و تعداد ۶۰ دانش آموز از ۴ کلاس را به صورت تصادفی انتخاب و به عنوان گروه نمونه در نظر گرفت. پس از توافق با آنان درباره شرکت در اجرای پژوهش پرسشنامه جمعیت شناختی و «پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی» ریف در اختیار آنها قرار داده شد و از آنها درخواست شد تا آن را تکمیل کنند. سپس آزمودنی‌ها با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و در گروه کنترل و دو گروه آزمایش گمارده شدند. برای یکی از گروه‌های آزمایش یک دوره آموزش فراشناخت درمانی و برای گروه دیگر یک دوره آموزش معنویت درمانی به مدت هشت جلسه و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه به صورت هفتگی، در یک دوره دو ماهه ارائه شد. در حالی که آزمودنی‌های گروه کنترل، در لیست انتظار قرار گرفتند و چنین مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از پایان جلسات، از آزمودنی‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل، پس از آزمون به عمل آمد. در زمان ارائه مداخله برای گروه آزمایش، آزمودنی‌های گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند و در لیست انتظار درمان قرار گرفتند. در این تحقیق منظور از معنویت درمانگری مجموعه‌ای از مهارت‌های معنوی بود که توسط بواله‌هری، غباری بناب و همکاران (۱۳۹۱) تحت عنوان کتاب آموزش مهارت‌های معنوی تدوین شده است. هم‌چنین درمان فراشناختی نیز بر اساس راهنمای عملی درمان فراشناختی اثر ولز (۲۰۰۹) استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله معنویت درمانی

جلسات	محتوی
جلسه اول	۱- معارفه و آشنایی با فرآیند کار و ایجاد یک رابطه دوستانه با دانش آموزان برای تأثیر گذاری مطالب آموزشی، ۲- توضیح درباره بهزیستی روانشناختی ۳- تعریف معنویت و معنویت درمانی و فواید آن ۴- اجرای پیش آزمون. ۱- شناخت و باور کردن خدا و اینکه او در تمام لحظات زندگی ما تأثیر گذار بوده و همراه و یاور ما است. ۲- تعریف مفاهیم و ویژگی های انسان معنوی ۳- تعریف دین و معنویت و تفاوت میان این دو.
جلسه دوم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده، ۲- آشنایی با انواع خود آگاهی با ذکر مثال و توضیحات کافی (خود آگاهی جسمانی و خود آگاهی روانی)، ۳- تکمیل جدول ابعاد مختلف انسان و بیان خاطرات و تجربیات معنوی به عنوان تمرین عملی، ۴- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه سوم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده ۲- آشنایی با انواع خود آگاهی با ذکر مثال و توضیحات کافی (خود آگاهی اجتماعی و خود آگاهی معنوی)، ۳- تکمیل جدول ابعاد مختلف انسان و بیان خاطرات و تجربیات معنوی به عنوان تمرین عملی، ۴- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه چهارم و پنجم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده، ۲- توضیح و شرح کامل معنای زندگی، همراه با ذکر مثال‌های عملی از همسن و سال‌های خود نوجوانان، ۳- تشریح اثر گذاری معنای زندگی بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان، ۴- اجرای تمرین عملی مقصود و معنای زندگی شما چیست؟ ۵- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه ششم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده ۲- بیان ویژگی‌های انسان معنوی ۳- بیان کارکردهای بی‌بدیل گوهر دین و معنویت در زندگی از جمله پاسخ به احساس تنهایی، کاهش دادن ترس از مرگ، کاهش رنج و تعب و معنا دادن به زندگی آدمی. ۴- یادداشت نمونه کارکردهای معنویت در زندگی شخصی نوجوانان به عنوان تکلیف خانگی.
جلسه هفتم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین‌های گفته شده در جلسه قبل ۲- جمع‌بندی از کل جلسات و بررسی بازخورد کل مطالب گفته و تمرین شده و راههای عملی ایجاد مهارت‌های معنوی برای همیشه و رسیدن به ثبات رفتاری و ۵- اجرای پس آزمون.

جدول ۲. خلاصه جلسات فراشناخت درمانی

جلسات	محتوی
جلسه اول	۱- خوش آمدگویی، آشنایی اعضا با یکدیگر و ایجاد انگیزه ۲- مروری بر ساختار جلسات و قوانین جلسات آموزشی ۳- معرفی نوع درمان، قرار داد درمانی (در قالب تعهد و مسئولیت) ۴- ایجاد اعتماد در دانش آموزان ۵- توضیح درباره بهزیستی روانشناختی ۶- تعریف فراشناخت و فراشناخت درمانی و فواید آن ۷- اجرای پیش آزمون.
جلسه دوم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین های گفته شده، ۲- تعریف فراشناخت و گفتگو درباره نقش فراشناخت در بهزیستی نوجوانان، ۳- شناسایی راهبرد های مقابله ای کنترل افکار در مراجعان، شناسایی نگرانی ها و نشخوار فکری مراجعان در مورد موضوعات مختلف زندگی، ۴- معرفی راهبرد کلاه های شش گانه و ارتباط آن با فراشناخت، ۵- آموزش استفاده از کلاه سفید در بررسی و مطالعه افکار و موقعیت سخت زندگی، ۶- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه سوم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین های گفته شده، ۲- آشناسازی با پیامدهای درگیر با علائم با استفاده از مثال، ۳- آموزش استفاده از تکنیک ساینت، ۴- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه چهارم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین های گفته شده، ۲- بازیابی در روند پیشرفت استفاده از تکنیک فاصله گرفتن از ذهن آگاهی و تکنیک به تعویق انداختن نگرانی، ۳- شناسایی موانع موجود در به کار گیری این دو تکنیک، علت یابی و رفع آنها، ۴- آموزش درگیر نشدن با احساسات و هیجانات ناشی از دریافت پیامها یا استفاده از کلاه قرمز، ۵- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه پنجم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین های گفته شده، ۲- آشنا سازی با سندرم توجهی - شناختی در تداوم مشکلات روانشناختی، ۳- آموزش بررسی و ارزیابی عواقب مثبت و منفی مسائل با استفاده از کلاه های سیاه و زرد، ۴- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه ششم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین های گفته شده، ۲- آموزش جایگزینی راه حل جدید برای مقابله با موقعیت های آسیب زا با استفاد از کلاه سبز با هدف فاصله گرفتن از بکار گیری شیوه معمولی افراد بیمار به عنوان راهی برای مقابله، ۳- بررسی روند پیشرفت مراجعان در استفاده از تکنیک های آموزش دیده، ۴- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه هفتم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین های گفته شده، ۲- تمرین و مرور مجدد جایگزینی راه حل جدید برای مقابله با موقعیت های دشوار زندگی، ۳- آموزش کنترل و مدیریت افکار و هیجانات با استفاده از کلاه آبی و نمودار فرایند استفاده از کلاه ها در موقعیت های مختلف، ۴- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده.
جلسه هشتم	۱- مروری بر جلسه قبل و بازخورد مطالب و تمرین های گفته شده، ۲- تمرین و ارزیابی مجدد کنترل و مدیریت افکار و هیجانات با استفاده از کلاه آبی و نمودار فرایند استفاده از کلاه آبی و نمودار فرایند استفاده از کلاه های مختلف زندگی، ۳- بررسی روند پیشرفت مراجعان در استفاده از تکنیک های آموزش دیده، آموزش تمرکز مجدد بر توجه و راهکارهایی برای جلوگیری از شروع مجدد مشکلات، ۴- تکلیف خانگی مطالب آموزش داده شده و ۵- اجرای پس آزمون.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف<sup>۱</sup>: پرسشنامه بهزیستی روانشناختی را ریف در سال ۱۹۹۵ طراحی نمود، فرم اصلی دارای ۱۲۰ پرسش است ولی در بررسی های بعدی فرم های کوتاه تر ۸۴، ۵۴، ۱۸ سؤالی نیز پیشنهاد شده است. در این پژوهش بر پایه پیشنهاد ریف (۱۹۹۵) به پژوهشگران فرم ۸۴ سؤالی آن به کار برده شد. پرسشنامه بهزیستی روانشناختی دارای ۶ خرده مقیاس پذیرش خود، رابطه مثبت با دیگران، خودمختاری، زندگی هدفمند، رشد شخصی، تسلط بر محیط است. در فرم ۸۴ سؤالی هر عامل دارای ۱۴ پرسش

است و طی اجرا از شرکت‌کنندگان درخواست می‌شود پرسش‌ها را خوانده و نظر خود را بر روی یکی از گزینه‌های شش‌گانه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق علامت بزند. برای هر پرسش نمره‌های یک تا شش اختصاص داده می‌شود. نمره بالاتر بیانگر بهزیستی روان‌شناختی بهتر است. بیانی و همکاران (۱۳۸۷)، این پرسشنامه را هنجاریابی نمودند. همسانی درونی پرسشنامه برحسب روش تصنیف، برابر با ۰/۸۹ و اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش گردید.

□ ب: پرسشنامه اطلاعات جمعیت شناختی: به منظور جمع‌آوری اطلاعات فردی و دموگرافیک آزمودنی‌ها، برگ اطلاعات فردی طراحی گردید که در آن سن، جنس، تحصیلات پدر و مادر، معدل تحصیلی و سایر اطلاعات فردی جهت ترسیم تصویر جمعیت شناختی آزمودنی‌ها تهیه و استفاده گردید.

### ● یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و برای تجزیه و تحلیل استنباطی از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. میانگین و انحراف معیار نمرات شرکت‌کنندگان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. داده‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در بهزیستی روان‌شناختی و زیرمقیاس‌های آن

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پذیرش خود	معنویت درمانگری	۴۹/۴۵	۷/۷۸	۵۳/۳۰	۶/۱۲
	فراشناخت درمانگری	۵۴/۴۵	۱۱/۰۰	۶۲/۵۵	۱۰/۱۰
	کنترل	۵۰/۱۵	۵/۹۶	۵۰/۱۵	۵/۹۶
رابطه مثبت با دیگران	معنویت درمانگری	۵۶/۶۰	۱۱/۹۱	۶۰/۸۵	۱۱/۲۲
	فراشناخت درمانگری	۵۸/۴۰	۹/۸۳	۶۵/۸۰	۱۰/۱۹
	کنترل	۶۰/۵۵	۹/۶۴	۶۰/۵۵	۹/۶۴
خودمختاری	معنویت درمانگری	۵۲/۱۰	۸/۷۵	۵۵/۴۰	۶/۰۴
	فراشناخت درمانگری	۵۴/۳۰	۷/۶۸	۶۰/۸۵	۷/۷۹
	کنترل	۵۶/۲۵	۵/۰۲	۵۶/۲۰	۵/۰۵
زندگی هدفمند	معنویت درمانگری	۶۱/۰۰	۶/۷۷	۶۳/۳۰	۶/۱۸
	فراشناخت درمانگری	۵۵/۷۵	۱۱/۲۰	۶۳/۰۰	۱۱/۰۶
	کنترل	۵۹/۴۰	۶/۷۱	۵۸/۹۵	۷/۰۴

۷/۰۹	۶۱/۰۵	۹/۵۸	۵۸/۷۵	معنویت درمانگری	رشد شخصی
۱۰/۱۰	۶۵/۵۵	۱۰/۵۹	۵۷/۹۵	فراشناخت درمانگری	
۵/۳۲	۵۸/۵۰	۵/۴۶	۵۸/۷۰	کنترل	
۶/۱۸	۶۰/۳۵	۸/۷۶	۵۷/۸۰	معنویت درمانگری	تسلط بر محیط
۸/۸۳	۶۳/۷۰	۹/۲۰	۵۶/۸۰	فراشناخت درمانگری	
۵/۷۶	۵۷/۸۰	۵/۷۶	۵۷/۸۰	کنترل	
۲۷/۰۰	۳۵۴/۲۵	۳۵/۸۰	۳۳۵/۷۰	معنویت درمانگری	بهزیستی روانشناختی (کل)
۴۹/۸۵	۳۸۱/۴۵	۵۱/۲۱	۳۳۷/۶۵	فراشناخت درمانگری	
۱۶/۳۶	۳۴۲/۱۵	۱۶/۳۰	۳۴۲/۸۵	کنترل	

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، میانگین و انحراف معیار نمرات بهزیستی روان‌شناختی و زیر مقیاس‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد که میانگین نمره کل بهزیستی روان‌شناختی در دو گروه معنویت درمانگری از پیش‌آزمون (۳۳۵/۷۰) به پس‌آزمون (۳۵۴/۲۵) و فراشناخت درمانگری نیز از پیش‌آزمون (۳۳۷/۶۵) به پس‌آزمون (۳۸۱/۴۵) افزایش یافته است، اما در گروه کنترل میانگین آن تغییر معناداری پیدا نکرده است (۳۴۲/۸۵ در برابر ۳۴۲/۱۵).

همچنین نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون نوجوانان دختر که مداخلات معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری را دریافت کرده‌اند، در زیر مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی تفاوت زیادی با پیش‌آزمون دارد.

علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون نوجوانان دختر که مداخلات معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری را دریافت کرده‌اند (گروه کنترل) در زیر مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی تفاوت زیادی با پیش‌آزمون ندارد. با استفاده از روش تحلیل کوواریانس و با حذف تأثیر پیش‌آزمون از روی نمرات پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل، بهزیستی روان‌شناختی گروه‌ها با یکدیگر مقایسه می‌شود. نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر عضویت گروهی بر نمرات کل بهزیستی روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون با کنترل نمرات پیش‌آزمون

توان آزمون	میزان تاثیر	معناداری	Fنسبت	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منع تغییر
۰/۹۹	۰/۸۱	۰/۰۰۱	۲۳۳/۷۰	۵۳۳۶۸/۶۵	۱	۵۳۳۶۸/۶۵	پیش‌آزمون
۰/۹۹	۰/۶۰	۰/۰۰۱	۴۱/۸۷	۹۵۶۲/۰۴	۲	۱۹۱۲۴/۰۸	عضویت گروهی



بر اساس نتایج جدول ۴ تفاوت بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون به لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0/001$ ). در واقع مداخله معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری برافزایش بهزیستی روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون مؤثر بوده است. میزان این تأثیر ۰/۶۰ است. یعنی ۶۰ درصد واریانس تفاوت‌های فردی در مرحله پس‌آزمون مربوط به تأثیر عضویت گروهی است. چنانچه مشاهده می‌شود توان آزمون ۱۰۰ می‌باشد که بیانگر این است که میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوت‌های معنادار بالای ۱۰۰ درصد بوده است و توان آماری یک نمایانگر کفایت حجم نمونه می‌باشد. نتایج مقایسه‌های زوجی بهزیستی روان‌شناختی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه مداخله معنویت درمانگری و گروه فراشناخت درمانگری در مرحله پس‌آزمون

متغیر وابسته	معنویت درمانگری	فراشناخت درمانگری	سطح معناداری
عضویت گروهی	۳۵۴/۲۵	۳۸۱/۴۵	۰/۰۱

بر اساس جدول ۵ بین دو گروه مداخله معنویت درمانگری و گروه فراشناخت درمانی تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ) یعنی گروه فراشناخت درمانگری برافزایش بهزیستی روان‌شناختی اثربخشی بیشتری داشته است.

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از این پژوهش، «مقایسه تأثیر مداخلات معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری برافزایش بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان شاهد و ایتارگر شهر اصفهان» بود. نتایج پژوهش نشان داد که به‌طورکلی عضویت گروهی بر مجموعه متغیرهای وابسته مؤثر بوده است و گروه‌ها از نظر تأثیر متفاوت بوده‌اند ( $p < 0/001$ ). میزان این تأثیر نیز ۶۰ درصد است. بدین معنی که ۶۰ درصد مجموع تفاوت نمرات پس‌آزمون روی هم‌رفته ناشی از عضویت گروهی و شرکت در جلسات آموزشی روش‌های مداخله‌ای معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری بوده است. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که، بین میانگین‌های نمرات پس‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی گروه معنویت درمانگری و گروه فراشناخت درمانگری تفاوت وجود دارد، ( $p < 0/01$ ). یعنی گروه فراشناخت درمانگری برافزایش بهزیستی روان‌شناختی اثربخشی بیشتری نسبت به گروه مداخله معنویت درمانی داشته است. نتایج به‌دست‌آمده با

نتایج پژوهش کامیتیز، فرنسیز و اندرو (۲۰۱۳)، روینی و همکاران (۲۰۰۹)، لیتوینزوک و گرو (۲۰۰۷)، کوئینک (۲۰۰۷) و امی و پارک (۲۰۰۶) دسروسیروس و میلر (۲۰۰۷) و همچنین هاکنی و ساندرز (۲۰۰۳)، کارشکی و پاک مهر (۱۳۹۰)، حسنودی، ولی زاده و مهرابی هنرمند و حسنی (۱۳۹۰)؛ کاظمی و کشاورزبان (۱۳۹۰) و امینی (۱۳۸۶)، همخوانی دارد. در تبیین این مسئله می‌توان گفت در هر پژوهشی در حوزه علوم انسانی، توجه به شرایط اجتماعی و مقتضیات زمان امری لازم و قابل توجه است. امروزه یکی از مباحث مهم در این زمینه، مبحث «سلامت» می‌باشد و از طریق آن، می‌توان راهبردهای موفقیت انسان را به کار گرفت. همین امر سبب شده که برخی سازمان‌های جهانی بهداشت به بازنگری تعاریف موجود درباره انسان و ابعاد وجودی او پردازند. «سازمان جهانی بهداشت» در تعریف ابعاد وجودی انسان، به ابعاد جسمانی، روانی و اجتماعی اشاره می‌کند و بعد چهارم یعنی بعد معنوی را نیز در رشد و تکامل انسان مطرح می‌سازد (مداحی، صمد زاده و کیخای، ۱۳۹۰).

○ در حقیقت افراد با برخورداری از معنویت، به آرامش خاطر و رضایت باطن و یک شادی طولانی دست می‌یابند و محیطی را فراهم می‌آورند تا دیگران هم از این رضایت درونی برخوردار شوند (یعقوبی، سهرابی و محمد زاده ۱۳۹۱). افرادی که دارای معنویت درونی شده و فعال می‌باشند و همچنین از حس اخلاقی و نوع دوستی قوی و حاکمیت بر نفس خود برخوردارند، انگیزه اصلی خود را در انسان و حفظ کرامت او به منظور تقرب به درگاه خداوند جستجو می‌کنند و باروی آوردن به معنویات سلامت خود و دیگران را حفظ می‌نمایند (سومان ۲۰۱۵).

○ از دلایل دیگر اثربخشی درمان‌های مبتنی بر معنویت، می‌توان به این نکته اذعان داشت که ما در جامعه‌ای بسر می‌بریم که بیش از ۹۸ درصد افراد آن معتقد به دین اسلام هستند، لذا غفلت از ارزش‌های معنوی در شیوه‌های درمانگری، از دست دادن حوزه وسیع و مفیدی از راهبردهای مقابله‌ای برای تعمیق و تداوم نتایج درمانگری است. همان‌گونه که وست (۱۳۸۷)، نیز اشاره کرده است باید پذیرفت که درمان‌های غیرمذهبی محدودیت دارند و توجه به نقش عوامل معنوی در روان درمانی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. از سوی دیگر به دلیل آنکه فرهنگ، ظرفی است که گنجایش بسیاری از باورهای دینی را دارد، حتی افرادی که یک دین خاص را رسماً نپذیرفته‌اند اغلب در معرض نظام‌های اعتقادی و ارزشی آن

قرار دارند (موسوی مقدم، رکنی و پورمند ۲۰۱۵). آنان احتمالاً ویژگی‌های فضیلت پرورانه هماهنگ با آن نظام‌های اعتقادی و ارزشی مذهبی را در خود پرورش می‌دهند، علی‌رغم آن‌که آن دین را فی‌نفسه مورد تأیید قرار ندهند (غلامی و بشلیده ۱۳۹۰). هرچند مؤلفه‌های تعیین‌کننده در بومی شدن روانشناسی در میان جوامع و ملیت‌های مختلف می‌تواند بسیار گوناگون باشد ولی باین حال می‌توان عواملی همچون: تصوراتی که نسبت به شخصیت انسان وجود دارد، بافت اکولوژیک، گرایش‌ها و ارزش‌های اخلاقی - مذهبی، بستر فرهنگ، مناسبات سیاسی و پیشینه تاریخی را در نظر گرفت. بنابراین مذهب و معنویت، از مهم‌ترین عوامل فرهنگی هستند که به تجارب، رفتار و ارزش‌های انسان‌ها معنی و ساختار منسجم می‌بخشد (آندرو ۲۰۱۳).

○ همچنین در تبیین نتایج به‌دست آمده از مداخله‌های فراشناخت درمانگری می‌توان چنین مطرح کرد که فراشناخت درمانگری از طریق تأثیرگذاری مثبت بر تمامی مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی موجب ارتقاء آن می‌گردد. در تبیین این یافته و همسو با یافته‌های کارشکی و پاک مهر (۱۳۹۰)؛ حسنوندی، ولی زاده و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۹۰)؛ کاظمی و کشاورزبان (۱۳۹۰) و امینی (۱۳۸۶) می‌توان چنین مطرح ساخت که توجه به اهمیت افزایش خودآگاهی در نوجوان به معنای تسلط فرد بر نحوه پردازش خود و همچنین افزایش توان برنامه‌ریزی فرد از همان سال‌های اولیه می‌تواند سهم بسزایی در بهداشت روانی فرد در سال‌های بعدی داشته باشد (سلیمی، راه نجات ربیعی، فتحی آشتیانی، دباغی و دنیوی ۱۳۹۳). به عبارت دیگر تمرکز صرف بر یادگیری مطالب و عدم توجه مداخلات فراشناختی اگرچه می‌تواند به یادگیری مطلب ختم شود ولی یادگیری اصول درمانگری الزاماً به افزایش بهزیستی روان‌شناختی فرد منجر نمی‌شود. درحالی‌که اگر در کنار تأکید بر موضوع یادگیری به مهارت‌های شناختی و فراشناختی نوجوانان نیز توجه شود و به آن پرداخته شود، نه تنها فرایند مداخله تسهیل شده بلکه بهداشت روانی و بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان نیز افزایش می‌یابد (هاشمی علیلو و هاشمی ۱۳۸۹). به همین دلیل تأثیر فراشناخت درمانی بر بهزیستی روان‌شناختی نسبت به معنویت درمانی مشهودتر بوده است. درواقع می‌توان گفت که، روش‌های فراشناختی می‌توانند سبک تفکر ناسازگارانه را تغییر دهند. آموزش این روش‌ها می‌تواند نگرانی، نشخوار فکری و رفتارهای مقابله‌ای ناسازگارانه را کاهش دهد و منجر به افزایش بهزیستی روانی در

آزمودنی‌های مورد مطالعه گردد و چون فراساخت بیشتر با نوع تفکر فرد و تغییر سبک‌های اندیشیدن فرد سروکار دارد (خدابخش، عباسی و شاهنگیان ۱۳۹۲).

○ همچنین استفاده از فن شش کلاه تفکر در آموزش فراساختی که بیشتر در قالب رنگ و مثال عینی و تشبیهات زیبا سعی به تغییر تفکر فرد دارد و این مسئله که این روش جذابیت بالایی برای آزمودنی‌ها داشته است و حتی به آزمودنی‌ها در موارد درسی کمک مؤثری نموده است؛ نسبت به معنویت درمانگری کار آیی بیشتری در افزایش بهزیستی روانی داشته است. همچنین بر اساس تحقیقاتی که انجام گرفته توجه به بالا بردن آگاهی فرد از احساسات و تجارب خود نسبت به قوت‌ها و ضعف‌های شناختی‌اش و همچنین دادن بینش به فرد درباره توانایی‌هایش در دانش آموزان دختر، به بالا رفتن بهزیستی روانی منجر شده است (کازمی و کشاورزبان ۱۳۹۱). همان‌طور که در بخش مقدمه پژوهش ذکر شد مرحله نوجوانی مرحله ای است که با بیشترین بحران در زندگی فرد همراه می‌باشد زیرا در این مرحله ی رشدی فرد به دنبال پاسخ سؤال "من کیستم؟" می‌باشد در نتیجه آموزش‌هایی در جهت آرام کردن و تسهیل این فرآیند می‌تواند تأثیرات بسیار زیادی در طی کردن این مرحله داشته باشد. اساساً کسب هویت مستقل و ورود به دنیای اطراف نیز بر تکامل و تثبیت شخصیت نوجوانان بسیار مؤثر است (پرویزی و همکاران ۱۳۸۴) و این در حالی است که به‌ندرت مطالعاتی در زمینه عوامل محافظ در برابر آسیب‌ها انجام گرفته است در حالی که با شناسایی و تقویت عوامل محافظ در سطح فرد و محیط است که فرد به‌عنوان عامل می‌تواند تعاملی پویا را در زمینه یا محیطی که به آن تعلق دارد و مرتب در حال تغییر است برقرار و هدایت کند (احمدی، تقی پور و خدابخشی ۱۳۸۹).



