

- بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی  
دکتر مسعود کیانی، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی..... ۳
- بررسی عوامل مؤثر بر تقلب تحصیلی با رویکردی انگیزشی: آزمون مدل علی  
زینب ربانی..... ۲۳
- اثربخشی روش دقیق آموزی بر روان‌خوانی دانش‌آموزان با مشکلات خواندن  
دکتر باقر غباری بناب، فهیمه بهاری، دکتر علی اکبر ارجمندنی..... ۳۸
- متغیرهای انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش‌بین‌های فرسودگی تحصیلی  
دکتر علی تقوایی نیا، سحر هاشمی، دکتر فریبرز نیکدل، مرضیه شهریار..... ۵۱
- بررسی مقایسه‌ای نظام‌های مغزی/رفتاری و کارکردهای اجرایی در افراد سیگاری، سوء مصرف کنندگان مواد و افراد عادی  
سهراب امیری، امیر قاسمی نواب، دکتر محمد حسین عبداللهی..... ۶۷
- الگوی ساختاری ابراز وجود، خودکارآمدی با شادکامی سمیه حسن نیا، دکتر بهرام صالح صدق پور..... ۸۵
- پیش‌بینی نگرش به نقش‌های اجتماعی بر اساس باورهای دینی و مبانی اخلاقی  
فاطمه آزاد منجیر، دکتر شیوا خلیلی..... ۱۰۱
- معرفی کتاب..... ۱۱۵

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.

## دوالمحروپ

### در بیست و یکمین سال

هشتاد و یکمین شماره «مجله روانشناسی» مجله ای که در بردارنده تنوعی خاص در حوزه «روانشناسی» و شاخه های وابسته به آن است و در طول بیست و یک سال در آغاز هر فصل در اختیار خوانندگان قرار می گیرد، آن هم بدون تاخیر در اختیار شماست.

در این بیست و یک سال، هشتاد و یک شماره مجله در بردارنده ۵۰۰ مقاله از ۶۷۹ مولف یا مولفین در ۹۰۶۲ صفحه منتشر شده است. خوانندگان مجله می توانند از سایت مجله، از مقالات به صورت رایگان استفاده کنند.

سال گذشته هم کم توجهی برخی ارسال کنندگان مقالات نسبت به میزان حجم مقالات، ما را به دو راهکار می کشاند. چاپ همان حجم و کم کردن تعداد مقالات در هر شماره و یا قیچی کردن متن. که دومی سخت ترین کار بود و اولی نوبت مقالات در دست چاپ را طولانی تر می کرد. لذا وقتی می نویسیم سقف مقالات با منابع و چکیده ها باید بین ۱۴ تا ۱۶ صفحه باشد. برخی فکر می کنند با تایپ ریز و پر سطر یک مقاله در ۱۵ صفحه به یادداشت ما توجه کرده اند در حالی که پس از حروفچینی بر اساس صفحه بندی مجله، گاهی اوقات مقاله به ۳۰ صفحه می رسد.

□ لطفاً مقالات خود را از طریق [Journal@iranapsy.ir](mailto:Journal@iranapsy.ir) ارسال نمایید و انتظار نداشته باشید با تعداد مقالاتی که به دفتر می رسد سریعاً مشکل پذیرش و متعاقب آن، چاپ صورت گیرد. هر چند مجله سعی دارد به داوران خود که بسیار با طمأنینه و طولانی مدت مقالات را بررسی می کنند مدارا نکند.

□ در صورت عدم ارسال مقاله به صورت الکترونیکی آدرس پستی ما این است:

«تهران: صندوق پستی ۶۱۹ - ۱۳۱۸۵»

هر چند ترجیح می دهیم مقالات را به صورت پستی دریافت نکنیم ولی در صورت ارسال پستی حتماً دو نسخه، با CD و در شکل صفحه بندی مجله تنظیم و ارسال کنید.

\* تذکر مهم: مقالاتی را که برای سایر مجلات ارسال کرده اید برای این مجله ارسال نکنید. هر چند این یک قانون در مطبوعات علمی - پژوهشی است ولی متأسفانه افراد شاخصی این معیار را رعایت نکرده و احتمالاً نخواهند کرد.

مدیر مسئول

# بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی □

## A Study of Psychometric Properties of Adolescent Self-Regulatory Inventory among Female Secondary Schools Students □

Masoud Kiani, PhD □

Elaheh Hejazi, PhD

Javad Ejei, PhD

Masoud Gholamali Lavasani, PhD

دکتر مسعود کیانی \*

دکتر الهه حجازی \*

دکتر جواد اژه‌ای \*

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی \*

### Abstract

The present research aims at investigated psychometric properties of the Adolescent Self Regulatory Inventory (ASRI) among a sample of Iranian female students. The ASRI is a theoretically-based questionnaire that taps two temporal aspect of self-regulation (regulation in the short and long term). The subjects consisted of all female students of secondary school who studies in schools of Shahin-Shahr (city in Isfahan Province) during the school year 2014-2015. In this regard, 336 students of Shahin-Shahr secondary schools were selected using random cluster sampling method and were asked to completed self-report questionnaire focused on intentional self-regulation (Adolescent Self-Regulatory Inventory and Model of Selection, Optimization, and Compensation (SOC) ) and psychological adjustment (Adjustment Inventory for High School Students). Confirmatory factor analysis demonstrated that internal consistency of the long-term and short-term factors was satisfactory. Requirements for concurrent and construct validity were met. Cronbach's alpha coefficient for short-term and long-term self-regularly subscales were 0/81 (ST) and 0/80 (LT). Finally, the results suggested that ASRI was two-factor, reliable tool for assessing and evaluating dimensions of intentional self-regulation in adolescence.

**Keywords:** Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI), self-regulation psychometric properties, confirmatory factor analysis,

### چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی (ASRI) در دانش‌آموزان دختر ایرانی بوده است. این ابزار نظریه محور است که دو جنبه زمانی خودتنظیمی (خودتنظیمی در کوتاه‌مدت و بلندمدت) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه بود، که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در دبیرستان‌های شهر شاهین‌شهر (اصفهان) مشغول به تحصیل بودند. ۳۳۶ دانش‌آموز مقطع متوسطه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و از ایشان خواسته شد پرسش‌نامه‌های خودگزارشی را که متمرکز بر خودتنظیمی ارادی (شامل سیاهه خودتنظیمی نوجوانی و الگوی انتخاب، بهینه‌سازی و جبران) و سازگاری روان‌شناختی (شامل سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان دبیرستانی) بودند را کامل کنند. نتایج اجرای تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که الگوی دو عاملی خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت از برازش مناسبی برخوردار است. روایی سازه، ملاکی و افزایشی سیاهه خودتنظیمی مورد تأیید قرار گرفت. ضریب اعتبار برای خودتنظیمی کوتاه‌مدت و برای خودتنظیمی بلندمدت  $\alpha = 0/81$  برآورد گردید که رضایت‌بخش بود. در نهایت، نتایج نشان داد که سیاهه خودتنظیمی نوجوانی ابزاری معتبر برای ارزیابی و سنجش ابعاد خودتنظیمی ارادی در دوره نوجوانی است.

**کلید واژه‌ها:** سیاهه خودتنظیمی نوجوانی، خودتنظیمی ارادی، سازگاری روان‌شناختی، تحلیل عاملی تأییدی

□ Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, I.R.Iran  
□ masoodkian@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۳/۲۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۶/۱۵  
\* گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

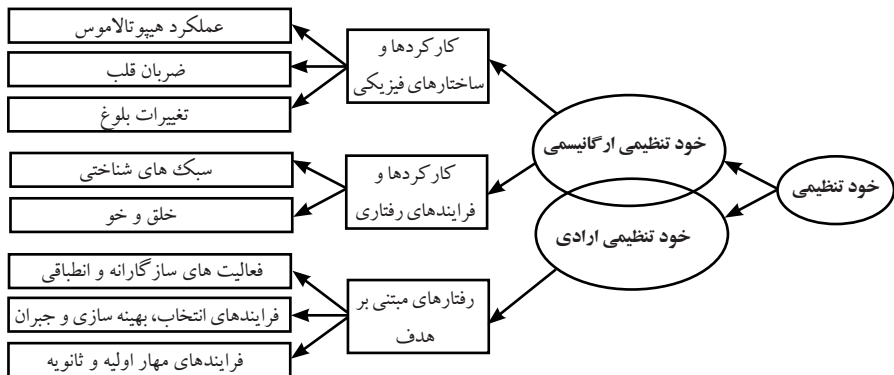
## ● مقدمه

نوجوانی دوره‌ای از تحول است که با تغییرات گسترده‌ای در سطح فردی (مثل ویژگی‌های روان‌شناختی، هویتی و بلوغ) و سطح بافتی (مثل رفتن به مقطع تحصیلی بالاتر، گروه هم‌تایان و شبکه‌های اجتماعی) همراه است. انطباق موفقیت‌آمیز با این تغییرات از اهمیت ویژه‌ای در دوره نوجوانی برخوردار است و لازمه آن توانایی «خودتنظیمی»<sup>۱</sup> می‌باشد (لرنر و همکاران، ۲۰۰۱). خودتنظیمی اشاره به توانایی فرد برای تغییر رفتارهای خودش می‌کند و به نوجوان کمک می‌کند تا هیجان‌ها، رفتارها و توجه خود را متناسب با منافع کوتاه‌مدت و اهداف بلندمدتش هدایت کند (هرباکوا و واوروا، ۲۰۱۵). خودتنظیمی دامنه‌ای از عملکردهای فیزیولوژیکی تا فرایندهای پیچیده و ارادی فردی را شامل می‌شود و نقشی محوری در کارکردهای انسانی، از جمله «تاب‌آوری»<sup>۲</sup> و «به‌زیستی»<sup>۳</sup> در دوره نوجوانی بازی می‌کند (الیوت، تراش و مارایاما، ۲۰۱۱؛ گاردنر، دیشیون و کونیل، ۲۰۰۸، هوفر، بوش و کارتر، ۲۰۱۱).

تاکنون تعاریف متعددی از خودتنظیمی ارائه شده است ولی تعریف مفهومی مویلانن (۲۰۰۷) بیش‌تر مورد پذیرش قرار گرفته است. از نظر او خودتنظیمی «توانایی عمل کردن، نظارت کردن، بازداری کردن و پشتکار داشتن و یا انطباق منعطفانه رفتار، توجه، هیجان و راهبردهای شناختی در پاسخ به هدایت‌ها از جانب نشانه‌های درونی، محرک‌های محیطی و بازخوردهای دیگر افراد در جهت تلاش برای به دست آوردن هدف‌های فردی است» (ص. ۸۳۵).

نظریه پردازان، خودتنظیمی را در تقسیم‌بندی اولیه به دو دسته «خودتنظیمی ارگانسیسی»<sup>۴</sup> و «خودتنظیمی ارادی»<sup>۵</sup> تقسیم می‌کنند. خودتنظیمی ارگانسیسی اشاره به تنظیم ویژگی‌های فیزیولوژیکی و جسمانی نظیر مهار هیپوتالاموس بر دمای بدن، ضربان قلب، زمان بلوغ و ویژگی‌های خلقی مثل آستانه تحمل و کیفیت خلق می‌کند که در انطباق فرد با بافتش در زمان‌های مختلف نقش دارند. این نوع از خودتنظیمی معمولاً ناهشیارانه و به صورت خودکار است و اراده فرد در آن نقش چندانی ندارد هرچند که لازمه تعادل با بافت است. در مقابل، خودتنظیمی ارادی به اعمال متناسب با بافت اشاره دارد که بطور فعالانه هدف‌شان برقراری تعادل بین خواست‌ها، منابع بافتی با هدف‌های فردی به منظور به دست آوردن عملکرد

مطلوب تر و افزایش تحول فردی است. خودتنظیمی ارادی هشیارانه بوده و همواره اشاره به رفتارهای هدف محور می کند (گستسدوتیر و لرنر، ۲۰۰۸). در شکل ۱ نمونه هایی از عناصر خودتنظیمی ارگانیسمی و ارادی ارائه شده است.



شکل ۱. نمونه هایی از عناصر خودتنظیمی ارگانیسمی و ارادی (منبع: گستسدوتیر و لرنر، ۲۰۰۸، ص. ۲۰۵)

در پژوهش حاضر، تمرکز بر «خودتنظیمی ارادی» در دوره نوجوانی است. خودتنظیمی ارادی ماهیتی چندگانه دارد و در ابعاد مختلف توجه، رفتار، هیجان و شناخت دیده می شود. هرچند خودتنظیمی هیجانی تلاش افراد برای تأثیر گذاشتن بر روی نوع، زمان و چگونگی تجربه و بیان، تغییر طول دوره یا شدت فرایندهای رفتاری، تجربی و یا جسمانی هیجانها است (اژه ای، لواسانی و ارمی، ۱۳۹۴). نوجوان باید قادر باشد که توجه، رفتار، هیجان و شناخت خود را تنظیم و هدایت کند. برای مثال، برای این که نوجوان بتواند خواسته والدینش را مبنی بر این که به جای رفتن به بیرون با دوستانش به مطالعه برای امتحان پردازد برآورده کند، باید قادر باشد که خود را در مواجهه با تنش ایجاد شده بین خواست خود و والدینش آرام سازد (تنظیم هیجانی)، توجهش را بر روی آماده سازی خود برای امتحان به جای رفتن به گردش متمرکز سازد (تنظیم توجه) و از راهبردهای بیرونی به منظور اجتناب از وسوسه ها استفاده کند، مثل این که تلفن همراهش را خاموش کند (تنظیم رفتاری). در پژوهش حاضر منظور از «خودتنظیمی» اشاره به تمامی ابعاد آن (شامل توجه، رفتار و هیجان و شناخت) است.

علاوه بر این، خودتنظیمی ارادی را با توجه به بافت زمانی به دو نوع خودتنظیمی های

«کوتاه‌مدت» و «بلندمدت» تقسیم نموده‌اند. خودتنظیمی کوتاه‌مدت به عنوان مهار تکانه، توجه، هیجان و رفتار در لحظه عملیاتی می‌شود، در حالی که خودتنظیمی‌های بلندمدت شامل مهار تکانه‌ها، یا هدایت تلاش‌ها به سمت هدف‌هایی در دوره‌های زمانی طولانی‌تر مشتمل بر چند هفته، ماه یا حتی سال است (بارکلی، ۱۹۹۷). در دوره کودکی به دلیل تحول لوب پیشانی و نارسایی تحولی «کارکردهای اجرایی»<sup>۶</sup> نظیر توجه و حافظه (مک‌کله لند و همکاران، ۲۰۰۷؛ شونکوف و فیلیس، ۲۰۰۰)، خودتنظیمی بیشتر بر اهداف کوتاه‌مدت متمرکز بوده و با افزایش سن و افزایش رشد قشر پیش‌پیشانی نوجوان قادر می‌شود رفتارها و هیجان‌های کوتاه‌مدتش را در یک بافت هدفی بلندمدت هدایت و تنظیم کند و خودتنظیمی شکل پخته‌تر و بلندمدت‌تری به خود می‌گیرد (دی‌وت و همکاران، ۲۰۱۴).

«خودتنظیمی ارادی» کوتاه‌مدت و بلندمدت در مطالعات نوجوانی از اهمیت بسیاری برخوردار بوده است. شواهد زیادی وجود دارد که خودتنظیمی ارادی در کودکی و نوجوانی می‌تواند سلامت روان، کارکردهای خانواده و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند (پفیفر، ۲۰۱۵). هم‌چنین مطالعات نشان داده است که خودتنظیمی ارادی با برون‌دادهای مهمی چون شایستگی اجتماعی، درگیری تحصیلی، یادگیری خودنظم‌بخش و انگیزش ارتباط مستقیم دارد (فردریک، بلامنقورد و پاریس، ۲۰۰۴؛ پیترچ، ۲۰۰۰). نوجوانان خودتنظیم‌گر قادر هستند که در کوتاه‌مدت اهداف و روابطشان را با معلمان، همسالان و والدین تنظیم نمایند و در بلندمدت در راستای دستیابی به ایده‌آل‌هایشان تلاش کنند (لادد، بیرچ و باهس، ۱۹۹۹). سطح بالای خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت با سطح بالاتر رفتارهای سازگاران در نوجوانی ارتباط دارد و با استفاده از متغیر خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت می‌توان سازگاری نوجوانان را پیش‌بینی نمود (برودی و گی، ۲۰۰۱؛ فینکنایر و همکاران، ۲۰۰۵ و تانگنی و همکاران، ۲۰۰۴). به علاوه پژوهش‌ها نشان داده است که افزایش خودتنظیمی ارادی در نوجوانان با سازگاری هیجانی و مدیریت هیجان‌های منفی و بروز هیجان‌های مثبت (بندورا و همکاران، ۲۰۰۳)، سازگاری اجتماعی و رفتارهای جامعه‌پسند (ریدل و همکاران، ۲۰۰۳) و سازگاری آموزشی و پیشرفت تحصیلی (تانگنی و همکاران، ۲۰۰۴؛ بانسی، صمدیه و اژه‌ای، ۱۳۹۳) ارتباط معنی‌داری دارد.