## یادداشت‌ها

1. Ryff Psychological Well-being Questionnaire

### ● منابع

احمدی فرید، تقی پور ابراهیم، خدابخشی اناهیتا (۱۳۸۹). مقابله با سبک‌های هویت‌یابی نوجوانان با یا بدون

سوء مصرف مواد. فصلنامه اعتیاد پژوهی سوم مصرف مواد. ۴(۱۳): ۵۰-۵۲

امینی، زرار محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه باورهای فراساختی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش-

- آموزان پسر شهرستان اشنویه، *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۹(۶): ۱۵۴-۱۴۱.
- بوالهری، جعفر، نظیری، قاسم و زمانیان، سکینه (۱۳۹۱). اثربخشی رویکرد گروه‌درمانی معنوی بر کاهش میزان افسردگی، اضطراب و استرس در زنان مبتلا به سرطان سینه، *جامعه‌شناسی زنان*، ۳(۱)، ۱۱۵-۸۵.
- بیانی، علی‌اصغر، محمد کوچکی، عاشور؛ بیانی، علی (۱۳۸۷). روایی و پایایی بهزیستی روان‌شناختی ریف. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲(۱۴)، ۱۵۱-۱۴۶.
- پرویزی سرور، احمدی فضل‌اله، نیکبخت نصرآبادی علیرضا (۱۳۸۴). از هویت تا سلامت: تبیین تئوریک مفهوم سلامتی از دیدگاه نوجوانان. *مجله طب و تزکیه*، ۱۴(۵۹): ۲۷-۲۷.
- حجازی الهه، حسنی حصیب (۱۳۹۳) رابطه سبک‌های هویت و هویت قومی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان کرد. *مجله روان‌شناسی* ۷۰. ۱۸(۲): ۱۶۱-۱۷۵.
- حسنوندی، صبا؛ ولی زاده، مهدی؛ مهربانی زاده هنرمند مهناز (۱۳۹۰). اثر درمان فراشناختی بر علائم افسردگی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان، *سومین کنگره سراسری پژوهش‌های روانشناسی بالینی*.
- خدابخش روشنگر، عباسی لیلا، شاهنگیان سیده شهره (۱۳۹۲). اثر فراشناخت درمانی ولز بر کنترل افکار وسواسی و افزایش سازگاری یک مورد وسواسی-جبری. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. ۱۵(۳): ۲۴-۳۲
- سلیمی سید حسن، راه نجات امیر محسن، ربیعی مهدی، فتخی آشتیانی علی، دباغی پرویز، دنیوی وحید (۱۳۹۳) *فصلنامه پرستار و پزشک در رزم*. ۲۵: ۳۸-۴۶.
- صفائی راد ایرج، احمدی محسن، ربیعی مهدی و نجفی محمود (۱۳۹۱) مقایسه ی اثربخشی درمان شناختی رفتاری با درمان فراشناختی بر علائم اختلال هراس اجتماعی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*. ۳(۹): ۵۹-۷۶.
- غلامی علی، بشلیده کیومرث (۱۳۹۰) اثربخشی معنویت درمانی بر سلامت روان زنان مطلقه. *فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی خانواده*. ۱(۳): ۳۳۱-۳۴۸.
- فولاد چنگ محبوبه، شیخ‌السلامی، صفری هاجر (۱۳۸۹). پیش‌بینی سبک‌های پردازش هویت نوجوانان بر اساس ابعاد فرزند پروری. *مجله روان‌شناسی* ۱۴. ۱(۵۳): ۱۷-۳.
- کارشکی، حسین، پاک مهر، حمیده (۱۳۹۰). رابطه باورهای خودکارآمدی، فراشناختی و تفکر انتقادی با سلامت روان دانشجویان علوم پزشکی، حکیم، ۱۴(۳): ۱۸۰-۱۸۷.
- کاظمی، حمید؛ کشاورزبان، فهیمه (۱۳۹۰). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های فراشناختی و حل مسئله با بهزیستی روانی در دانش آموزان شهر اصفهان، *اولین همایش ملی علوم شناختی در تعلیم و تربیت*، ۲-۳:

- مداحی محمدابراهیم، صمد زاده منا، کیخای فرزانه، محمد مجتبی (۱۳۹۰) بررسی ارتباط میان جهت گیری مذهبی و بهزیستی روان شناختی در دانشجویان. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*. ۲(۱): ۵۳-۶۳.
- مرادی اعظم، عابدی احمد، ربانی رسول و غلامی رنانی فاطمه (۱۳۸۹) فرا تحلیل تحقیقات انجام شده پیرامون میزان سلامت روانی خانواده های شاهد و اینتارگر. *مجله روان شناسی* ۵۳، ۱۴(۱): ۱۸-۳۹.
- وست، ویلیام (۱۳۸۷) *روان درمانی و معنویت*، ترجمه شهریار شهیدی و سلطان علی شیرافکن. تهران: رشد.
- یعقوبی حسن، سهرابی فرامرز، محمدزاده علی (۱۳۹۱) مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری و روان درمانی معنوی مذهبی مبتنی بر آموزه های اسلام بر کاهش اضطراب آشکار دانشجویان. *تحقیقات علوم رفتاری* ۱۰(۲): ۹۹-۱۰۹.
- Amy, A. I., Park, C. (2006). Psychosocial mediation of religious coping styles, *Journal of Copying and Religion*, 10, 553-577.
- Andrews., Sh (2013). *Psychological effects of spiritually integrated therapy for infertile women*. Submitted to the graduate faculty of the University of Alabama at Birmingham, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Bradley, D.G.(2003) Information from your family doctor. What you should know about post-traumatic stress disorder. *Am Fam Physician*. 68(12):2409.
- Clark, D.A., Purdon C, & Byers, E.S., (2000) Appraisal and control of sexual and non sexual intrusive thoughts in university students. *Behavior Research and Therapy*. 38: 439-455.
- Desrosiers, A., & Miller. (2007). Relational spirituality and depression in adolescent girl. *Clinpsycho*, 63(10), 1021-1037.
- Ebrahimi, H., Kazemi, AB., Fallahi, M. & Modabber, R. (2014) The effect of spiritual and religious group psychotherapy on suicidal ideation in depressed patients: A randomized clinical trial. *Journal of Caring Science*. 3(2); 131-140.
- Hackney, C. H., & Sanders, G. S. (2003). Religiosity and mental health. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42, 43-55.
- Kamitsis, I., Francis, & Andrew, J. P. (2013). Spirituality mediates the relationship between engagement with nature and psychological well-being, *Journal of Environmental Psychology*, 36, 136-143.
- Koenig, H. G. (2007). Spirituality and depression. *Southern Medical Journal*, 7, 737-739.
- Koucky, E.M., & Galovski, T.E., (2010) *Acute stress disorder: Conceptual issues and treatment outcomes*; Available from: [www.elsevier.com/locate/cabp](http://www.elsevier.com/locate/cabp).
- Litwinczuk, K. M., & Groh, C. J. (2007). The relationship between spirituality, purpose in

- life, and well-being in HIV-positive persons, *J. Assoc. Nurses AIDS Care*, 18(3):13-22.
- Musavimoghadam, S.R., Rokni, S.M., & Pourmand. Z. (2015). Logo therapy effectiveness and spiritual orientation on reducing the symptoms of depression. *Journal of UMP Social Sciences and Technology Management*. 3(2):594-601.
- Powers, M.B. (2010). A meta-analytic review of prolonged exposure for posttraumatic stress disorder. *Clin Psychol Rev*. 30(6):635-41.
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba E, Belaise C, Albieri, E., Visani, D., Ofidani E, Caffo, E., & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*.
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69. 719-727.
- Seligman, M. (2005). Positive psychology, positive prevention ,and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J., Lopes(Eds). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Suman, L.N., (2015). Spritual practices for emotional healing: Implications for training trauma therapists. *Psychology Bahav Sci Int J*.1(1):1-3.
- Weine, S., Muzurovic, N., Kulauzovic, Y., Besic, S., Lezic, A., Mujagic, A., Muzurovic, J., Spahovic, D., Feetham, S., Ware, N., Knaf, K, & Pavkovic, I. (2004). Family consequences of refugee trauma. *Family Process*, 43, 147–160.
- Wells A., & Sembi, S. (2009). Metacognitive therapy for PTSD: A core treatment manual. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11(7):365-377.



# مدل علی برای ابعاد طرح ارتباطی خانواده، تاب آوری و مهارت مهار خشم با گرایش به خشونت □

## Causal Model for Family Communication Patterns, Resilience and Control of Anger with Tendency to Violence □

Soheila Hashemi, PhD  
Abbas Akbari, MSc ✉

دکتر سهیلا هاشمی\*  
عباس اکبری\*

### Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of resilience and control of anger in relationship between family communication patterns dimensions and tendency to violence in high school students. Therefore 287 high school students of Babolsar city were selected by random multi-stage cluster sampling method. To collect data, Family Communication Patterns, Resilience, Scale Control of Anger Questionnaire and Tendency to Violence Scale were used. In order to evaluate the proposed model of this study, path analyze method was used. Regarding the values obtained for the indexes, data were fitted with the proposed model of the research. The general effect showed that the conversation orientation variable has the most effectiveness on the changes of tendency to violence. Calculation of the affectivity degree of independent variables on dependent ones indicates that 12 percent of the changes in resilience variable, 40 percent of changes in control of anger, and 39 percent of changes in tendency to violence variable are explained by the proposed model. Investigating the mediating role of resilience and control of anger in the relationship of family communication pattern and tendency to violence found that resilience have a mediating role in the relationship of conversation dimension of family communication pattern and tendency to violence and control of anger have a mediating role in the relationships of both dimensions of family communication pattern and tendency

**Keywords:** family communication patterns, resilience, control of anger, tendency to violence

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف تبیین رابطه علی بین ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، تاب آوری و مهار خشم با گرایش به خشونت در نوجوانان صورت گرفت. شرکت کنندگان این پژوهش، ۲۸۷ از دانش آموزان دبیرستان های شهر بابلسر بودند که بر اساس روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. به منظور اندازه گیری متغیرهای پژوهش، ابزارهای طرح های ارتباطی خانواده، تاب آوری، مهار خشم و گرایش به خشونت مورد استفاده قرار گرفتند. برای ارزیابی مدل پیشنهادی، از نرم افزار آموس و از روش تحلیل مسیر استفاده گردید که با توجه به مقادیر شاخص های به دست آمده، داده ها با مدل تحقیق برازش داشت. بررسی اثرات کل نشان داد که جهت گیری گفت و شنود بیشترین تأثیر بر تغییرات گرایش به خشونت داشته است. محاسبه میزان تأثیر متغیرهای مستقل بر وابسته، حاکی از آن بود که ۱۲ درصد از تغییرات، متغیر تاب آوری و ۴۰ درصد از تغییرات، متغیر مهارت مهار خشم و ۳۹ درصد از تغییرات، گرایش به خشونت، توسط مدل تبیین می شود. بررسی نقش واسطه ای تاب آوری و مهارت مهار خشم در رابطه بین طرح های ارتباطی خانواده و گرایش به خشونت نشان داد که تاب آوری در رابطه بین جهت گیری گفت و شنود و گرایش به خشونت و مهارت مهار خشم در رابطه بین هر دو بعد جهت گیری با گرایش به خشونت نقش واسطه ای ایفا می کنند.

**کلید واژه ها:** طرح های ارتباطی خانواده، تاب آوری، مهارت مهار خشم، گرایش به خشونت، دانش آموزان

□ Department of Psychology University of Mazandaran, Babolsar, I.R.Iran

✉ Email: abbas.akbari47@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۵/۳

\* بخش روانشناسی دانشگاه مازندران، بابلسر



## ● مقدمه

«خشونت»<sup>۱</sup> به عنوان یک پدیده اجتماعی و بخشی از زندگی انسان که به اشکال گوناگونی رخ داده و هزینه‌های زیادی را بر جوامع تحمیل می‌کند (فیرسون و هافلر، ۲۰۱۴)، همواره موجب نگرانی خانواده‌ها، دولت‌ها و نهادهای تعلیم و تربیت بوده و توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود معطوف داشته است. «سازمان بهداشت جهانی»<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در گزارش خود بیان می‌دارد که «خشونت» به عنوان یک معضل جهانی، زندگی، سلامتی و شادکامی انسان‌ها را تهدید می‌کند و هیچ جامعه و کشوری، مصون از این پدیده نیست. بر اساس این گزارش، سالانه تعداد زیادی در سراسر جهان زندگی خود را به دلیل خشونت از دست می‌دهند و تعداد بسیار بیشتری، به واسطه خشونت‌های فیزیکی، جنسی و روانی آسیب می‌بینند.

به لحاظ علمی تعریف دقیقی برای خشونت وجود ندارد اما طیف وسیعی از اعمال، نظیر «خشونت بین فردی»، «خودکشی»، «تهدید و ارباب دیگران»، «واردکردن آسیب روانی به افراد» و «ایجاد محرومیت برای انسان‌ها» (سازمان بهداشت جهانی ۲۰۰۲) و نیز رفتارهای دیگری مانند تجاوز، شکنجه، تخریب اموال، دزدی، ترور و بی‌رحمی نسبت به حیوانات (رایس ۲۰۰۱) را در برمی‌گیرد. نگرانی درباره خشونت نوجوانان، به تلاش‌هایی برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده و پیش‌گیری کننده آن منجر شده است (فارل و فلانری، ۲۰۰۶). از جمله عواملی که به نظر می‌رسد رابطه نزدیکی با پدیده خشونت داشته باشد و بتواند آن را پیش‌بینی کند، عامل خانواده است (سازمان بهداشت جهانی ۲۰۰۲). مطالعات نشان داده‌اند که نوع روابط والدین با فرزندان در نحوه رفتار آنها مؤثر است (ذبیح‌اللهی، غلامعلی لوسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱).

اشتین‌برگ (۲۰۰۰) بیان می‌دارد که هیچ عاملی به اندازه عامل خانواده در گسترش رفتارهای ضداجتماعی و خشونت‌آمیز فرزندان تأثیر ندارد. در همین راستا، بامریند (۱۹۷۲)؛ به نقل از یعقوبی دوست و عنایت، (۱۳۹۳) بر این اعتقاد است که نحوه تعاملات والدین با یکدیگر و با فرزندان می‌تواند در کاهش یا افزایش خشونت و پرخاشگری فرزندان مؤثر باشد.

از جمله معروفترین مدل‌های ارائه‌شده در ارتباط با نقش خانواده بر نحوه نگرش و عملکرد فرزندان، «مدل طرح‌های ارتباطی خانواده»<sup>۳</sup> است که از چگونگی و کیفیت ارتباط

والدین با فرزندان بحث می کند (هوانگ، ۲۰۱۰). ارائه دهندگان این مدل یعنی فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴) دو بعد جهت گیری «گفت و شنود»<sup>۴</sup> و «جهت گیری همنوایی»<sup>۵</sup> را به عنوان باورهای اساسی شناسایی کردند. این ابعاد مشخص می کنند تا چه میزان اعضای خانواده از افکار، امیال و احساسات خود سخن می گویند و آنها را با یکدیگر در میان می گذارند. در بُعد گفت و شنود، اعضای خانواده به بحث و تبادل نظر درباره موضوعات گوناگون و متنوعی تشویق می شوند و والدین با گشاده رویی به حرف های فرزندان خود گوش می دهند و احساسات و عواطف آنها را مورد توجه قرار می دهند. فرزندان خانواده های با جهت گیری گفت و شنود با برخورداری از یک فضای عاطفی گرم و آزاد می توانند از آرزوها، ترس ها و مشکلات خود صحبت کنند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) و با میل و رغبت و به طور پیوسته با یکدیگر تعامل داشته باشند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). این در حالی است که بُعد همنوایی بر هماهنگی محض و اجتناب از هرگونه تفاوت فکری و رفتاری، تأکید می کند و فرزندان مجبورند که حتی اگر نظر موافق نداشته باشند آرا و نظرات والدین خود را بدون چون و چرا بپذیرند و از خواسته های آنها پیروی کنند. فرزندان این خانواده ها که در جهت یکسان کردن نگرش ها، ارزش ها و عقاید خود تحت فشار قرار می گیرند، در یک فضای سلسله مراتبی، محکوم اند که بسیاری از خواسته ها و آرزوهای خویش را نادیده بگیرند و احساسات و عواطف خود را که مجالی برای بروز ندارند، سرکوب نمایند (فیتزپاتریک و کوئرنر، ۲۰۰۴). بر اساس مطالعات انجام شده، هر یک از این جهت گیری ها می تواند آثار و پیامدهای خاص خود را داشته باشد.

علاوه بر این، انتظار می رود که خانواده به عنوان یک عامل حمایت کننده (عماد پور و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۵) بتواند به صورت مستقیم و نیز به صورت غیرمستقیم و از طریق متغیرهایی مثل «تاب آوری»<sup>۶</sup> و مهارت مهار خشم، بر میزان بروز رفتارهای خشونت آمیز فرزندان مؤثر باشد. در واقع انتظار می رود که دو متغیر تاب آوری و مهارت مهار خشم بتوانند در رابطه بین طرح های ارتباطی خانواده و گرایش به خشونت، نقش میانجی ایفا کنند.

مطالعه علمی «تاب آوری» به زمانی برمی گردد که مشاهده شد تعدادی از کودکان در معرض خطر، سازگاری مثبتی با محیط خویش دارند (ماستن، ۲۰۰۱). این مطالعات به دنبال یافتن پاسخی برای این سؤال بودند که چگونه برخی از کودکان و نوجوانان، زمانی

که رشدشان به وسیله عواملی مانند فقر، بد رفتاری، جنگ، خشونت و نژادپرستی مورد تهدید قرار می‌گیرد می‌توانند موفق باشند و خوب عمل کنند (رایت، ماستن و نارایان، ۲۰۱۳). اشتیاق پژوهشگران برای یافتن پاسخ به این سؤال توجه به تاب‌آوری را در بسیاری از زمینه‌های پژوهشی موجب شده است (ماستن، ۲۰۱۴). در این رابطه، والش (۲۰۱۶) با اعتقاد بر این‌که تاب‌آوری فرد تحت تأثیر شبکه ارتباطی موجود در خانواده است بر دو سطح از تاب‌آوری اشاره می‌کند: یکی فردی و دیگری ارتباطی. سطح فردی به توانمندی فرد در فائق آمدن و غلبه یافتن بر مشکلات اشاره دارد و سطح ارتباطی، اشاره به‌نظام خانواده دارد و بیانگر آن است که خانواده چگونه با «تجارب مخرب»<sup>۷</sup> و شرایط تنیدگی‌زا مواجه می‌شود و چگونه اعضای خود را برای نوعی انطباق طولانی‌مدت آماده می‌کند (والش، ۱۹۹۶). به باور ماستن (۲۰۱۴) تاب‌آوری بیانگر ظرفیت یک نظام پویا برای سازگاری موفقیت‌آمیز با اختلال‌هایی است که عملکرد، موجودیت یا فرایند رشد آن نظام را مورد تهدید قرار می‌دهد. بر این اساس افرادی تاب‌آور محسوب می‌شوند که به‌رغم اینکه سازگاری آنها در معرض تهدیدات شناخته‌شده قرار می‌گیرد، نتایج تحولی مثبتی به دست می‌آورند (سیجتی، ۲۰۱۰؛ گلدشتین و بروکس، ۲۰۱۳).

ویژگی دیگری که انتظار می‌رود پیش‌بینی‌کننده رفتارهای خشونت‌آمیز در نوجوانان باشد، توانایی مهار «خشم» است. خشم، به‌عنوان یک حالت هیجانی که دارای پیامدهای فیزیولوژیکی مانند، افزایش ضربان قلب و افزایش فشارخون می‌باشد امکان دارد به درجات متفاوتی بروز نماید. این حالت هیجانی زمانی بروز می‌کند که فرد، خود یا افراد مهم زندگی خود را در معرض تهدید ارزیابی کند و این تهدید ممکن است واقعی، احتمالی و یا خیالی باشد (کاریون و کوردوبا، ۲۰۱۲). در برخی موارد ممکن است به‌اشتباه، دو مفهوم «خشم» و «خشونت» به‌صورت مترادف به‌کاربرده شوند. این در حالی است که، خشونت بیانگر یک «رفتار» (رایس، ۱۳۹۲) و خشم، بیانگر یک «احساس و هیجان» است که می‌تواند مقدمه یا پیش‌زمینه خشونت باشد (باس و پری، ۱۹۹۲). احساس خشم، ممکن است از جنبه‌های گوناگونی مورد توجه قرار گیرد که یکی از آنها به درک و تفسیر هیجان‌ات مربوط می‌شود. در این مورد، بزرگترها نقش محوری در رشد این توانایی ایفا می‌کنند و به نظر می‌رسد که توانایی افراد در ابراز مناسب احساس خشم، در درجه اول به شایستگی و صلاحیت والدین

بستگی دارد. والدین از طریق درک علت خشم فرزندان و ایجاد ارتباط مناسب با آنها می‌توانند فرزندان خود را در استفاده از راهبردهای مناسب یاری دهند (زیمان و شیپ من، ۱۹۹۶). در همین رابطه، دیویس (۲۰۱۰) بیان می‌دارد که نقش بزرگسالان به‌ویژه والدین در رشد پاسخ‌های انطباقی به خشم و بالا بردن ظرفیت نوجوانان در تشخیص و درک هیجانات، بسیار اساسی و محوری است.

در همین راستا، «نظریه یادگیری اجتماعی» بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۷۳؛ به نقل از وولف و فوشی، ۲۰۰۳) بیانگر این است که پاسخ به خشم می‌تواند از طریق الگوسازی، آموخته شود. بر این اساس، از آنجاکه کودکان اوقات زیادی را با خانواده خود سپری می‌کنند، لذا، خانواده و روابط حاکم بر آن اولین منبع الگوسازی رفتار محسوب می‌شود. و از این‌روی کودکان می‌توانند نحوه برخورد با احساس خشم را از اعضا خانواده خود بیاموزند و در نتیجه، دارای نوعی سبک ابراز خشم خواهند بود که متأثر از شرایط خانواده شکل گرفته است.

با توجه به آنچه گفته شد و نظر به اهمیت پدیده «خشونت» در جامعه امروزی، خصوصاً در بین نوجوانان که می‌تواند تبعات غیرقابل‌انکاری در ابعاد روانی، اجتماعی و اقتصادی داشته باشد، ضروری می‌نماید که این پدیده مورد توجه جدی قرار گرفته و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن شناسایی شوند. مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که گرچه نقش خانواده در پیش‌بینی خشونت مورد توجه قرار گرفته است اما به سازوکار و چگونگی این تأثیر، توجه چندانی نشده است. علاوه بر این، پژوهشی که از میان سازه‌های مختلف مرتبط با نهاد خانواده، به‌طور مشخص رابطه طرح ارتباطی خانواده را با گرایش به خشونت، با توجه به نقش متغیرهای میانجی بررسی کرده باشد مشاهده نگردید. لذا با توجه به چنین خلأ پژوهشی، مطالعه حاضر به «نحوه تأثیر انواع ارتباطات موجود در خانواده بر گرایش به خشونت، از طریق تأثیر بر متغیرهای میانجی تاب‌آوری و مهارت مهار خشم» پرداخته است. علاوه بر این، در پژوهش حاضر با بررسی نقش میانجی‌گری مهارت مهار خشم در رابطه بین تاب‌آوری و گرایش به خشونت، سازوکار تأثیرگذاری تاب‌آوری بر گرایش به خشونت نیز مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش به‌صورت زیر مطرح می‌گردد.

۱. ابعاد طرح ارتباطی خانواده، تاب‌آوری و مهارت مهار خشم به‌صورت مستقیم گرایش

به خشونت را پیش‌بینی می‌کنند.

۲. ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، به صورت غیرمستقیم و از طریق تاب آوری، گرایش به خشونت را پیش بینی می کنند.

۳. ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، به صورت غیرمستقیم و از طریق مهارت مهارت خشم، گرایش به خشونت را پیش بینی می کنند.

۴. تاب آوری، به صورت غیرمستقیم و از طریق مهارت مهارت خشم، گرایش به خشونت را پیش بینی می کند.

## ● روش

پژوهش حاضر، یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است که با روش تحلیل مسیر انجام شده است. در این مطالعه، جهت گیری گفت و شنود و جهت گیری همنوایی به عنوان متغیر پیش بین و گرایش به خشونت به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است، ضمن آنکه در مدل مورد بررسی تاب آوری و مهارت مهارت خشم نقش میانجی ایفا می کنند. «جامعه آماری» پژوهش را کلیه دانش آموزان دبیرستانی مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه شهر بابلسر تشکیل می دهد که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بوده اند. به منظور انتخاب اعضای گروه شرکت کننده، تعداد ۲۹۱ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، انتخاب گردیدند. دامنه سنی شرکت کنندگان بین ۱۴ تا ۱۷ سال با میانگین ۱۵/۹ و انحراف معیار ۱/۸ بود.

## ● ابزار

□ الف: طرح های ارتباطی خانواده تجدیدنظر شده<sup>۹</sup>: این ابزار که توسط کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) ساخته شده است، درجه موافقت یا مخالفت پاسخ دهنده درباره ۲۶ ماده در زمینه ارتباطات خانوادگی را به شیوه لیکرتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می سنجد. ۱۱ ماده اول مربوط به جهت گیری همنوایی و ۱۵ ماده بعد مربوط به جهت گیری گفت و شنود می باشد. کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) اعتبار ابزار را برای بعد گفت و شنود ۰/۸۹ و برای بعد همنوایی ۰/۷۹ گزارش کردند. در ایران نیز جوکار و رحیمی (۱۳۸۶) روایی و اعتبار مطلوبی برای این ابزار به دست آوردند. در پژوهش حاضر جهت تعیین اعتبار از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و برای ابعاد گفت و شنود و همنوایی به ترتیب ضرایب ۰/۷۷ و ۰/۷۶ به

دست آمد.

□ ب: **مقیاس تاب‌آوری<sup>۱۰</sup> (کانر و دیویدسون)**: این مقیاس شامل ۲۵ ماده می‌باشد و توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) جهت اندازه‌گیری قدرت مقابله با تنیدگی و تهدید تهیه شده است. سؤالات مقیاس به صورت ۵ گزینه‌ای بوده و به صورت ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این مقیاس توسط سازندگان مقیاس احراز گردیده است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). *سامانی، جوکار و صحراگرد (۱۳۸۶)* ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را در دانشجویان ۰/۸۷ به دست آوردند. در پژوهش حاضر جهت اعتبار مقیاس از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب اعتبار برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

□ ج: **پرسشنامه سنجش مهارت‌های مهار خشم<sup>۱۱</sup>**: این ابزار که توسط حاجتی، کبرزاده و خسروی (۱۳۸۷) ارائه شده است، درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده درباره ۸ ماده در زمینه مهارت‌های مهار خشم را به شیوه لیکرتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌سنجد. کسب نمره بالاتر در این پرسشنامه نشان‌دهنده توانایی بیشتر در مهار خشم آزمودنی‌ها است. ارائه‌دهندگان پرسشنامه ضریب اعتبار آن را ۰/۶۰ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر جهت تعیین اعتبار از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۶۹ به دست آمد.

□ د: **مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی**: این مقیاس که توسط زاده محمدی، احمد آبادی، پناغی و حیدری (۱۳۹۰) ساخته شده است، درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده درباره ۳۸ ماده در زمینه رفتارهای خطرپذیر را به شیوه لیکرتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌سنجد که از این میان ۵ ماده، گرایش به خشونت را اندازه‌گیری می‌نمایند. تهیه‌کنندگان این ابزار اعتبار مقیاس را برای بعد گرایش به خشونت ۰/۷۷ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر جهت تعیین اعتبار از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۹ به دست آمد.

### ● یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و نیز ماتریس همبستگی متغیرهای الگوهای ارتباطی خانواده، کنترل خشم و گرایش به خشونت در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی ابعاد الگوی ارتباطی خانواده، تاب آوری، مهارت کنترل خشم و گرایش به خشونت

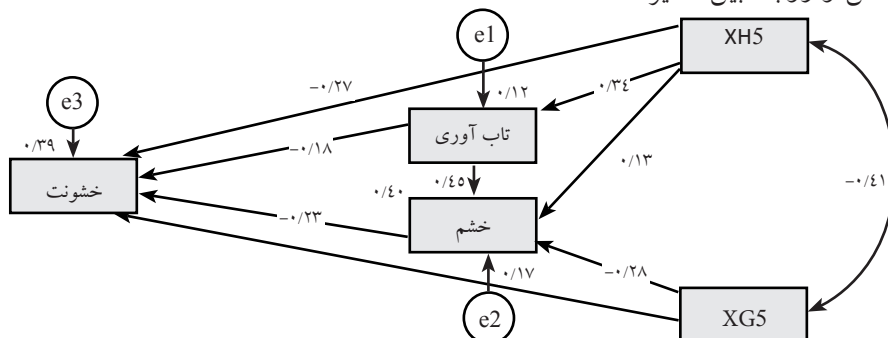
متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱- گفت و شنود	۴۸/۰۱	۱۳/۰۳	۱				
۲- همنوایی	۲۸/۵۰	۹/۰۶	*-۰/۴۱	۱			
۳- تاب آوری	۸۷/۰۶	۹/۹۷	*۰/۳۴	*-۰/۲۰	۱		
۴- مهارت کنترل خشم	۲۰/۰۱	۴/۲۱	*۰/۴۰	*-۰/۴۲	*۰/۵۵	۱	
۵- گرایش به خشونت	۱۵/۴۱	۲/۵۶	*-۰/۴۹	*۰/۴۱	*-۰/۴۲	*-۰/۵۰	۱

\* کلبه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند.

همانگونه که این جدول نشان می دهد، جهت گیری گفت و شنود با تاب آوری ( $p=0/001$ )، مهارت مهار خشم ( $r=0/34$ ) و مهارت مهار خشم ( $r=0/40$ ،  $p=0/001$ ) دارای رابطه مثبت و معنادار و با گرایش به خشونت ( $r=-0/49$ ،  $p=0/001$ ) دارای رابطه منفی و معنادار می باشد. علاوه بر این، جهت گیری همنوایی با تاب آوری ( $r=-0/20$ ،  $p=0/001$ ) و مهارت مهار خشم ( $r=0/41$ ،  $p=0/001$ ) دارای رابطه مثبت و معنادار می باشد. همچنین، نتایج حاکی از آن است که، بین تاب آوری با مهارت مهار خشم ( $r=0/55$ ،  $p=0/001$ ) رابطه مثبت و معنی دار و با گرایش به خشونت ( $r=-0/42$ ،  $p=0/001$ ) رابطه منفی و معنی دار و با گرایش به خشونت ( $r=0/41$ ،  $p=0/001$ ) رابطه مثبت و معنی دار و با گرایش به خشونت ( $r=-0/49$ ،  $p=0/001$ ) رابطه منفی و معنی دار وجود دارد. بالآخره اینکه بین مهارت مهار خشم با گرایش به خشونت ( $r=-0/41$ ،  $p=0/001$ ) رابطه منفی و معنی دار وجود دارد.

○ قبل از ارزیابی مدل، پیش فرض های رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. به همین منظور برای بررسی طبیعی بودن توزیع مانده ها از نمودار  $p-p$  استفاده شد که با توجه به قرار گرفتن تمام نقاط، روی نیمساز ربع اول، مشخص گردید داده ها از توزیع طبیعی تبعیت می کنند. برای بررسی هم خطی متغیرهای پیش بین نیز از شاخصه های تحمل و عامل تراکم واریانس استفاده گردید که نتایج به دست آمده در موارد مختلف، برای شاخص «تحمل» بین ۰/۸۳۹ تا ۰/۸۵۹ و برای شاخص عامل تراکم واریانس (VIF)، بین ۱/۰۴ تا ۱/۱۹ متغیر بود که نشان می دهند بین متغیرهای پیش بین، هم خطی وجود نداشته است و بنابراین، نتایج قابل اعتماد است. پس از حصول اطمینان از رعایت پیش فرض های لازم، برای ارزیابی مدل پیشنهادی، از روش تحلیل مسیر، در محیط نرم افزار AMOS-22 استفاده شد و به منظور افزایش برازش مدل، یکی از مسیرها که ضریب آن غیر معنی دار بود حذف گردید. در شکل

۱ نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح شده آورده شده است. شکل ۱ مدل نهایی پژوهش و روابط بین متغیرها



شکل ۱. ضریب استاندارد مدل روابط ابعاد الگوی ارتباطی خانواده با گرایش به خشونت با واسطه گری تاب آوری و مهارت های مهار خشم

با ورود داده ها به برنامه AMOS-22 ، برازندگی مدل با استفاده از شاخص های برازندگی مورد بررسی قرار گرفت که بر اساس نتایج مندرج در جدول ۲، همه شاخص ها بیانگر برازش مطلوب مدل می باشند.

جدول ۲. شاخص های نیکویی برازش مدل پیشنهادی

شاخص	برازندگی مدل اولیه	برازندگی مدل اصلاح شده
	مجذور خی / درجه آزادی	۸/۴۳
GFI	۰/۹۸	۰/۹۹
AGFI	۰/۹۵	۰/۹۷
RMSEA	۰/۱	۰/۰۳
IFI	۰/۹۷	۰/۹۹
CFI	۰/۹۸	۰/۹۹

○ در ادامه با در نظر گرفتن ضرایب مسیرهای به دست آمده در مدل که در جدول ۳ قابل مشاهده است، به بررسی فرضیه های مستقیم و غیر مستقیم پرداخته شده است. نتایج مندرج در این جدول حاکی از این است که: ۱- ضریب مسیر استاندارد بین جهت گیری همنوایی و تاب آوری معنادار نمی باشد بنابراین جهت گیری همنوایی به طور مستقیم در افزایش تاب آوری فرزندان اثر نداشته است. اما ضریب مسیر استاندارد بین جهت گیری همنوایی و مهارت مهار خشم برابر با ۰/۱۵- است که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار می باشد بنابراین جهت گیری همنوایی در کاهش مهارت مهار خشم فرزندان مؤثر بوده است. علاوه بر این، ضریب مسیر استاندارد بین جهت گیری همنوایی و گرایش به خشونت برابر با ۰/۱۷



است که در سطح  $0/0001$  معنادار می باشد بنابراین جهت گیری همنوایی در افزایش گرایش به خشونت فرزندان مؤثر بوده است. ۲- ضریب مسیر استاندارد بین جهت گیری گفت و شنود با تاب آوری ( $\beta = 0/34, p = 0/010$ )، مهارت مهار خشم ( $\beta = 0/13, p = 0/000$ ) و گرایش به خشونت ( $\beta = 0/27, p = 0/001$ ) معنادار بوده است بنابراین جهت گیری گفت و شنود در افزایش تاب آوری و مهارت مهار خشم و کاهش گرایش به خشونت فرزندان مؤثر بوده است. ۳- ضریب مسیر استاندارد بین تاب آوری با مهارت های مهار خشم ( $p = 0/001$ )،  $\beta = 0/45$  و گرایش به خشونت ( $\beta = -0/16, p = 0/001$ ) معنادار بوده است. بنابراین، تاب آوری در افزایش مهارت های مهار خشم و کاهش گرایش به خشونت فرزندان مؤثر بوده است. ۴) ضریب مسیر استاندارد بین مهارت های مهار خشم با گرایش به خشونت ( $\beta = -0/23, p = 0/001$ ) معنادار است. بنابراین، مهارت های مهار خشم در کاهش گرایش به خشونت فرزندان مؤثر بوده است.

○ برای تعیین معنی داری اثرات غیرمستقیم از روش نمونه گیریهای مکرر «خود راه انداز» (شراوت و بولگر، ۲۰۰۲، به نقل از سلیمی و جوکار، ۱۳۸۸) بافاصله اطمینان ۹۵ درصدی توزیع نمونه گیری اثرات، استفاده شد. همان طور که در جدول ۳ قابل مشاهده است، نتایج آزمون معنی داری اثرات غیرمستقیم نشان داد که سهم میانجی گری متغیر تاب آوری هم برای جهت گیری گفت و شنود ( $p < 0/01$ ) و هم برای جهت گیری همنوایی ( $p < 0/01$ ) معنی دار است. علاوه بر این، سهم میانجی گری متغیر مهارت های مهار خشم برای سه متغیر جهت گیری گفت و شنود ( $p < 0/01$ )، جهت گیری همنوایی ( $p < 0/01$ ) و تاب آوری ( $p < 0/01$ ) معنی دار است. همچنین، سهم میانجی گری متغیر مهارت مهار خشم برای تاب آوری ( $p < 0/01$ ) معنی دار می باشد.

○ بررسی اثرات کل حاکی از این است که گرایش به خشونت فرزندان تحت تأثیر متغیرهای جهت گیری گفت و شنود ( $\beta = -0/39, p < 0/001$ )، جهت گیری همنوایی ( $\beta = 0/24, p < 0/001$ )، تاب آوری ( $\beta = -0/27, p < 0/001$ ) و مهارت های مهار خشم ( $\beta = 0/23, p < 0/001$ ) میباشد. به همین ترتیب، متغیر مهارت های مهار خشم متأثر از متغیر جهت گیری گفت و شنود ( $\beta = 0/28, p < 0/001$ )، متغیر همنوایی ( $\beta = -0/28, p < 0/001$ ) و متغیر تاب آوری ( $\beta = -0/27, p < 0/001$ ) می باشد. بالاخره این که، تاب آوری از متغیرهای

جهت گیری گفت و شنود ( $\beta=0/34, p<0/001$ )، تأثیر می پذیرد. محاسبه میزان تأثیر متغیرهای مستقل بر وابسته، حاکی از آن است که ۱۲ درصد از تغییرات متغیر تاب آوری، ۴۰ درصد از تغییرات متغیر مهارت مهارت خشم و ۳۹ درصد از تغییرات متغیر گرایش به خشونت توسط مدل تبیین می شود.

جدول ۳. ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل مدل

اثر	متغیر وابسته		
	تاب آوری	مهارت کنترل خشم	گرایش به خشونت
مستقیم	گفت و شنود	۰/۱۳**	-۰/۲۷**
	همنوایی	-۰/۲۸**	۰/۱۷**
	تاب آوری	۰/۴۵**	-۰/۱۶**
	مهارت خشم	.....	-۰/۲۳**
غیر مستقیم	گفت و شنود	۰/۱۵**	-۰/۱۲**
	همنوایی	.....	۰/۰۶**
	تاب آوری	.....	-۰/۱۰**
	مهارت خشم	.....	.....
کل	گفت و شنود	۰/۲۸**	-۰/۳۹**
	همنوایی	-۰/۲۸**	۰/۲۴**
	تاب آوری	۰/۴۵**	-۰/۲۷**
	مهارت خشم	.....	-۰/۲۳**
ضریب تعیین	۰/۱۲**	۰/۴۰**	۰/۳۹**

\*\* ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از پژوهش حاضر «بررسی پیش بینی گرایش به خشونت دانش آموزان بر اساس جهت گیری گفت و شنود و جهت گیری همنوایی الگوی ارتباطی خانواده با توجه به نقش واسطه ای تاب آوری و مهارت مهارت خشم» بود. در راستای این اهداف و فرضیه های مطرح شده، یافته های پژوهش به شرح زیر به بحث گذاشته می شود.

○ نتایج نشان داد که جهت گیری گفت و شنود از الگوی ارتباطی خانواده، پیش بینی کننده منفی و معنادار گرایش به خشونت فرزندان است. این یافته بیانگر این است که احتمال گرایش به خشونت فرزندان در خانواده هایی که فضای گفتگو و تعامل سازنده بر آنها حاکم

است کمتر خواهد بود، احتمالاً به این دلیل که فرزندان چنین خانواده‌هایی می‌توانند به راحتی از احساسات و عواطف خود سخن بگویند و این امر می‌تواند بخشی از هیجانات منفی آنها را تخلیه نموده و کاهش دهد. علاوه بر این در خانواده‌های با جهت‌گیری گفت‌وشنود، فرزندان یاد می‌گیرند که مشکلات و مسائل خود را با دیگران از طریق تعامل و گفتگو حل کنند این شرایط به آنها کمک می‌کند که از یک طرف مهارت‌های ارتباطی بالاتری را تجربه کنند و از طرف دیگر در شرایط واقعی زندگی و در مواجهه با موقعیت‌های گوناگون به‌جای توسل به خشونت از گفت‌وگو و تعامل جهت رسیدن به اهداف خویش استفاده نمایند.

○ پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری همنوایی به‌صورت مثبت و معنادار گرایش به خشونت فرزندان را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در خانواده‌های با جهت‌گیری همنوایی، فرزندان تابع بی‌چون‌وچرای والدین هستند و بنابراین فرصت نمی‌یابند که نظرات مخالف و مغایر خود را در موقع لزوم ابراز دارند و یا نارضایتی خود را به شکلی معقول و مهار شده نشان دهند. از این‌روی، چنین افرادی در مواجهه با چالش‌های زندگی، ممکن است به‌واسطه عدم توانایی در برخورد منطقی با مسائل، عنان خویش را از دست بدهند و به‌جای تعامل و گفتگو راه خشونت را در پیش گیرند.

○ در رابطه با نقش الگوهای ارتباطی خانواده با مهارت مهار خشم، نتایج نشان داد که جهت‌گیری گفت‌وشنود، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار مهارت مهار خشم و جهت‌گیری همنوایی پیش‌بین منفی و معنادار آن است. در تبیین این رابطه، می‌توان به نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۳؛ به نقل از وولف و فوشی، ۲۰۰۳) اشاره نمود که بیان می‌دارد پاسخ به خشم می‌تواند از طریق الگوسازی، آموخته شود. بر این اساس، از آنجاکه کودکان اوقات زیادی را با خانواده خود سپری می‌کنند لذا، خانواده و روابط حاکم بر آن می‌تواند به‌عنوان اولین منبع الگوسازی رفتار عمل نماید و چگونگی برخورد فرزندان با هیجان خشم را تحت تأثیر قرار دهد. بر این اساس، می‌توان انتظار داشت که فرزندان خانواده‌های با جهت‌گیری گفت‌وشنود توانایی بیشتری در مهار خشم خود داشته باشند و در نقطه مقابل، فرزندان خانواده‌های با جهت‌گیری همنوایی، از سبک‌های ناسالم ابراز خشم استفاده نمایند.

○ از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، توان پیش‌بینی تاب‌آوری فرزندان توسط ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بود. در تبیین این رابطه می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره کرد که بر

نقش حمایتی خانواده در رشد و تقویت تاب آوری فرزندان تأکید دارند (والش، ۲۰۱۶).  
والش (۱۹۹۶) با اشاره به سطح ارتباطی تاب آوری، بر این باور است که چگونگی مواجهه خانواده با تجارب مخرب و شرایط تنیدگی زا می تواند سطح تاب آوری افراد را تحت تأثیر قرار دهد.

○ اما مهمترین یافته های پژوهش که سازوکار و چگونگی تأثیر متغیرهای الگوی ارتباطی خانواده و تاب آوری بر میزان گرایش به خشونت را به تصویر می کشد، با بررسی نقش میانجی گری تاب آوری و مهارت مهار خشم در رابطه بین ابعاد الگوی ارتباطی خانواده و گرایش به خشونت و نیز بررسی نقش میانجی گری مهارت مهار خشم در رابطه بین تاب آوری و گرایش به خشونت به دست آمد. به این ترتیب که:

اولاً، بعد جهت گیری گفت و شنود خانواده، هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق متغیرهای تاب آوری و مهارت مهار خشم، گرایش به خشونت را تحت تأثیر قرار داده و آن را کاهش می دهد. در نقطه مقابل، جهت گیری همنوایی خانواده، به طور مستقیم و غیرمستقیم، موجب افزایش گرایش به خشونت می شود. گرچه، فقط متغیر مهارت مهار خشم در رابطه بین جهت گیری همنوایی با گرایش به خشونت نقش میانجی ایفا می کند و نقش متغیر تاب آوری در این رابطه معنادار نیست. این یافته بیانگر آن است که خانواده های دارای جهت گیری گفت و شنود با پرورش فرزندان با تاب آوری و مهارت مهار خشم بالا موجب کاهش گرایش به خشونت در آنها می شوند. ثانیاً، متغیر تاب آوری به صورت مستقیم و نیز از طریق افزایش مهارت و توانایی مهار خشم موجب کاهش میزان گرایش به خشونت می شود. در این رابطه می توان گفت که ویژگی تاب آوری این امکان را به فرد می دهد تا شرایط بحرانی را به خوبی مدیریت کند و در مقابله با مشکلات زندگی نه تنها جان سالم به دربرد (بونانو، ۲۰۰۴) بلکه به سطح جدیدی از تعادل و رشد مثبت (ریچاردسون، ۲۰۰۰) نیز دست یابد. به این ترتیب می توان انتظار داشت که افراد تاب آور در موقعیت های دشوار زندگی، کنترل بیشتری بر احساس خشم خود داشته و کمتر به رفتارهای خشونت آمیز متوسل شوند. با توجه به یافته های پژوهش، این ایده که می گوید پدیده خشونت، قابل پیشگیری است تقویت می شود. بنابراین، پرداختن به روابط خانوادگی معیوب و کمک به والدین در جهت افزایش مهارت های ارتباطی میتواند یکی از راه های پیشگیری از بزهکاری و خشونت در

دانش آموزان باشد.



## یادداشت ها

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| 1. violence                                    | 2. World Health Organization |
| 3. family communication patterns               | 4. conversation              |
| 5. conformity                                  | 6. resilience                |
| 7. disruptive experiences                      | 8. Bandura                   |
| 9. Revised Family Communication Patterns(RFCP) | 10. Resilience Scale         |
| 11. Control of Anger Questionnaire             |                              |

## ● منابع

- جوکار، بهرام و رحیمی، مهدی (۱۳۸۶). تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر شادی در گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۴) (پیاپی ۵۱)، ۳۷۶-۳۸۴.
- حاجتی، فرشته سادات؛ اکبرزاده، نسرین؛ خسروی، زهره (۱۳۸۷). تأثیر آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی رفتاری با رویکرد مثبت گرایی بر پیشگیری از خشونت نوجوانان شهر تهران. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۴(۳)، ۳۵-۵۶.
- ذبیح‌اللهی، کاظم؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک شده و هوش هیجانی با خودناتوان‌سازی. *مجله روانشناسی*، ۱۶(۴)، ۳۳۹-۳۵۴.
- رایس، ف. فیلیپ (۱۳۹۲). *رشد انسان، روانشناسی رشد از تولد تا مرگ*؛ ترجمه مهشید فروغان، تهران: انتشارات ارجمند.
- زاده محمدی، علی، احمدآبادی، زهره، حیدری، محمود (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی، *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۷(۳)، ۲۱۸-۲۲۵.
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگراد، نرگس (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایت مندی از زندگی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۳)، ۲۹۵-۲۹۰.
- سلیمه، عظیمه؛ جوکار، بهرام (۱۳۸۸). رابطه علی ادراک دلبستگی و آسیب‌پذیری شخصیت با احساس تنهایی در دوره نوجوانی. *دست‌آوردهای روانشناختی*، ۴(۱)، ۲۶۴-۲۴۵.
- عمادپور، لیلا؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود (۱۳۹۵). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی در دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، ۲۰(۱)، ۷۵-۸۵.

- یعقوبی دوست، محمود و عنایت، حلیمه (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری والدین با خشونت خانگی نسبت به فرزندان در شهر اهواز. *پژوهش‌های راهبردی/امنیت و نظم/اجتماعی*، ۸(۲)، ۷۸-۶۱.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, have we underestimated the human resilience: Thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *J. Pers Soc. Psychol.* 63: 452-459.
- Carrion, O. B., & Cordoba, U. D. (2012). Conceptualization of anger in English pop fiction stories. *Praxis*, 3(2), 1-29.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145-154.
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale. The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Davis, E. L. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion* 10, 498 - 510.
- Farrell, A. D., & Flannery, D. J. (2006). Youth violence prevention: Are we there yet? *Aggression and Violent Behavior*, 11, 138-150.
- Fearson, J., & Hoeffler, A. (2014). Conflict and violence. *Copenhagen Center*, 6, 1-26.
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *Journal of Family Communication*, 4, 167-179.
- Fitzpatrick, M. A., & Koerner, A. F. (2004). Family communication schema effect on children's resilience running head: Family communication schemata, the evolution key of mass communication concepts: *Honoring Jack M. Mcleod*, 115-139.
- Fitzpatrick, M. A., & Rithchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspective on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2013). *Handbook of resilience in children* (2nd ed.). New York: Springer.
- Huang, Y. (2010). Family communication patterns, communication apprehension and soci communicative orientations. *A study of Chinese Students*, 10, 121-35.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family type and conflict: The impact of conversation orientation and conformity orientation on conflict in the family. *Communication Studies*, 48, 59-78.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12, 70-91.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychology, 56*, 227-238.
- Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*, 6-20.
- Rice, F. P. (2001). *Human development: A life-span approach* (4th Edition). Published by Prentice Hall.
- Richardson, E. G. (2002). The meta theory of resilience and resiliency, *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321.
- Steinberg, L. (2000). Youth violence: Do parents and families make a difference? *National Institute of Justice*. www.ncjrs.g.v
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology, 13* (3), 313-324.
- Walsh, F. (1996). Family resilience: A concept and its application. *Family Process, 42*, 1-18.
- WHO, (2002). *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization, www. Who.int/ violence.
- Wolf, K. A., & Foshee, V. A. (2003). Family violence, anger expression styles and adolescent dating violence. *Journal of Family Violence, 18*(6), 309-316.
- Wright, M., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013) . Resilience process in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity . Goldstein and R.B. Brooks (Eds), *Handbook of resilience in children*. University of Minnesota, Minneapolis, MN, USA. PP 15-37.
- Zeman, J. & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Development Psychology, 32* (5), 842-849.



# مقایسه تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی □

## Compare Resilience Ambiguity Tolerance among Individual and Group Athlete Subjects Sport □

Khadijeh Salmani, MSc □

Jamal Fazzel Kalkhoran, PhD

Hojatollah Amini, MSc

Alireza Kakavand, PhD \*

خدیدجه سلمانی \*

دکتر جمال فاضل کلخوران \*\*

حجت اله امینی \*\*

دکتر علیرضا کاکاوند \*\*\*

### Abstract

The Present study aimed at comparing resilience and ambiguity tolerance in individual and group athletes. The participants consisted of 200 male and female athletes of soccer, volleyball, taekwondo and swimming who were selected by multistage random sampling method. Subjects responded to Resilience Questionnaire of Connor Davidson (2003) and Ambiguity Tolerance Questionnaire of McDonald (1975). To analyze data, Multivariate Analysis of Variance test was used. The results showed a significant difference in resilience and ambiguity tolerance between individual and group athletes ( $p < 0.05$ ). Also, there was a significant difference in resilience and ambiguity tolerance between these two groups with regard to gender ( $p < 0.05$ ). According to the results of this study, resilience and ambiguity tolerance influenced success of individual and group athletes; therefore, it seems necessary to find ways to reduce and control ambiguity in sport performance of athletes.

**Keywords:** resilience, ambiguity tolerance, individual and group athletes.

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناخت مقایسه تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی انجام شد. نمونه آماری شامل ۲۰۰ نفر از ورزشکاران زن و مرد رشته‌های فوتبال، والیبال، تکواندو و شنا بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به دو پرسشنامه تاب‌آوری کانر دیویدسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه قدرت تحمل ابهام مک دونالد (۱۹۷۰) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون، تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که بین ورزشکاران انفرادی و گروهی از نظر تاب آوری و قدرت تحمل ابهام، اختلاف معناداری وجود دارد ( $p < 0/50$ ). همچنین از نظر جنس نیز در بین ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی در تاب آوری و قدرت تحمل ابهام، اختلاف معناداری مشاهده شد ( $p < 0/50$ ). با توجه به نتایج این پژوهش تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در موفقیت ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی تأثیرگذار می‌باشد. از این رو به نظر می‌رسد یافتن روش‌هایی برای کاهش ابهام در عملکرد ورزشی، ورزشکاران و مهار آن ضروری است.

**کلید واژه‌ها:** تاب آوری، تحمل ابهام، ورزشکاران انفرادی، ورزشکاران گروهی

□ Islamic Azad University, Karaj, I.R.Iran

\* Qazvin University of Medical Sciences

□ khadijeh.salman@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۲/۲۶

\* دانشگاه علوم تحقیقات البرز دانشگاه آزاد اسلامی

\*\* دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران

\*\*\* گروه روانشناسی بالینی دانشگاه قزوین



## ● مقدمه

روانشناسان، «تاب‌آوری» را از سال ۱۹۷۰ مورد مطالعه قرار داده‌اند. اصطلاح تاب‌آوری، به‌عنوان عاملی در جهت سازگاری موفقیت‌آمیز با تغییرات و توانایی مقاومت در برابر مشکلات شناخته شده است. تاب‌آوری سطوح تنیدگی، و ناتوانی را در شرایط تنیدگی‌زا تعدیل نموده و در واقع فرایند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی می‌باشد (غلامی، ۱۳۸۷). مطالعات نشان می‌دهد که افراد تاب‌آور، دارای سلامت روانی، احساس خود شکوفایی و اعتمادبه‌نفس بیشتری هستند و کمتر در معرض رفتارهای پرخطر، مانند استفاده از مواد مخدر و رفتارهای جنسی مهار نشده قرار می‌گیرند (شاکرنیا و محمد پورشاطری، ۲۰۱۰). از نظر تاریخی مطالعه تاب‌آوری، سه موج را به همراه داشته است (ونزیل، ۲۰۱۰).

□ موج اول بررسی تاب‌آوری، در پاسخ به این سؤال بود که چه ویژگی‌هایی باعث می‌شوند افرادی، در مواجهه با عوامل خطرزا یا «شرایط ناگوار» موفق بیرون آیند، و چه عواملی باعث «تسلیم» افراد می‌شوند. بیشتر ادبیات و منابع موجود تاب‌آوری، جستجویی برای توصیف کیفیت‌های تاب‌آورانه درونی و بیرونی است که به افراد کمک می‌کنند تا در پی بروز شرایط پرخطر و یا پس از «عقب‌نشینی»، بتوانند سازگار شده و یا کارکرد قبلی خود را بازیابند، بنابراین انتقال از عوامل خطر تأکید دارد. کیفیت‌های تاب‌آور بودن، پیامدهای نخستین موج بررسی تاب‌آوری را بازنمایی می‌کنند. اولین موج بر اساس کیفیت‌های تاب‌آوری افراد است و از طریق عوامل اصلی و ارتباط با محیط تحت تأثیر قرار می‌گیرد (ونزیل، ۲۰۱۰).