اهمیت مطالعه خودتنظیمی ارادی کوتاه‌مدت و بلندمدت در دوره نوجوانی با توجه به

تغییرات مهم فردی و بافتی و اثرگذاری این مهارت بر روی دیگر متغیرهای روان شناختی بر کسی پوشیده نیست. ولی برای مطالعه در این حوزه، قبل از هر چیز، به ابزارها و مقیاس‌هایی نیاز است که قادر به سنجش و ارزیابی خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت در نوجوانان باشند. متأسفانه این موضوع یکی از محدودیت‌ها و کاستی‌های اساسی در حوزه مطالعه خودتنظیمی ارادی به حساب می‌آید. مویلانن (۲۰۰۷) محدودیت‌های موجود در زمینه ابزارها و مقیاس‌های سنجش خودتنظیمی را در موارد زیر خلاصه کرده است:

۱. در بیشتر مطالعات خودتنظیمی ارادی، ابزارهای مورد استفاده جهت سنجش خودتنظیمی کوتاه‌مدت و فوری کاربرد داشته‌اند و قادر به ارزیابی عناصر اساسی بلندمدت خودتنظیمی در دوره نوجوانی نبوده‌اند.

۲. در پرسش‌نامه‌های خودتنظیمی معمولاً ماده‌ها حول سه محور اساسی ارایه شده‌اند: اول، ماده‌هایی که به سنجش خودتنظیمی کوتاه‌مدت می‌پردازند (برای مثال در «مقیاس بازداری»<sup>۷</sup> از «سیاهه درجه‌بندی رفتاری کارکردهای اجرایی»<sup>۸</sup> گیویا و همکاران، ۲۰۰۰) این ماده مطرح شده است: «من نمی‌توانم صبر کنم تا نوبتم برسد و معمولاً حرف دیگران را قطع می‌کنم»؛ دوم، ماده‌هایی که چارچوب زمانی مشخصی ندارند و معمولاً از این نظر ابهام دارند (برای مثال در «مقیاس خودتنظیمی»<sup>۹</sup> (لاسزکزینسکا و همکاران، ۲۰۰۴) این ماده مطرح شده است: «بعد از این‌که کارم قطع شد، من مشکلی با حفظ تمرکزم بر انجام ادامه آن ندارم»، در این جا مشخص نیست که منظور دامنه زمانی کوتاه‌مدت یا بلندمدت است)؛ و سوم، ماده‌هایی که به یک حالت زودگذر یا یک دوره زمانی طولانی اشاره دارند (برای مثال در «پرسش‌نامه خلق و نحوی نوجوانی»<sup>۱۰</sup> (کاپالدی و روئبارت، ۱۹۹۲) برای اشاره به یک حالت زودگذر این ماده مطرح شده است که «وقتی شگفت زده می‌شوم برایم سخت است که صبر کنم تا نوبتم برسد و حرف بزنم» و یا برای اشاره به یک مدت طولانی «من به آسانی می‌توانم عادت‌های بدم را اگر بخواهم کنار بگذارم»). بر این اساس، با وجود اهمیت زمان در خودتنظیمی طبقه‌بندی دقیق مشخصی از این نظر ارایه نشده است و این امر نیازمند پژوهش‌های بیشتری می‌باشد.

۳. یکی از مسائلی که در تنظیم ابزارهای خودتنظیمی ارادی نادیده گرفته شده است، توجه به ماهیت چندگانه خودتنظیمی است. ابزار سنجش خودتنظیمی باید به گونه‌ای طراحی شده باشد که بتواند حیطه‌های چندگانه خودتنظیمی شامل حیطه‌های رفتاری، توجه، هیجان و

شناختی را آزمون کند.

۴. اکثر ابزارهای موجود در حوزه خودتنظیمی ارادی بر روی فرایند خودتنظیمی متمرکز شده‌اند. در حالی که یکی از موضوعات مهم پیامد حاصل، موفقیت یا شکست در خودتنظیمی است. بر این اساس، یک ابزار مناسب باید بتواند علاوه بر سنجش زمینه‌ها و حوزه‌های خودتنظیمی و بافت زمانی خودتنظیمی نتایج فرایند خودتنظیمی را نیز مورد سنجش قرار دهد. با توجه به کاستی‌هایی که مطرح گردید، هدف اصلی پژوهش حاضر شناخت ویژگی‌های روان‌سنجی (تعیین، ساختار عاملی، روایی و اعتبار) «سیاهه خودتنظیمی نوجوانی»<sup>۱۱</sup> (ASRI) است. این سیاهه در کشورهای مختلفی از جمله آمریکا (مویلانن، ۲۰۰۷) و پرتغال (دیاس، گارسا دیل کاستیلو و مویلانن، ۲۰۱۴) ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج این پژوهش‌ها نشان‌گر روایی و اعتبار مطلوب آن بوده است. هم‌چنین در پژوهش‌های متعددی از سیاهه خودتنظیمی نوجوانی برای بررسی خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت در بین نوجوانان از فرهنگ‌های مختلف استفاده شده است. برای نمونه دی‌وت و همکاران (۲۰۱۴) به مطالعه خودتنظیمی در میان نوجوانان هلندی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که توان خودتنظیمی بلندمدت در نوجوانان با توانایی مهار و سوسه‌ها و تعیین هدف‌ها ارتباط مثبت دارد.

در نهایت، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این دو سوال اساسی است که

۱. آیا سیاهه خودتنظیمی نوجوانی برای سنجش خودتنظیمی ارادی (براساس الگوی زمانی کوتاه مدت و بلندمدت) در بین دانش‌آموزان دختر ایرانی از روایی لازم برخوردار است؟
۲. آیا سیاهه خودتنظیمی نوجوانی برای سنجش خودتنظیمی ارادی (براساس الگوی زمانی کوتاه مدت و بلندمدت) در بین دانش‌آموزان دختر ایرانی از اعتبار لازم برخوردار است؟

## ● روش

پژوهش حاضر از منظر هدف، «کاربردی» است و به لحاظ بررسی خصوصیات روان‌سنجی یک پرسش‌نامه به طرح‌های همبستگی تعلق دارد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۳۳۶ نفر از دانش‌آموزان دختر سال دوم و سوم دبیرستان شهر شاهین‌شهر (با میانگین سنی ۱۶/۲۹ سال) در سه رشته ریاضی، تجربی و علوم انسانی هستند که در سال تحصیلی



۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند. از آنجایی که هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی و تحلیل عاملی تأییدی «سیاهه خودتنظیمی نوجوانی» بود، حجم نمونه براساس جدول کفایت اندازه‌های نمونه برای تحلیل عاملی کامری<sup>۱۲</sup> و لی<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۲) بیش از ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد که در سطح خوب قرار دارد و هم‌چنین، متناسب با تعداد ماده‌های آزمون و توصیه ارایه شده حجم نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد (به نقل از مک‌کلام و همکاران، ۲۰۰۱) که در پژوهش حاضر حجم ۳۳۶ نفر به نظر مناسب می‌رسد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد، به این صورت که ابتدا از میان دبیرستان‌های دخترانه دولتی شهر شاهین شهر (۴۶ دبیرستان) ۶ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس سیاهه در مورد تمامی دانش‌آموزان سال دوم و سوم این دبیرستان‌ها به اجرا درآمد و دانش‌آموزان این دبیرستان‌ها مورد سرشماری قرار گرفتند.

## ● ابزار

هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی‌های روان‌سنجی «سیاهه خودتنظیمی نوجوانی» برای استفاده در ایران بود. در این راستا علاوه بر ابزار اصلی به منظور تعیین روایی هم‌گرا از «الگوی ارزیابی خودتنظیمی» (SOC)<sup>۱۴</sup> و به منظور تعیین روایی ملاکی و افزایشی آن از «سیاهه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی»<sup>۱۵</sup> (AISS) استفاده شده است.

□ الف: سیاهه خودتنظیمی نوجوانی<sup>۱۱</sup> (ASRI): نسخه اولیه سیاهه خودتنظیمی نوجوانی توسط مویلانن (۲۰۰۷) طراحی گردید و شامل ۷۷ ماده بود. سیاهه خودتنظیمی نوجوانی پس از اصلاحات اولیه بر روی دو گروه از دانشجویان سال اول دانشگاه که کمتر از ۲۰ سال داشتند به اجرا گذاشته شد و مویلانن (۲۰۰۷) براساس نتایج بدست آمده از این نمونه اولیه، ابزاری شامل ۳۶ ماده را ارایه کرد. در نهایت، مویلانن به منظور بررسی الگوی دو عاملی خودتنظیمی (کوتاه‌مدت و بلندمدت) از روش تحلیل عاملی استفاده نمود که نتایج نشان داد که از بین ۳۶ ماده، ۱۳ ماده خودتنظیمی کوتاه‌مدت و ۱۴ ماده خودتنظیمی بلندمدت را می‌سنجند. در پژوهش حاضر الگوی دو عاملی مویلانن (۲۰۰۷) در بافت نوجوانان دختر ایرانی مورد بررسی قرار گرفته است. نمره‌گذاری سیاهه براساس طیف لیکرت از اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند (۱) تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (۵) است. نمره بالا در این مقیاس به مفهوم توان خودتنظیمی بالا می‌باشد. برخی از ماده‌های ابزار منفی و به صورت

عکس کدگذاری می‌شوند. دامنه سنی این سیاهه پیش از ۲۰ سالگی (نوجوانی) است و ضریب اعتبار آن براساس آلفای کرانباخ برابر ۰/۷۰ بوده است (مویلانن، ۲۰۰۷). این سیاهه توان سنجش سطح خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت را دارا است. ضریب اعتبار سیاهه در پژوهش حاضر براساس آلفای کرانباخ برای خودتنظیمی (بدون توجه به بافت زمانی) ۰/۹۱ بوده است که نشانگر همسانی درونی مناسب در تمامی مقیاس‌های ابزار است.

□ ب: الگوی ارزیابی خودتنظیمی<sup>۴</sup> (SOC): در پژوهش حاضر از الگوی انتخاب، بهینه‌سازی و جبران (SOC) ارایه شده توسط بالتز، بالتز و فرند (گستسدوتیر و لرنر، ۲۰۰۸) به منظور سنجش روایی هم‌زمان سیاهه خودتنظیمی نوجوانی استفاده شده است. این الگو می‌تواند در سرتاسر دوره زندگی استفاده شود و همچنین ظرفیت استفاده در دوره نوجوانی را نیز دارا است. الگوی SOC روشی را ترسیم می‌کند که افراد در طی آن هدف مناسب خود را که در تحول سالم‌شان نقش دارد انتخاب می‌کنند و راهبردی را که می‌تواند آن‌ها را به این هدف (ها) برسد شناسایی می‌نمایند و سپس در صورت نیاز به تغییر راهبرد اقدام می‌کنند. اجزاء این مدل در جدول ۱ ارایه شده است.

جدول ۱. اجزا الگوی خودتنظیمی

تعریف	اجزای مدل SOC
شرح می‌دهد که چگونه افراد به ایجاد، تبیین و ساختار بندی هدف(های)شان پرداخته و به آن‌ها متعهد می‌شوند و از این طریق مسیر رشدشان را مشخص می‌سازند.	انتخاب (Selection)
شامل جستجوی منابع و راهبردهایی است که با ارزش‌های اجتماعی و شخصی فرد در دنبال کردن هدف(های) معین سازگار هستند. در راستای بهینه‌سازی رفتارها، فرد باید به صورت هوشیارانه یا ناهوشیارانه، فاصله بین هدف و موقعیت موجود را بررسی نماید و وسایلی مبتنی بر هدف را به منظور اطمینان از رسیدن به هدف تعریف کند و به کار گیرد.	بهینه‌سازی (Optimization)
شامل فعالیت‌های هدفمند است، اما برخلاف بهینه‌سازی، هدف آن اجتناب و به حداقل رساندن نقص‌ها در مواجهه با نبود وسایل و امکانات رسیدن به هدف است.	جبران (Compensation)

به‌طور خلاصه مدل SOC راهبردهایی را شرح می‌دهد که به فرد در تعیین، دستیابی و تعدیل هدف‌ها کمک می‌کند. مقیاس «انتخاب» (S) در این پرسش‌نامه شامل ۶ ماده است که شامل ایجاد رجحان‌ها و هدف‌ها، ساخت سلسله مراتب اهداف، و متعهد شدن به هدف‌ها می‌شود. مقیاس «بهینه‌سازی» (O) دارای ۶ ماده است و شامل اکتساب و سرمایه‌گذاری بر روی تدابیر مرتبط با هدف‌ها برای رسیدن به هدف‌های خود است. و مقیاس «جبران» (C)

نیز شامل ۶ ماده بوده که به استفاده از تدابیر جایگزین برای حفظ سطح عملکرد در زمان مواجهه با نقص ها و محدودیت ها اشاره دارد.

جدول ۲. مقیاس ها و تعداد سؤال های پرسش نامه خودتنظیمی SOC

سؤال های تشکیل دهنده	تعداد سؤال	سازه
۱۸، ۱۳، ۱۲، ۱۱، ۲، ۱	۶	انتخاب
۱۴، ۱۰، ۸، ۷، ۶، ۳	۶	بهینه سازی
۱۷، ۱۶، ۱۵، ۹، ۵، ۴	۶	جبران

پژوهش ها نشان داده است که پرسش نامه SOC دارای روایی و اعتبار قابل قبولی در کار با نوجوانان بوده است. برای نمونه فرزند و بالتز (۲۰۰۲) همسانی درونی را براساس آلفای کرانباخ برای مقیاس انتخاب ۰/۷۵، بهینه سازی ۰/۷۰ و جبران ۰/۶۷ گزارش نموده اند. همسانی درونی پرسش نامه براساس آلفای کرانباخ در پژوهش حاضر نیز بررسی گردید، که در تمامی مقیاس ها ضرایب بالاتر از ۰/۸۲ گزارش شد، که قابل قبول بود.

□ ج: سیاهه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی (AISS): این ابزار در سال ۱۹۹۳ به وسیله سینها و سینگ تهیه شده است. هدف آن است که سطح سازگاری دانش آموزان دبیرستانی (گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ ساله) در سه حوزه سازگاری هیجانی، اجتماعی و آموزشی مورد سنجش قرار گیرد. سیاهه شامل ۶۰ سؤال است که با پیش بینی پاسخ «بله» یا «خیر» تدوین شده است. ۲۰ سؤال مربوط به حوزه عاطفی، ۲۰ سؤال مربوط به حوزه اجتماعی و ۲۰ سؤال مربوط به حوزه آموزشی است. به پاسخ هایی که نشانگر عدم سازگاری است، نمره یک داده می شود و در غیر این صورت صفر منظور می شود. روایی این سیاهه از طریق تعیین همبستگی با فرم موازی (سیاهه شخصیتی کالیفرنیا) برابر ۰/۷۳ گزارش شده است. ضریب اعتبار سیاهه به سه طریق و به شرح جدول ۳ گزارش شده است که در پژوهش حاضر در تمامی مقیاس ها بالاتر از ۰/۹۰ بوده است.

جدول ۳. ضرایب اعتبار سیاهه

روش مورد استفاده	سازگاری عاطفی	سازگاری اجتماعی	سازگاری آموزشی	سازگاری کل
دو نیمه کردن آزمون	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۵
آزمون - آزمون مجدد	۰/۹۶	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۳
کودر ریچاردسون	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۴

افراد براساس نمرات خام به دست آمده در سیاهه، در پنج گروه طبقه‌بندی می‌شوند و پنج طبقه سازگاری عبارتند از: الف. سازگاری خیلی خوب، ب. سازگاری خوب، ج. سازگاری متوسط، د. سازگاری ضعیف، ه. سازگاری خیلی ضعیف. در پژوهش حاضر از این سیاهه به منظور برآورد روایی ملاکی و افزایشی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی استفاده شده است، همبستگی بالا بین نتایج دو ابزار می‌تواند نشانگر روایی مناسب سیاهه خودتنظیمی نوجوانی باشد.