□ موج دوم کیفیت‌های تاب‌آور بودن از طریق قانون «تخریب و انسجام مجدد» کسب شده‌اند. یک فرایند مفصل‌تر کسب کیفیت‌های تاب‌آوری به‌عنوان کارکردی از انتخاب هشیار یا ناهشیار به‌وسیله ریچاردسون و همکاران (به نقل از ونزیل، ۲۰۱۰) مطرح گردید. علیرغم اولین موج تحقیق، این امر نشان می‌دهد که تاب‌آوری رویکردی است که می‌تواند در هر سنی رخ دهد، و با چالش فردی روبرو بوده است و انتخاب می‌شود تا به‌طور سازگار پذیر واکنش نشان دهد و اغلب حمایت از منابع را در خانواده و محیطشان نشان می‌دهد. مطابق نظر ریچاردسون این موج، افراد را قادر می‌سازد تا واکنش‌هایشان را نسبت به تغییر

در شرایط سخت و موقعیت‌های پرخطر انتخاب کنند (ونزیل، ۲۰۱۰).

□ موج سوم بررسی تاب آوری، منجر به مفهوم تاب آور بودن شد. موج سوم آشکار ساخت که در فرایند انسجام مجدد از تخریب در زندگی برخی اشکال «انرژی‌انگیزی»<sup>۱</sup> مورد نیاز است. انسجام مجدد تاب آورانه به انرژی‌های فزاینده‌ای برای رشد نیاز دارد، و مطابق نظریه تاب آوری این منبع انرژی، یک منبع معنوی یا تاب آور بودن فطری است. این موج شامل نیروهای انگیزه‌های ست که در تمامی افراد یافت می‌شود. این مرحله شامل منبع انرژی، ایجاد تجارب و استفاده از نیروها است، و نظریه تاب آوری در سرتاسر موج سوم بر منبع انگیزه برای تغییر و هماهنگ شدن و بر اساس ریچاردسون (ونزیل، ۲۰۱۰) این موج بر دیدگاه مقاومت تأکید دارد.

تاب آوری معمولاً به‌عنوان توانایی افراد برای سازگار بودن در شرایط سخت است، و بنابراین، این بررسی باعث می‌شود که محققان به تاب آوری به شکل ویژگی فردی مثل خوشبینی، حس خوش‌خلقی، حرمت خود بالا، خود کارایی، هوش و مهارت توانایی حل مسئله توجه کنند (ونزیل، ۲۰۱۰؛ خداپناهی، ۱۳۷۸).

نتایج تحقیقات انجام‌شده جلیلی و حسین چاری (۱۳۸۹) در مورد تبیین تاب آوری روان‌شناختی برحسب خود کارآمدی در دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار پژوهش کردند. نشان داد، که در مورد ورزشکاران و غیر ورزشکاران، الگوی متفاوتی از پیش‌بینی تاب آوری روان‌شناختی بر اساس خود کارآمدی وجود دارد. همچنین تاب آوری ورزشکاران، به‌طور معناداری بهتر از غیر ورزشکاران است. بین رشته‌های ورزشی در زمینه تاب آوری تفاوت معناداری وجود ندارد. و در بین دختران و پسران در تاب آوری تفاوتی وجود ندارد. خباز و همکاران (۱۳۹۰) رابطه حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله را با تاب آوری در پسران نوجوان بررسی کردند. نتایج نشان داد که بین حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله با تاب آوری در نوجوانان رابطه مثبت و معنادار وجود داشت و حمایت اجتماعی و سبک مقابله مسئله محور قادر به پیش‌بینی تاب آوری بودند. نتایج تحقیقات سبیری (۱۳۸۹) تحت عنوان اثربخشی آموزش تاب آوری بر کاهش پرخاشگری دختران اول دبیرستان منطقه ۱۳ شهر تهران نشان داد تأثیر آموزش تاب آوری باعث کاهش پرخاشگری می‌شود.

از دیگر مسائل مطرح‌شده در روانشناسی «قدرت تحمل/بهام»<sup>۲</sup> است. پژوهشگران معتقدند

قدرت تحمل ابهام روشی است که فرد یا گروه اطلاعات مربوط به موقعیت‌ها یا محرک‌های مبهم را زمانی که با یک مجموعه از نشانه‌های ناشناخته، پیچیده یا نامتجانس مواجه می‌شوند، ادراک یا پردازش می‌کنند. افراد با قدرت تحمل ابهام بهتر قادرند احساسات اضطراب و عدم قطعیت به وجود آمده به وسیله ابهام را تحمل کنند. واکنش‌های عاطفی آنها کمتر ثابت و بیشتر متنوع است. افراد با قدرت تحمل ابهام احتمالاً رفتار انطباقی‌تر و بهتر هماهنگ را بسط می‌دهند. آنها می‌توانند در برابر ناراحتی ناشی از موقعیت ایستادگی کنند تا زمانی که به‌طور کافی سازگار شوند و پاسخ‌های مناسب‌تر و قابل‌انعطاف‌تر برای آن تولید کنند (استوچیو، ۲۰۰۳).

افراد فاقد قدرت تحمل ابهام زمانی که با ابهام روبرو می‌شوند، عواطف منفی شدید مانند تنیدگی و اضطراب را تجربه می‌کنند. و از انطباق با موقعیت بازداشته می‌شوند. این افراد احتمال دارد برای دست یافتن به قضاوت‌های سیاه‌وسفید، دیدگاهشان نسبت به موقعیت را به نشانه‌های آشنا، ساده و قطعی کاهش دهند. از خودشان به‌واسطه انعطاف‌ناپذیری (خشکی) و رفتار قالبی دفاع می‌کنند که این رفتارها خود، منجر به راه‌حل‌های کمتر بهینه برای مسئله می‌شود و افراد با قدرت تحمل ابهام احتمالاً رفتار انطباقی‌تر و بهتر هماهنگ را بسط می‌دهند. آنها می‌توانند در برابر ناراحتی ناشی از موقعیت ایستادگی کنند تا زمانی که به‌طور کافی سازگار شوند و پاسخ‌های مناسب‌تر و قابل‌انعطاف‌تر برای آن تولید کنند (استوچیو، ۲۰۰۳).

احمدی (۲۰۱۱) نیز سطح تحمل ابهام افراد معتاد به سیگار و افراد سالم را بررسی کرده که طبق نتایج، در افراد معتاد به سیگار تحمل ابهام کمتری دیده می‌شود. نریمانی و همکاران (۲۰۰۸) سطح تحمل ابهام را در ورزشکاران گروهی و انفرادی، و غیر ورزشکاران بررسی کرده است. نتایج نشان داده که در ورزشکاران گروهی نسبت به انفرادی تحمل ابهام بیشتر دیده می‌شود. همچنین ورزشکاران نسبت به افراد غیر ورزشکار تحمل ابهام بالاتری دارند (نریمانی و آریان، ۱۳۸۶). پژوهنده باهدف بررسی و مقایسه رابطه‌ای ویژگی‌های شخصیت و قدرت تحمل ابهام در زنان سازگار و ناسازگار در زندگی زناشویی، نشان داده شد که در گروه زنان ناسازگار؛ بین ویژگی‌های شخصیت و قدرت تحمل ابهام، رابطه معنادار وجود ندارد. اما، بین گشودگی و توافق، با قدرت تحمل ابهام، رابطه‌ای مثبت معناداری وجود دارد. او دریافت که در مقایسه ویژگی‌های شخصیتی، زنان ناسازگار، روان‌آزردگی بالاتر و توافق و برون‌گرایی پایین‌تری نسبت به زنان سازگار داشتند. همچنین میزان قدرت تحمل ابهام

زنان ناسازگاری، پایین تر از زنان سازگار بود (پژوهنده، ۱۳۹۱). سعیدی مبارکه و احمدپور (۲۰۱۱) به بررسی رابطه تحمل ابهام دانشجویان کامپیوتر با سطح نمرات دروس برنامه نویسی آنها پرداختند. نتایج نشان داد که بین نمرات دروس برنامه نویسی و سطح تحمل ابهام دانشجویان، رابطه مثبت معنی داری وجود دارد (سعیدی مبارکه و همکاران، ۲۰۱۱).

مروری بر تحقیقات نشان می دهد که به طور کلی در سال های اخیر توجه به روانشناسی مثبت و متغیرهایی از قبیل تاب آوری به عنوان یکی از سازه های مهم و اثرگذار در سلامت روان و سازگاری افزایش یافته است. عوامل مختلفی از قبیل عوامل ورزشی، موقعیتی مثل تحمل ابهام در تاب آوری افراد تأثیرگذارند، و از آنجاکه انجام فعالیت های ورزشی، به افزایش سلامت عمومی (جسمی و روانی) می انجامد، همچنین، به دلیل اینکه عواملی چون تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در رفتارهای هدفمند که مستلزم تلاش های سخت هستند، اهمیت زیادی دارند، این امکان نیز وجود دارد که انجام فعالیت های ورزشی به تاب آوری و در نتیجه، به قدرت تحمل ابهام نیز کمک کند. بنابراین در این پژوهش فرض بر این است که بین تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته های ورزشی و انفرادی تفاوت وجود دارد. همچنین بین تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران زن و مرد تفاوت وجود دارد. لذا هدف اول پژوهش مقایسه تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته های ورزشی گروهی و انفرادی بوده و هدف دیگر پژوهش، مقایسه دو جنس در متغیرهای مورد پژوهش است.

## ● روش

پژوهش حاضر به مقایسه تاب آوری و قدرت تحمل ابهام ورزشکاران در رشته های ورزشی انفرادی و گروهی می پردازد، و به لحاظ شیوه گردآوری داده ها، توصیفی از نوع مدل پیمایشی می باشد. «جامعه آماری» پژوهش را کلیه ورزشکاران حرفه ای شهر کرج تشکیل می دهند که در بخش رشته های گروهی فوتبالیست ها و والیبالیست ها و در بخش رشته های انفرادی نیز کلیه تکواندوکاران و شناگران شهر کرج را شامل میشود. در این پژوهش برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای، استفاده گردید. حجم نمونه برآورد شده که بعد از در نظر گرفتن ریزش ها حجم نمونه نهایی ۲۰۰ نفر انتخاب شد. در رشته های انفرادی مردان و زنان ۱۰۰ نفر و در قسمت رشته های گروهی مردان و زنان ۱۰۰

نفر انتخاب شد.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه تاب آوری<sup>۳</sup> کانر و دیویدسون (۲۰۰۳): در این پژوهش برای سنجش تاب آوری به کار برده شد کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) این پرسشنامه را با بازبینی منابع پژوهش (۱۹۹۱-۱۹۷۹) در زمینه تاب آوری تهیه نمودند. بررسی ویژگی های روانسنجی این پرسشنامه در شش گروه؛ جمعیت عمومی، مراجعه کنندگان به نقش مراقبت های اولیه، بیماران سرپایی، بیماران با مشکل اختلال اضطراب فراگیر و دو گروه از بیماران مبتلا به اختلال تنیدگی پس از ضربه انجام شده است. سازندگان بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی می تواند افراد تاب آور از غیر تاب آور در گروه های بالینی و غیر بالینی را جدا کند. این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده پنج گزینه ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب، همیشه) است که محمدی (۱۳۸۴) آن را برای استفاده در ایران انطباق داده است. نتایج مطالعه مقدماتی مربوط به ویژگی های روانسنجی این مقیاس، اعتبار و روایی آن را تأیید کرده است (محمدی، عبدالحسینی و گنجی، ۲۰۱۱). اعتبار و روایی فرم فارسی مقیاس تاب آوری نیز در مطالعات مقدماتی نمونه های بهنجار و بیمار مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (بشارت، ۱۳۸۶). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۴ به دست آمده است. بررسی اعتبار در این پرسشنامه نیز بیانگر وجود یک عامل عمومی در پرسشنامه بود. مقدار ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بار تلت برابر با ۱۸۹۳/۸۳ بود. مقدار ارزش ویژه برای این عامل عمومی برابر با ۶/۶۴ بود. این عامل ۰/۲۶/۴ واریانس کل پرسشنامه را تعیین می کند. این پرسشنامه می تواند در موقعیت های پژوهشی و بالینی به کار برده شود (پلنت، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه تاب آوری با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

□ ب: «پرسشنامه تحمل ابهام»<sup>۴</sup> که توسط مک دونالد در سال ۱۹۷۰ برای تعیین عقاید و نگرش های شخصی یک فرد نسبت به موقعیتهای مبهم ساخته شده است (لامبرتونیف فدرویز و روحانی، ۲۰۰۵). مک دونالد (۱۹۷۰) ۴ ماده (۲ ماده از پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا، ۲۰ ماده از ابزار همناوی بارون) به ابزار ۱۶ ماده ای ریدل و روزن (۱۹۹۶) اضافه میکند (مکدونالد، ۱۹۷۰) و ابزار ۲۰ ماده ای سنجش تحمل ابهام را به دست می آورد (ریدل و روزن، ۱۹۹۶). مک دونالد ضریب همسانی درونی این پرسشنامه را با اجرا روی یک نمونه

۷۴ نفری از دانشجویان دختر دانشگاه کرنل ۰/۸۶ به دست آورد (مکدونالد، ۱۹۷۰). با اجرای این پرسشنامه روی ۷۸۹ دانشجوی دانشگاه ایتاکا و با استفاده از روش کورد-ریچاردسون ضریب همسانی درونی ۰/۶۳ گزارش گردید. ضریب اعتبار به روش باز آزمایی با اجرا روی ۲۴ دانشجوی پسر ۰/۶۳ محاسبه گردید (تامسون، آستن و والتر، ۲۰۰۴). همچنین استون و همکاران (لامبرتون و همکاران، ۲۰۰۵) ضریب اعتبار (به روش آلفای کرونباخ) ۰/۶۵/۰ لان و کلن (۲۰۰۴) ۰/۷۸ برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند (لان و کالن، ۲۰۰۴).

در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۵۲ محاسبه گردید. آزمون *ریدل* و *روزن* (۱۹۹۶) از روایی سازه بالایی برخوردار است (ریدل و همکاران، ۱۹۹۶). ابزار مکدونالد نیز این روایی را حفظ کرده است (اون و سوئینی، ۲۰۰۲). این ابزار با جزم اندیشی، انعطاف‌ناپذیری نیز ارتباط نشان داد (تامسون و همکاران، ۲۰۰۴). این یافته‌ها نشانگر روایی ابزار سنجش تحمل ابهام مکدونالد است. همچنین ضریب همبستگی ابزار مکدونالد با ابزار مکلین، ۰/۵۸ می‌باشد (مکلین، ۱۹۹۳) (به عبارت دیگر دامنه نمرات بین ۰ تا ۲۰ می‌باشد).

در تجزیه تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف معیار و آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) استفاده شد. نرم‌افزار مورد استفاده SPSS نسخه ۱۹ بود.

## ● یافته‌ها

ابتدا شاخص‌های مرکزی مربوط به میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیرها به دست آمد. برای تحلیل نتایج نیز از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. برای بررسی میزان تفاوت تاب‌آوری و قدرت تحمل ابهام ۱. ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی ۲. دختران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی ۳. پسران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد، نتایج در جدول ۲ ارائه شده است. جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش، با توجه به این‌که لازم بود گروه ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی از لحاظ دو متغیر وابسته مورد مقایسه قرار بگیرند از روش تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. برای این منظور ابتدا، مفروضه‌های اساسی این روش شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی ماتریس‌های واریانس-

کوواریانس، برابری واریانس گروه‌ها و خطی بودن متغیرهای وابسته، موردبررسی قرار گرفتند و تأیید شدند.

جدول ۱: داده‌های توصیفی مربوط به نمرات تاب آوری، قدرت تحمل ابهام در ۱. ورزشکاران انفرادی و گروهی. ۲. دختران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی و ۳. پسران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی

داده‌های توصیفی گروه‌ها	متغیرها	تعداد	میانگین انفرادی	میانگین گروهی	انحراف معیار انفرادی	انحراف معیار گروهی
داده‌های توصیفی مربوط به نمرات تاب آوری، قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران انفرادی و گروهی	تاب آوری	۲۰۰	۷۱/۰۰	۶۹/۴۴/۳۰	۱۲/۴۴	۱۱/۵۶
	قدرت تحمل ابهام	۲۰۰	۶۱/۹۲	۶۸/۳۲	۱/۳۰	۱۱/۶۵
			۸/۰۰	۷/۴۸	۲/۲۴	۲/۷۹
داده‌های توصیفی مربوط به نمرات تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در دختران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی	تاب آوری	۲۰۰	۶۵/۱۵	۶۸/۴۸	۱۳/۹۳	۱۱/۵۶
	قدرت تحمل ابهام	۲۰۰	۶۷/۵۴	۶۹/۴۶	۱۲/۶۵	۱۱/۶۵
			۸/۱۰	۸/۶۲	۲/۴۸	۲/۵۵
داده‌های توصیفی مربوط به نمرات تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در پسران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی	تاب آوری	۲۰۰	۶۴/۴۱	۶۳/۴۶	۱۲/۶۵	۱۰/۳۲
	قدرت تحمل ابهام	۲۰۰	۶۲/۳۰	۶۳/۴۶	۱۱/۳۴	۱۲/۶۱
			۷/۵۰	۷/۳۴	۲/۶۲	۲/۶۸
			۸/۶۱	۸/۴۴	۲/۵۹	۲/۶۵

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شد، داده‌های استنباطی مربوط به نمرات تاب آوری، قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران انفرادی و گروهی با توجه به  $(p = 0/001, F(2, 197) = 4/29, W L = 0/880)$  تفاوت آماری معناداری بین گروه‌ها از نظر متغیرهای وابسته، تاب‌آوری، قدرت تحمل ابهام وجود دارد. برای هر یک از متغیرهای وابسته با توجه به  $p < 0/05$  فرض صفر تأیید نمی‌شود، به این معنی که بین متغیرهای وابسته به لحاظ آماری تفاوت وجود دارد. قدرت تحمل ابهام و تاب‌آوری ورزشکاران رشته‌های ورزشی گروهی و انفرادی تفاوتی وجود دارد.

نتایج ورزشکاران دختر رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی نشان می‌دهد که با توجه به  $(p = 0/001, F(2, 197) = 260/34, W L = 0/040)$  و  $p = 0/80$  = اندازه اثر، تفاوت آماری معناداری بین گروه‌ها از نظر متغیرهای وابسته، تاب‌آوری و قدرت تحمل ابهام وجود دارد.

همچنین داده‌های استنباطی مربوط به نمرات تاب‌آوری و قدرت تحمل ابهام در پسران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی در جدول ۲، مشخص شده است که با توجه به

(۰/۰۳۹، WL=۲۶۵/۳۶، F(۲، ۱۹۷)=۰/۰۰۱، p=۰/۰۰۱ و ۰/۸۰=اندازه اثر)، تفاوت آماری معناداری

بین گروه‌ها از نظر متغیرهای وابسته، قدرت تحمل ابهام و تاب آوری وجود دارد.

جدول ۲. داده‌های استنباطی مربوط به نمرات تاب آوری، قدرت تحمل ابهام در ۱) ورزشکاران انفرادی و گروهی ۲) دختران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی (۳) پسران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی

اندازه اثر	F	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	ارزش	گروه‌های مختلف آزمودنی
۰/۶۲	۴/۲۹	۱۹۷	۲	۰/۸۸۰	داده‌های استنباطی مربوط به نمرات تاب آوری، قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران انفرادی و گروهی
۰/۸۰	۲۶۰/۳۴**	۱۹۷	۲	۰/۰۴۰	داده‌های استنباطی مربوط به نمرات تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در دختران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی
۰/۸۰	۲۶۵/۳۶**	۱۹۷	۲	۰/۰۳۹	داده‌های استنباطی مربوط به نمرات تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در پسران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی

\* P<0/05 \*\* P<0/01

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، برای هر یک از متغیرهای وابسته با توجه به  $p < 0/05$  فرض صفر تأیید نمی‌شود، به این معنی که بین گروه‌ها در متغیرهای وابسته به لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین تفاوت معناداری بین تاب آوری و قدرت تحمل ابهام ورزشکاران رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی و تاب آوری و قدرت تحمل ابهام دختران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی و در نهایت قدرت تحمل ابهام، اضطراب فراگیر و تاب آوری پسران ورزشکار رشته‌های ورزشی انفرادی و گروهی وجود دارد.

جدول ۳، خلاصه نتایج تحلیل واریانس تک متغیری ANOVA برای هر یک از متغیرهای تاب آوری و قدرت تحمل ابهام

اندازه اثر	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص آماری متغیر
۰/۹۴	۱۱۱۰/۲۲**	۲۲۱۲۴۰/۰۹	۱	۷۳۷۴۶/۶۹۸	تاب آوری ورزشکاران رشته‌های
۰/۸۱	۲۹۳/۵۲**	۳۱۴۲/۸۵	۱	۱۰۴۶/۶۱۸	قدرت تحمل ابهام ورزشی انفرادی و گروهی
۰/۹۳	۹۶۶/۵۸**	۲۳۸۸۹۰/۲۸	۱	۷۹۶۳۰/۰۹	تاب آوری دختران ورزشکار رشته‌های
۰/۸۵	۳۹۸/۷۱**	۳۶۹۸/۰۴	۱	۱۲۳۲/۶۸	قدرت تحمل ابهام ورزشی انفرادی و گروهی
۰/۹۴	۱۱۱۰/۲۲**	۲۲۱۲۴۰/۰۹	۱	۷۳۷۴۶/۷۰	تاب آوری پسران ورزشکار رشته‌های
۰/۸۱	۲۹۳/۵۳**	۳۱۴۲/۸۵	۱	۱۰۴۷/۶۲	قدرت تحمل ابهام ورزشی انفرادی و گروهی

\* P<0/05 \*\* P<0/01



## ● بحث و نتیجه گیری

○ آنچه در این پژوهش انجام گرفت تعیین رد یا تأیید این فرض است که «آیا بین تابآوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته های ورزشی انفرادی و گروهی تفاوت وجود دارد.» طبق اطلاعات به دست آمده در جدول های ذیربط، بین تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته های ورزشی انفرادی و گروهی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با یافته های سعیدی و همکاران (۲۰۱۱)، حالوانی (۲۰۱۲)، وان زیل (۲۰۱۰) همسو می باشد.

○ در تبیین نتایج مربوط به تاب آوری می توان گفت که هرچه ویژگی تحمل ابهام ورزشکاران بیشتر باشد، کمتر از موقعیت های مبهم و نامعین اجتناب می کنند، بیشتر می توانند از رویدادها و شرایط سخت بر اساس منابع شرایط موجود به نحو خوب استفاده کنند. چنین می توان تبیین کرد که بیشتر اوقات شرایط و موقعیت های ورزشی البته رقابت ها غیرقابل پیشبینی و مبهم است و افرادی که تنها توانایی در محیط های بدون ابهام را دارند، نمی توانند در موقعیت های مبهم موفق شوند. به منظور موفقیت و عملکرد ورزشی بهتر ورزشکارانی که تحمل ابهام و تابآوری بالاتری دارند می توانند مقابله و مهار بر شرایط مبهم و سخت و تنش های اضطرابی داشته باشند.

○ با افزایش تاب آوری، سرسختی روان شناختی نیز در افراد بیشتر می شود و بالعکس (کلاری و همکاران، ۲۰۰۹؛ ابوالقاسمی و همکاران، ۲۰۱۰) نابورس و همکاران (۲۰۱۳) در مطالعه ای نشان دادند که افراد با افزایش تاب آوری و سرسختی روان شناختی اضطراب درمان کمتری را تجربه می کنند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین زنان و مردان مبتلا به دیابت در متغیر تاب آوری تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتایج با نتایج دیگر پژوهش ها مبنی بر عدم وجود تفاوت بین زنان و مردان در میزان تاب آوری همخوانی دارد (سیدمحمودی، رحیمی و محمدی، ۲۰۱۳؛ کانر و همکاران، ۲۰۰۳). و در پژوهشی دیگر مشاهده شد که بالا بودن تعهد در زنان نسبت به مردان پریشانی و اضطراب کمتری را در آینده به همراه دارد، ولی در هر دو گروه تاب آوری و سرسختی بالا صفت سازگاری بیشتری مشاهده شد (احمدی، ۲۰۱۱).

○ در تبیین نتایج مربوط به قدرت تحمل ابهام می توان به تحقیق زناسنی (۲۰۰۶) اشاره

کرد که نشان داد، قدرت تحمل ابهام بر میزان آمادگی فرد در رقابت و عملکرد ورزشی وی و نحوه عمل او قبل و در حین رقابت اثرگذار خواهد بود. این باور غیرمنطقی که رقابت بسیار مبهم و غیرقابل پیش‌بینی خواهد بود، بر عملکرد تأثیرگذار است. ورزشکارانی که دارای تحمل ابهام بالای هستند تنها با دیدن رقابت، قضاوت را تا آخر رقابت به تعویق می‌اندازد. افراد دارای تاب آوری و قدرت تحمل ابهام بالا از مهارت به تأخیر انداختن قضاوت برخوردارند، افرادی دارای منبع کنترل درونی بوده و قدرت تحمل ابهام بالای نسبت به افراد دارای منبع کنترل بیرونی دارند. افراد فاقد تحمل ابهام در موقعیت‌های مبهم احساس می‌کنند دچار تنش شده‌اند. با توجه به اینکه ورزشکاران نیز در موقعیت مبهم رقابت‌های ورزشی قرار می‌گیرند، ورزشکارانی که تحمل ابهام پایبتری دارند برعکس ورزشکاران تحمل بالا عکس‌العمل نشان می‌دهند. در این موقعیت‌ها دچار تنش شده و احساس تحمل کم موقعیت مبهم دارند. می‌توان چنین گفت که در ورزش‌های انفرادی فقط با مهارت‌ها و توانایی‌های خود سروکار دارد، درحالی‌که در رشته‌های گروهی مانند فوتبال و والیبال شخص تحت تأثیر اعضای تیمش قرار می‌گیرد و عملکرد او در گروه، عملکردی گروهی خواهد بود و در مقابل، عملکرد او نیز بر گروه تأثیر می‌گذارد. نقشی که در ورزش‌های گروهی به فرد محول می‌شود، ممکن است با نقش درونی شده او ناهماهنگ باشد، بنابراین این ناهماهنگی باعث به وجود آمدن ابهام برای فرد می‌شود و عملکرد او را به صورت منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد. مثلاً یک بازیکن فوتبال که همیشه در پست حمله بازی کرده است، اگر مربی او را به ضرورت در پست دیگر مانند دفاع قرار دهد، او دچار ابهام می‌شود و تحمل این ابهام نیز برای او مشکل خواهد بود و نقش فرعی‌اش بدترین عملکرد را از خود به نمایش می‌گذارد، چراکه نقش اصلی و درونی شده او نیست.