### ● یافته ها

در این قسمت، یافته‌های پژوهش در دو بخش روایی و اعتبار ابزار براساس سؤال‌های پژوهش خلاصه شده است. در بخش روایی به نتایج تحلیل عاملی تأییدی یک عاملی و دو عاملی، اعتبار هم‌گرا، روایی ملاکی و افزایشی اشاره شده و در بخش اعتبار با استفاده از روش آلفای کرانباخ همسانی درونی سیاهه، براساس الگوی عاملی تأیید شده، مورد ارزیابی قرار گرفته است. شاخص‌های توصیفی تمامی متغیرهای موجود در پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)	دامنه ممکن	دامنه موجود
خودتنظیمی کوتاه‌مدت	۳/۰۷	۰/۶۸	۱ تا ۵	۴/۷۷ تا ۱/۳۸
خودتنظیمی بلندمدت	۳/۴۴	۰/۵۹	۱ تا ۵	۵ تا ۱/۶۴
خودتنظیمی ارادی (SOC)	۳/۵۳	۰/۵۴	۱ تا ۵	۴/۵۶ تا ۲/۰۶
انتخاب	۳/۵۳	۰/۵۸	۱ تا ۵	۵ تا ۲
بهبودسازی	۳/۷۶	۰/۶۱	۱ تا ۵	۵ تا ۱/۸۳
جبران	۳/۲۹	۰/۷۰	۱ تا ۵	۵ تا ۱/۶۷
سازگاری هیجانی	۷/۳۲	۲/۸۶	۱ تا ۲۰	۱۷ تا ۳
سازگاری اجتماعی	۷/۱۲	۲/۷۴	۱ تا ۲۰	۱۷ تا ۱
سازگاری آموزشی	۷/۲۰	۳/۰۵	۱ تا ۲۰	۲۰ تا ۲

### ○ روایی ابزار

ابتدا به منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی و بررسی ضریب همبستگی بین این «سیاهه با الگوی خودتنظیمی ارادی» (SOC) استفاده گردید. علت بهره‌گیری از تحلیلی عاملی تأییدی این بود که هدف پژوهش حاضر بررسی الگوی خودتنظیمی مویلانن (۲۰۰۷) در نمونه دانش‌آموزان ایرانی بود. به همین منظور الگوی تک عاملی (خودتنظیمی

ارادی) و دو عاملی (خودتنظیمی ارادی کوتاه مدت و بلندمدت) مویلانن (۲۰۰۷) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در نمونه نوجوانان دختر ایرانی مورد آزمون قرار گرفت.

جهت انجام تحلیل عاملی همه ماده‌ها از نظر مفروضه نرمال بودن مورد بررسی قرار گرفتند. براساس اطلاعات به دست آمده از آماره‌های کولموگوروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک، هیچ یک از ماده‌ها انحراف معناداری از توزیع نرمال نداشتند. در این پژوهش الگو براساس چندین شاخص برازش مورد بررسی قرار گرفته است. حداقل شرایط لازم برای برازش یک الگوی خوب، غیرمعنی دار بودن آزمون کای اسکوتر ( $\chi^2_{fit}$ )، کای اسکوتر نسبی ( $CMIN/df$ ) کمتر از ۳، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بزرگتر از ۰/۹۰، و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) ۰/۰۵ و یا کوچکتر و در نهایت ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده (RMR) که نزدیک به صفر باشد است. در زمانی که حجم نمونه زیاد است میزان کای اسکوتر تحت تأثیر حجم نمونه قرار می‌گیرد و ممکن است معنی دار شود، در این زمان توجه به سایر شاخص‌های برازش از اهمیت زیادی برخوردار است.

در این پژوهش ابتدا الگوی تک عاملی، که در آن تمامی ماده‌های خودتنظیمی کوتاه مدت و بلند مدت به عامل خودتنظیمی ارادی متصل شده بودند، مورد ارزیابی قرار گرفت. در این جا فرض ما بر این بود که تمامی ماده ها سازه واحدی را می‌سنجند. نتایج ارزیابی این الگو نشانگر از برازش نامناسب آن بود. نتایج این بخش از پژوهش در مقایسه با پژوهش مویلانن (۲۰۰۷)، دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی تک عاملی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی

RMR	RMSEA	CFI	CMIN/DF	P	DF	CMIN	شاخص‌های برازش
۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۷۷	۲/۵	۰/۰۰۰	۳۲۴	۸۱۱/۷۶	پژوهش حاضر
۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۷۴	۱/۷۲	۰/۰۰۰	۳۲۴	۵۳/۵۵۷	مویلانن (۲۰۰۷)
۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۶۱	۲/۶۰	۰/۰۰۰	۸۶۰	۲۲۴۰/۵۷	دیاس و همکاران (۲۰۱۴)

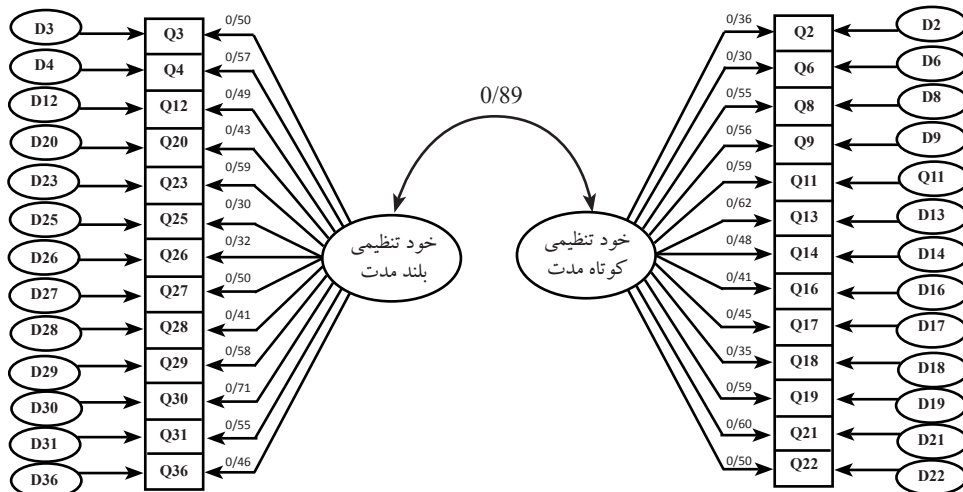
در ادامه الگوی دو عاملی خودتنظیمی را براساس الگوی مویلانن (۲۰۰۷) مورد ارزیابی قرار گرفت. در این جا به منظور اجرای تحلیل عاملی تأییدی با توجه به این که خرده‌مقیاس‌های سیاهه خودتنظیمی نوجوانی (خودتنظیمی کوتاه مدت و خودتنظیمی بلندمدت) باهم همبسته بودند از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. ماده‌های ۲، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶،

۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱ و ۲۲ مربوط به خودتنظیمی کوتاه مدت و ماده های ۳، ۴، ۱۲، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱ و ۳۶ مربوط به خودتنظیمی بلندمدت در نظر گرفته شدند. در این جا ماده شماره ۱۵ که در الگوی مویلانن (۲۰۰۷) جهت اصلاح، آن را به هر دو نوع خودتنظیمی متصل کرده بود حذف گردید. چرا که به نظر می رسد این ماده «اگر چیزی را واقعا بخواهم باید فوراً آن را به دست بیاورم» بیشتر به خودتنظیمی کوتاه مدت اشاره دارد. هم چنین ضریب همبستگی آن با خودتنظیمی بلندمدت تنها ۰/۰۴ بود که معنی دار نیست. در نهایت الگوی دو عاملی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج نشانگر برازش مطلوب این الگو بود. شاخص های کلی برازش برای الگوی دو عاملی پژوهش حاضر در جدول ۶ ارایه شده است.

جدول ۶. شاخص های کلی برازش برای الگوی دو عاملی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی

RMR	RMSEA	CFI	CMIN/DF	P	DF	CMIN
۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۹۱	۱/۵۹	۰/۰۰۰	۲۷۶	۴۴۰/۸۹

همان طور که در شکل ۲ مشاهده می شود پارامترهای برآورد شده در مدل دو عاملی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی آمده است. هم چنین ضریب همبستگی میان خودتنظیمی کوتاه مدت و بلندمدت برابر  $p < ۰/۰۱$ ;  $R = ۰/۸۹$  برآورد گردیده است که نشانگر همبستگی قوی و معنی دار بین این دو مقیاس می باشد.



$$\chi^2 - fit (276) = 440/89, p < 0/001; \chi^2 - fit / df = 1/59; GFI = 0/91; CFI = 0/91; RMSEA = 0/04; SRMR = 0/07$$

شکل ۲. ویژگی های برآورد شده در الگوی دو عاملی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی

روایی همگرای سیاهه خودتنظیمی نوجوانی از طریق ارزیابی ارتباط بین خرده‌مقیاس‌های این سیاهه و الگوی خودتنظیمی ارادی (SOC) مورد ارزیابی قرار گرفت. هر دو ابزار به ارزیابی سطح خودتنظیمی نوجوانان می‌پردازند و متناسب با این دوره سنی هستند. نتایج مربوط به ضرایب همبستگی بین خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت و خرده‌مقیاس‌های خودتنظیمی ارادی در جدول ۷ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌کنید میان متغیر خودتنظیمی کوتاه مدت با متغیر خودتنظیمی ارادی ( $R=0/82$ ;  $p<0/01$ )، انتخاب هدف‌ها ( $R=0/62$ ;  $p<0/01$ )، بهینه‌سازی ( $R=0/62$ ;  $p<0/01$ ) ارتباط قوی معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین خودتنظیمی بلندمدت و خودتنظیمی ارادی ( $R=0/74$ ;  $p<0/01$ )، انتخاب هدف‌ها ( $R=0/65$ ;  $p<0/01$ )، بهینه‌سازی ( $R=0/64$ ;  $p<0/01$ ) و جبران ( $R=0/61$ ;  $p<0/01$ ) ارتباط قوی و معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۷. همبستگی بین سیاهه خودتنظیمی نوجوانی و الگوی خودتنظیمی ارادی

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱	خودتنظیمی کوتاه‌مدت	-				
۲	خودتنظیمی بلندمدت	0/72**	-			
۳	خودتنظیمی ارادی (SOC)	0/72**	0/74**	-		
۴	انتخاب	0/64**	0/65**	0/89**	-	
۵	بهینه‌سازی	0/62**	0/64**	0/82**	0/65**	-
۶	جبران	0/60**	0/61**	0/85**	0/62**	0/54**

\*\*  $p < 0/01$  (2-tailed)

برای بررسی روایی ملاکی روابط موجود بین خرده‌مقیاس‌های خودتنظیمی (خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت) با متغیر سازگاری و حیطة‌های آن مورد بررسی قرار گرفت؛ وجود همبستگی معنی‌دار میان نتایج خودتنظیمی و سازگاری می‌تواند این فرضیه را تأیید کند که سطح بالاتر خودتنظیمی کوتاه‌مدت و بلندمدت با سطح پایین‌تر ناسازگاری و سطح بالاتر سازگاری در تمامی حیطة‌ها مرتبط است. سازگاری از جمله سازه‌هایی است که از چشم‌انداز نظری و تجربی با خودتنظیمی ارتباط دارد. نتایج این بخش نشانگر وجود ارتباط معنی‌دار و قوی میان متغیر خودتنظیمی کوتاه‌مدت ( $R=-0/56$ ;  $p<0/01$ ) و بلندمدت ( $R=-0/55$ ;  $p<0/01$ ) با سازگاری بود. دلیل منفی بودن روابط این بود که کسب نمره بالاتر در سیاهه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی نشانگر ناسازگاری بیشتر است (جدول ۸).

میان خودتنظیمی کوتاه مدت و حیطه های سازگاری ارتباط معنی داری وجود دارد. ارتباط خودتنظیمی کوتاه مدت و سازگاری هیجانی ( $R=-0/059$ ;  $p<0/01$ )، سازگاری اجتماعی ( $R=-0/36$ ;  $p<0/01$ ) و سازگاری آموزشی ( $R=-0/49$ ;  $p<0/01$ ) برآورد گردید که در تمامی موارد نسبتاً قوی و معنی دار بود. هم چنین میان خودتنظیمی بلند مدت و حیطه های سازگاری ارتباط معنی دار وجود دارد. ارتباط خودتنظیمی بلند مدت با سازگاری هیجانی ( $R=-0/49$ ;  $p<0/01$ )، سازگاری اجتماعی ( $R=-0/38$ ;  $p<0/01$ ) و با سازگاری آموزشی ( $R=-0/53$ ;  $p<0/01$ ) نیز قوی و معنی دار بود.

جدول ۸. همبستگی بین سیاهه خودتنظیمی نوجوانی و سازگاری

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱	خودتنظیمی کوتاه مدت	-				
۲	خودتنظیمی بلند مدت	۰/۷۷**	-			
۳	سازگاری (AISS)	۰/۵۶**	۰/۵۵**	-		
۴	سازگاری هیجانی	۰/۵۹**	۰/۴۹**	۰/۸۴**	-	
۵	سازگاری اجتماعی	۰/۳۶**	۰/۳۸**	۰/۸۳**	۰/۵۳**	-
۶	سازگاری آموزشی	۰/۴۹**	۰/۵۳**	۰/۸۴**	۰/۶۰**	۰/۵۵**

\*\* $p < 0/01$  (2-tailed)

در نهایت، برای بررسی روایی افزایشی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی از روش تحلیل رگرسیون استفاده شده است تا به این سؤال پاسخ داده شود که آیا خودتنظیمی کوتاه مدت و بلند مدت قادر به پیش بینی سازگاری نوجوانان هستند؟ نتایج تحلیل رگرسیون بیانگر ضریب همبستگی  $R=0/58$  و ضریب تبیین  $R^2=0/34$  و خطای معیار  $SE=0/89$  بود. هم چنین نتایج آزمون تحلیل واریانس معنی دار بود ( $f=39$ ;  $p<0/01$ ). جدول ۹ نشان می دهد که هر چند خرده مقیاس خودتنظیمی کوتاه مدت درصد بیشتری از واریانس متغیر سازگاری را تبیین می کند، نقش خودتنظیمی بلند مدت نیز در تبیین متغیر سازگاری معنی دار است. بر این اساس، می توان پیش بینی نمود نوجوانانی که خودتنظیمی بالاتری دارند از سازگاری بیشتری برخوردار خواهند بود.

جدول ۹. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش بینی سازگاری بر پایه مولفه های خودتنظیمی کوتاه مدت و بلند مدت

متغیر پیش بین	ضریب رگرسیون b	SE	Beta	t	.Sig
خودتنظیمی کوتاه مدت	-۳/۵۰	۱/۱۱	-۰/۳۵	-۳/۱۴	۰/۰۰۲**
خودتنظیمی بلند مدت	-۲/۹۹	۱/۳۱	-۰/۲۶	-۲/۲۸	۰/۰۲*

\* $p < 0/05$ ; \*\* $p < 0/01$  ( )



## ○ اعتبار ابزار

به منظور ارزیابی اعتبار سیاهه خودتنظیمی نوجوانی براساس الگوی دو عاملی از روش آلفای کرانباخ استفاده شد. در خرده مقیاس خودتنظیمی کوتاه مدت آلفا برابر  $\alpha=0/81$  و در خرده مقیاس خودتنظیمی بلندمدت آلفا برابر  $\alpha=0/80$  بود. این ضرایب نشانگر اعتبار مناسب سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در هر دو مقیاس خودتنظیمی کوتاه مدت و خودتنظیمی بلندمدت براساس الگوی ارایه شده است.

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی های روان سنجی «سیاهه خودتنظیمی نوجوانی» (ASRI) در دانش آموزان دختر دبیرستانی بوده است. سیاهه خودتنظیمی نوجوانی براساس دیدگاه تحول خودتنظیمی در نوجوانی تهیه شده است. در این دیدگاه اعتقاد بر این است که نوجوانان نسبت به کودکان قادر به خودتنظیمی برای مدت طولانی تر و هم راستا با هدف های بلندمدت خود هستند (دمتریو، ۲۰۰۰).