○ همچنین نتایج پژوهش پژوهنده (۱۳۹۱) باهدف شناخت و مقایسه رابطه‌ای ویژگی‌های شخصیت و قدرت تحمل ابهام در زنان سازگار و ناسازگار در زندگی زناشویی انجام داد، نتایج نشان داد که در گروه زنان ناسازگار؛ رابطه منفی معنادار و بین‌گشودگی و توافق، با قدرت تحمل ابهام، رابطه‌ای مثبت معناداری وجود دارد. او دریافت که در مقایسه ویژگی‌های شخصیتی، زنان ناسازگار، روان‌آزردگی بالاتر و توافق و برون‌گرایی پایین‌تری نسبت به زنان سازگار داشتند. همچنین میزان قدرت تحمل ابهام زنان ناسازگاری، پایین‌تر از

زنان سازگار بود.

○ همانطور که نتایج این پژوهش نشان می دهد تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در دختران و پسران ورزشکار در رشته های ورزشی انفرادی و گروهی تفاوت وجود دارد. نتایج این پژوهش یوکسن و همکاران (۲۰۰۶)، ونزیل (۲۰۱۰)، صالحی و همکاران (۲۰۱۰)، لمبرتون و همکاران (۲۰۰۵)، اون و سوینی (۲۰۰۲)، نریمانی و همکاران (۱۳۸۶) همسو می باشد. آقاجانی، نریمانی، آریاپوران (۱۳۹۰) در پژوهشی به مقایسه کمال گرایی و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی پرداختند. نتایج نشان داد که بین کمال گرایی مثبت، کمال گرایی منفی و تحمل ابهام در دانش آموزان تیزهوش و عادی، تفاوت معنی داری وجود دارد. تفاوت معناداری بین کمال گرایی و تحمل ابهام در دانش آموزان تیزهوش و عادی وجود دارد. نتایج این پژوهش با تحقیق حاضر همسو می باشد. همچنین لمبرتون، فدروسز و روحانی (۲۰۰۵) به بررسی رابطه تحمل ابهام و اضطراب ناشی از کار با کامپیوتر در بین ۱۲۰ حسابدار پرداختند و به این نتیجه رسیدند که حسابدارانی که مهارت های IT قوی دارند تحمل ابهام بیشتری نشان می دهند. از سوی دیگر پژوهشی توسط اون و سوینی (۲۰۰۲) انجام شد که اثر تحمل ابهام بر عملکرد یادگیری و رضایت در دانشجویان علوم کامپیوتر بررسی شد. در این تحقیق سعی شد که رابطه ی بین تحمل ابهام و عملکرد یادگیری سنجیده شود که نتایج نشان داد که دانش آموزان در دوره ی سطوح بالاتر در اطلاعات و فناوری، دارای تحمل ابهام بالاتری بودند. فیشر، مک کارلی و مد ینکویین (۲۰۰۶) نیز در پژوهشی که با عنوان بررسی رابطه اضطراب کلی با قدرت تحمل وضعیت مبهم در بین خلبانان خطوط هوایی واشنگتن انجام داد، به این نتیجه رسیدند که افزایش اضطراب عمومی بر میزان قدرت تحمل وضعیت مبهم اثر داشته و آن را کاهش می دهد. این پژوهش نشان داد که بین این دو عامل ضریب همبستگی معادل  $0/76$  وجود داشته است.

○ در تبیین این امر می توان به نظریه های ون زیل (۲۰۱۰)، ویلکس (۲۰۰۸) تاب آوری مواجهه با چالش ها و سازگاری پذیری با شرایط تنیدگی زا و شرایط سخت و تمرکز به مشکل تنیدگی و توانایی تحمل کردن بحران ها و موقعیت های تنیدگی زا و سازگار پذیری با شرایط اشاره کرد. نتایج پژوهش یوکسن و همکاران (۲۰۱۱) نشان داده است که افراد با تاب آوری پایین، بیشتر در معرض مشکلات روانی از قبیل؛ افسردگی، ناامیدی، اختلال

رفتاری، خشونت، مصرف سیگار و مواد مخدر و همچنین انجام فعالیت های جنسی مهار نشده قرار دارند و از نظر پیشرفت تحصیلی دچار ضعف و نقصان می باشند. در ادامه می توان به این مطلب استناد کرد، که ویژگی های شخصیتی ورزشکاران زن در ورزش رقابتی نشان می دهد که: الف. بیشتر از مردان شواهد ترس از موفقیت نشان می دهند. ب. اعتماد به نفس کمتری نشان می دهند. ج. ترجیح می دهند که عملکردشان با دیگران مقایسه نشود. د. دارای تنش و اضطراب ویژه نسبتاً بالا دارند. ه. به موقعیت های خود دقت کمتری دارند و بیشتر از مردان توسط زمینه بصری پیرامون خود منحرف می شوند (مثلاً، یک زمینه پریشانی را بیشتر مانع عملکرد زنان می شود تا مردان). و. در نگرش ها و رفتارهای شان محافظه کارترند (یعنی، گرایش به پیروی از قوانین رادارند) و ی. دارای مرکز کنترل بیرونی هستند که به معنای آن است که موفقیت را به بخت یا تکلیف آسان و نه به توانایی یا تلاش خود نسبت می دهند (انشل و هاوارد، ۱۳۸۰).

○ در تبیین این نتیجه می توان گفت هرچه ویژگی تحمل ابهام ورزشکاران بیشتر باشد کمتر از موقعیت های مبهم و نامعین اجتناب می کنند، بیشتر می توانند از رویدادها و شرایط سخت بر اساس منابع شرایط موجود به نحو خوب استفاده کنند. چنین می توان تبیین کرد بیشتر اوقات شرایط و موقعیت های ورزشی البته رقابت ها مبهم و قابل پیش بینی نیست و افرادی که تنها توانایی در محیط های بدون ابهام رادارند، نمی توانند در موقعیت های مبهم موفق شوند. به منظور موفقیت و عملکرد ورزشی بهتر ورزشکارانی که تحمل ابهام و تاب آوری بالاتری دارند می توانند مقابله و نظارت بر شرایط مبهم و سخت و تنش های اضطرابی داشته باشند.

○ به طور کلی از این پژوهش چنین استنباط می شود که تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته های ورزشی انفرادی و گروهی تأثیرگذار می باشد و ورزشکاران از تاب آوری مطلوبی برخوردارند. زیرا یکی از مهمترین عوامل موفقیت در ورزش تاب آوری و قدرت تحمل ابهام بالا است. از این رو به نظر می رسد یافتن روش هایی برای کاهش ابهام در عملکرد ورزشی، ورزشکاران و کنترل آن ضروری است. آموزش مریبان برای ایجاد توانایی تشخیص میزان و دلیل ابهام و ارائه راهکارهای مناسب می تواند از جمله راه های مؤثر در کنترل و کاهش ابهام و افزایش تاب آوری ورزشکاران باشد. افزون بر این از آنجاکه تاب آوری

و قدرت تحمل ابهام قبل از مسابقه یکی از مهم ترین مسائل روانشناسی ورزش است، توصیه می شود ابزارها برای سنجش تاب آوری و قدرت تحمل ابهام برای ورزشکاران ایرانی تهیه و هنجاریابی شود.



## یادداشت ها

1. motivational energy  
3. Resilience Questionnaire

2. ambiguity tolerance  
4. Ambiguity Tolerance Questionnaire

## ● منابع

- آقاجانی، سیف الله؛ نریمانی، محمد؛ آریاپوران، سعید. (۱۳۹۰). مقایسه کمال گرایی و تحمل ابهام در دانش آموزان دختر تیزهوش و عادی. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱(۱۱)، ۹۰-۸۳.
- انشل، مارک هوارد. (۱۳۸۰). *روانشناسی ورزش: از تئوری تا عمل*. ترجمه علی اصغر مسدد. تهران: اطلاعات.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۶). تاب آوری، آسیب پذیری و سلامت روان. *مجله علوم روان شناختی*، ۶، ۳۸۳-۳۷۳.
- پژوهنده، زهرا. (۱۳۹۱). *مقایسه و رابطه ویژگی های شخصیت و قدرت تحمل ابهام در زنان سازگار و ناسازگار در زندگی زنانشویی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج.
- جلیلی، علی؛ حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۹). تبیین تاب آوری روان شناختی برحسب خودکارآمدی در دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار. *رشد و یادگیری- حرکتی ورزشی*، ۶، ۱۵۳-۱۳۱.
- خباز، محمود؛ بهجتی، زهرا؛ ناصری، محمد. (۱۳۹۰). رابطه حمایت اجتماعی و سبک های مقابله، با تاب آوری در پسران نوجوان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۴(۲۰)، ۱۲۳-۱۰۸.
- خدا پناهی، محمدکریم. (۱۳۷۸). بررسی رابطه سطح تهییج طلبی دانشجویان با فعالیت ورزشی، سرعت رانندگی و شرکت در مراسم مذهبی. *مجله روانشناسی*، ۳(۹)، ۳۳-۲۳.
- سیبری، سمیه. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش تاب آوری بر کاهش پرخاشگری دختران اول دبیرستان منطقه ۱۳ شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- غلامی، آویشه. (۱۳۸۷). *رابطه بین قدرت تحمل ابهام و خلاقیت در دانش آموزان دختر پایه اول مقطع متوسطه آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهرستان کرج سال تحصیلی (۱۳۸۶-۱۳۸۷)*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج.
- کلنی، سیمین دخت. عریضی سامانی، سید حمیدرضا. نامداری، کوروش. (۱۳۹۴). ویژگی های شخصیتی افراد دارای الگوهای رفتار کاری سالم و ناسالم. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۷۶)، ۳۷۹-۳۶۳.

محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء‌مصرف مواد. پایان‌نامه دکتر، رشته روانشناسی بالینی، دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی، تهران.

نریمانی، محمد؛ آریان، سعید. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی و تحمل ابهام در ورزشکاران گروهی و انفرادی با افراد غیر ورزشکار. حرکت، ۳۲، ۹۶-۸۵.

Abolghasemi, A., & Taklavivaranian, S. (2010). «Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752.

Ahmadi, M. (2011). "Comparison of metacognitive and tolerance of ambiguity in cigarette addicted persons". *Journal of Clinical Psychology*, 4, 59-65. (persian).

Clary, M.C. & Rob, B. (2009). "An investigation into the relationship between tolerance of ambiguity and creativity among military officers". Degree Doctor of Philosophy. Kansas State University.

Conner, K.M., & Davidson, J. R. (2003). "Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale". *Journal of Depress Anxiety*, 18(2), 76-82.

Enshel, M. (1948). "Sports psychology". Translation Mosaddad, A. (2001). Tehran: Ettelaat.

Halawani, A.H. (2012). "Comparison of sport competitive anxiety levels of Saudi Arabian national team athletes with and without disabilities in competitions". Degree of Doctor of Philosophy in Kinesiology, University of Arkansas.

Lamberton, B., Fedorowicz & Roohani, S. (2005). "Tolerance for ambiguity and IT competency among accountants". *Journal of Information System*, 19(1), 75-96.

Lane, M., & Klene, K. (2004). "The ambiguity tolerance interface: A modified social cognitive model for leading under uncertainty". *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(3), 69-82. <http://proquest.umi.com>.

McDonald, A.P. (1970). Revised scale for ambiguity tolerance: *Reliability and Validity Psychology*, 36(2), 171-176.

McLain, D.L. (1993). "The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity". *Educational and psychological Measurement*, 53, (1), 183-189. <http://www.Elsevier.com>

Nabors LA, Kichler JC, brassell A, Thakkar S, Bartz J, Pangallo J, et al, (2013). "Factors related to caregiver state anxiety and coping with a child's chronic illness". *Famsyst Health*, 31 (2), 171-80.

Owen, W., & Sweeny, R.B. (2002). "Ambiguity tolerance, performance, learning and satisfaction: A research direction". In The proceedings of ISECON, v19 (San Antonio).

Palent, J. (2007). "SPSS". *Kakavand, AR, translation* (2010). The first edition, Tehran: Sarafranz.

- Reivich, K.J., Seligman, E.P., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66(1), 25-34.
- Rydell, S.T. & Rosen, F. (1996). "Measurement and some correlates of need – cognition". *Psychological Reports*, 19, 1303-1312.
- Saeedi, Mobarake, M., & Ahmadi, A. (2011). "Relationship of tolerance ambiguity in computer students with scores level of them in programming course". *Journal of Research Strategies for Education In Medical Sciences*, 5(4); 219-222.
- Salehi, Fadardi, J., Azad, H., & Nemati, A. (2010). "The relationship between resilience, motivational structure and substance use". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1956-1960.
- Seyed Mahmoodi S.J., Rahimi, Ch., & Mohammadi, N. (2013). "Psychometric properties of posttraumatic growth inventory in an Iranian sample". *J. Psychology Models Methods*, 3(12): 93-108 (persian).
- Shakerinia Mohammad Pour M. (2010). "Relationship between job stress and resilience with burnout in female nurses". *Journal Behboud, Fourteen Years, Issue*, 161-169 (persian).
- Stoycheva, K. (2003). "Talent, science and education: How we cope with uncertainty and ambiguities". <http://www.chaperone.sote> submitted in partial fulfillment of the Requirements for the Doctor of Education Degree. Union University.
- Van Zyl, H. (2010). "Resilience among middle-born children". Magister Educationis in Educational Psychology, North – West University
- Wilks, S. E. (2008). "Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106-125.
- Yuxn, Laujt, Mak WW, Zhang, J, luiww, Zhang J. (2011). "Factor structure and psychometric properties of the Connor – Davidson Resilience Scale among Chinese adolescents". *Compr Psychiatry*. 52(2), 218-24.
- Zenasni, F., Besancon, M & Lubart, T. (2006). Creativity and Tolerance Ambiguity: An empirical study. *Journal of Creative Behavior*. <http://www.Psycho.Univ-paris5.fr>.



## بررسی نقش ظرفیت حافظه کاری و کارکردهای اجرائی در آمادگی ابتلا به آلزایمر □

### Investigating the Predictive Role of Working Memory Capacity and Executive Functions for Alzheimer's Predisposition □

Forough Tafi, MSc  
Rouhollah Shahabi, PhD ✉

فروغ تافی\*  
دکتر روح الله شهابی\*\*

#### Abstract

The aim of this study was to investigate the predictive role of working memory capacity and executive functions (shifting, inhibition and updating) for Alzheimer's predisposition. We selected 148 elderly people (75 male and 73 female) from Qazvin with available sampling procedure and they completed Mini Mental State Examination (Alzheimer's predisposition), the Digit Span in backward format Task (workingmemory capacity), Stroop (inhibition), Set-Switching Task (shifting) and Keep Track Task (updating). Data analysis was accomplished using analysis showed working memory and executive function totally predicted considerable amount (61 percents) of Alzheimer's predisposition. At the end data were discussed in light of theory and practice.

**Keywords:** Alzheimer's predisposition, working memory capacity, executive function, inhibition, shifting, updating

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی میزان پیش بینی کنندگی ظرفیت حافظه کاری و کارکردهای اجرایی آن (شامل تغییر، بازداری و به‌روزرسانی توجه) برای آمادگی ابتلا به آلزایمر بوده است. جامعه پژوهش، شامل سالمندان بالای ۶۰ سال شهر قزوین بود که از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۱۴۸ نفر (۷۵ مرد و ۷۳ زن) با میانگین سنی ۶۷/۴ سال به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای سنجش آمادگی ابتلا به آلزایمر از نسخه کوتاه بررسی وضعیت ذهنی (MMSE)، برای سنجش ظرفیت حافظه کاری از تکلیف فراخنای وارونه اعداد و برای سنجش تغییر، بازداری و به‌روز رسانی توجه به ترتیب از تکلیف تغییر آمایه، استروپ و نگه‌داشتن رد استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده است ظرفیت حافظه کاری و مکانیسم‌های توجهی کارکردهای اجرایی روی هم‌رفته بخش زیادی از واریانس (۶۱ درصد) آمادگی ابتلا به آلزایمر را پیش‌بینی می‌کنند. در پایان چرایی یافته‌ها مورد بحث قرار گرفته است.

**کلید واژه‌ها:** آمادگی آلزایمر، ظرفیت حافظه کاری، کارکردهای اجرایی، بازداری، انتقال توجه، به‌روز رسانی توجه

□ Islamic Azad University, Qazvin Branch, I.R.Iran  
Institute of Humanities and Cultural Studies.  
✉Email: r.shahabi@ihc.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۲/۲۶  
\* گروه روانشناسی بالینی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین  
\*\* پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی



## ● مقدمه

بیماری «آلزایمر»، شایعترین نوع دمانس، یک بیماری منحط کننده است که باعث اختلال جدی در کارکرد عصب روانشناختی می شود. وجود شواهدی از جهش ژنی مسبب بیماری بنا به آزمون ژنتیکی یا سابقه خانوادگی، شواهد بارزی از نقصان در حافظه و یادگیری و یا حداقل یکی دیگر از حوزه های شناختی و پیشرفت یکنواخت و افت تدریجی در شناخت به عنوان ملاک های تشخیصی بیماری «ممکن» آلزایمر و همین ملاک ها به جز وجود شواهد مربوط به جهش ژنی مسبب بیماری به عنوان ملاک های تشخیصی بیماری «محمتمل» آلزایمر در نظر گرفته شده است (ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی، ۱۳۹۳). بر این اساس در هر دو نوع آلزایمر، نقصان در حافظه و یادگیری به عنوان ملاک تشخیصی دیده شده است.

به نظر می رسد «حافظه کاری»<sup>۱</sup> را می توان یک نظام شناختی جامع دانست که هم فرایندهای حافظه ای و هم فرایندهای توجهی مورد نیاز برای یادگیری مواد جدید در آن روی می دهند و با توجه به اینکه نقص در این دو، شاخصه مهم ابتلا به آلزایمر است بنابراین می توان حافظه کاری را یک نظام شناختی مهم درگیر در آلزایمر دانست. حافظه کاری یک نظام شناختی ظرفیت محدود است که هم زمان با اندوزش موقتی اطلاعات، همان اطلاعات و یا اطلاعات اضافی دیگر را پردازش یا دست کاری می کند. مؤلفه اجرایی مرکزی و دو دستیار شامل «حلقه واج شناختی»<sup>۲</sup> و «لوح دیداری فضایی»<sup>۳</sup>، حافظه کاری را در اندوزش و پردازش یا دست کاری هم زمان اطلاعات یاری می کنند. اجرایی مرکزی یک مؤلفه نظارتی حیطه کلی است که در تخصیص منابع توجهی، کاربرد دارد و درگیر در گستره ای از کارکردهای تنظیمی از جمله هماهنگی شناختی در انجام فعالیت های چندگانه هم زمان و اختصاص دادن منابع به بخش های دیگر حافظه کاری است. اندوزش موقتی اطلاعات به وسیله دو انباره حیطه خاص انجام می شود؛ یکی «حلقه واج شناختی» که اندوزش موقتی اطلاعات کلامی را بر عهده دارد و دیگری «لوح دیداری فضایی» که مسئول نگهداری و دست کاری بازنمایی های دیداری فضایی است. چهارمین مؤلفه نیز میانگیر رویدادی است که وظیفه تبدیل خرده نظام های حافظه و ابعاد اطلاعاتی به قطعات یکپارچه را بر عهده دارد (بدلی، ۲۰۱۰).

در مورد وضعیت اکتساب اطلاعات جدید یا یادگیری در بیماران آلزایمری تا حدود

زیادی ابهام وجود دارد چراکه اکتساب، یک فرایند پیچیده است و شامل مراحل به هم مرتبط متفاوت زیادی است. اکتساب می تواند از طریق مقدار اطلاعاتی که به هنگام یادگیری، یادآوری می شود اندازه گرفته شود و این متفاوت از بازیابی است که شامل توانایی برای دسترسی و بازیافتن اطلاعات قبلاً اکتساب شده و حفظ شده در حافظه بلندمدت است. در مورد یادگیری، اطلاعات جدیدی که توجه متمرکز را برای اکتساب به خود جلب می کنند در واقع در ابتدا وارد یکی از دو خرده نظام منفعل و موقتی یاد شده حافظه کاری یعنی حلقه واج شناختی یا لوح دیداری فضایی می شوند (جرمانو و کینسلا، ۲۰۰۵). پژوهش های زیادی کاهش مرتبط با آلزایمر را در ظرفیت این دو خرده نظام گزارش کرده اند. برای مثال پاسکویر و همکاران (۲۰۰۱) در مطالعه خود به مقایسه بیماران مبتلابه آلزایمر، دمانس مربوط به لب پیشگاهی و سالمندان سالم پرداختند و به این نتیجه رسیدند که در فراخنای روبه جلوی ارقام که معمولاً برای سنجش حلقه واج شناختی یا اندوزش منفعل کوتاه مدت مورد استفاده قرار می گیرد در دو گروه آلزایمر و دمانس «لب پیشگاهی» مشابه است اگرچه نشانه ها در گروه آلزایمر بیشتر است. کنسینجر، شرر، گروودون و کورکین (۲۰۰۳) در مطالعه خود که بر روی ۲۲ بیمار مبتلابه آلزایمر خفیف انجام دادند وضعیت و حافظه کاری را با استفاده از دو تکلیف فراخنای خواندن و n-back مورد بررسی قرار دادند. آنها در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند گروه مبتلابه اختلال، در مقایسه با گروه کنترل در تکلیف فراخنای خواندن عملکرد ضعیف تری دارند اما در تکلیف n-back تفاوت گروهی معنادار گزارش نشده است. پیلائی و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه خود که روی ۶۸ بیمار مبتلابه آلزایمر انجام دادند وضعیت ۴ متغیر شناختی مهم شامل توجه، کارکرد اجرایی، زبان و حافظه را در بیماران مبتلابه مراحل ابتدایی آلزایمر مورد بررسی قرار دادند برای سنجش متغیرهای حافظه ای از خرده آزمون حافظه منطقی و کسلر و تکلیف نامیدن حیوانات استفاده کردند. آنها به این نتیجه رسیدند که حافظه کاری (نامیدن حیوانات) و نه حافظه رویدادی در مراحل ابتدایی آلزایمر با نرخ پایین تر کاهش کارکردی مرتبط است. در مجموع، هانتلی و هووارد (۲۰۱۰) در مطالعه مروری خود به این نتیجه رسیدند که کارکرد حلقه واج شناختی (اندوزش کوتاه مدت کلامی) در مراحل اولیه و پیش بالینی آلزایمر سالم است با این حال به موازات پیشرفت بیماری، آسیب در آن نیز پیشرفت می کند. در آلزایمر خفیف در تکالیفی که کارکرد لوح دیداری فضایی را سنجش

می‌کردند آسیب وجود دارد همچنین شواهدی در مورد آسیب اجرایی مرکزی در آلزایمر خفیف نیز وجود دارد. علیرغم چنین یافته‌هایی برخی دیگر از پژوهش‌ها (برای پری و همکاران، ۲۰۰۰؛ ؛ بلویل، پرز و مالنفنت، ۱۹۹۶) نشان داده‌اند فراخنای مستقیم اعداد و حروف (که عمدتاً برای سنجش بخش اندوزش کوتاه‌مدت حافظه کاری مورداستفاده قرار می‌گیرند) در مراحل ابتدایی و یا خفیف آلزایمر در سطح بهنجار باقی می‌ماند.

از سوی دیگر توجه نخستین بعد غیر حافظه‌ای است که در افراد مبتلابه آلزایمر در معرض آسیب قرار دارد. به نظرمی رسد هنگام مطالعه آلزایمر ضروری باشد همه جنبه‌های «توجه شامل انتخابی»، «تقسیم‌شده» و «مداوم» موردبررسی قرار گیرد. در مراحل اولیه آلزایمر همانند افراد عادی، توجه مداوم نسبتاً سالم باقی می‌ماند اما خرده مؤلفه‌های انتخابی و تقسیم‌شده حتی در مراحل اولیه آلزایمر نیز دچار آسیب می‌شوند (گگان، ۲۰۱۱). پری و همکاران (۲۰۰۰) بیماران دارای آلزایمر اولیه را در مجموعه‌ای از آزمون‌های توجهی شامل حفظ، تقسیم‌شده و انتخابی سنجش کردند و به این نتیجه رسیدند آنها نسبت به گروه کنترل در بازداری و توجه انتخابی عملکرد معنادار ضعیف‌تری دارند. بیودیک و همکاران (۲۰۰۶) نیز عملکرد دو گروه از بیماران دارای آلزایمر خفیف و «بسیار خفیف» را با گروه بهنجار در حافظه کاری و کارکردهای اجرایی باهم مقایسه کردند و به این نتیجه رسیدند که بیماران دارای آلزایمر بسیار خفیف در مقایسه با گروه کنترل، در حافظه کوتاه‌مدت دیداری فضایی، حافظه رویدادی، انعطاف‌پذیری و توانایی خود نظارتی عملکرد ضعیف‌تر داشتند. آنها همچنین نشان دادند بیماران دارای آلزایمر خفیف ضعف اضافی در آزمون شباهت‌ها داشتند. آنها نتیجه گرفتند که نقص در حافظه رویدادی و اجرایی مرکزی در مراحل نخست آلزایمر و قبل از اختلال در توجه متمرکز و زبان اتفاق می‌افتد. نظیر چنین یافته‌هایی را می‌توان در مطالعات دیگر نیز مشاهده کرد بااین‌حال می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه اجرایی مرکزی، در آلزایمر اولیه، ذاتاً مشمول کاهش بوده و دارای نقص است اما موضوعی دارای جزئیات زیاد است (جرمانو و کینسلا، ۲۰۰۵). مشاهدات بالینی بیماران مبتلابه آلزایمر نشان داده است که آنها دشواری زیادی در انجام تکالیف روزانه خود در کارکردهای غیر حافظه‌ای مانند زبان و توانایی‌های دیداری فضایی دارند که در آزمون‌های رسمی نقص کم و یا اساساً بدون نقص نشان داده می‌شوند. چنین رفتارهایی عمدتاً به‌وسیله مراقبین گزارش می‌شوند مبنی بر اینکه

آنها قادر به تمرکز نیستند، به آسانی حواسشان پرت می شود و یا در مواجهه با تکالیفی که قبلاً به آسانی آن را حل میکردند در هم و برهم انجام می دهند. این مشاهدات منجر به این ادعا شده است که بیماران دارای نقایص توجهی هستند و این نقص میتواند یک ویژگی اولیه باشد.