○ در پژوهش حاضر برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی براساس الگوی مویلانن (۲۰۰۷) استفاده شده است. نتایج نشان داد الگو برازش لازم را ندارد. نتایج این بخش با پژوهش مویلانن (۲۰۰۷)، دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) همسو بوده است. ارزیابی این الگو در مقایسه با پژوهش مویلانن (۲۰۰۷)، دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) در جدول ۵ ارایه شده است. سپس براساس الگوی دو عاملی مویلانن (۲۰۰۷)، تحلیل عاملی تأییدی در نمونه ایرانی به اجرا گذاشته شد. بر این اساس خودتنظیمی به دو عامل خودتنظیمی کوتاه مدت و خودتنظیمی بلندمدت تقسیم گردید که نتایج نشانگر برازش خوب این الگو در نمونه دختران ایرانی بود. نتایج این بخش از پژوهش نیز با یافته های مویلانن (۲۰۰۷) و دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) همسو بود. نتایج این بخش پژوهش در جدول ۶ ارایه شده است.

○ روایی همگرایی سیاهه خودتنظیمی به وسیله بررسی ارتباط آن با «الگوی خودتنظیمی ارادی» (SOC) مورد مطالعه قرار گرفت که نتایج حاکی از وجود همبستگی معنی دار بین خودتنظیمی کوتاه مدت و بلندمدت با خودتنظیمی ارادی و سه خرده مقیاس انتخاب هدف،

بهبوده سازی و جبران بود. نتایج در جدول ۷ ارائه شده است. این نتایج با پژوهش های پستانا<sup>۱۶</sup> و گاگیرو<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۵) به نقل از دیاس و همکاران (۲۰۱۴)، مویلانن (۲۰۰۷) و دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) همسو بوده است. در پژوهش مویلانن ارتباط سیاهه خودتنظیمی نوجوانی با مقیاس ۳۱ ماده ای خودتنظیمی نوک و کلاتون (۲۰۰۱) مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد بین خودتنظیمی ارادی و خودتنظیمی کوتاه مدت  $I=0/74$  و خودتنظیمی بلندمدت  $I=0/68$  ارتباط وجود دارد. در پژوهش دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) ارتباط سیاهه خودتنظیمی نوجوانی با مقیاس ده ماده ای خودتنظیمی (SRS) شوارترز (۱۹۹۲) مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج نشان داد بین خودتنظیمی ارادی و خودتنظیمی کوتاه مدت  $I=0/40$  و خودتنظیمی بلندمدت  $I=0/58$  ارتباط وجود دارد.

○ برای بررسی روایی ملاکی سیاهه خودتنظیمی ارتباط آن با سازه سازگاری و ابعاد آن مورد تحلیل قرار گرفت. انتخاب سازه سازگاری با توجه به ادبیات پژوهشی موجود و این که بسیاری از پژوهش ها (از جمله مویلانن، ۲۰۰۷؛ برودی و گی، ۲۰۰۱؛ فینکنایر و همکاران، ۲۰۰۵ و تانگی و همکاران، ۲۰۰۴) نشان داده اند که بین خودتنظیمی و سازگاری ارتباط معنی داری وجود دارد و افزایش توان خودتنظیمی با افزایش سازگاری در ابعاد مختلف هیجانی، اجتماعی و آموزشی همراه است صورت گرفت. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که بین خودتنظیمی کوتاه مدت و بلندمدت و سازگاری و ابعاد مختلف سازگاری هیجانی، اجتماعی و آموزشی رابطه قوی و معنی داری وجود دارد. نتایج این بخش در جدول ۸ ارائه شده است. نتایج این بخش از پژوهش نیز با پژوهش های مویلانن (۲۰۰۷) و دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) همسو بوده است. هم چنین برای بررسی روایی افزایشی نتایج تحلیل رگرسیون نقش خودتنظیمی کوتاه مدت و بلندمدت در سازگاری نوجوانی ارائه شده است که نتایج نشان داد خودتنظیمی کوتاه مدت و بلندمدت به صورت معنی داری قادرند سازگاری نوجوانان را پیش بینی کنند. نتایج این بخش از پژوهش در جدول ۹ ارائه شده است. و این نتایج با نتایج پژوهش مویلانن (۲۰۰۷) همسو می باشد. ضریب اعتبار براساس الگوی دو عاملی با استفاده از آلفای کرانباخ مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج حاکی از همسانی درونی مناسب سیاهه بود. در جدول ۱۰ ضرایب آلفا براساس پژوهش حاضر در مقایسه با پژوهش مویلانن (۲۰۰۷) و دیاس، گارسیا دیل کاستیلو و مویلانن (۲۰۱۴) ارائه شده است.

جدول ۱۰. مقایسه ضرایب اعتبار در پژوهش های مختلف

خودتنظیمی بلند مدت	خودتنظیمی کوتاه مدت	
$\alpha = 0/80$	$\alpha = 0/81$	نمونه ایرانی (پژوهش حاضر)
$\alpha = 0/80$	$\alpha = 0/75$	نمونه آمریکایی (مویلانز، ۲۰۰۷)
$\alpha = 0/72$	$\alpha = 0/84$	نمونه پرتغالی (دیاس و همکاران، ۲۰۱۴)

سیاهه خودتنظیمی نوجوانی قادر است که خودتنظیمی را براساس نتایج کوتاه مدت و بلندمدت آن در حیطه های چندگانه مورد ارزیابی قرار دهد. با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و تحولات این دوره، نوجوانان لازم است که علاوه بر خودتنظیمی کوتاه مدت، قادر به خودتنظیمی بلندمدت نیز باشند.

در پژوهش حاضر تلاش گردید که ویژگی های روان سنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی مویلانز (۲۰۰۷) در نمونه برگرفته از فرهنگ ایرانی آزمون شود و میزان روایی و اعتبار این مقیاس مورد تحلیل قرار گیرد. همان طور که مشاهده شد این سیاهه در نمونه دختران ایرانی دارای روایی و اعتبار قابل قبولی است و از آن می توان در پژوهش های مرتبط با بررسی خودتنظیمی نوجوانان استفاده نمود. یکی از مهم ترین نقاط قوت این مقیاس جداسازی خودتنظیمی براساس بافت زمانی یعنی در کوتاه مدت و بلندمدت است که می تواند در مطالعات مختلف مورد توجه قرار گیرد و در برخی موارد مانند سازگاری آموزشی و اجتماعی توان پیش بینی را در اختیار برنامه ریزان قرار دهد.



#### یادداشت ها

- |   |  |
|---|--|
| 1. self-regulatory                                | 2. resilience                                      |
| 3. well-being                                     | 4. organismic self-regulation                      |
| 5. intentional self-regulations                   | 6. executive functioning                           |
| 7. inhibit subscale                               | 8. Behavior Rating Inventory of Executive Function |
| 9. Self-Regulation Scale                          | 10. Adolescent Temperament Questionnaire           |
| 11. Adolescent Self-Regulatory Inventory          | 12. Comrey   |
| 13. Lee   | 14. selection, optimization & compensation (SOC)   |
| 15. Adjustment Inventory for High School Students | 17. Gageiro  |
| 16. Pestana                                       |  |

#### ● منابع

اژه ای، جوادی، غلامعلی لواسانی، مسعود؛ و ارمی، حسن. (۱۳۹۴). مقایسه تنظیم هیجان، میان افراد دارای

سوء مصرف مواد و عادی. *مجله روانشناسی*، ۱۹ (۲)، ۱۴۶-۱۳۷.

بانشی، علی‌رضا؛ صمدیه، هادی؛ و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: نقش

واسطه‌ای هیجانات تحصیلی و خودتنظیمی. *مجله روانشناسی*، ۱۸ (۴)، ۳۹۲-۳۸۱.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guild ford.

Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15, 82-94.

Capaldi, D. M., & Rothbart, M. K. (1992). Development and validation of an early adolescent temperament measure. *Journal of Early Adolescence*, 12, 153-173.

De Vet, E., De Ridder, D., Stok, M., Brunso, K., Baban, A. & Gaspar, T. (2014). Assessing self-regulation strategies: development and validation of the tempest self-regulation questionnaire for eating (TESQ-E) in adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11:106. Available at [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4161904/pdf/12966\\_2014\\_Article\\_106.pdf](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4161904/pdf/12966_2014_Article_106.pdf) (8/12/2015).

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209-251). San Diego: Academic Press.

Dias, P. C., Garcia del Castillo, J. A., & Moilanen, K. L. (2014). The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) Adaptation to Portuguese context. *Paidéia*, 24 (58), 155-163.

Elliot, A. J., Thrash, T. M., & Murayama, K. (2011). A longitudinal analysis of self-regulation and well-being: Avoidance personal goals, avoidance coping, stress generation, and subjective wellbeing. *Journal of Personality*, 79(3), 643-674.

Finkenauer, C., Engels, R. C., & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behavior and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 58-69.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 273-284.

Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51 (3), 202-224.

- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). Behavior Rating Inventory of executive function. Professional manual. *Psychological Assessment Resources, Inc*, Lutz, FL
- Hrbackova, C. K., & Vavrova, S. (2015). Self-regulation in children and minors in institutional care. *International Education Studies; 8*(5): 139-149.
- Hofer, J., Busch, H., & Kärtner, J. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality, 25*(3), 211-224.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Bah, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related sphere of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S., & Urban, J. B. (2011). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: A view of the issues. *New Directions for Child and Adolescent Development, 133*, 1-9.
- Luszczynska, A., Diehl, M., Guti' errez-Do~na, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: Attention control in goal pursuit. *Personal Individual Difference, 37*, 555-566.
- McCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J. & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research, 36*(4), 611-637.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral regulation, and social-emotional competence. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 113-137). Charlotte: Information Age Publishing.
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 835-848.
- Novak, S. P., & Clayton, R. R. (2001). The influence of school environment and self-regulation on transitions between stages of cigarette smoking: A multilevel analysis. *Health Psychology, 20*, 196-207.
- Pfeifer, L. Y. (2015). *Facilitative implicit rules and adolescent emotional regulation*. Ph.D. dissertation, School of Family Life, faculty of Brigham Young University. Available at <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5414 & context=etd> (8/12/2015).
- Pintrich, P. R. (2000). Issues in self-regulation theory and research. *Journal of Mind & Behavior, 21*, 213-219.
- Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*, 30-47.

- Schwarzer, R. (Ed.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neuron to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Sinha, A. K. P. & Singh, R. P. (1993). *Manual for Adjustment Inventory for School Students*. Agra: National Psychological Corporation.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*, 271–324.



# بررسی عوامل مؤثر بر تقلب تحصیلی با رویکردی انگیزشی: آزمون مدل علی □

## Effective Factors on Academic Cheating with Motivational Approach: Testing a Causal Model □

Zeinab Rabbany, PhD ✉

زینب ربانی\*

### Abstract

The aim of present study was to survey of relation between goal orientations, personal beliefs about cheating and neutralizing attitudes with cheating behaviors. The participants were 335 students selected from Semnan university using multistage cluster sampling method. For assessing the research variables, the participants completed two measures: Academic Cheating Questionnaire (2007) and Achievement Goal Questionnaire (Elliot & McGregor, 2001). The relationships between variables were examined by a causal model. The results of path analysis by using LISREL software, showed direct and indirect effects of goal orientations on cheating behaviors, personal beliefs about cheating and neutralizing attitudes. Also beliefs about cheating and neutralizing attitudes directly and indirectly predicated cheating behaviors. The most important results of this research was influence of neutralization of responsibility on cheating behaviors and indirectly by mediating personal beliefs about cheating. And this variable predicted the most variance of cheating behaviors than others.

**Keywords:** academic cheating, goal orientation, neutralizing attitudes, personal beliefs about cheating.

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه انواع جهت گیری هدف، باورهای تقلب و نگرش های خنثی سازی، با رفتار تقلب بود. بدین منظور تعداد ۳۳۵ نفر از دانشجویان دانشگاه سمنان به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند. مشارکت کنندگان پرسشنامه های تقلب تحصیلی (۲۰۰۷) و جهت گیری هدف ایوت و مک گریگور (۱۹۹۹، ۲۰۰۱) را تکمیل نمودند. سپس روابط متغیرها در قالب مدلی علی طراحی و به روش تحلیل مسیر توسط نرم افزار لیزرل آزمون شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که انواع جهت گیری هدف به طور مستقیم و یا غیرمستقیم بر رفتار تقلب و همچنین بر باورهای تقلب و نگرش های خنثی سازی تأثیر داشتند، باورهای تقلب و نگرش های خنثی سازی نیز به طور مستقیم و یا غیرمستقیم رفتار تقلب را پیش بینی نمودند. از مهم ترین یافته های این پژوهش تأثیر نگرش های خنثی سازی بر رفتار تقلب در تکلیف و امتحان به صورت مستقیم، و غیرمستقیم به واسطه باورهای تقلب بود به طوری که این متغیر نسبت به بقیه متغیرها بیشترین واریانس مربوط به رفتار تقلب در امتحان و تکلیف را تبیین نمود.

**کلید واژه ها:** تقلب تحصیلی، جهت گیری هدف، نگرشهای خنثی سازی، باورهای فرد درباره تقلب



□ Department of Educational Psychology, Semnan University, I.R.Iran

✉ rabbany2007@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۵/۱۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۲/۲۶  
\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سمنان - بخش روانشناسی تربیتی، مهدی شهر - سمنان

## ● مقدمه

یکی از مشکلات موجود در نظام های آموزشی، «تقلب یا عدم صداقت تحصیلی»<sup>۱</sup> است. تقلب تحصیلی، رفتاری غیراخلاقی در محیط های آموزشی است که یادگیری فراگیران را تهدید کرده و پیامدهای منفی به همراه دارد (مورداک، بیچامپ و هیستون، ۲۰۰۲).

در چندین دهه اخیر مطالعات گسترده ای در زمینه تقلب تحصیلی انجام شده است. نتایج تحقیقات نشان داده است که تقلب پدیده ای همه گیر، شایع و رو به رشد در مدارس و مؤسسات آموزشی بوده و برای اکثر دانش آموزان و دانشجویان موجه و پذیرفته می باشد (مک کیب و تریوین، ۱۹۹۷؛ مک کیب تریوین و باترفیلد، ۲۰۰۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از مورداک و آندرمن، ۲۰۰۶). به عنوان نمونه در پیمایش ملی مک کیب (۲۰۰۵) از بین ۱۸۰۰۰ دانش آموز دبیرستانی، بیش از ۷۰ درصد آن ها یک یا چند نمونه از تقلب در امتحان را گزارش کردند و بیش از ۶۰ درصد به استفاده از اشکال مختلف تقلب تحصیلی از جمله، تقلب در امتحان، تقلب در انجام تکالیف و «سرقت ادبی»<sup>۲</sup> اعتراف کردند. میزان تقلب در بین دانشجویان در تحقیقات حدود ۵۰ تا ۶۵ درصد بوده است (پینو و اسمیت، ۲۰۰۳). همچنین افزایش تقلب تحصیلی در میان دانش آموزان و دانشجویان، بارها گزارش شده است (مورداک، هال و وبر، ۲۰۰۱؛ واندھی و همکاران، ۲۰۰۷).

علاوه بر تأثیر منفی تقلب در فرایند یادگیری، تکرار آن آثار مخربی در شخصیت و زندگی فرد ایجاد می کند. از این رو پژوهش های متعددی در جهت پیشگیری و مقابله با این پدیده غیراخلاقی انجام گرفته است. اکثر این پژوهش های بر تعیین عوامل پیش بین تقلب تمرکز می باشند. این عوامل پیش بین را می توان به سه دسته متغیرهای جمعیت شناختی، ویژگی های فردی و انگیزشی، و اثرات بافتی یا زمینه ای تقسیم کرد (مورداک و آندرمن، ۲۰۰۶).

به منظور سازماندهی تحقیقات مرتبط با تقلب تحصیلی، مورداک و آندرمن (۲۰۰۶) با استفاده از مفاهیم و پژوهش های انگیزش پیشرفت، الگویی انگیزشی برای تقلب تحصیلی ارائه کردند. این محققین معتقدند «تقلب»، رفتاری انگیزشی است، دانش آموزان باید برای تقلب برانگیخته شوند و دلیلی برای تقلب داشته باشد، این دلیل می تواند بیرونی بوده (به عنوان مثال، برای به دست آوردن نمره)، مقایسه اجتماعی (به عنوان مثال، برای نشان دادن توانایی فرد و یا برای اجتناب از بی کفایت ظاهر شدن)، و یا درونی باشد (به عنوان مثال،



به این خاطر که دانش آموز احساس کفایت برای انجام یک کار خاص را نمی کند). دانش آموزان بسته به اطلاعات بافتی یا زمینه ای که به آنها ارائه می شود، و همچنین ویژگیهای انگیزشی فردی یا درونی، تصمیم به رفتار تقلب می گیرند. در این الگو، فرض شده است که عوامل فردی و بافتی به واسطه سازوکارهای انگیزشی روی رفتار تقلب تاثیر می گذارند.