### ● روش

طرح پژوهش حاضر غیرآزمایشی و روش پژوهش از نوع همبستگی بوده است. «جامعه آماری» پژوهش حاضر را کلیه سالمندان ۶۰ سال به بالای ساکن شهر قزوین تشکیل می دهد که از این جامعه نمونه ای به حجم ۱۴۸ نفر (۷۵ مرد و ۷۳ زن) با میانگین سنی ۶۷/۴ به روش نمونه گیری در دسترس و با مراجعه به کانون های بازنشستگی این شهر انتخاب شدند. ملاک ورود به نمونه، داشتن حداقل ۶۰ سال سن، داشتن تحصیلات حداقل پنجم دبستان، و فقدان بیماری جسمانی و شناختی عمده و مؤثر بوده است. این ملاک ها بر اساس مصاحبه با آزمودنی و در موارد معدود نیز مراجعه به پرونده وی مورد ارزیابی قرار می گرفت.

### ● ابزار

□ الف: **آمادگی ابتلا به آلزایمر:** برای سنجش آمادگی ابتلا به آلزایمر از نسخه کوتاه «بزار بررسی وضعیت ذهنی»<sup>۴</sup> (فولستین، ۱۹۷۵) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال است و کل امتیاز حاصل از آن ۳۰ امتیاز می باشد. بر اساس کتب مرجع نمره کمتر از ۲۵ به احتمال وجود اختلال شناختی اشاره می کند. این آزمون در بسیاری از کشورها به عنوان یک آزمون مناسب برای غربالگری دمانس بکار میرود. در ایران نیز سیدیان و همکاران (۱۳۸۶) ویژگی های فنی آن بررسی و اعتبار و روایی آن را مورد تأیید قرار دادند.

□ ب: **حافظه کاری:** برای سنجش حافظه کاری از «آزمون فراخنای وارونه اعداد» استفاده شده است. این تکلیف شامل ۲۱ سری عدد است که در ۷ بخش ۲ کوششی ارائه شده اند. تعداد اعداد در هر بخش به ترتیب عبارت اند از ۳-۴-۵-۶-۷-۸ و ۹ عدد. به عبارت ساده تر دو کوشش هر سری شامل ۵ عدد و به همین ترتیب تا آخر ادامه می یابد. به طور مثال در بخش نخست که هر سری شامل ۳ عدد است کوشش اول عبارت است از اعداد ۹-۳-۸ و کوشش دوم شامل اعداد ۶-۱-۳ است. بخش دوم نیز

شامل دو کوشش (کوشش‌های ۴، ۵ و ۶) است اما این بار هر کوشش شامل ۴ عدد است. کوشش ۴ شامل اعداد ۴-۵-۰-۲؛ کوشش ۵ شامل ۴ عدد ۳-۶-۸-۱؛ و کوشش ۶ نیز شامل ۴ عدد ۵-۷-۲-۹. به همین ترتیب تعداد اعداد در هر سه کوشش افزایش می‌یابد تا اینکه در کوشش‌های ۱۹، ۲۰ و ۲۱ (بخش هفتم) تعداد اعداد در هر کوشش به ۹ عدد می‌رسد (مثلاً این ۹ عدد در کوشش ۱۹ عبارت‌اند از ۵-۴-۳-۶-۸-۱-۷-۰). روش اجرا بدین ترتیب است که آزمایشگر اعداد را به صورت یک عدد در هر ثانیه با صدای بلند و واضح می‌خواند و پس از اتمام قرائت هر سری، ده ثانیه به شرکت‌کننده فرصت می‌دهد تا اعداد را در جهت وارونه و برعکس یادآوری و تکرار کند. تکلیف زمانی قطع می‌شود که شرکت‌کننده نتواند هر دو کوشش یک بخش را به درستی یادآوری و تکرار کند. آلووی و همکاران (۲۰۰۴)؛ گترکول و همکاران (۲۰۰۴)؛ آلووی (۲۰۰۶) و انگلیدی ابرو و همکاران (۲۰۱۰) از این ابزار برای سنجش اندوزش کوتاه مدت اطلاعات کلامی استفاده کرده‌اند که بیانگر داشتن روائی سازه مناسب از نظر متخصصان است. اعتبار باز آزمایی این آزمون در پژوهش، آلووی و همکاران (۲۰۰۴)، ۰/۸۱ و در پژوهش گترکول و همکاران (۲۰۰۴)، ۰/۸۱ گزارش شده است. در ایرانی نجاتی (۱۳۸۹) از این آزمون در نمونه سالمندی استفاده کرده است.

□ ج: کارکردهای اجرایی: در این مطالعه از آزمون تغییر آمایه برای سنجش تغییر توجه، استروپ برای سنجش بازداری از اطلاعات نامربوط و نگهداشتن رد برای سنجش بروز رسانی استفاده شده است.

□ د: تغییر آمایه<sup>۵</sup> (روگر<sup>۶</sup> و مانسل<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵): در این تکلیف به شرکت‌کنندگان سری‌های عدد بین ۱ تا ۹ داده خواهد شد و از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود زوج یا فرد بودن و بزرگ‌تر یا کمتر از ۵ بودن آن را مشخص کنند. جهت پاسخگویی می‌بایست هنگامی که عدد زوج یا بزرگ‌تر از ۵ است علامت + و هنگامی که عدد فرد و یا کمتر از ۵ است علامت - را در باکس خالی زیر هر عدد یادداشت کنند. این قاعده برای اعدادی است که در زیر آنها خط کشیده نشده است. برخی از اعداد در زیر آنها خط کشیده شده است و شرکت‌کنندگان می‌بایست قاعده پاسخ‌دهی را عوض کنند بدین ترتیب که برای اعداد زوج و بیشتر از ۵ علامت - و برای اعداد فرد و کمتر از ۵ علامت + را در باکس مربوطه یادداشت کنند. شرکت‌کنندگان ۸۰ ثانیه زمان برای تکمیل تکلیف دارند. نمره فرد تعداد پاسخ‌های

درست است. از این تکلیف به کرات در پژوهش‌های با گروه سالمند باهدف سنجش تغییر و یا انتقال توجه استفاده شده است و روائی و اعتبار آن مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است که میتوان برای مرور به پژوهش واسیلیشین، ورهايگن و اسلوینسکی (۲۰۱۱) مراجعه کنید.

□ ه: تکلیف نگه‌داشتن رد<sup>۸</sup>: در این پژوهش از نسخه اصلاح شده تکلیف نگه‌داشتن رد

که به وسیله مارتینز و همکاران (۲۰۱۱) برای سنجش توجه اجرایی بکار رفته بود استفاده شده است. این تکلیف شامل ۹ ردیف کلمه است که این کلمات مربوط به سه مقوله مختلف وسایل آشپزخانه، رنگ و میوه هستند. سه ردیف اول ۶ کلمه (هر مقوله ۳ کلمه)؛ ردیف‌های چهار، پنج و شش شامل ۹ کلمه (هر مقوله ۳ کلمه) و سه ردیف آخر نیز شامل ۱۲ کلمه (هر مقوله ۴ کلمه) بوده است. در هر ردیف، کلمات مربوط به مقوله‌های مختلف به صورت تصادفی مرتب شده‌اند. آزمایش‌گر به ترتیب از ردیف اول لیست کلمات را از ابتدا تا انتها می‌خواند و از شرکت‌کننده می‌خواهد آخرین کلمه مربوط به سه مقوله را به ترتیب بیان کند. نمره شرکت‌کننده در این تکلیف برابر با تعداد کوشش‌های درست است و این نمره به‌عنوان نشان‌گر توجه اجرایی مورد استفاده قرار گرفته است. (شهابی و همکاران، ۱۳۹۳).

□ و: آزمون استروپ<sup>۹</sup>: از این آزمون به شکل‌های مختلف استفاده می‌شود. در این

پژوهش از نسخه ویکتوریا (اسپرین و استراس، ۱۹۹۸؛ نقل از امین زاده و حسن آبادی، ۱۳۸۹) استفاده شده است. این آزمون شامل سه مرحله است که در هر سه مرحله واژه‌های قرمز، آبی، سبز و زرد در چهار ردیف ۶ تایی (در مجموع ۲۴ بار) به تصادف نوشته شده است. در مرحله اول که مرحله خط پایه نیز گفته می‌شود آزمایش‌گر از شرکت‌کننده می‌خواهد واژه‌های قرمز، آبی، سبز و زرد را که با جوهر مشکی چاپ شده‌اند با سرعت بخواند. مرحله دوم شرایط همگرایی است و در آن واژه قرمز به رنگ قرمز؛ واژه سبز به رنگ سبز؛ واژه آبی به رنگ آبی و واژه زرد به رنگ زرد نوشته شده است. در این مرحله نیز از شرکت‌کننده خواسته می‌شود واژه‌ها را به سرعت بخواند. مرحله سوم شرایط ناهمگرایی است و در آن به‌طور مثال کلمه قرمز به رنگ سبز و مثلاً واژه سبز به رنگ زرد نوشته شده است. در این شرایط یعنی در مرحله سوم از شرکت‌کننده خواسته می‌شود رنگ واژه و نه خود واژه را بگوید (در این مثال در مورد واژه قرمز پاسخ درست سبز و در مورد واژه سبز پاسخ درست زرد است). از این تکلیف در مطالعات مختلف به‌وفور استفاده شده است. از این پژوهش به

کرات برای سنجش توجه اجرایی و بازداری استفاده شده است (مانند بریجس و همکاران، ۲۰۱۲؛ چادرسکی و همکاران، ۲۰۱۱؛ اوسوریو و همکاران، ۲۰۱۲ و زارع و لطفی، ۱۳۹۴). در پژوهش/مین زاده و حسن آبادی (۱۳۸۹) اعتبار نمره تداخل، تسهیل و تعداد خطا با روش باز آزمایی به ترتیب ۰/۹، ۰/۴ و ۰/۳ بوده است. در پژوهش حاضر اختلاف نمره خطا از نمره کل و اختلاف زمان مرحله ناهمگرا و خط پایه به عنوان نشان گره‌های توجه اجرایی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. (شهابی همکاران، ۱۳۹۳).

در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی و روش‌های آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون جهت تحلیل داده‌ها استفاده شده است.

### ● یافته‌ها

جدول ۱ مشخصه‌های توصیفی کل گروه نمونه و نیز به تفکیک جنس در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. این مشخصه‌ها شامل بالاترین و کم‌ترین نمره، میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی، بالاترین و پایین‌ترین نمره) گروه نمونه در متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه	جنسیت	بالاترین	پایین‌ترین	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
بازداری		مرد	۲۴	۱۲	۲۱/۹۷	۲/۳۹	-۲/۰۳	۵/۴۲
		زن	۲۴	۱۶	۲۲/۰۲	۱/۷۷	-۱/۰۹	۱/۱۸
		کل	۲۴	۱۲	۲۲	۲/۱۰	۱/۸۲	۴/۹۶
کارکردهای اجرایی	انتقال	مرد	۶۸	۰	۲۳/۷۵	۱۵/۲۱	۰/۵۹	-۰/۰۲
		زن	۵۷	۴	۲۵/۱۲	۱۲/۹۶	۰/۲۰	-۰/۹۰
		کل	۶۸	۰	۲۴/۴۳	۱۴/۱۱	۰/۴۱۸	-۰/۳۳۶
بروزرسانی		مرد	۷	۰	۱/۱۵	۱/۲۵	۱/۷۵	۵/۲۱
		زن	۵	۰	۱/۶۲	۱/۳۸	۰/۵۶	-۰/۸۱
		کل	۷	۰	۱/۳۸	۱/۳۳	۱/۰۷	۱/۲۳
حافظه کاری		مرد	۱۴	۱	۵/۷۶	۲/۱۹	۰/۵۵	۱/۶۶
		زن	۱۱	۲	۶/۲۷	۲/۰۲	۰/۲۵	-۰/۷۴
		کل	۱۴	۱	۶/۰۱	۲/۱۲	۰/۳۸	۰/۵۲
آمادگی ابتلا به آلزایمر		مرد	۳۰	۲۰	۲۷/۰۷	۲/۹۶	-۰/۶۹	-۰/۶۲
		زن	۳۰	۲۰	۲۷/۶۷	۲/۵۲	-۰/۹۲	۰/۰۹۲
		کل	۳۰	۲۰	۲۷/۳۶	۲/۷۶	-۰/۸۲	-۰/۳

در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است. نتایج نشان می دهد کارکردهای اجرایی شامل توانایی بازداری از اطلاعات نامربوط ( $r = -0/051, p = 0/000$ )، توانایی انتقال توجه در عملیات ذهنی ( $r = -0/687, p = 0/000$ )، بروز رسانی توجه ( $r = -0/712, p = 0/000$ ) با آمادگی ابتلا به آلزایمر در سالمندان رابطه منفی معنادار دارد. این به این معنا است که هر چه سالمندان توانایی بیشتری در بازداری از اطلاعات نامربوط به تکلیف داشته باشند، هر چه بیشتر بتوانند توجه خود را در عملیات های ذهنی تغییر دهند، هر چه بیشتر بتوانند اطلاعات را در نظام شناختی خود به روز رسانی کنند و هر چه ظرفیت حافظه کاری بیشتری داشته باشند آمادگی کمتری برای ابتلا به آلزایمر خواهند داشت.

ظرفیت حافظه کاری بیشترین رابطه و توانایی بازداری از اطلاعات نامربوط کمترین رابطه را با آمادگی ابتلا به آلزایمر داشته است اگرچه باید توجه داشت که شدت رابطه تمام متغیرها با متغیر ملاک (آمادگی ابتلا به آلزایمر) تقریباً بالا بوده است (بیش از ۰/۵).

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	بازداری از اطلاعات نامربوط	۱			
۲	انتقال توجه	۰/۴۳۴**	۱		
۳	بروزرسانی توجه	۰/۳۳۱**	۰/۶۱۸**	۱	
۴	ظرفیت حافظه کاری	۰/۴۸۹**	۰/۷۲۱**	۰/۷۵۳**	۱
۵	آمادگی ابتلا به آلزایمر	-۰/۵۵۱**	-۰/۶۸۷**	-۰/۶۲۷**	-۰/۷۱۲**

\*\* P < 0/01, \* P < 0/05

در ادامه به منظور بررسی دقیقتر رابطه متغیرهای پژوهش، این موضوع بررسی شده است که متغیرهای شناختی شامل ظرفیت حافظه کاری، انتقال یا تغییر توجه، به روزرسانی اطلاعات و بازداری از اطلاعات نامربوط چند درصد از واریانس آمادگی ابتلا به آلزایمر را پیش بینی می کنند. برای این منظور از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شده است. پیش از انجام تحلیل رگرسیون، بررسی پیشفرضهای انجام این آزمون ضروری است. نخستین پیشفرض مورد بررسی، استقلال خطاها از یکدیگر است. خطاها در واقع تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش بینی شده توسط معادله رگرسیون است. در نرم افزار SPSS به منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمون دوربین- واتسون استفاده می شود. نتایج نشان داده است



مقدار آماره دوربین واتسون ۲/۱۷ بوده است که در فاصله بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد و فرض استقلال بین خطاها پذیرفته می‌شود. یکی دیگر از مفروضات در نظر گرفته شده در رگرسیون آن است که خطاها دارای توزیع نرمال با میانگین صفر باشند. بدین منظور مقادیر استاندارد خطاها محاسبه و نمودار توزیع داده‌ها و نمودار نرمال آنها رسم شد سپس دو نمودار باهم مقایسه شدند. مقایسه نمودار توزیع فراوانی خطاها و نمودار توزیع طبیعی نشان می‌دهد که توزیع خطاها تقریباً طبیعی است؛ میانگین نزدیک به صفر و انحراف معیار نزدیک به یک بوده و فاصله زیادی با توزیع طبیعی ندارد. مفروضه بعدی هم خطی بودن است. هم خطی بودن بیانگر این موضوع است که هر یک از متغیرهای مستقل تابعی خطی از سایر متغیرهای مستقل در معادله خط رگرسیون است. عامل تورم واریانس (VIF) کمتر از ۱۰ را شاخص عدم هم خطی متغیرهای مستقل می‌دانند. مقدار VIF به دست آمده در این پژوهش نیز حاکی از عدم هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بینی کننده و عدم تأثیر همبستگی بین متغیرها پیش‌بین بر برآورد پارامتر است. نتایج در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های بررسی همخطی بودن متغیرهای پیش‌بین

مدل		ضرایب استاندارد		t	معناداری	آماره‌های هم خطی	
		B	خطای معیار			Tolerance	VIF
۱	ثابت	۹/۲۰	۰/۴۸۳	۱۹/۰۷	۰/۰۰۰		
	حافظه کاری	-۰/۹۲۶	۰/۰۶۷	-۰/۷۱۲	-۱۲/۲۳	۰/۰۰۰	۱
۲	ثابت	۸/۸۹	۰/۴۵۷		۱۹/۴۴	۰/۰۰۰	
	حافظه کاری	-۰/۵۸۶	۰/۱۰۲	-۰/۴۵۰	-۵/۷۲	۰/۰۰۰	۰/۴۸
	انتقال	-۰/۰۷۱	۰/۰۱۵	-۰/۳۶۳	-۴/۶۱	۰/۰۰۰	۰/۴۸
۳	ثابت	۸/۴۵	۰/۵۱۵		-۱۶/۴۱	۰/۰۰۰	
	حافظه کاری	-۰/۴۶	۰/۱۲۳	-۰/۳۵۳	-۳/۷۳	۰/۰۰۰	۰/۳۲۷
	انتقال	-۰/۰۶۶	۰/۰۱۵	-۰/۳۳۹	-۴/۲۸	۰/۰۰۰	۰/۴۶۷
	بروزرسانی	-۰/۳۱۳	۰/۱۷۲	-۰/۱۵۲	-۱/۸۱	۰/۰۷۱	۰/۴۲۱
۴	ثابت	۱۴/۶۱	۱/۵۵		-۹/۳۷	۰/۰۰۰	
	حافظه کاری	-۰/۳۲۶	۰/۱۲۱	-۰/۲۵۱	-۲/۶۹	۰/۰۰۰	۰/۳۰۴
	انتقال	-۰/۰۵۷	۰/۰۱۵	-۰/۲۹۰	-۳/۸۱	۰/۰۰۰	۰/۴۵۶
	بروزرسانی	-۰/۳۶۷	۰/۱۶۴	-۰/۱۷۷	-۲/۲۳	۰/۰۲۷	۰/۴۱۸
	بازداری	-۰/۳۲۴	۰/۰۷۸	-۰/۲۴۷	-۴/۱۶	۰/۰۰۰	۰/۷۴۹

متغیر وابسته: آمادگی ابتلا به آکزایمر

بر این اساس به نظر می‌رسد پیش‌فرض‌های انجام رگرسیون رعایت شده است و انجام این تحلیل بلا مانع باشد. با این حال پیش از انجام آن داده‌های پرت که از خط رگرسیون دارای فاصله بودند شناسایی و حذف شدند. در این پژوهش با مشخص کردن عدد ۳ داده‌هایی که فاصله آنها از خط رگرسیون بیش از ۳ انحراف معیار بوده است حذف شده‌اند.

خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام آمادگی ابتلا به آلزایمر بر اساس حافظه کاری و کارکردهای اجرایی (بازداری، انتقال و به‌روزرسانی) در جدول ۴ آمده است (لازم به توضیح است متغیرهای پیش‌بین به ترتیب بر اساس بیشترین همبستگی با متغیر ملاک وارد معادله شدند. بر این اساس ترتیب ورود متغیرهای پیش‌بین به معادله رگرسیون عبارت بوده است از حافظه کاری، انتقال توجه، بروز رسانی و بازداری از اطلاعات نامربوط.

R، اندازه همبستگی بین متغیر پیش‌بین و مقدار پیش‌بینی شده متغیر ملاک است. مجذور R یعنی  $R^2$  نیز مربع این همبستگی است و سهم واریانس متغیر پیش‌بین برای متغیر ملاک را نشان می‌دهد. بنابراین با توجه به مقدار  $R^2$  حافظه کاری حدود ۵۰ درصد از تغییرات آمادگی ابتلا به آلزایمر را تبیین می‌کند. هنگامی که کارکرد اجرایی انتقال توجه به مدل اضافه می‌شود، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مدل ۶ درصد افزایش و از ۵۰/۳ درصد به ۵۶/۳ درصد افزایش می‌یابد. با اضافه شدن کارکرد اجرایی بروز رسانی به مدل، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مدل حدود ۱ درصد افزایش و به ۵۷ درصد می‌رسد. سرانجام با اضافه شدن کارکرد اجرایی بازداری از اطلاعات نامربوط به مدل، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مدل ۴ درصد افزایش می‌یابد و از ۵۷ درصد به ۶۱/۴ درصد می‌رسد.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون آمادگی ابتلا به آلزایمر بر اساس حافظه کاری و کارکردهای اجرایی

مدل	متغیرهای وارد شده	R	$R^2$	$R^2$ تعدیل شده	خطای استاندارد
۱	حافظه کاری	۰/۷۱۲	۰/۵۰۶	۰/۵۰۳	۱/۹۴
۲	حافظه کاری و انتقال توجه	۰/۷۵۵	۰/۵۶۹	۰/۵۶۳	۱/۸۲
۳	حافظه کاری و انتقال توجه و بروز رسانی	۰/۷۶۱	۰/۵۷۹	۰/۵۷۰	۱/۸۱
۴	حافظه کاری و انتقال توجه و بروز رسانی و بازداری از اطلاعات نامربوط	۰/۷۹۰	۰/۶۲۵	۰/۶۱۴	۱/۷۱

بر این اساس یافته کلیدی مطالعه حاضر عبارت از این است که ظرفیت حافظه کاری و کارکردهای اجرایی بازداری، انتقال و بروز رسانی در مجموع حدود ۶۱/۵ درصد از آمادگی ابتلا به آلزایمر را پیش‌بینی می‌کنند که درصد قابل توجهی نیز هست. در ادامه به منظور بررسی

معناداری رگرسیون یعنی آزمون اینکه آیا متغیرهای پیش بین حافظه کاری و کارکردهای اجرایی (بازداری، انتقال و بروز رسانی) می توانند در پیش بینی متغیر ملاک (آمادگی ابتلا به آلزایمر) مؤثر باشند یا خیر از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. نتایج در جدول ۵ آمده است.

جدول ۴ نشان می دهد که هر چهار متغیری که وارد معادله شدند معناداری خود را حفظ نموده اند. مدل حافظه کاری ( $F = 149/69$ ،  $p < 0/01$ ) اثر معناداری بر آمادگی ابتلا به آلزایمر داشته است. با اضافه شدن انتقال توجه، مدل معناداری خود را حفظ کرده است ( $F = 95/85$ ،  $p < 0/01$ )، پس از آن به روز رسانی به مدل حافظه کاری و انتقال توجه اضافه شده و توانسته است اثر معناداری بر آمادگی ابتلا به آلزایمر داشته باشد ( $F = 66/02$ ،  $p < 0/01$ ) و سرانجام با اضافه شدن بازداری از اطلاعات نامربوط مدل حافظه کاری، انتقال توجه، به روز رسانی توجه و بازداری ( $F = 59/46$ ،  $p < 0/01$ )، اثر معناداری بر آمادگی ابتلا به آلزایمر داشته اند.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس مربوط به متغیرهای پیش بین

سطح معناداری	F	میانگین مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	مدل	
۰/۰۰۰	۱۴۹/۶۹	۵۶۸/۱۵۱	۱	۵۶۸/۱۵۱	رگرسیون	حافظه کاری
		۳/۷۹۶	۱۴۶	۵۵۴/۱۴۷	باقی مانده	
			۱۴۷	۱۱۲۲/۲۹۷	کل	
۰/۰۰۰	۹۵/۸۵	۳۱۹/۵۰۲	۲	۶۳۹/۰۰۳	رگرسیون	حافظه کاری و انتقال توجه
		۳/۳۳۳	۱۴۵	۴۸۳/۲۹۴	باقی مانده	
			۱۴۷	۱۱۲۲/۲۹۷	کل	
۰/۰۰۰	۶۶/۰۲	۲۱۶/۶۱	۳	۶۴۹/۸۴	رگرسیون	حافظه کاری و انتقال توجه و بروز رسانی
		۳/۲۸۱	۱۴۴	۴۷۲/۴۵۱	باقی مانده	
			۱۴۷	۱۱۲۲/۲۹۷	کل	
۰/۰۰۰	۴۶/۵۹	۱۷۵/۲۲۷	۴	۷۰۰/۹۰۸	رگرسیون	حافظه کاری و انتقال توجه و بروز رسانی و بازداری
		۲/۹۴۷	۱۴۳	۴۲۱/۳۸۹	باقی مانده	
			۱۴۷	۱۱۲۲/۲۹۷	کل	

برای تدوین معادله رگرسیون، همان طور که در جدول ۵ مشاهده می شود، و در بالا نیز توضیح داده شد هر ۴ مدل اثر معناداری بر متغیر ملاک یعنی آمادگی ابتلا به آلزایمر داشته اند و می توان با توجه به ضرایب حاصل شده در جدول، معادله رگرسیون زیر را برای متغیر ملاک

آمادگی ابتلا به آلزایمر) به صورت زیر نوشت:

$$Y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + b_4x_4$$

$$\text{انتقال} (-0/057) + (\text{حافظه کاری}) (-0/326) + 14/16 = \text{آمادگی ابتلا به آلزایمر}$$

$$+ (\text{بازداری}) (-324/0) + (\text{به روزرسانی}) (-0/367)$$

### ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر «شناسایی پیش‌آگهی‌های شناختی آمادگی ابتلا به آلزایمر در سالمندان بر اساس یک الگوی نظام مند» بوده است. به این منظور نقش پیش‌بینی‌کنندگی «حافظه کاری» به معنای اندوزش و پردازش هم‌زمان و مؤلفه اجرایی مرکزی آن به معنای ساز و کار مهار کنترل توجه از طریق سه فرایند بازداری از اطلاعات نامربوط، تغییر توجه و بروز رسانی توجه برای آمادگی ابتلا به آلزایمر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داده است حافظه کاری و سازوکارهای توجهی اجرایی مرکزی شامل بازداری، انتقال و به‌روزرسانی رویهمرفته بخش قابل توجهی (۶۱/۵ درصد) از تغییرات آمادگی ابتلا به آلزایمر را پیش‌بینی می‌کنند.

○ شاید بتوان نقش معنادار ظرفیت حافظه کاری در پیش‌بینی آمادگی ابتلا به آلزایمر را به رابطه بین «عملکرد عصب روانشناختی اولیه»<sup>۱۰</sup> و تغییرات طولی در وضعیت عملکردی کلی نسبت داد. عملکرد ابتدایی بهتر در تکلیف فراخنای معکوس اعداد [که در مطالعه حاضر برای سنجش حافظه کاری مورداستفاده قرار گرفته است] به نرخ پایین‌تر کاهش کارکردی در طول زمان مرتبط است (پیلای و همکاران، ۲۰۱۴). این به این معناست که به موازات آنکه با افزایش سن عملکرد عصب روانشناختی پایه کاهش پیدا می‌کند توانایی فرد در وضعیت عملکردی کلی نیز کاهش می‌یابد و در نتیجه سالمندان دارای آمادگی ابتلا به آلزایمر در تکالیف حافظه کاری عملکرد ضعیفی را نشان می‌دهند.