«جهت گیری هدف» یکی از سازه های مهم انگیزشی است که با پیامدهای شناختی، هیجانی و رفتاری دانش آموزان مرتبط است (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ میگلی و اردان، ۱۹۶۶؛ به نقل از تاس و تکایا، ۲۰۱۰). یکی از این پیامدها، تقلب می باشد. در مطالعات مختلف بین رفتار تقلب در دانش آموزان با جهت گیری هدف آنها ارتباط معناداری بدست آمده است (آندرمن و دانر، ۲۰۰۸؛ وان واپیرن، همسترا و وان درکلو، ۲۰۱۱).

یکی از کامل ترین الگوهای جهت گیری هدف، الگوی چهار بعدی است که در آن چهار نوع جهت گیری بر مبنای ترکیب دو بعد تعریف شایستگی (تسلط در مقابل عملکرد) و ارزش شایستگی (گرایشی در مقابل اجتنابی) مشخص شده است (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). اهداف تسلطی، اهدافی هستند که بر اساس معیارهای مطلق (یادگیری خود فرد) وضع شده اند؛ اهداف عملکردی بر مبنای معیارهای هنجاری (مقایسه با دیگران) قرار دارند. اهداف گرایشی بر به دست آوردن چیزهای مثبت، و اهداف اجتنابی بر اجتناب از چیزهای منفی متمرکز هستند. این چهار نوع جهت گیری هدف عبارتند از: اهداف تسلط گرایشی شامل تلاش برای بهتر از قبل انجام دادن و اهداف تسلط اجتنابی مستلزم تلاش برای اجتناب از بدتر از قبل انجام دادن بوده، اهداف عملکردی گرایشی، که شامل تلاش برای بهتر از دیگران انجام دادن و اهداف عملکرد اجتنابی که شامل تلاش برای بدتر از دیگران انجام ندادن است، (وان واپیرن و اورهک، ۲۰۱۳).

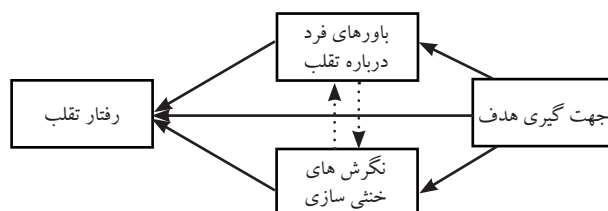
در چارچوب الگوی انگیزشی *موردادک* و *آندرمن*، رفتار تقلب با یک تصمیم گیری همراه است. یکی از عوامل مؤثر در این تصمیم گیری، هزینه هایی است که تقلب به همراه دارد. این پژوهشگران دو نوع هزینه را برای تقلب مشخص کرده اند. اول هزینه به دام افتادن هنگام تقلب و تنبیه شدن است. هنگامی که شرایط نظارتی بالا بوده و یا قوانین سرسخت و جدی برای تقلب وضع شده باشد این هزینه افزایش یافته و احتمال تقلب در افراد کاهش می یابد. دومین نوع هزینه، تهدیدی است که تقلب بر خودپنداشت شخص به همراه دارد. از

جمله این که فرد احساس می‌کند در برابر خود و دیگران به عنوان فرد بدی شناخته شود. وقتی افراد به روشی رفتار کنند که هنجارهای قابل قبول رفتار را نقض کند، خودپنداشت آن‌ها آسیب می‌بیند (موردادک و آندرمن، ۲۰۰۶).

عامل مهم دیگری که نقش تعیین کننده‌ای در تقلب تحصیلی دارد باور افراد نسبت به تقلب می‌باشد. این که دانش آموزان چه رفتارهایی را تقلب دانسته و تقلب را قابل قبول می‌دانند، در اقدام آنها به تقلب تأثیر بسزایی دارد (استفنز و گلباج، ۲۰۰۷).

در چندین دهه اخیر در کشورهای مختلف از جمله آمریکا، انگلستان، کانادا، ژاپن و کشورهای دیگر مطالعات گسترده‌ای در جهت کشف علل، پیامدها و نحوه پیشگیری از تقلب انجام شده است با این وجود در بیشتر کشورهای آسیایی از جمله ایران تحقیقات در این زمینه اندک بوده است (لین<sup>۳</sup> و ون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷، به نقل از رضانی، ۱۳۸۹). اما نتایج همین مطالعات حاکی از شیوع بالای این پدیده در مدارس و دانشگاه‌های کشورمان دارد. به عنوان نمونه، در پژوهشی که مرادی و سعیدی جم (۱۳۸۰) در بین دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه همدان انجام دادند میزان تقلب را ۶۶ درصد گزارش کردند. سید حسینی داورانی (۱۳۸۳) و خامسان و امیری (۱۳۹۰) نیز در پژوهش‌های دیگری فراوانی تقلب در دانشجویان را بررسی کرده و نرخ شیوع برخی از انواع تقلب را نزدیک به ۵۰ درصد بدست آوردند.

علاوه بر این با توجه به اینکه ملاک ارزیابی در نظام آموزشی کشورمان عمدتاً نمرات پیشرفت تحصیلی می‌باشد (حسنی، ۱۳۸۲) و نمرات و رتبه فرد بیانگر توانمندی و شایستگی تحصیلی او است (رستگار، حجازی، غلامعلی لواسانی، قربان جهرمی، ۱۳۸۸)، در پژوهش حاضر در چارچوب مدل انگیزشی موردادک و آندرمن و با استفاده از نتایج تحقیقات پیشین، مدلی ساختاری ارائه شده است که در آن تأثیر انواع جهت‌گیری هدف، به واسطه باورهای فرد درباره تقلب و نگرش‌های خنثی‌سازی بر رفتار تقلب مورد بررسی قرار می‌گیرد (نمودار ۱).



نمودار ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

## ● روش

○ روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. «جامعه آماری» تحقیق حاضر شامل کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه سمنان که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه نمونه ای شامل ۳۳۵ دانشجو (۱۸۵ دختر و ۱۵۰ پسر) به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شد.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه تقلب تحصیلی<sup>۵</sup>: این پرسشنامه توسط استفنز و گلباج (۲۰۰۷) تهیه شده است که شامل ماده‌های اصلی و مقیاسهای برگرفته از پرسشنامه‌های زمینه‌یابی رفتارهای تحصیلی مک‌کیب (۲۰۰۱) و همچنین مقیاس خنثی سازی دایخوف و همکاران (۱۹۹۶) می باشد و شامل ۴ مقیاس و ۸ زیر مقیاس است. مقیاس ادراک تقلب همسالان (درک هنجارهای همسالان)، مقیاس باورهای شخص در مورد تقلب، مقیاس خنثی سازی مسئولیت (۱۱ ماده) و مقیاس رفتار تقلب می باشد. ماده ها روی یک طیف درجه بندی از نوع لیکرت نمره گذاری شده اند. برای مقیاس ادراک تقلب همسالان لیکرت پنج درجه ای (۱=هرگز، ۲=خیلی کم، ۳=کم، ۴=زیاد و ۵=خیلی زیاد)، برای باور تقلب سه درجه‌ای (بله=۱، مطمئن نیستم=۲ و خیر=۳)، برای رفتار تقلب لیکرت سه درجه‌ای (۱=هرگز، ۲=یکبار و ۳=بیشتر از یکبار) و برای مقیاس خنثی سازی مسئولیت از نوع دو بخشی (۱=مخالفم و ۲=موافقم) بوده است. استفنز و گلباج (۲۰۰۷) اعتبار مقیاس‌های این پرسشنامه را به روش همسانی درونی محاسبه کرده که ضرایب آلفای برای زیر مقیاس‌های باور تقلب در تکلیف، ۰/۶۳ و باور تقلب در امتحان، ۰/۵۶؛ برای مقیاس خنثی سازی مسئولیت، ۰/۸۹ و برای زیرمقیاس‌های رفتار تقلب در تکلیف، ۰/۶۱ و رفتار تقلب در امتحان، ۰/۷۰ بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه به روش همسانی درونی بررسی شد و ضرایب به دست آمده برای زیر مقیاس‌های باور تقلب در تکلیف، ۰/۷۴ و باور تقلب در امتحان، ۰/۷۱، برای مقیاس خنثی سازی مسئولیت، ۰/۹۱ و برای زیرمقیاس‌های رفتار تقلب در تکلیف، ۰/۶۶ و رفتار تقلب در امتحان، ۰/۷۲ بود که بیانگر اعتبار این پرسشنامه در فرهنگ ایرانی است. روایی سازه این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بررسی

گردید. مقدار ضریب  $KMO$ ،  $0/85$  و مقدار خی آزمون بارتلت،  $4333/76$  محاسبه شد که از نظر آماری معنی دار است ( $p < 0/001$ ).

□ ب: پرسشنامه هدف پیشرفت<sup>۱</sup> (جهت گیری هدف): به منظور تعیین جهت گیری هدف، از پرسشنامه مورد استفاده در پایان نامه کهلوت (۱۳۸۸) که با اقتباس از مقیاس های موجود جهت گیری هدف (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱) تهیه شده است، استفاده گردید. این پرسشنامه دارای چهار نوع جهت گیری هدف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی می باشد. سازندگان اصلی پرسشنامه چهار عاملی جهت گیری هدف، الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، جهت تعیین روایی این پرسشنامه که شامل ۱۲ ماده بود، از روش تحلیل عامل و همسانی درونی استفاده کردند. نتایج تحلیل عامل با چرخش واریمکس مؤید وجود چهار عامل در پرسشنامه بود که روی هم رفته  $81/5\%$  کل واریانس را تبیین می کرد. اعتبار پرسشنامه ۲۴ ماده ای جهت گیری هدف توسط ربانی و یوسفی (۱۳۹۱)، به روش آلفای کرانباخ برای اهداف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب برابر با  $0/74$ ،  $0/74$ ،  $0/73$  و  $0/68$  به دست آمد و روایی آن به روش مولفه های اصلی با چرخش واریمکس انجام شد که مؤید وجود ۴ عامل در ماده ها بود. در پژوهش حاضر برای تعیین اعتبار این پرسشنامه از روش آلفای کرانباخ استفاده شد و ضرایب برای اهداف مذکور به ترتیب برابر با  $0/84$ ،  $0/8$ ،  $0/86$ ،  $0/64$  به دست آمد. برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی استفاده شد.

### ● یافته ها

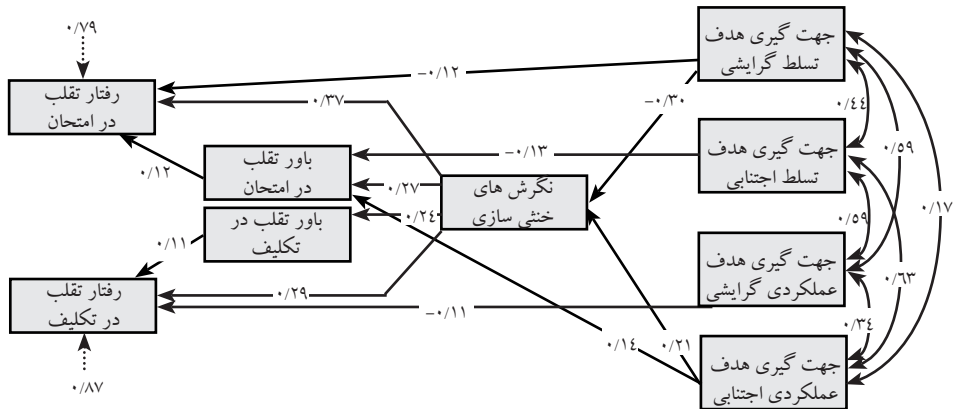
ابتدا به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرهای پژوهش و نیز به عنوان مقدمه تحلیل های بعدی، اطلاعات توصیفی و همبستگی بین متغیرهای پژوهش محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است. ضرایب این جدول بیانگر آن است که پیش بینی های مدل پژوهش در مورد ارتباط بین متغیرها، با همبستگی های به دست آمده هماهنگ می باشد. به بیان دیگر ارتباط میان متغیرهای برونزا و درونزای مدل در همبستگی های زوجی متغیرها آشکار بود، که این خود مجوزی برای انجام تحلیل مسیر و آزمون مدل ها می باشد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی و یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش (تعداد آزمودنی ها=۳۳۵)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- باور تقلب در تکلیف									
۲- باور تقلب در امتحان	۰/۴۰**								
۳- نگرش های خنثی سازی	۰/۲۴**	۰/۲۹**							
۴- رفتار تقلب در تکلیف	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۳۳**						
۵- رفتار تقلب در امتحان	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۰/۴۳**	۰/۵۰**					
۶- جهت گیری هدف تسلط گرایشی	-۰/۱۵*	-۰/۱۳*	-۰/۲۶**	-۰/۱۵**	-۰/۲۳**				
۷- جهت گیری هدف تسلط اجتنابی	-۰/۰۵	-۰/۰۶	۰/۰۰۴	-۰/۰۶	-۰/۱۱*	۰/۴۴**			
۸- جهت گیری هدف عملکرد گرایشی	-۰/۰۷	-۰/۰۱	۰/۰۱۵**	-۰/۱۷**	-۰/۱۶**	۰/۵۹**	۰/۵۹**		
۹- جهت گیری هدف عملکرد اجتنابی	۰/۰۷	۰/۱۱*	۰/۱۶**	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۱۷**	۰/۶۳**	۰/۳۴**	
میانگین	۸/۵۴	۴/۸۹	۱۶/۳۰	۹/۱۵	۵/۳۸	۲۳/۴۵	۲۳/۳۵	۲۱/۹۷	۱۵/۱۲
انحراف معیار	۲/۶۲	۲/۲۹	۳/۸۹	۲/۴۵	۲/۱۴	۴/۷۵	۵/۸۴	۵/۳۶	۴/۰۲

\*p< 0/05 و \*\*p< 0/01

مدل پژوهش به روش تحلیل مسیر توسط نرم افزار لیزرل مورد آزمون قرار گرفت. الگوی برازش شده شامل مسیرهای معنادار، ضرایب استاندارد رگرسیون و واریانس تبیین نشده می باشد که در نمودار ۲ ترسیم گردیده است.



نمودار ۱. آزمون مدل پژوهش: بررسی رابطه جهت گیری هدف و رفتار تقلب با واسطه گیری نگرش های خنثی سازی و باورهای تقلب

شاخص های نیکویی برازش مدل موجود در نمودار ۲ و در جدول ۲ درج گردیده است. این شاخص ها بیانگر برازش مطلوب مدل مذکور می باشد. بر اساس نتایج این جدول نسبت خنثی دو به درجه آزادی ۱/۰۸ و دو شاخص  $GFI = 0/99$  و  $AGFI = 0/97$  بدست

آمده که بیانگر برازش خوب مدل می‌باشد. در مجموع شاخص‌های به دست آمده برای مدل مذکور نشان دهنده برازندگی مطلوب این مدل است.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

AGFI	GFI	SRMR	RMSEA	P	X <sup>۲</sup> /df	df	X <sup>۲</sup>
۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۳۶۸۳۱	۱/۰۸	۱۶	۱۷/۲۷

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش (نمودار ۲)، اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و واریانس تبیین شده به دست آمده برای متغیرهای مدل مذکور در جدول ۳ ذکر گردیده است.