○ برای اثرگذاری حافظه کاری بر آمادگی ابتلا به آلزایمر، برخی تبیین‌های شناختی نیز می‌توان ارائه کرد. برای بازیابی اطلاعات در تکالیفی مانند فراخنای معکوس اعداد که برای سنجش حافظه کاری مورداستفاده قرار می‌گیرند، استفاده از راهبردهای شناختی، کمک‌کننده و تداخل پیش‌گستر غیر کمک‌کننده خواهد بود. شواهد پژوهشی (برای مثال لمایر، ۲۰۱۰)

نشان داده است مجموعه کلی، توزیع و تعمیم، اجرا و ساز و کار راهبردها، در طول زمان در سالمندان تغییر می‌یابد. گاگنون (۲۰۱۱) معتقد است چنانچه مشکلات در استفاده از راهبردها را برای سالمندان سالم طبیعی فرض کنیم، این موضوع در مورد سالمندان دارای آمادگی ابتلا به آلزایمر دشوارتر خواهد بود. در مورد تداخل پیش‌گستر نیز به موازات آنکه سالمند در معرض اطلاعات به‌طور متوالی بیشتری قرار بگیرد خطا نیز به‌طور صعودی افزایش می‌یابد در نتیجه سالمند ظرفیت حافظه کاری کمتری را نشان خواهد داد. به نظر می‌رسد سالمندانی که آمادگی ابتلا به آلزایمر را دارند بیشتر در معرض تداخل پیش‌گستر قرار گیرند و شواهدی مانند خطاهای نفوذ (یادآوری ماده‌هایی که در فهرست ماده‌هایی که باید به یاد آورده می‌شدند قرار نداشتند) بیشتر در تکالیف فراخنای پیچیده در افراد مبتلا به آلزایمر می‌تواند مؤید این ادعا باشد (گاگنون، ۲۰۱۱).

○ از آنجایی که برخی از بررسی‌ها در مورد «حلقه واج‌شناختی» و «لوح دیداری فضایی» در بیماران مبتلا به آلزایمر نشان داده است این دو خرده‌نظام عموماً سالم باقی می‌مانند (بدلی و همکاران، ۱۹۹۱؛ بلویل، پرز و مالنفنت، ۱۹۹۶) این فرضیه وجود دارد که ضعف اجرایی مرکزی در اختصاص توجه (سازوکارهای توجهی اجرایی مرکزی) منبع زیربنایی مشکلات مبتلایان به آلزایمر در تکالیف حافظه کوتاه‌مدت است. با پذیرش این فرضیه می‌توان ادعا نمود از آنجایی که مشکلات اجرایی مرکزی حتی در مراحل خیلی ابتدایی آلزایمر نیز مشاهده شده است (کوروین، ۲۰۰۰) ناتوانی این مؤلفه در اختصاص مناسب و به‌موقع منابع برای سازوکارهای هم‌زمان پردازش و اندوزش علت اصلی کاهش عملکرد مبتلایان به آلزایمر در تکالیف حافظه کاری باشد. بر این اساس تمرین و مداخله در سازوکارهای توجهی اجرایی مرکزی در مراحل بسیار اولیه ابتلا به آلزایمر پیشنهاد می‌شود.

○ به نظر می‌رسد هم‌زمان با سازوکارهای بازداری، سازوکارهای تسهیل‌کننده نیز فعال می‌شود تا توانایی فرد را در بازداری از اطلاعات نامربوط را ارتقاء بخشد با این حال تحلیل کیفی تولیدات کلامی نشان داد بیماران مبتلا به آلزایمر در مقایسه با سالمندان سالم، «ورود» اطلاعات خودکار و «در جاماندگی» بیشتری را تجربه می‌کنند (سباستین، ۲۰۰۱ و آمیوا و همکاران، ۱۹۹۸؛ نقل از آمیوا و همکاران، ۲۰۰۴). این امر زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که در این افراد به‌واسطه ضعف در توجه انتخابی و مشکلات در یادگیری مواد جدید، عوامل

تسهیل‌کننده نظیر استفاده از راهبردها و مهارت‌های خود نظارتی درگیر نخواهند شد و بر این اساس به نظر می‌رسد افرادی که آمادگی بیشتری برای ابتلا به آلزایمر دارند به تدریج از یکسو مهار خود را بر اطلاعات ورودی از دست می‌دهند و از سوی دیگر علیرغم دریافت بازخوردهای منفی گرایش به پاسخگویی به شیوه‌های قدیمی دارند. این عدم مهار و گرایش به در جاماندگی منجر به ضعف و ناتوانی بیشتر در بازداری از اطلاعات نامربوط می‌شود. از این رو در سالمندان دارای آمادگی ابتلا به آلزایمر و پیش از شروع مراحل خفیف آن، آموزش سازوکارهای تسهیل‌کننده مانند استفاده از راهبردها می‌تواند مؤثر باشد (برای مرور بیشتر در مورد کاهش بازداری در افراد مبتلا به آلزایمر به آمیوا و همکاران ۲۰۰۴ مراجعه کنید).

○ از سوی دیگر یکی از دلایل توجیهی اساسی در تبیین چرایی یافته‌های این پژوهش، تحلیل رفتن و آسیب در سازوکار عصبی مسئول در کارکردهای اجرایی در افراد دارای آمادگی ابتلا به آلزایمر است. هنگام مقایسه سالمندان سالم با سالمندان مبتلا به آلزایمر اعم از خفیف یا متوسط، شواهد عصب‌شناختی حاکی از کاهش فعالیت سیگنال مرتبط با تکلیف در لب فرونتال سمت چپ است (اوون و همکاران، ۲۰۰۵). لب فرونتال درگیر در اختصاص مجدد منابع توجهی یا سازوکارهای مهار توجه و یکپارچگی «رابطه‌ای» است (کریستوف و همکاران، ۲۰۰۱). علاوه بر کاهش فعالیت در نواحی فرونتال، در بیماران مبتلا به آلزایمر هنگام اجرای تکالیف کلامی حافظه کاری، افزایش فعالیت مغزی در نواحی precuneus مشاهده شده است. شواهد نشان داده است که precuneus در تغییر توجه که در مرور کلامی اطلاعات در حافظه کاری درگیر است نقش اساسی دارد (جنیدس و همکاران، ۱۹۹۸ نقل از لیم و همکاران، ۲۰۰۸).



## یادداشت‌ها

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| 1. working memory         | 2. phonological loop                       |
| 3. visuospatial sketchpad | 4. Mini Mental State Examination(MMSE)     |
| 5. set switching          | 6. Rogers                                  |
| 7. Monsell                | 8. Keep Track                              |
| 9. Stroop Test            | 10. initial neuropsychological performance |

● منابع

امین زاده، انوشه و حسن آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۹). نارسایی های شناختی زیربنایی در ناتوانی ریاضی. *روانشناسی تحولی. روانشناسان ایرانی*. ۶ (۲۳). ۱۸۷-۲۰۰.

انجمن روانپزشکی آمریکا (۱۳۹۳). *راهنمای تشخیصی و آماری اختلالهای روانی (DSM-5)*. تهران: انتشارات ارجمند.

سیدیان، مازیار؛ فلاح، مهتاب؛ نوروزیان، مریم؛ نجات، سحرناز؛ دلاور، علی و قاسم زاده، حبیب اله (۱۳۸۶). تهیه و تعیین اعتبار نسخه فارسی آزمون کوتاه وضعیت ذهنی. *مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران*. ۲۵ (۴). ۴۱۴-۴۰۸.

زارع، حسین و لطفی، راضیه (۱۳۹۴). اثر میزان بار و ظرفیت حافظه کاری بر فرایند مهار شناختی در تکلیف استروپ. *مجله روانشناسی*. ۱۹ (۲). ۱۷۵-۱۸۷.

شهبابی، روح الله؛ اژه ای، جواد؛ آزادفلاح، پرویز و فرزاد، ولی اله (۱۳۹۳). مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال. *مجله روانشناسی*. ۱۸ (۱). ۳-۲۴.

نجاتی، وحید (۱۳۸۹). کارکردهای شناختی اجرایی قطعه پیشانی مغز در سالمندان. *مجله علوم رفتاری*. ۴ (۱). ۵۹-۶۴.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.

Amieva, H., Phillips, L. H., Della Sala, S., & Henry, J. D (2004). Inhibitory functioning in Alzheimer's disease. *Brain*, 127, 949-964.

Baddeley, A., (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-141.

Baddeley AD, Cocchini G, Della Sala S, Logie R, & Spinnler H. (1991). Working memory and vigilance: Evidence from normal aging and Alzheimer's disease. *Brain Cogn*; 41: 87-108.

Baudic S, Barba GD, Thibaudet Mc, Smagghe A, et al. (2006). Executive function deficits in early Alzheimer's disease and their relations with episodic memory. *Archives of Clinical Neuropsychology* 21(1):15-21.

Belleville, S., Peretz, I., & Malenfant, D. (1996). Examination of the working memory components in normal aging and in dementia of the Alzheimer type. *Neuropsychologia*, 34(3), 195-207.

Belanger, S., Belleville, S., & Gauthier, S. (2010). Inhibition impairments in Alzheimer's disease, mild cognitive impairment and healthy aging: Effect of congruency proportion in a Stroop Task. *Neuropsychologia*, 48(2), 581-590.

- Bull, R., & Espy, K. A. (2006). Working memory, executive functioning, and children's mathematics. In S. Pickering (Ed.), *Working memory and education*. Elsevier Press.
- Christoff K, Prabhakaran V, Dorfman J, Zhao Z, Kroger JK, Holyoak KJ, & Gabrieli J.D.: (2001). Rostrolateral prefrontal cortex involvement in relational integration during reasoning. *Neuroimage; 14*: 1136–1149.
- Curwin, R. D. (2000). *The central executive system of working memory and primary memory deficits in patients with probable alzheimers disease*. Dissertation submitted to the school of graduate studies of the University of Ottawa.
- Engle de Abreu, P. M. J., Conway, A. R. A., & Gathercole, S. E. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence. 38*, 552-561.
- Gagnon, L. (2011). *Working memory in alzheimers disease and mild cognitive impairment (MCI): assessment and intervention*. University of Montreal. A dissertation for PhD degree of Philosophy.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology, 40*(2), 177-190.
- Germano, C & Kinsella, G. J. (2005). Working memory and learning in early Alzheimer's disease. *Neuropsychology Review. 15*(1). 1-8.
- Huntley, J. D., & Howard, R. J. (2010). Working memory in early Alzheimer's disease; A neuropsychological review. *International Journal of Geriatric Psychiatry. 25*: 121-132.
- Kensinger, E. A., Shearer, D. K., Growdon, J. H., Locascio, J. J. & Corkin, S. (2003). Working memory in mild Alzheimer's disease and early Parkinson's disease. *Neuropsychology. 17*(2). 230-239.
- Lemaire, P. (2010). Cognitive strategy variations during aging. *Current Direction in Psychological Science. 19* (6)363-369.
- Lim, H. K., Juh, R., Pae, C. U., Lee, B. T., Yoo, S. S., Ryu, S. H., et al. (2008). Altered verbal working memory process in patients with Alzheimer's disease: An fMRI in vestigation. *Neuropsychobiology, 57*(4), 181-187. doi: 000147471.
- McGuinness B1, Barrett SL, Craig D, Lawson J, & Passmore AP. (2010). Executive functioning in Alzheimer's disease and vascular dementia. *International Journal of Geriatric Psychiatry. 25*(6):562-8.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of EFs and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100
- Owen AM, McMillan KM, Laird AR, & Bullmore E: (2005). N-back working memory



- paradigm: A meta-analysis of normative functional neuroimaging studies. *Hum. Brain Mapp*; 25: 46–59.
- Pasquier, F., Grymonprez, L., Lebert, F., & Van der Linden, M. (2001). Memory impairment differs in Frontotemporal dementia and Alzheimer's disease. *Neurocase*. 7: 161–171
- Perry, R. J., and Hodges, J. R. (1999). Attention and executive deficits in Alzheimer's disease: A critical review. *Brain* 122: 383– 404.
- Perry, J. C., Erzinclioglu, S. W., Berrios, G. E., dening, T. R. D & Hodges, J. R. H. (2001). Perception attention and working memory are disproportionately impaired in dementia with lewy bodies compared with Alzheimers disease. *Neurol Neurosurg Psychiatry*. 70: 157-164.
- Wasylyshyn, C., Verhaeghen, P., & Sliwinski, M. (2011). Aging and task switching: A meta analysis. *Psychological Aging*. 26 (1). 15-20.



## رابطه خود شناسی و نیازهای اساسی روانشناختی با خود تنظیمی هیجانی و یادگیری □

### The Relationship between Self-Knowledge and Basic Psychological Needs with Emotional and Learning Self-Regulation □

Neda Faraji, MSc □  
Masoud Golamali Lavasani, PhD  
Shiva Khalili, PhD

ندا فرجی\*  
دکتر مسعود غلامعلی لواسانی\*  
دکتر شیوا خلیلی\*

#### Abstract

The aim of this research was to examine the potential effects of self-knowledge in the relationship between basic psychological needs and learning and emotional self-regulation. Through carrying out a correlational study, 230 students were selected via random classification sampling. The tools included Basic Psychological Needs Scale, Integrative Self-Knowledge Scale, Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), and Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Performance questionnaire and data were analyzed using Pearson correlation coefficient and regression analysis. Findings revealed a significant positive correlation between basic psychological needs with self-regulation learning and cognitive emotion regulation strategies. As substantiated through path analysis, the relationship between basic psychological needs and cognitive emotion regulation strategies was moderated by self-knowledge.

**Keywords:** basic psychological needs, self-knowledge, learning self-regulation, emotional self-regulation.

#### چکیده

این پژوهش در پی یافتن عوامل اثرگذار بر خودتنظیمی یادگیری و هیجانی و رابطه آن با نیازهای اساسی روانشناختی و خودشناسی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران است. پژوهش از نوع همبستگی بوده و ۲۳۰ دانشجوی (۱۲۱ مرد و ۱۰۹ زن) به روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی شده تصادفی برگزیده شدند. آزمودنی‌ها مقیاس‌های نیازهای بنیادی روانشناختی و خودشناسی انسجامی و پرسشنامه‌های تنظیم شناختی هیجان و راهبردهای خود‌انگیخته یادگیری را تکمیل نمودند. یافته‌های پژوهش نشان داد که برآورده شدن نیازهای بنیادی روانشناختی با به‌کارگیری راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان، همبستگی مثبت و با به‌کارگیری راهبردهای سازش نیافتنه تنظیم شناختی هیجان رابطه منفی و با خودتنظیمی یادگیری، همبستگی مثبت معنادار دارد. در رابطه میان نیازهای اساسی روانشناختی و خودتنظیمی یادگیری، خودشناسی نقش میانجی ندارد اما نتایج تحلیل مسیر نشان داد که در رابطه میان نیازهای اساسی روانشناختی و خودتنظیمی هیجانی، خودشناسی نقش میانجی دارد.

**کلید واژه‌ها:** نیازهای اساسی روانشناختی، خودشناسی، خودتنظیمی یادگیری، خود تنظیمی هیجانی.

□ Department of Educational Psychology and Counseling University of Tehran, I. R. Iran  
□ Email: faraji\_ene@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۵/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۲/۱۶  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

«خودتنظیمی»<sup>۱</sup> از مباحث مهم در روانشناسی می‌باشد که همواره سهم بزرگی از مطالعات را به خود اختصاص داده و می‌دهد. اصطلاح خودتنظیمی اغلب به‌طور گسترده‌ای به تلاش‌های انسان برای تغییر اندیشه‌ها، احساسات، خواسته‌ها، و اعمال خود در چشم‌انداز چنین اهداف بالاتری اشاره دارد. از این‌رو خودتنظیمی به انسان به‌عنوان یک عمل فعال و تصمیم‌گیرنده نگاه می‌کند و یک جنبه حیاتی از سازگاری آدمی است که بی آن فرد تماشاگر درمانده رویدادها خواهد بود (بامیستر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از دی ریدر و دی ویت، ۲۰۰۶).

در نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) از سه فرآیند اصلی و مهم خودتنظیمی یعنی خویشتن‌نگری، خودداوری و خودواکنشی یاد شده است. «تنظیم هیجان»<sup>۳</sup> فرایندی است که از راه آن افراد هیجان‌های خود را به‌صورت هوشیار یا ناهوشیار تعدیل می‌کنند تا به‌طور مناسب به تقاضاهای متنوع محیط پاسخ دهند (بارق و ویلیامز، ۲۰۰۷؛ روتنبرگ و گروس، ۲۰۰۳). در زندگی روزانه افراد همواره راهبردهای منظمی را برای تعدیل شدت و یا نوع تجارب هیجانی خود یا واقعه فراخواننده هیجان به کار می‌گیرند (دیاموند و اسپینوال، ۲۰۰۳؛ گروس، ۱۹۹۸). یکی از گسترده‌های اصلی فعالیت هیجان‌ها، انگیزختگی و تنظیم آن‌ها در پاسخ به عوامل تنیدگی زاست. تنظیم هیجان به شیوه مدیریت و دستکاری ورود اطلاعات فراخواننده هیجان اشاره دارد. گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱، ۲۰۰۲) با مرور و بازنگری انتقادی پیشینه پژوهشی در زمینه راهبردهای رویارویی با هیجان ۹ راهبرد گوناگون را شناسایی کرده‌اند که به دودسته «راهبردهای سازش یافته» و «سازش نایافته تنظیم شناختی هیجان» تقسیم می‌شوند. «خودتنظیمی» یادگیری توانایی به کار بستن راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری است که دو جنبه کوتاه‌مدت (مطالعه) و بلندمدت (برنامه ریزی) دارد. پنتریچ (۲۰۰۴) یادگیری خودتنظیمی را راهبردهای تنظیم فرآیندهای شناختی و یا راهبردهای مدیریتی می‌داند که یادگیرندگان برای مهار فرایند یادگیری خود به کار می‌برند. الگوی پنتریچ سه مقوله عمده از راهبردهای یادگیری از جمله «راهبردهای یادگیری شناختی» (تکرار، بسط و سازماندهی) «راهبردهای فراشناختی» (برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، و نظم دهی) و «راهبردهای مدیریت منابع» (تنظیم و اداره محیط) را در برمی‌گیرد.

«نظریه خود تعیین‌گری»<sup>۴</sup> فرض می‌کند که «نیازهای اساسی روان‌شناختی» ذاتی وجود

دارند که زیربنای رفتار هستند. این نیازها «خودپیروی»، «شایستگی» و «پیوند» هستند. این نظریه تفاوت انواع انگیزش را بر پایه دلایل و اهداف گوناگونی که برای انجام یک عمل برانگیخته می شوند مشخص می کند. «نیاز به خودپیروی» به نیاز برای ادراک احساس مهار، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط و یا از دیدگاه اسنادی به یک مکان علیت درونی ادراک شده اشاره دارد. «نیاز به شایستگی» یعنی افراد نیاز دارند که در تعاملات خود با دیگران با تکالیف و فعالیت‌ها و با زمینه‌های بزرگ‌تر احساس شایستگی کنند. «نیاز به پیوند» انسانی و ارتباط و وابستگی به نیاز به تعلق به یک گروه اشاره دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

چنانچه محیط به افراد حق اندیشه، شناخت و برگزیدن رفتار و کردارشان را بدهد و نیاز به شایستگی و ارتباط را نامشروط برآورده سازد، این بستر فراهم می گردد که افراد نه برای پاداش و تنبیه و نه برای حفظ و افزایش نگرش مثبت به خود و دوری از احساس گناه بلکه برای لذت موجود در رفتار خود یا به دیگر سخن برآوردن نیازهای سه‌گانه روانشناختی خود به انجام و پیگیری رفتار پردازند و در نتیجه عملکردی باکیفیت بهتر و بهزیستی و سلامت روانی را تجربه کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

بر پایه مفهوم‌سازی قربانی و همکاران (۲۰۰۳) «خودشناسی» آگاهی لحظه‌به‌لحظه نسبت به حالات روان‌شناختی و توان تمایز نهادن و تحلیل محتوای تجارب کنونی (وجه تجربه‌ای) و نیز پردازش شناختی فعال در مورد خود و معطوف به رویدادهای گذشته که نتیجه آن ایجاد دید گسترده‌تر برای هدایت رفتار و تشکیل روان‌سنج‌های فردی پیچیده‌تر و کامل‌تر (وجه تأملی) است. اما مطالعات بعدی نشان داد که «خودشناسی» در ماهیت یک فرایند انسجامی است زیرا تجربه و صفات خود را به شکل معنیدارتری تلفیق میکند. بر پایه این الگو آنچه خودشناسی را در عالی‌ترین سطح پردازش قرار می‌دهد انسجام آگاهی و توجه به تجربه و تأمل در خود است (قربانی، ۱۳۹۲). خودشناسی دانشی است برای تنظیم خود که نوعی «فرانشناخت» می‌باشد و یک فرایند روانشناختی سازش یافته، پویایی و انسجامی است که کارکردی زمانمند دارد و می‌تواند تحت تأثیر ارضا نیازهای اساسی قرار گیرد یا بر آنها اثر بگذارد (قربانی و واتسن، ۲۰۰۶).

پیشینه پژوهشی و نظری حاکی از آن است که خودشناسی با برآورده شدن نیازهای اساسی سه‌گانه همبستگی مثبت (قربانی و همکاران، ۲۰۰۶، ۲۰۱۲) و با آسیب‌های روانی و

شاخص های سلامت روان (افسردگی، اضطراب و تیدگی) همبستگی منفی دارد (موسوی و قربانی ۱۳۸۴). همچنین راهبردهای سازش نیافته با نشانگان آسیب روانی مرتبط بودند (آلداو و نولن-هوکسما ۲۰۱۰). یافته های پژوهش ها نشان می دهد نوجوانان افسرده (کرایچ و گارنفسکی، ۲۰۱۲) و افراد دارای سوء مصرف مواد (اژه ای، غلامعلی لواسانی و ارمی، ۱۳۹۴) نسبت به افراد بهنجار در زمینه دشواری تنظیم هیجان تفاوت معناداری دارند. از این رو می توان پذیرفت که خودشناسی در خودتنظیمی نقش داشته باشد.

از سوی دیگر خودتنظیمی نه تنها به این دلیل که مستقیماً بر پیشرفت تحصیلی اثر می گذارد اهمیت دارد بلکه به این دلیل که راهی است برای رشد یا بازدارندگی ارتباط متقابل کودکان با دیگران (مونتروی و همکاران، ۲۰۱۴). پیشینه تجربی خودتنظیمی یادگیری را پیش بینی کننده مستقیم و قدرتمند پیشرفت تحصیلی می داند (زیمرن و کیتسانتاس، ۲۰۱۴). هر چند پژوهش امین آبادی، خلدپناهی و دهقانی (۱۳۹۰) نشان داد که تنظیم هیجان شناختی توان پیش بینی موفقیت تحصیلی را ندارد. پژوهش های بسیاری یادگیری را از دیدگاه نظریه خود تعیین گری بررسی کرده و برآورده شدن نیازهای روان شناختی را با تنظیم انگیزش درونی و به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی (دی بیلد، ونستینکیست و لنز، ۲۰۱۱) و نشاط ذهنی دانش آموزان (شیخ الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴) مرتبط می دانند. بر پایه مطالب بالا می توان انتظار داشت که برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی با خودتنظیمی یادگیری و به کارگیری راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان رابطه مثبت و با به کارگیری راهبردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان رابطه منفی داشته باشد.

هدف اصلی این پژوهش «تعیین رابطه میان متغیرهای نیازهای اساسی روانشناختی، خودشناسی و خودتنظیمی یادگیری و هیجانی و تعیین میزان اثر آنها بر یکدیگر می باشد». هدف اختصاصی این پژوهش مشخص کردن سهم جداگانه هر یک از این متغیرها نسبت به متغیرهای دیگر می باشد.

## ● روش

«جامعه آماری» پژوهش کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده های دانشگاه تهران است که در سال ۹۲-۱۳۹۳ در حال تحصیل بوده اند. جامعه نمونه به روش نمونه گیری تصادفی طبقه بندی شده برگزیده شدند. برای محاسبه حجم نمونه از فرمول کوهن با بالاترین

سطح خطای مجاز برای برآورد نمونه (۰/۰۵) استفاده شد و حجم ۲۰۰ نفر به دست آمد اما برای بالا رفتن دقت ۲۵۰ نفر شرکت کننده انتخاب گردید. با حذف نمونه‌های ناقص، حجم نمونه این پژوهش ۲۳۰ نفر دربرگیرنده ۱۰۹ زن و ۱۲۱ مرد شد.

### ● ابزار پژوهش

□ الف: «مقیاس خود شناسی انسجامی»<sup>۵</sup> (قربانی و همکاران، ۲۰۰۸): این مقیاس دارای ۱۲ ماده است که پاسخ دهنده در هر پرسش وضعیت خود را بر یک پیوستار پنج درجه ای لیکرت مشخص می کند. قربانی و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه خود بر روی سه نمونه ایرانی و سه نمونه آمریکایی آلفای کرونباخ ۰/۷۴ تا ۰/۸۲ را گزارش کردند. یافته‌ها بر پایه تحلیل عاملی تأییدی و همگونی سنجش در ایران و آمریکا سازه خودشناسی انسجامی را با ۱۲ ماده در این دو فرهنگ تأیید کردند. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد.

□ ب: مقیاس نیازهای بنیادی روان شناختی<sup>۶</sup> (لاگاردیا، رایان، کچمن، دسی، ۲۰۰۰): این مقیاس ۲۱ ماده دارد که بر اساس پیوستار ۷ درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. در مطالعه لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب اعتبار اجرای آن ۰/۹۱ و روایی آن نیز مطلوب گزارش شد. آلفای کرونباخ این مقیاس بر نمونه های مدیران و دانشجویان ایرانی میان ۰/۷۶ تا ۰/۷۹ در نوسان بوده است (قربانی و واتسون، ۲۰۰۴) و آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد.