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و واریانس تبیین شده ی متغیرهای مدل اصلی پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
<b>بر باور تقلب در تکلیف از</b> نگرش‌های خنثی سازی جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی	۰/۲۴*	---	۰/۲۴	۰/۰۶
	---	-۰/۰۷	-۰/۰۷	
	---	۰/۰۵	۰/۰۵	
<b>بر باور تقلب در امتحان از</b> نگرش‌های خنثی سازی جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی جهت‌گیری هدف تسلط‌اجتنابی جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی	۰/۲۷*	---	۰/۲۷	۰/۱۰
	---	-۰/۰۸	-۰/۰۸	
	-۰/۱۳*	---	-۰/۱۳	
	۰/۱۴*	۰/۰۶	۰/۲۰	
<b>بر نگرش‌های خنثی سازی از</b> جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی	-۰/۳۰*	---	-۰/۳۰	۰/۱۱
	۰/۲۱*	---	۰/۲۱	
<b>بر رفتار تقلب در تکلیف از</b> جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی نگرش‌های خنثی سازی باور تقلب در تکلیف	---	-۰/۰۹	-۰/۰۹	۰/۱۳
	---	۰/۰۶	۰/۰۶	
	۰/۲۹*	---	۰/۲۹	
	۰/۱۱*	---	۰/۱۱	
<b>بر رفتار تقلب در امتحان از</b> جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی جهت‌گیری هدف تسلط‌اجتنابی جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی نگرش‌های خنثی سازی باور تقلب در امتحان	-۰/۱۲*	-۰/۰۱، -۰/۱۱	-۰/۲۴	۰/۲۱
	---	-۰/۰۲	-۰/۰۲	
	---	۰/۰، ۰/۰۱، ۰/۰۸، ۰/۰۲	۰/۱۱	
	۰/۳۷*	۰/۰۳	۰/۴۰	
	۰/۱۲*	---	۰/۱۲	

\* T>1/96

نمودار تحلیل مسیر (نمودار ۲) نشان می‌دهد که انواع جهت‌گیری هدف به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم بر رفتار تقلب در تکلیف و امتحان تاثیر داشته‌اند. هدف تسلط گرایشی به صورت مستقیم و منفی ( $\beta = -0/12$ ) رفتار تقلب در امتحان را پیش‌بینی کرده و به طور غیرمستقیم و منفی به واسطه باورهای تقلب و نگرش‌های خنثی‌سازی این متغیر و متغیر تقلب در تکلیف را تبیین نمود. هدف تسلط اجتنابی توسط باور تقلب در امتحان، رفتار تقلب در امتحان را پیش‌بینی کرد. هدف عملکردی گرایشی به صورت مستقیم و منفی بر رفتار تقلب در تکلیف اثر داشت ( $\beta = -0/11$ ) و هدف عملکرد اجتنابی به طور غیرمستقیم و مثبت به واسطه متغیرهای باور تقلب و نگرش‌های خنثی‌سازی، رفتار تقلب در امتحان را پیش‌بینی کرد.

همچنین باور تقلب و نگرش‌های خنثی‌سازی نیز به طور مستقیم و غیرمستقیم رفتار تقلب را پیش‌بینی نمودند به این صورت که متغیر خنثی‌سازی، رفتار تقلب در امتحان ( $\beta = 0/37$ ) و تقلب در تکلیف ( $\beta = 0/29$ ) را به طور مستقیم و مثبت پیش‌بینی نموده و به طور غیرمستقیم از طریق باور تقلب در امتحان و تکلیف بر رفتار تقلب در امتحان و تکلیف تاثیر مثبت داشته است.

علاوه بر این مقدار واریانس تبیین شده باور تقلب در تکلیف و امتحان و نگرش‌های خنثی‌سازی توسط متغیرهای برون‌زای پژوهش (جدول ۳) به ترتیب ۶ درصد، ۱۰ درصد و ۱۱ درصد به دست آمده است و کلیه متغیرهای درون‌زا و برون‌زای مدل به ترتیب ۱۳ درصد و ۲۱ درصد از واریانس متغیرهای درون‌زای وابسته رفتار تقلب در تکلیف و رفتار تقلب در امتحان را تبیین نمودند. در این راستا، بیشترین میزان واریانس تبیین شده برای رفتار تقلب در امتحان و تکلیف متعلق به متغیر نگرش‌های خنثی‌سازی بوده است.

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از پژوهش حاضر «تعیین رابطه بین انواع جهت‌گیری هدف، باورهای تقلب و نگرش‌های خنثی‌سازی با رفتار تقلب» بود. به این منظور بر اساس مبانی نظری و نتایج تحقیقات قبلی مدلی طراحی، و به روش تحلیل مسیر توسط نرم‌افزار لیزرل بررسی گردید.

○ نتایج تحلیل مسیر نشان داد که انواع جهت‌گیری هدف به طور مستقیم و یا غیرمستقیم بر رفتار تقلب و همچنین باور تقلب و نگرش‌های خنثی سازی تاثیر دارند، متغیرهای باور تقلب و نگرش‌های خنثی سازی نیز به طور مستقیم و غیرمستقیم رفتار تقلب را پیش بینی نمودند. بنابراین ارتباط بین متغیرهای پژوهش و نقش واسطه‌ای آن‌ها به صورتی که در مدل مفهومی پژوهش منظور شده بود، بدست آمد.

○ اولین نتیجه حاصل از پژوهش حاضر رابطه بین انواع جهت‌گیری هدف با رفتار تقلب به طور مستقیم و غیرمستقیم بود که همسو با یافته‌های قبلی می باشد (استفنز و گلباچ، ۲۰۰۷؛ نیواستید و همکاران، ۱۹۹۶؛ وان وایپرن و همکاران، ۲۰۱۱؛ رضانی، ۱۳۸۹، موردک و همکاران، ۲۰۰۱). بر اساس نتایج این پژوهش، جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی با دو نوع رفتار تقلب در امتحان و تکلیف رابطه منفی داشت (همسو با یافته‌های استفنز و گلباچ، ۲۰۰۷؛ وان وایپرن و همکاران، ۲۰۱۱). افراد با هدف تسلط‌گرایشی، بر یادگیری و فهم مطالب و رشد شایستگی‌های خود از طریق تسلط بر تکالیف و کسب مهارت‌های جدید متمرکز هستند و موفقیت را به تلاش نسبت می دهند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) و چون می‌دانند که استفاده از تقلب و روش‌های فریب‌آمیز، راهبردی نادرست و بی‌فایده بوده و کمکی در فهم مطالب و تسلط بر آنها نمی‌کند، معمولاً در انجام تکالیف و در امتحان، تقلب نمی‌کنند. علاوه بر این هدف تسلط‌گرایشی به واسطه نگرش‌های خنثی‌سازی مسئولیت، بر باورهای تقلب اثر گذاشته و در نهایت رفتار تقلب در امتحان و تکلیف را به طور منفی پیش بینی کرد. افراد معمولاً از راهبردهای خنثی سازی برای توجیه رفتارشان استفاده کنند بدین وسیله از خودپنداره خود به عنوان افرادی اخلاقی، شایسته و معقول محافظت می‌کنند (بلاسی، ۱۹۸۳).

○ یافته بعدی این پژوهش این بود که هدف تسلط اجتنابی به واسطه باور تقلب در امتحان بر رفتار تقلب اثر منفی داشت. این یافته در راستای برخی تحقیقات قبلی است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ بارانیک، استنلی، باینوم و لانس، ۲۰۱۰). شبکه فرضی که برای این نوع جهت‌گیری هدف در نظر گرفته شده است، منفی‌تر از اهداف تسلط‌گرایشی و مثبت‌تر از اهداف عملکرد اجتنابی می‌باشد (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). نتایج جدول همبستگی نشان می‌دهد رابطه این متغیر با رفتار تقلب در امتحان، منفی و ضعیف بوده و با رفتار تقلب



در تکلیف معنادار نشده است. بنابراین می‌توان گفت افراد با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی با این که شایستگی را دستیابی کامل به تکلیف می‌دانند و نگران عدم دستیابی کامل به دانش و مهارت‌ها می‌باشند، معمولاً تقلب را راهبرد مناسبی برای یادگیری ندانسته و با احتمال کمتری در امتحان و انجام تکالیف از این روش‌ها استفاده می‌کنند.

○ هدف عملکرد گرایشی تنها به طور مستقیم و منفی رفتار تقلب در تکلیف را پیش بینی کرد اما با رفتار تقلب در امتحان رابطه معناداری پیدا نکرد. البته نتایج جدول همبستگی نشان داد این هدف با رفتار تقلب در امتحان و تکلیف رابطه معنادار و منفی دارد و بر اساس نتایج جدول ۳، اثرات کلی آن بر رفتار تقلب ناچیز به دست آمد. همسو با این یافته، *استفنز و گلباج (۲۰۰۷)* نیز رابطه پیش بینی کننده معناداری بین هدف عملکردی و رفتار تقلب به دست نیاورند. همچنین این هدف با «نگرش‌های خنثی سازی» و «باورهای تقلب» رابطه پیش بین معناداری پیدا نکرد اما بر اساس نتایج همبستگی با نگرش‌های خنثی سازی رابطه منفی داشت که این یافته‌ها با استناد به مفاهیم نظری و پژوهش‌های انجام شده هدف مذکور مورد انتظار بود (الیوت، مک گریگور و گابل، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). در مدل چهاروجهی اهداف، هدف عملکرد گرایشی از بعد تعریف جزء اهداف هنجاری است، که مطابق آن فرد تمایل به رقابت، برتری جویی و اثبات توانایی خود به دیگران را دارد و از بعد جاذبه، جزء اهداف گرایشی است. یعنی میل به موفقیت، محرک رفتارها است (به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

○ هدف عملکرد اجتنابی نیز به طور غیرمستقیم به واسطه نگرش‌های خنثی سازی مسئولیت و باور تقلب، بر رفتار تقلب در امتحان و تکلیف تاثیر مثبت داشت. این یافته نیز مورد انتظار بوده و همسو با نتایج قبلی است (وان و ایپرن و همکاران، ۲۰۱۱؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). افراد با هدف عملکرد اجتنابی در موقعیت‌های یادگیری تلاش کمی دارند و تنها به دنبال کسب حداقل نمره قبولی و دوری از سرزنش دیگران از جمله والدین می‌باشند. این افراد معمولاً مفاهیم و مهارت‌ها را به طور کامل فرا نمی‌گیرند و در مواجهه با تکالیف و امتحان اغلب به روش‌های میانبر و تقلب متوسل می‌شوند و برای توجیه و محافظت از خود پنداشت خود علت رفتار خود را به سختی تکالیف و امتحان، یا تدریس ضعیف معلم و یا عدم نظارت کافی نسبت می‌دهند.

○ از یافته‌های مهم این پژوهش تاثیر مثبت نگرش‌های خنثی سازی بر باورهای تقلب است به این معنی که توجیه رفتار بسته به شرایط، و جابجایی مسئولیت رفتار تقلب به دیگران از جمله معلم و یا امتحان، روی باورهای فرد درباره تقلب اثر می‌گذارد. باور فرد درباره تقلب بیانگر این است که فرد تا چه میزان رفتارهای غیر اخلاقی و فریب آمیز را تقلب نمی‌داند. به عنوان مثال اجازه دادن به دیگران برای رونویسی از تکالیف خود، کار کردن روی تکلیف با کمک دیگران وقتی که باید تکلیف مستقل انجام شود و غیره. بر این اساس در اغلب اوقات علیرغم این که افراد از اصول و قوانین صداقت تحصیلی آگاه بوده و تقلب را غیر اخلاقی می‌دانند، اما مکانیسم‌های خنثی سازی مسئولیت این باورها را مشروط به موقعیت کرده و اجازه می‌دهد که آنها در شرایط و موقعیت‌های خاص تقلب را مجاز دانسته و انجام دهند. این یافته همسو با مبانی نظری و یافته‌های قبلی می‌باشد (بندورا، ۱۹۸۶؛ استفنز و گلباچ، ۲۰۰۷).

○ از دیگر نتایج برجسته این پژوهش این است که نگرش‌های خنثی سازی با رفتار تقلب در تکلیف و امتحان همبستگی بالایی داشت و به طور مستقیم، و غیرمستقیم به واسطه باورهای تقلب، این رفتارها را پیش بینی کرده و بیشترین واریانس مربوط به رفتار تقلب در امتحان و تکلیف را تبیین کرد. این یافته نیز در راستای یافته‌های قبلی است (دایکوف و همکاران، ۱۹۹۶؛ مک کیب، ۱۹۹۲؛ به نقل از استفنز و گلباچ، ۲۰۰۷). مطالعات قبلی ارتباطی مثبت بین میزان نگرش‌های خنثی سازی مسئولیت با ادراک منفی از بافت آموزشی را نشان داده است (پالورس<sup>۷</sup> و دایخوف، ۱۹۹۹؛ به نقل از مورداک و آندرم، ۲۰۰۶). در مطالعه دیگری تدریس ضعیف معلم از بیشترین عوامل برانگیزاننده تقلب ذکر شده است (جنسن و همکاران، ۲۰۰۲).

○ آخرین یافته این پژوهش این بود که باور تقلب در امتحان، به طور مثبت رفتار تقلب در امتحان را تبیین کرد. این یافته نیز قابل انتظار بوده و همسو با نتایج تحقیقات قبلی است (استفنز و گلباچ، ۲۰۰۷). بر اساس نظریه جبر متقابل بندورا (۱۹۸۶) بین باور و رفتار شخص، ارتباطی دو طرفه وجود دارد یعنی اگر افراد، رفتاری را تقلب بدانند با احتمال کمتری آن را انجام می‌دهند و برعکس وقتی فردی معتقد است که انجام رفتارهایی مثل اجازه دادن به دوستان برای رونویسی در امتحان، کمک به آنها می‌باشد و نه تقلب، با احتمال بیشتری به آن می‌پردازند.



## یادداشت ها

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| 1. academic cheating/dishonesty    | 2. plagiarism                           |
| 3. Lin                             | 4. Wen                                  |
| 5. Academic Cheating Questionnaire | 6. Achievement Goal Questionnaire (AGQ) |
| 7. Pulvers                         |   |

## ● منابع

- حسینی، محمد (۲۸۳۱). طرح ارزشیابی توصیفی، تهران: انتشارات آثار معاصر.
- خامسان، احمد و امیری محمد اصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶ (۱).
- ربانی، زینب و یوسفی، فریده (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه گری جهت گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۴۹-۸۰.
- رستگار، احمد؛ حجازی الهه، غلامعلی لواسانی، مسعود؛ قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. پژوهشهای روانشناختی، ۱۲ (۱ و ۲).
- رمضانی، زهرا (۱۳۸۹). الگوی پیش بینی تقلب تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان اسفراین سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- سید حسینی داورانی، سید وحید (۱۳۸۳). نگرش دانشجویان پزشکی سال اول تا ششم نسبت به انواع خلاف دانشگاهی تقلب و سنجش فراوانی آن به روش غیرمستقیم. پایان نامه دکتری پزشکی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کهولت، نعیمه (۱۳۸۸). پیش بینی شادمانی بر اساس سبک های هویت، ابعاد هویت و جهت گیری هدف. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- مرادی ولی اله، سعیدی جم مسعود (۱۳۸۰). بررسی علل گرایش دانشجویان به تقلب در امتحانات دانشجویان علوم پزشکی همدان در سال ۱۳۷۵. طب و تزکیه، ۴۰: ۱۹-۱۶.
- Allport, Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M. & F. Danner (2008). Achievement goals and academic cheating, *Revue Internationale de Psychologie Sociale – (International Review of Social Psychology)*, 21, 155-180.

- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance, 23*, 265–282.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review, 3*, 178–210.
- Bruggeman, E. L., & Hart, K. J. (1996). Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *Journal of Educational Research, 89*, 340–344.
- Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Corcoran, K. J., & Rotter, J. B. (1987). Morality-Conscience Guilt Scale as a predictor of ethical behavior in a cheating situation among college females. *Journal of General Psychology, 114*, 117–123.
- Diekhoff, G.M., E.E. LaBeff, R.E. Clark, L.E. Williams, B. Francis, & V.J. Haines. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education 37* (4) 487–502.
- Elliot, A. J. & H. A. McGregor (2001). 'A 2 \* 2 achievement goal framework', *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 209–228.
- McCabe, D. (2001). *Students cheating in American high schools*. Center for Academic Integrity. Retrieved February 2, 2008, from <http://www.academicintegrity.org>
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education, 38*, 379–396.
- McCabe, D.L.(2005). *New CAI research*. [http://www.academicintegrity.org/cai\\_research.asp](http://www.academicintegrity.org/cai_research.asp) (accessed 29 July 2005).
- McCabe, D.L., Trevino, L.K., & Butterfield, K.D. (2001). Dishonesty in academic environments: The influence of peer reporting requirements. *Journal of Higher Education, 72*(1), 29-45.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist, 41*, 129–145.
- Murdock, T.B., Hale, N.M., & Weber, M.J. (2001). Predictors of cheating among early

- adolescents: Academic and social motivators. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating? *European Journal of Psychology of Education*, 23 (4) 477-492.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, 229-241.
- Pino, N.W. & Smith, W.L. (2003). College students and academic dishonesty. *College Student Journal*, 37(4), 490-500.
- Stephens, J.M., & H.S. Gehlbach. (2007). Under pressure and under-engaged: Motivational profiles and academic cheating in high school. In E. M. Anderman & T.B. Murdoch (Eds), *Psychology of academic cheating*, 107-39. Amsterdam: Academic Press.
- Tas, Y & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science, *The Journal of Experimental Education*, 78: 4, 440-463.
- Van Yperen, N. W., & Orehek, E. (2013). Achievement goals in the workplace: Conceptualization, prevalence, profiles, and outcomes. *Journal of Economic Psychology*, 38, 71-79.
- Vandehey, M.A., Diekhoff, G. & LaBeff, E. (2007). College cheating: A twenty-year follow-up and the addition of an honor code. *Journal of College Student Development*, 48(4), 468- 480.