□ ج: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان<sup>۷</sup> (QREC) (گارنفسکی، کرایچ، ۲۰۰۶): این پرسشنامه یک ابزار چند بعدی است که برای شناسایی راهبردهای مقابله ای شناختی افراد پس از تجربه کردن پیشامدها یا موقعیت های منفی به کار می رود. فرم کوتاه این ابزار ۱۸ ماده ای است و در پیوستار پنج درجه ای لیکرت ۹ زیرمقیاس را می سنجد. بالاترین و کمترین نمره در هر زیر مقیاس ۲ و ۱۰ است و نمره بالاتر نشان دهنده بهره گیری بیشتر شخص از آن راهبرد است. ویژگی های روان سنجی پرسشنامه در پژوهش های خارجی تأیید شده است (گارنفسکی، بان و کرایچ، ۲۰۰۵؛ گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶؛ گارنفسکی و دیگران، ۲۰۰۱). بشارت (۱۳۹۳) در پژوهش های خود همسانی درونی نسخه فارسی آن را در ایران با آلفای کرونباخ ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ تأیید کرده است. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۶۳ به دست آمد.

□ د: پرسشنامه راهبردهای خودانگیخته یادگیری<sup>۸</sup> (QLSM): پتتریچ و دی گروت

(۱۹۹۰) این پرسشنامه را برای بهبود تدریس و یادگیری در دوره‌های پس از دبیرستان طراحی کردند. این پرسشنامه دارای سه بخش «انگیزش»، «راهبردهای یادگیری» و «راهبردهای مدیریت منابع» می‌باشد. در بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت اعتبار برای دو عامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بدست آمد. توکلی زاده و همکاران (۱۳۹۰) ضریب اعتبار پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ تعیین کردند. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

### ● یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش و همچنین ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است. نتایج بدست آمده از ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که رابطه میان نیازهای اساسی روان شناختی با خودشناسی و برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی رابطه مثبت معنادار وجود دارد: «خودپیروی» ( $r = 0/32$  و  $p < 0/01$ )؛ «شایستگی» ( $r = 0/32$  و  $p < 0/01$ ) و «پیوند» ( $r = 0/11$  و  $p < 0/05$ ). میان خودشناسی و راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان رابطه مثبت معنادار ( $r = 0/12$  و  $p < 0/05$ ) و میان خودشناسی و راهبردهای سازش نیافتہ تنظیم هیجان رابطه منفی معنادار ( $r = -0/38$  و  $p < 0/01$ ) وجود دارد. پیش فرض‌های لازم برای انجام تحلیل مسیر و رگرسیون مانند توزیع نرمال داده‌ها برقرار است. نتایج تحلیل مسیر با نرم‌افزار لیزرل نشان داد که مجذور کای ( $X^2 = 1/01$ )، شاخص برازش تطبیقی (۱/۰۰) ( $CFI =$  شاخص برازندگی (۱/۰۰) ( $GFI =$  شاخص تعدیل یافته برازندگی (۰/۹۷) ( $AGFI =$

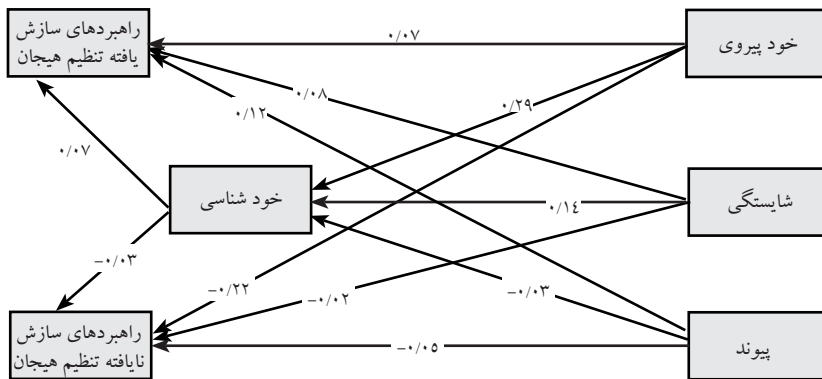
جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- خودشناسی	۴۲/۰۶	۷/۶۷	۱					
۲- خودپیروی	۲۸/۶۶	۶/۶۳	۰/۳۲۴**	۱				
۳- شایستگی	۳۸/۸۰	۶/۹۵	۰/۲۲۸**	۰/۳۶۰**	۱			
۴- پیوند	۲۸/۹۹	۶/۳۴	۰/۱۱۷*	۰/۳۵۰**	۰/۳۷۱**	۱		
۵- راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان	۳۰/۸۳	۶/۱۰	۰/۱۲۶*	۰/۱۶۱**	۰/۱۶۱**	۰/۱۸۰**	۱	
۶- راهبردهای سازش نیافتہ تنظیم هیجان	۲۱	۴/۴۶	-۰/۳۸۴**	-۰/۳۴۵**	-۰/۱۸۴**	-۰/۱۶۸**	-۰/۲۰۸	۱
۷- خودتنظیمی یادگیری	۱۲/۰۸	۲۲/۷۳	۰/۰۹۵	۰/۲۶۷**	۰/۲۹۳*	۰/۱۹۹*	۰/۲۷۱**	-۰/۰۲۸

\*:  $p < 0/05$ ; \*\*:  $p < 0/01$

و ریشه دوم برآورد تغییرات خطای تقریب ( $RMSEA = 0/008$ ) با درجه آزادی ( $1/00$ ) =  $df$ ) و ( $p < 0/05$ ) در حد مطلوب است. بر پایه این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل برازش بسیار خوبی با داده‌ها دارد.

«خودپروی» و «شایستگی» توانستند به‌طور غیرمستقیم با نقش میانجی خودشناسی (به ترتیب با ضریب شیب رگرسیون  $0/02$  و  $0/01$ ،  $p < 0/05$ ) بر راهبردهای سازش یافته اثر داشته باشند. همچنین «خودپروی»، «شایستگی» و «پیوند» توانستند به‌طور غیرمستقیم با نقش میانجی خودشناسی (به ترتیب با ضریب شیب رگرسیون  $-0/09$  و  $-0/04$  و  $0/01$ ،  $p < 0/05$ ) بر راهبردهای سازش نیافته اثر داشته باشند. به‌طور کلی در مدل برازش یافته خودشناسی ( $r^2 = 0/12$ ) و راهبردهای سازش یافته ( $r^2 = 0/05$ ) و سازش نیافته ( $r^2 = 0/20$ ) به میزان قابل توجهی تبیین شدند. شکل ۱ نمودار مدل مسیر را با ضرایب استاندارد شده ( $p < 0/05$ ) نشان می‌دهد.



شکل ۱. نمودار مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

برای بررسی نقش میانجی خودشناسی تحلیل مسیر را به روش بارون وکنی (۱۹۸۶) از راه تحلیل رگرسیون انجام گرفت. در این روش شرط نخست این است که هم رگرسیون خودشناسی بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و هم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی معنادار باشند. شرط دوم این است که ضریب بتای متغیر ارضای نیازهای اساسی روان شناختی در معادله رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روانشناختی و خودشناسی از معادله رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی، کمتر باشد. رگرسیون و تحلیل



واریانس خودشناسی بر پایه نیازهای اساسی روان شناختی معنادار میباشد. زیرا  $F=۱۰/۳$ ،  $R^2=۰/۱۲۰$  و  $p<۰/۰۰۵$  همچنانکه جدول ۲ نشان می دهد «خودپیروی» و «شایستگی» با «خودشناسی» رابطه معنادار دارند ( $p<۰/۰۵$ ) پس شرط نخست برقرار است.

جدول ۲. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد رگرسیون خودشناسی بر پایه نیازهای اساسی روان شناختی

مدل	B	SE	$\beta$	T	p
خود پیروی	۰/۳۴	۰/۰۸	۰/۲۸	۴/۱۴	۰/۰۰۰
شایستگی	۰/۱۵	۰/۰۸	۰/۱۳	۱/۹۷	۰/۰۴۹
پیوند	-۰/۰۳	۰/۰۷	-۰/۰۳	-۰/۴۹	۰/۶۲

متغیر وابسته: خودشناسی

ضریب بتای متغیر «خودپیروی» در معادله سوم رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی ( $\beta=۰/۱۷$ ) با ضریب بتای معادله دوم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی ( $\beta=۰/۱۷$ ) برابر است. ضریب بتای متغیر شایستگی در معادله سوم رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی ( $\beta=۰/۲۱$ ) با ضریب بتای معادله دوم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی ( $\beta=۰/۲۰$ ) بیشتر است. ضریب بتای متغیر پیوند در معادله سوم رگرسیون خود تنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی ( $\beta=۰/۰۶$ ) با ضریب بتای معادله دوم رگرسیون خودتنظیمی یادگیری بر پایه ارضای نیازهای اساسی روان شناختی ( $\beta=۰/۰۶$ )، برابر است. پس در رابطه میان نیازهای اساسی روان شناختی و خودتنظیمی یادگیری، خودشناسی نقش میانجی ندارد و نیازهای اساسی روانشناختی میتوانند به تنهایی خودتنظیمی یادگیری را پیش بینی کنند.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون و تحلیل واریانس خودتنظیمی یادگیری بر پایه نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی

مدل	R	$R^2$	$R^2$ تعدیل شده	تغییر $R^2$	F	p
۱	۰/۳۴	۰/۱۱	۰/۱۰	۲۱/۴۸	۱۰/۱۴	۰/۰۰۰
۲	۰/۳۴	۰/۱۱	۰/۱۰	۲۱/۵۲	۷/۵۹	۰/۰۰۰

متغیر وابسته: خودتنظیمی یادگیری

۱- متغیر پیش بین: نیازهای اساسی روان شناختی

۲- متغیر پیش بین: نیازهای اساسی روان شناختی و خودشناسی

## ● بحث و نتیجه گیری

○ داده‌های پژوهش نشان داد میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و به‌کارگیری راهبردهای سازش یافته تنظیم شناختی هیجان مثبت و معنادار است. نیمیک، ریان و دسی (۲۰۰۹) نشان دادند که رابطه میان تغییر در اشتیاق درونی و بیرونی و تغییر در سلامت روان با تغییر در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی میانجیگری می‌شود. ریان، ونشتین و ریبلسکی (۲۰۱۲) نشان دادند شاخص کارکرد خودمختار با بهزیستی روانی بیشتر، رضایتمندی روزانه بیشتر از نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری خودمختارانه بیشتر در فعالیت‌های روزانه رابطه دارد. این نتایج با نتیجه به‌دست‌آمده همخوانی دارد. منطقی است که برآورده شدن هرچه بیشتر نیازهای اساسی و حمایت از آن‌ها سلامت روان را افزایش و در نتیجه بهره‌گیری بیشتر از راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان را نیز ممکن می‌سازد. همچنین میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و به‌کارگیری راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. چنانکه آلدو و نولن-هوکسما (۲۰۱۰) نشان دادند راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان شناختی تنها هنگامی به‌طور منفی با نشانگان آسیب روانی ارتباط داشتند که راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان شناختی در سطوح بالایی قرار داشتند و راهبردهای سازش نیافته با نشانگان آسیب روانی مرتبط بودند. این نتیجه با نتیجه به‌دست‌آمده همخوانی دارد. برآورده شدن هرچه بیشتر نیازهای اساسی و حمایت از آن‌ها سلامت روان را افزایش و در نتیجه به‌کارگیری کمتر راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان را نیز ممکن می‌سازد.

○ داده‌های به‌دست‌آمده نشان داد که در رابطه میان نیازهای اساسی روان‌شناختی و به‌کارگیری راهبردهای سازش یافته و سازش نیافته شناختی تنظیم هیجان، خودشناسی نقش میانجی دارد. یعنی رابطه میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودتنظیمی هیجانی رابطه‌ای ساده و خطی نیست بلکه سازه خودشناسی نیز در این رابطه نقش تأثیرگذاری دارد. در پژوهش‌های پیشین به این نقش میانجی کمتر پرداخته شده و اثر میانجی آن در نظر گرفته نشده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت از یک‌سو میان خودشناسی و برآورده شدن نیازهای اساسی خودپروی و شایستگی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. این نتیجه با نتیجه پژوهش قربانی و همکاران (۲۰۰۶، ۲۰۱۲) که نشان دادند برآورده شدن نیازهای اساسی

سه گانه با خودشناسی همبستگی مثبت دارد، همخوان است. از سوی دیگر میان خودشناسی با راهبردهای سازش نیافته تنظیم هیجان رابطه منفی و معنادار و با راهبردهای سازش یافته تنظیم هیجان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. یعنی با افزایش خودشناسی تنظیم شناختی هیجان نیز افزایش مییابد.

○ داده های پژوهش نشان داد میان برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی با خودتنظیمی یادگیری مثبت و معنادار است. یعنی هرچه نیازهای اساسی روان شناختی بیشتر برآورده شوند، خودتنظیمی یادگیری بیشتر خواهد شد. این نتایج با نتایج پژوهش های دسی و رایان (۱۹۸۵)، شولر، شلدون و فریولیچ (۲۰۱۰)، ونستینیکیت، سیمونز، لنز، شلدون و دسی (۲۰۰۴)، بوریچی و همکاران (۲۰۰۸)، دسی و ریان (۲۰۰۲)؛ که ارضای نیازهای روان شناختی را با انگیزش خودتعیین تحصیلی، اهداف عملکردی- پیشرفت بالاتر، احتمال ترک تحصیل کمتر، خودتنظیمی خودمختاری بالاتر، درگیری تحصیلی بیشتری و پیشرفت تحصیلی بهتر در ارتباط می دانند، هماهنگ است. یافته های این پژوهش ارزش پیش بینی کننده برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی را برای خودتنظیمی یادگیری نشان می دهد.

○ در تبیین اینکه چرا نیاز پیوند با خودشناسی رابطه منفی معنادار دارد می توان گفت که جامعه نمونه دانشجویان کارشناسی هستند که به تازگی وارد دنیای بزرگسالی شده اند و اصلی ترین رابطه آن ها پیوند با خانواده می باشد. به نظر می رسد چنانچه برآورده شدن نیاز به پیوند تنها به خانواده محدود گردد از رشد آگاهی شخص نسبت به خود جلوگیری می کند پس گسترش روابط در آغاز دوره بزرگسالی به رشد خودشناسی کمک می نماید.

میان «خودشناسی» و «خودتنظیمی یادگیری» رابطه معناداری وجود ندارد. یعنی برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی خود به تنهایی توان پیش بینی خودتنظیمی یادگیری را دارد و این رابطه ساده و خطی می باشد. در تبیین این نتیجه می توان گفت که خودشناسی عالی ترین سطح پردازش ذهنی است و انسجام آگاهی و توجه به تجربه و تأمل در خود است (قربانی، ۱۳۹۲). این خودآگاهی لزوماً به معنای برخورداری از توانایی خودتنظیمی درزمینه یادگیری دروس نمی باشد. شخص می تواند از برخوردار بودن یا نبودن از این توانایی آگاه باشد یا اینکه آگاهانه راهبردهای شناختی و فراشناختی را بکار گیرد یا نگیرد.



## یادداشت ها

- |   |  |
|---|--|
| 1. self regulation                            | 2. Baumeister                                      |
| 3. emotion regulation                         | 4. self-determination theory                       |
| 5. Integrative Self-Knowledge Scale           | 6. Basic Psychological Needs Scale                 |
| 7. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire | 8. Motivated Strategies for Learning Questionnaire |

## ● منابع

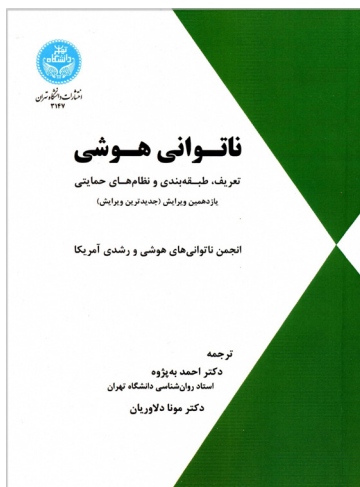
- اژه ای، جواد. غلامعلی لواسانی، مسعود. ارمی، حسن. (۱۳۹۴). مقایسه تنظیم هیجان میان افراد دارای سوء مصرف مواد و عادی، *مجله روانشناسی*، ۱۹(۲)، ۱۳۷-۱۴۶.
- امین آبادی، زهرا. خدایپناهی، محمد کریم. دهقانی، محسن. (۱۳۹۰). نقش میانجی تنظیم هیجان شناختی در ادراک نوجوانان از ابعاد سبک های فرزند پروری و موفقیت تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، ۵(۲)، ۱۱۷-۱۰۹.
- بشارت، محمد علی. افقی، زهرا. آقایی ثابت، سیده سارا. حبیب نژاد، محمد. پورنقدعلی، علی. گرانمایه پور، شیوا. (۱۳۹۲). نقش واسطه ای راهبردهای نظم دهی شناختی هیجان در رابطه بین ناگویی هیجانی و مشکلات بین شخصی. *تازه های علوم شناختی*. (۴)، ۲۵-۴۳.
- توکلی زاده، جهان شیر، ابراهیمی قوام، صغری، فرخی، نورعلی، و گلزاری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. *اصول بهداشت روانی*، ۱۳(۳)، ۹-۲۵.
- شیخ الاسلامی، راضیه. دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان بر اساس جهت گیری های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی، *مجله روانشناسی*، ۱۹(۲)، ۱۴۶-۱۶۳.
- قربانی، نیما. (۱۳۹۲). *من به روایت من*. تهران، نشر بینش نو.
- موسوی، اشرف السادات. و قربانی، نیما. (۱۳۸۴). خودشناسی، خود انتقادی و سلامت روان. *مطالعات روان شناختی*. ۲(۳). ۷۵-۹۱.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behavior Research and Therapy*, 48, 974-983.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: Exercise of control*. New York: H. W. Freeman & Company.
- Bargh, J.A., & Williams, L. E. (2007). On the nonconscious of emotional regulation. In J Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.249-445). New York: Guilford Press.
- Baron, R.M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Boiche, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G. & Chanal, J. P. (2008). Student' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-710.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lenz, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction* (21), 332-344.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- De Ridder, D. T. D., & De Wit, J. B. F (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, theories, and central issues (pp. 1-23). In Denise T.D. de Ridder and John B.F. de Wit (Eds.) *Self-regulation in health behavior*. John Wiley & Sons Ltd: England.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, *Motivation Emotion*, 27, 125-156.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life event, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: A questionnaire measuring cognitive coping strategies*. Leiden: DATEC.
- Ghorbani, N., Watson, P.J., Bing, M. N., Davidson, H. K., & LeBerton, D. L. (2003). Two facets of self-knowledge: Cross-cultural development of measures in Iran and United State. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(3), 238-268.
- Ghorbani, N., & Watson, P. J. (2004). Two facets of self-knowledge, the five-factor model, and promotions among Iranian managers. *Social Behavior and Personality*, 32, 769-776.
- Ghorbani, N., & Watson, P. J. (2006). Validity of experiential and reflective self-knowledge scales: Relationship with basic need satisfaction among Iranian factory workers. *Psychological Reports*, 98, 727-733.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Hargis, M. B. (2008). Integrative self-knowledge scale: Correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and the United States. *Journal of Psychology*, 142, 395-412.
- Ghorbani, N., Watson, P.J., & Norballa, F. (2012). Self-compassion in Iranian Muslims:

- Relationships with integrative self-knowledge, mental health, and religious orientation. *International Journal for the Psychology of Religion*, 22, 1-13.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2012). Coping and depressive symptoms in adolescents with a chronic medical condition: A search for intervention targets. *Journal of Adolescence*, 35(6) 1593-1600.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., & Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Niemiec, P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 229-255). New York: Guilford Press.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242-249.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulation learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-47.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 227-232.
- Schuler, J., Sheldon, K., & Frohlich, S. (2010). Implicit need for achievement moderates the relationship between competence need satisfaction and subsequent motivation. *Journal of Research in Personality*. 44, 1-12.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy- support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.



## معرفی کتاب



### ○ ناتوانی هوشی

#### تعریف، طبقه بندی و نظام های حمایتی

○ مؤلف: انجمن ناتوانی های هوشی و

رشدی آمریکا

○ ترجمه: دکتر احمد به پژوه و

دکتر مونا دلاوریان

○ انتشارات دانشگاه تهران

□ در تاریخ آموزش و پرورش ویژه، کاربرد «برچسب» (label)، لقب یا عنوان، همواره یک موضوع چالش برانگیز بوده است. اکثر متخصصان بر این باورند که کاربرد برچسب، عوارض جانبی منفی به دنبال دارد. برای مثال، انتظارهای فرد از خود و معلمان را پایین می آورد و موجب طرد شدن افراد با نیازهای ویژه می شود. در مقابل، آن عده از متخصصان که با کاربرد «برچسب» نظر موافق دارند، اظهار می کنند که کاربرد برچسب موجب می شود تا افراد با نیازهای ویژه از خدمات و معافیت های لازم بهره مند شده و تسهیل ارتباطات میان متخصصان را موجب می گردد.

□ در سه دهه اخیر، پس از انقلاب شکوهمند اسلامی، در ایران، از نظر تربیت نیروی انسانی لایق و کارشناس، ارتقای سطح کیفی و کمی ارائه خدمات آموزشی، توان بخشی و رفاهی، ترجمه و تألیف و انجام پژوهش در حوزه ناتوانی هوشی، قدم های مهمی برداشته شده است که هر یک به نوبت خود حرکت و تحولی ارزنده به شمار می رود. اگرچه راه های طی نشده بسیاری در پیش روی ما قرار دارد که امید ما به آینده و آینده سازان است.

□ در تاریخ چاپ و نشر و در عصر انفجار دانش و اطلاعات، برخی از کتاب ها از اهمیت خاصی برخوردارند و کتاب «ناتوانی هوشی: تعریف، طبقه بندی و نظام های حمایتی» که حاصل چندین سال تلاش و پژوهش گروهی از متخصصان ایالات متحده آمریکا در حوزه ناتوانی هوشی

است، از زمره این گونه کتاب‌ها به شمار می‌آید. در این کتاب، تغییرات مهمی رخ داده و موجب انقلاب اجتماعی در ارائه خدمات به افراد با ناتوانی هوشی و خانواده‌های آنان شده است. این کتاب ترجمه فارسی آخرین ویرایش (ویرایش یازدهم) است که در سال ۲۰۱۰ توسط انجمن ناتوانی‌های هوشی و رشدی آمریکا منتشر شده است. این کتاب شامل یک مقدمه و چهار بخش است که در مجموع از پانزده فصل تشکیل شده است. مطالعه این کتاب می‌تواند مقدمه عمل و اجرای برنامه‌های اثربخش برای همه افراد با ناتوانی هوشی و خانواده‌های آنان به ویژه از نظر جایابی مناسب و توان بخشی حرفه‌ای قرار گیرد.



## ○ گروه‌ها

### فرایند و روش در مشاوره و روان‌درمانگری

○ تألیف: ماریان اشنایدر کوری،

جرالد کوری و سیندی کوری

○ ترجمه: دکتر یاسر مدنی و

سیده ناهید حسینی نژاد

○ انتشارات دانشگاه تهران



□ در این کتاب، مباحث بنیادین و مفاهیم کلیدی فرایند گروهی مطرح شده و نشان داده می‌شود که رهبران گروه چگونه می‌توانند هنگام کار با گروه‌های مختلف این مفاهیم را به کار گیرند. این کتاب از بسیاری جهات کتاب راهنماست، اما علت وجودی رهبری گروه را نیز بررسی می‌کند.

□ این کتاب در ویرایش نهم آن، هر فصل به طور دقیق بازبینی شده و با ارائه تفکرات معاصر و رویکردهای کاربردی به روز رسانی شده است.

□ در بخش اول، مباحث اصلی کار گروهی مطرح می‌شود: «مقدمه‌ای بر کار گروه»، «مشاوره

گروه»، «مسائل اخلاقی و حقوقی در مشاوره گروهی» و «نظریه‌ها و فنون مشاوره گروهی».



بخش دوم، در فصل‌های پنجم تا یازدهم به مباحث «فرایند گروهی» در هر مرحله از تکامل گروه اختصاص یافته است: «شکل‌گیری گروه»، «مرحله اولیه گروه به مفاهیم خاص گروه در هر مرحله»، «مرحله اشتغال گروه»، «مرحله کاری گروه»، «مرحله نهایی گروه»، «گروه در محیط مدرسه» و «گروه‌ها در محیط جامعه».

□ کتاب «گروه‌ها: فرایند و روش»، برای دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد در رشته‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مشاوره بالینی، بهداشت روانی، مددکاری اجتماعی، درمان ازدواج و خانواده، آموزش و خدمات انسانی که دروس مشاوره گروهی یا رهبری گروه را می‌گذرانند، نوشته شده است. این کتاب راهنمای علمی برای متخصصان رهبری گروه و مشاوران در حال آموزش به منظور رهبری گروه‌های مختلف است. همچنین این کتاب می‌تواند برای مددکاران اجتماعی، مشاوران بازپروری، معلمان، مشاوران معنوی، مددکاران اصلاح و تربیت و درمانگران ازدواج و خانواده سودمند باشد.



روانشناسی  
مجله علمی - پژوهشی

Journal of  
Psychology

www.iranapsyjournal.ir

83

Autumn 2017 Vol. 21, No 3

ISSN 1680-8436

Quarterly Journal of the  
Iranian  
Association of Psychology

www.iranapsy.ir

Director in Charge

JAVAD EJEI, PhD

ejei@iranapsy.ir

Chief Editor

M.K. Khodapanahi.PhD

#### Editorial Board

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

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

## In the Name of Allah Contents

- **Time Attitude in Iranian Adolescents: A Qualitative Study**  
Heman Khezri Azar, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Javad Ejei, PhD  
Masoud Gholamali Lavasani, PhD .....238
- **Contribution of Emotional and Civic Strengths in Predict of Nurses Task and Contextual Performance**  
Simin Dokht Kalani, MSc.....256
- **Efficacy Spirituality Therapy and Meta-Cognitive Therapy on the Psychological Well-being of Veterans and Martyrs' Daughter**  
Maryam Esmaili, PhD, Nooshin Basiri, MSc .....269
- **Causal Model for Family Communication Patterns, Resilience and Control of Anger with Tendency to Violence**  
Soheyla Hashemi, PhD, Abbas Akbari, MSc. ....284
- **Compare Resilience Ambiguity Tolerance among Individual and Group Athlete Subjects Sport**  
Khadijeh Salmani, MSc, Jamal Fazzel Kalkhoran, PhD,  
Hojatollah Amini, MSc, Alireza Kakavand, PhD.....300
- **Investigating the Predictive Role of Working Memory Capacity and Executive Functions for Alzheimer's Predisposition**  
Forough Tafi, MSc, Rouhollah Shahabi, PhD.....316
- **The Relationship between Self-Knowledge and Basic Psychological Needs with Emotional and Learning Self-Regulation**  
Neda Faraji, MSc, Masoud Golamali Lavasani, PhD, Shiva  
Khalili, PhD.....334
- **Book Review** .....347