# اثربخشی روش دقیق آموزشی بر روان خوانی دانش آموزان با مشکلات خواندن □

## The Impact of Precision Teaching on Reading Fluency and Reading Comprehension in Student with Reading Problem □

Bagher Ghorbani-Bonab, PhD  
Fahimeh Bahari, MSc  
Aliakbar Arjmandnia, PhD

دکتر باقر غباری بناب\*  
فهیمة بهاری\*  
دکتر علی اکبر ارجمندنی\*

### Abstract

The purpose of current study was to investigate the effectiveness of precision teaching method on reading fluency skills in children with reading problems. In this research, reading fluency is taught in reading words. Out of context. Multiple-baseline across subjects was selected as a research design in recent study. Participants were three third graders; two girls and one boy. History taking, the fourth edition of Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV), Reading and Dyslexia Test, Fluency Reading Test was developed by researcher, were applied in the current study. Effect size and visual analysis were used to analyze the data. Results indicated a considerable difference between the baseline and intervention phase of the participants and they also indicated that the training resulted in considerable improvement in the variable of word reading fluency. Training resulted in an improvement in the performance of participants in reading fluently. In addition, follow up data indicated that the effects of the intervention procedures were stable across time.

**Keywords:** dyslexia, reading fluency, precision teaching, single subject research design

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی روش دقیق آموزشی بر روی روان خوانی دانش آموزان با مشکلات خواندن است. روان خوانی در این پژوهش در کلمات آموزش داده شد. روش: در پژوهش حاضر از روش تک آزمودنی با طرح چند خط پایه‌ای با آزمودنی مختلف استفاده شد. افراد مورد بررسی سه نفر از دانش آموزان پایه سوم دو دختر و یک پسر بودند. تدوین تاریخچه فردی، مقیاس هوشی وکسلر کودکان نسخه چهارم، آزمون خواندن و نارساخوانی، آزمون روان خوانی محقق ساخته بر روی هر سه آزمودنی اجرا شد. یافته‌ها: برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش تحلیل دیداری و شاخص اندازه اثر استفاده شد. نتایج به دست آمده بیانگر تفاوت در عملکرد آزمودنی در شرایط خط پایه نسبت به مداخله بود و برنامه مداخله‌ای باعث بهبود متغیر مورد بررسی یعنی روان خوانی کلمات، شده بود. نتیجه‌گیری: برنامه دقیق آموزشی موجب بهبود عملکرد آزمودنی‌ها در روان خوانی گردیده است. همچنین اثربخشی این برنامه تعمیم یافته است و اثرات آن در طی زمان پایدار مانده است.

**کلید واژه‌ها:** نارساخوانی، روان خوانی، دقیق آموزشی، طرح پژوهشی تک آزمودنی

□ Faculty of Psychology and Educational Sciences,  
University of Tehran, I.R.Iran  
✉ Email:

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۷/۴ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۲/۱۶  
\* گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

امروزه یادگیری و آموزش باکیفیت، به یکی از ضرورت‌های حیاتی تبدیل شده است. کسانی که به سواد خواندن نوشتن، محاسبه کردن، گرافیکی و هنری دسترسی ندارند از لحاظ آینده شغلی و پیشرفت همگام با تغییرات جهانی چشم‌انداز تاریکی را در پیش رو دارند (کوبینا، یوریچ، ۲۰۱۲). مفهوم اختلال یادگیری خاص، با اختلال در شناخت و یادگیری‌های موجود در درون فرد و در نتیجه تأخیر در مهارت‌های تحصیلی و عملکرد در مدرسه همانند، خواندن، ریاضیات و زبان مرتبط است. این تأخیرها علی‌رغم آموزش مناسب رخ می‌دهند که اغلب به‌عنوان افت تحصیلی غیرمنتظره ارجاع داده می‌شوند (ایورز، ۲۰۱۳). مشکل خواندن شناخته‌شده‌ترین نوع از مشکلات ویژه یادگیری است که در برخی موارد به ضعف انگیزه، حرمت خود پایین، احساس ناکامی و روابط ضعیف با همسالان می‌انجامد. اختلال‌های یادگیری، خطر ابتلا به اختلال‌هایی از جمله نقص توجه/ بیش‌فعالی، اختلال‌های ارتباطی، اختلال سلوک و افسردگی را افزایش می‌دهد؛ بنابراین موفقیت در خواندن برای دانش‌آموزان از زوایای مختلفی همچون، موفقیت تحصیلی و شغلی و همچنین بهزیستی روانی اهمیت فراوانی دارد (کارناین، سیلبرت، کامنوبی و تارور، ۲۰۰۴).

بدون راهبردهای مناسب برای مداخله، مشکلات خواندن ممکن است هرگز اصلاح نشود. شواهد پژوهشی نشان داده است، دانش‌آموزانی که در پایه‌های اول و دوم ابتدایی در خواندن مشکل دارند، احتمال دارد که در سال‌های بعدی تحصیل هم این مشکل را با خود به همراه داشته باشند (وان، لوی، کولمن و بوس، ۲۰۰۲)، بنابراین طراحی یک برنامه آموزشی مناسب برای دانش‌آموزانی که مشکلاتی در زمینه خواندن دارند ضروری به نظر می‌رسد. خواندن فرایند استخراج معنا از متون نوشته یا چاپ‌شده است. «خواندن» یک فرایند پیچیده است که شامل اجزای متعددی است. آرمبسترار (۲۰۱۰)، «گاهی واچ‌شناسی»، «آواشناسی»، «دایره لغات»، «روانی» و «درک مطلب» را پنج مؤلفه اصلی خواندن برشمرده است. روان‌خوانی یکی از مؤلفه‌های خواندن است که مطالعه آن مورد غفلت واقع شده است (موسسه ملی بهداشت کودکان و توسعه انسانی، ۲۰۰۰). در سال‌های اخیر روان‌خوانی تبدیل به یک موضوع مورد توجه در آموزش و پرورش شده است. اغلب بر این باور بودند که روان‌خوانی می‌تواند رمزگشایی و درک مطلب را به یکدیگر مرتبط کند. رمزگشایی اشاره

به توانایی کودک در تشخیص کلمات دارد. مهارت شناخت کلمه می‌تواند از طریق آگاهی واج‌شناختی و آواشناسی به کودک آموزش داده شود. برای بسیاری از خوانندگان مشکل در رمزگشایی می‌تواند منجر به مشکل در روان‌خوانی شود و به تبع آن مشکل در روان خواندن متن منجر به عدم درک مطلب می‌شود (مک کاناهی، ۲۰۰۸). پژوهشگران، با استناد به نتایج به‌دست‌آمده از ارزیابی ملی پیشرفت تحصیلی اعلام کردند که ۴۴ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم در روان‌خوانی مشکل دارند (آبرام، ۲۰۱۲). هدف نهایی خواندن «درک مطلب» و «فهمیدن» آن است. در پایه سوم آموزش خواندن به تدریج به سمت «خواندن برای یادگیری»، به جای یادگیری خواندن تغییر پیدا می‌کند. هنگامی که دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر می‌روند مقدار زمانی که برای درک یک متن به کار می‌برند کاهش پیدا می‌کند و انتظار می‌رود که معنای آنچه را که می‌خوانند درک کنند (مک کاناهی، ۲۰۰۸).

موفقیت فرد در درک خواندن به عوامل متعددی از جمله «مدت‌زمان» و «حجم مطالب درسی»، «ویژگی‌ها و توانایی معلم»، «کارآمد بودن روش تدریس»، «کیفیت متون درسی»، «تعداد افراد» و «بافت کلاس» و نیز «ویژگی‌های فردی» زبان‌آموز بستگی دارد. از میان عوامل ذکر شده، «ویژگی‌های زبان‌آموز» از اهمیت خاصی برخوردارند. نباید زبان‌آموز را یک ظرف خالی فرض کرد که باید از کلمات هوشمندانه معلم پر شود، بلکه خود حائز خصوصیتی است که در درک مطلب او را یاری می‌دهند و یا برعکس عامل بازدارنده در درک خواندن به شمار می‌آیند (کوهن و دورنی، ۲۰۰۲). دقیق آموزشی این اصل را پذیرفته و معتقد است که اگر کودک یاد نمی‌گیرد بدین جهت است که معلم به‌طور متناسب و با مواد آموزشی مناسب و در زمان مناسب تدریس نمی‌کند، لذا شعار دانش‌آموز بهتر از هرکس دیگر می‌داند سرلوحه کار افرادی است که در حوزه دقیق آموزشی فعالیت می‌کند.

جورج (۲۰۱۰) «دقیق آموزشی» را به‌عنوان نظامی برای نظارت پیشرفت که شامل ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و بعد از آن میزان موفقیت برنامه درسی است، تعریف کرده است. وجود یک نظام دقیق برای شناسایی اهداف آموزشی، نظارت بر پیشرفت به‌صورت روزانه، تصمیم‌گیری‌های آموزشی به‌موقع، به‌ویژه در این شرایط بسیار حائز اهمیت است. این نظام می‌تواند به‌عنوان یک وسیله ارتباطی مابین معلم و کسانی که آموزش را دریافت می‌کنند عمل کند و یا این‌که به‌عنوان روش کمکی به کار رود که به معلم نشان دهد چه چیزی در یک زمان



خاص بیشتر موردنیاز است. (وایت ۲۰۰۰).

لیندزلی (۱۹۹۱) دقیق آموزی را متناسب سازی برنامه آموزشی برای هرکدام از دانش آموزان تعریف می کند که موجب افزایش یادگیری شده و در نمودار شیب تغییر نشان داده می شود. در این روش آموزش می تواند با هرکدام از روش ها و راهبردهای رفتارگرایی صورت گیرد پژوهشگران نشان داده اند که استفاده از روش های دقیق آموزی منجر به بهبود یادگیری رفتارهای خواندن می شود (هاوس، بورلی و وایت هد ۲۰۰۷؛ رابرت و نروییچ، ۲۰۱۰). دقیق آموزی می تواند پیشرفت هر دانش آموزی را در هر شرایطی موردبررسی قرار دهد با این فرض که معلم و یادگیرنده می توانند رفتار را مشاهده و ثبت کنند (کوبینا، یوریچ، ۲۰۱۲)

«دقیق آموزی» مجموعه ای از دستورالعمل ها برای رفتار مشخص شده است. ترسیم برنامه های آموزشی، شرایطی که رفتار تحت تأثیر آن ها اتفاق می افتد، بررسی تعداد دفعاتی که رفتار رخ می دهد، روند پیشرفت یادگیرنده در یک نمودار معیار و ارزیابی تغییراتی که در رفتار به وسیله تجدیدنظر در برنامه رخ می دهد، از ویژگی های اصلی این برنامه است (وایت، ۲۰۰۰). پژوهش ها کارایی این روش را در پیشرفت دانش آموزان با مشکلات یادگیری نشان داده اند (رابرتز و همپتون، ۲۰۰۸؛ رابرت و نروییچ، ۲۰۱۰؛ چیسو و رابرتسون، ۲۰۰۱؛ سلفریچ و کاستاوینز، ۲۰۱۱؛ هاوس، بورلی وایت هد، ۲۰۰۷). لزوم شناسایی روش های تدریس مؤثر در زمینه خواندن از ضرورت های انجام پژوهش حاضر است. معلمان با اجرای راهبردهای مؤثر روش خواندن که بر شناسایی مهارت های پایه خواندن و آموزش این مهارت ها تأکید دارند، خواهند توانست بسیاری از مشکلات خواندن دانش آموزان و مسائل مرتبط با آن را اصلاح کنند. لازم است که اثربخشی این روش در کشور ایران نیز با کودکانی که مشکلاتی در زمینه خواندن دارند آزمایش و ارزیابی قرار گیرد تا در صورت کارآمد بودن برای معلمان استفاده از این روش در ترمیم مشکلات یادگیری آن ها پیشنهاد گردد. در این راستا پژوهشگر حاضر درصدد آزمایش کارایی این روش با کودکان با ناتوانی یادگیری به ویژه کودکانی که مشکلاتی در زمینه خواندن دارند، است. به عبارت دقیق تر در این پژوهش درصدد این هستیم که «تأثیر دقیق آموزی در روان خوانی دانش آموزان با ناتوانی خواندن» را موردبررسی قرار دهیم. افزون بر این ماندگاری تغییرات ایجاد شده در صحت خواندن در بستر زمان نیز مورد تحلیل قرار خواهد گرفت تا روشن شود که بهبود حاصل از به کارگیری

این روش در سرعت روان‌خوانی و درک مطلب تا چه اندازه پایدار است. در واقع در این پژوهش به دنبال یافتن این پاسخ هستیم که آیا برنامه دقیق آموزی در ایران و بر روی دانش آموزان ایرانی نیز باعث بهبود عملکرد خواندن می‌شود یا خیر؟

## ● روش

○ مطالعه حاضر از نوع تجربی بود. طرح پژوهش، تک آزمودنی و از نوع چند خط پایه‌ای با آزمودنی‌های مختلف بود. در این طرح در مرحله اول شرایط خط پایه رفتار هدف برای همه آزمودنی مشخص شد. پس از اینکه خط پایه برای آزمودنی اول به حالت نسبتاً پایداری رسید، مداخله آزمایشی روی آزمودنی اول اجرا شد، در حالی که سایر آزمودنی‌ها در شرایط خط پایه باقی ماندند. زمانی که رفتار آزمودنی اول در جهت پیش‌بینی شده تغییر یافت، مداخله روی آزمودنی دوم نیز اجرا شد. در مورد سایر آزمودنی‌ها هم به همین صورت انجام شد. در این طرح هر آزمودنی به‌عنوان عامل کنترل خودش عمل کرد؛ زیرا عملکرد هر آزمودنی با خودش مقایسه می‌شود. در واقع اجرای متوالی متغیر مستقل در این نوع طرح، تأثیر متغیرهای دیگر را مهار می‌کند.

در این پژوهش تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل نمودار و اندازه اثر انجام شد. دو روشی که برای سنجش اندازه اثر از آن استفاده شد درصد داده‌های غیر همپوش (PND)<sup>۱</sup> و تفاوت استاندارد میانگین (SMD)<sup>۲</sup> بود که به تفکیک برای هر آزمودنی محاسبه گردید.

## ● ابزار

□ به منظور ارزیابی وضعیت شرکت کنندگان چندین ابزار به کار گرفته شد. این ابزارها شامل اجرای «مقیاس تجدیدنظر شده هوشی وکسلر کودکان»<sup>۳</sup> (نسخه چهارم)، «آزمون خواندن و نارساخوانی»<sup>۴</sup> (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۷) و «فرم جمع‌آوری تاریخچه»<sup>۵</sup> موردی بود. همچنین برای ارزیابی و آموزش مهارت روان‌خوانی کلمات از ۱۰۰ کلمه که به صورت فلش کارت در اختیار آزمودنی قرار می‌گرفت استفاده شد. تمام کلمات از کتاب بخوانیم پایه دوم و سوم انتخاب شده بودند. این آزمون بر روی ۲۲ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم اجرا شد و با استفاده از ضرایب تفکیک و دشواری کلمات در دو فرم الف و ب (آموزش و تعمیم) قرار داده شد. همچنین روایی محتوایی این آزمون توسط اساتید محترم و هفت نفر از معلمان

تأیید شد. علاوه بر این برای افزایش سرعت خواندن این کلمات در یک برگه با فونت کوچک‌تر آورده می‌شد. البته این فرم شامل چهار نسخه بود که در هر کدام از آن‌ها کلمات به‌طور تصادفی قرار گرفته بود. همچنین کلمات آموزش داده‌شده در متن‌های کوتاه نیز قرار می‌گرفتند تا به رون خوانی آزمودنی‌ها کمک کند.

□ آزمودنی‌های پژوهش حاضر شامل سه دانش‌آموز دو دختر و یک پسر بودند که به کلینیک اختلال‌های یادگیری مراجعه کرده بودند و در پایه سوم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی آنان نه سال و چهار ماه بود. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به مطالعه شامل رضایت والدین، عادی بودن وضعیت هوشی، دریافت تشخیص اختلال خواندن، تک‌زبانه بودن، نداشتن نقایص حسی (بینایی و شنوایی) قابل توجه در زمان شروع پژوهش بود.

○ *آزمودنی اول:* پسر ۹ سال و ۲ ماهه‌ای بود که در پایه سوم ابتدایی تحصیل می‌کرد. بررسی فرم تاریخچه فردی هیچ‌گونه مشکل پزشکی اعم از تشنج، حساسیت دارویی را نشان نداده بود. تنها مسئله قابل توجه تأخیر رشد گفتار در این مورد بود. او علاوه بر مشکل در زمینه خواندن در ریاضیات مشکل داشت و همچنین او مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی تشخیص داده‌شده بود و به همین دلیل ریتالین مصرف می‌کرد. هوشبهر کلی او در دامنه ۱۰۶-۹۳ قرار داشت.

○ *آزمودنی دوم:* دختر ۹ سال و ۱۱ ماهه‌ای بود که در پایه سوم تحصیل می‌کرد. آزمودنی دوم از لحاظ رشد زبانی دچار تأخیر بوده است. او با مشکل عدم اعتمادبه‌نفس و بی‌توجهی به کلینیک مراجعه کرده است. آزمودنی دوم مشکل عمده‌ای در خواندن داشت. او تاکنون در هیچ درسی مردود نشده است اما به خواسته مادر و به دلیل اینکه مادر فکر می‌کرده است که دخترش نسبت به سایر همکلاسی‌هایش عقب‌تر است و با موافقت مدرسه آزمودنی دوم پایه سوم را تکرار کرده است. از لحاظ هوشی بعد از اجرای آزمون هوشی و کسلر هوشبهر او بین ۹۴-۸۹ تخمین زده شد و در سطح طبیعی قرار گرفت.

○ *آزمودنی سوم:* دختر ۹ سال و ۲ ماهه‌ای است که در پایه سوم تحصیلی می‌کند. آزمودنی دوم از لحاظ مراحل رشد حرکتی و زبانی عادی بوده است. آزمودنی سوم تاکنون هیچ‌گونه حمله صرع و تشنجی نداشته است و از لحاظ بینایی و شنوایی کاملاً عادی است.

هوشبهر او بین ۱۱۳-۱۰۷ تخمین زده شده است. مشکل عمده او تا پایه دوم دبستان فعالیت بیش از حد گزارش شده بود که با جلسات کاردرمانی بهبود یافته است.

جدول ۱. خلاصه ویژگی‌های آزمودنی‌ها از جنبه، هوشبهر و نمره آزمون خواندن و نارساخوانی

آزمودنی‌ها	درک مطلب کلامی	استدلال ادراکی	حافظه فعال	سرعت پردازش	هوشبر کل	آزمون خواندن و نارساخوانی
آزمودنی اول	۱۰۲ فاصله اطمینان ۹۵-۱۰۹	۱۰۲ فاصله اطمینان ۹۴-۱۰۹	۸۶ فاصله اطمینان ۷۹-۹۵	۱۰۹ فاصله اطمینان ۹۹-۱۱۷	۱۰۱ فاصله اطمینان ۹۳-۱۰۶	۶۸
آزمودنی دوم	۸۷ فاصله اطمینان ۸۱-۹۵	۸۶ فاصله اطمینان ۷۹-۹۵	۸۰ فاصله اطمینان ۷۴-۸۹	۱۲۳ فاصله اطمینان ۱۱۱-۱۲۹	۸۹ فاصله اطمینان ۸۹-۹۴	۶۷
آزمودنی سوم	۱۰۸ فاصله اطمینان ۱۰۱-۱۱۴	۱۰۲ فاصله اطمینان ۹۴-۱۰۹	۹۷ فاصله اطمینان ۹۰-۱۰۵	۱۱۸ فاصله اطمینان ۱۰۷-۱۲۵	۱۰۸ فاصله اطمینان ۱۰۷-۱۱۳	۷۰

## ● اجرا

○ روش اجرا برای روان‌خوانی کلمات به این صورت بود که فلش کارت‌ها به آزمودنی ارائه می‌شد و از او خواسته می‌شد با سرعت و دقت بالا به خواندن کلمات بپردازد. همچنین در انتهای هر جلسه ارزیابی‌های یک دقیقه‌ای از عملکرد آزمودنی به عمل می‌آمد و نتایج آن روی نمودار «ستانان/رد شیب تغییر»<sup>۵</sup> ثبت می‌شد. نکته قابل توجهی که در اینجا باعث متمایز شدن دقیق آموزی از سایر روش‌ها می‌شود استفاده از روش‌هایی برای تغییر روند آموزش مانند «بازگشت به گام و مرحله قبل»<sup>۶</sup> و «رفتن به گام یا مرحله بعدی»<sup>۷</sup> بود که به این منظور فرم‌هایی برای ثبت عملکرد دقیق آزمودنی‌ها طراحی شده بود. موقعیت اجرای پژوهش یکی از اتاق‌های کلینیکی در منطقه ۸ شهر تهران بود. جلسات مداخله هفته‌ای ۳ تا ۴ جلسه در مدت زمان ۶۰ دقیقه اجرا می‌شد. این پژوهش در سه شرایط خط پایه، مداخله و پیگیری انجام گرفت. در خط پایه هیچ‌یک از آزمودنی‌ها برنامه دقیق آموزی را دریافت نکردند. در شرایط خط پایه هر سه آزمودنی به‌طور جداگانه برنامه آموزش روان‌خوانی کلمات را که با استفاده از اصول دقیق آموزی طراحی شده بود، توسط پژوهشگر دریافت کردند. تعداد جلسات در روان‌خوانی کلمات برای آزمودنی ۱، ۲، ۳ به ترتیب برابر با ۲۱، ۲۵، ۱۸ بود. در مرحله تعمیم هر سه آزمودنی یک جلسه بعد از پایان مداخله، در سه جلسه مورد بررسی قرار گرفتند. مرحله پیگیری برای هر سه آزمودنی یک ماه بعد از آخرین جلسه مداخله انجام شد.

## ● نتایج

○ برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش از دو روش تحلیل دیداری و محاسبه شاخص اندازه اثر استفاده شد. شاخص‌های درصد «داده‌های غیر همپوش» و «خطای استاندارد میانگین» برای هر سه آزمودنی محاسبه شد. در روان‌خوانی کلمات میانگین پاسخ‌های صحیح آزمودنی‌ها در شرایط خط پایه به ترتیب برابر با ۱۰، ۹ و ۸ کلمه بود و میانگین پاسخ‌های نادرست برای هر سه آزمودنی برابر با چهار بود. در جدول زیر میانگین پاسخ‌های درست و نادرست هر سه آزمودنی در شرایط مداخله قابل مشاهده است.

جدول ۲. مقیاس عملکرد کلی سه آزمونی در شرایط خط پایه

میانگین نادرست	میانگین درست	
۴/۶	۸/۴	آزمودنی اول
۴/۳	۹/۱۳	آزمودنی دوم
۴/۳	۱۰	آزمودنی سوم

همان‌طور که از جدول ۲ مشخص است میانگین کلمات درست در مرحله مداخله نسبت به خط پایه برای هر سه آزمودنی افزایش محسوسی داشته است. درحالی‌که میانگین کلمات نادرست در مرحله خط پایه کاهش معناداری داشته است.

جدول ۳. مقایسه عملکرد کلی سه آزمون در شرایط مداخله

شاخص‌ها / گروه‌ها	میانگین درست	میانگین نادرست	پی.ان.دی درست	پی.ان.دی نادرست	اس.ام.دی درست	اس.ام.دی نادرست
آزمودنی اول	۳۲/۷	۰/۲۹	٪۱۰۰	٪۱۰۰	۱۱/۰۹	-۲/۲۳
آزمودنی دوم	۴۰/۱۲	۰/۱۶	٪۱۰۰	٪۱۰۰	۴۸/۴	-۲/۲۲
آزمودنی سوم	۴۰/۳	۰/۱۷	٪۱۰۰	٪۱۰۰	۱۹/۴۲	-۶/۱۶

همان‌طور که در جدول ۳ از نمرات PND و SMD نیز مشخص است. تغییر در عملکرد هر سه آزمودنی در شرایط مداخله معنادار بوده است و هر سه آزمودنی در تمامی جلسات مداخله نسبت به خط پایه عملکرد بهتری داشته‌اند (PND). افزون بر این همان‌طور که گفته شد یکی از ویژگی‌های برنامه دقیق آموزشی استفاده از نمودار استاندارد شیب تغییر می‌باشد که در ادامه نمودار هر سه آزمودنی به ترتیب آورده می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌رود تمامی آزمودنی‌ها در PND پاسخ‌های

درست عدد ۱۰۰٪ را به دست آوردند یعنی در تمامی جلسات تعمیم عملکرد بهتری نسبت به خط پایه داشتند. با توجه به اینکه فرمول خطای استاندارد میانگین، از میانگین‌ها و انحراف استاندارد خط پایه استفاده می‌کند، اعداد ۴/۳۸، ۱۳/۸ و ۱۱/۵۳ به ترتیب برای آزمودنی اول، دوم و سوم به دست آمد؛ یعنی عملکرد آزمودنی دوم از دو آزمودنی دیگر در تعمیم آموزش روان‌خوانی کلمات برای پاسخ‌های صحیح بیشتر بوده است؛ اما به‌طورکلی تغییرات به وجود آمده در مرحله تعمیم در مقایسه با مرحله خط پایه برای هر سه آزمودنی معنادار است.

جدول ۴. مقایسه عملکرد آزمونی‌ها در شرایط تعمیم و خط پایه

گروه‌ها	خط پایه	تعمیم	PND	SMD
آزمودنی اول	۸/۴	۱۸	٪۱۰۰	۴/۳۸
آزمودنی دوم	۹/۱۳	۱۸	٪۱۰۰	۱۳/۸
آزمودنی سوم	۱۰	۲۸	٪۱۰۰	۱۱/۵۳

بررسی پایداری اثر آموزش به ما این امکان را می‌داد که متوجه شویم آیا آموزش‌های داده‌شده با استفاده از برنامه دقیق آموزی در طی زمان پایدار می‌ماند. به این منظور بعد از گذشت یک ماه از آخرین جلسه آموزش با هر سه آزمودنی، مجدد کلمات و متونی که به آزمودنی‌ها آموزش داده‌شده بود در اختیار آن‌ها قرار گرفت و پاسخ‌های آن‌ها اندازه‌گیری شد. نتایج به‌دست‌آمده به تفکیک برای پاسخ‌های درست و نادرست در جداول ۵ آورده شده است. همان‌طور که مشخص است عملکرد هر سه آزمودنی بعد از یک ماه پایدار مانده و نقاط به‌دست‌آمده بالاتر از میانگین را نشان می‌دهد. در روان‌خوانی کلمات آزمودنی سوم در شرایط پایداری تقریباً عملکرد ثابتی نسبت به مداخله داشته است اما دو آزمودنی دیگر عملکرد بهتری را نشان می‌دهند.

جدول ۵. مقایسه عملکرد آزمونی‌ها در شرایط مداخله و پایداری در روان‌خوانی کلمات

گروه‌ها	مداخله(درست)	پایداری(درست)	مداخله(نادرست)	پایداری(نادرست)
آزمودنی اول	۳۲/۷	۳۹	۰/۲۹	۰
آزمودنی دوم	۴۰/۱۲	۴۸	۰/۳۳	۱
آزمودنی سوم	۴۰/۳	۴۰	۰/۳۳	۰

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف این پژوهش «تأثیر به‌کارگیری روش دقیق آموزی در افزایش روان‌خوانی

کلمات» بود. برای سنجش این هدف پژوهشگر بعد از جمع‌آوری اطلاعات به مقایسه شرایط آزمودنی‌ها در مرحله خط پایه و مداخله پرداخت. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل دیداری داده‌ها و شاخص اندازه اثر نشان داد که عملکرد هر سه آزمودنی در این متغیر در مرحله «مد/خله» نسبت به مرحله خط پایه افزایش معناداری داشته است. به دنبال افزایش پاسخ‌های صحیح، پاسخ‌های نادرست نیز کاهش معناداری را نشان دادند. نکته دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت موضوع تعمیم‌پذیری بود که نتایج به‌دست‌آمده حاکی از این بود که داده‌ها در مرحله تعمیم نسبت به مرحله خط پایه افزایش معناداری داشته‌اند بنابراین. می‌توان نتیجه گرفت که «آموزش دقیق آموزشی» تعمیم‌یافته است.

○ همچنین نتایج حاصل از درصد داده‌های غیر همپوش و شاخص DMS نیز به تأیید آن کمک کردند. علاوه بر این در این پژوهش پایداری روش آموزشی دقیق آموزشی نیز مورد بررسی قرار گرفت. بدین‌منظور بعد از گذشت یک ماه از آخرین جلسه مداخله بار دیگر به بررسی پایداری آموزش در فرم‌های الف روان‌خوانی متن و کلمات پرداخته شد. نتایج تحلیل دیداری نشان داد که عملکرد هر سه آزمودنی بعد از گذشت یک ماه همچنان پایدار مانده است و کاهش محسوسی نداشته است و چه‌بسا در اکثر موارد از میانگین بالاتر بوده است.

○ از جمله دلایل احتمالی «اثربخشی دقیق آموزشی» در این پژوهش می‌توان به مواردی که در ادامه می‌آید اشاره کرد. در پژوهش حاضر سعی شد هر فعالیت به‌دفعات تکرار و در صورت لزوم اصلاح شود تا به نتیجه مناسبی در انتهای روش مداخله‌ای برسیم. همچنین استفاده از فراوانی بالا در هر جلسه باعث تسلط بیشتر آزمودنی در رفتار آموزش داده، می‌شد که احتمالاً دلیل دیگری برای پایدار ماندن تغییرات بعد از گذشت یک ماه از روش آموزشی است. یکی دیگر از دلایل احتمالی اثربخشی این روش در این پژوهش می‌تواند این موضوع باشد که در دقیق آموزشی از نمودار استاندارد استفاده می‌شود، به همین دلیل معلم قادر است تا عملکرد فرد در جلسات مختلف و همچنین در رفتارهای مختلف را با یکدیگر مقایسه کند و بر اساس این مقایسه‌ها و بررسی‌ها، دست به تصمیم‌گیری‌های مؤثر بزند (کوبینا و یوریچ، ۲۰۱۲) علاوه بر این شاید یکی از دلایل تعمیم آموزش به مطالب آموزش داده نشده استفاده از فراوانی‌های بالا در هر جلسه بوده است. در واقع یک مهارت به‌دفعات در یک جلسه تکرار می‌شد به‌عنوان مثال شاید یک کلمه به شکل‌های مختلف، به‌صورت فلش کارت، کلمات

تصادفی و ... به دانش آموز ارائه می‌شد به طوری که در خواندن آن به تسلط کامل می‌رسید. همین موضوع می‌تواند در تبیین پایداری اثر روش دقیق آموزشی نیز تأثیرگذار بوده باشد.

○ علاوه بر ویژگی‌های ذکر شده برای تبیین اثربخشی این روش می‌توان به این نکته اشاره کرد که دقیق آموزشی، همانند سایر روش‌های تغییر رفتار که از نظریه رفتارگرایی نشأت می‌گیرند، مبتنی بر تقویت رفتارهای دانش آموز است و همین تقویت‌کننده همانگونه که در روش‌های دیگر سرچشمه گرفته از رفتارگرایی دیده می‌شود در اینجا نیز موجب افزایش رفتار شده است؛ اما شاید یکی از دلایل برتری این روش نسبت به سایر روش‌ها این باشد که در این روش معلم گام به گام همراه با دانش آموز حرکت می‌کند (یادگیرنده بهتر می‌داند). در واقع دقیق آموزشی یک روش دانش آموز محور است و این نحوه پیشرفت دانش آموز است که گام‌های آموزشی، سرعت ارائه مطالب، سطح دشواری را در برنامه مشخص می‌سازد (بایندر، ۲۰۱۰).

○ نتایج به دست آمده از این پژوهش در اکثر موارد با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های دیگر همسو بود. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش هاوس و بورلی و ایت‌ها (۲۰۰۷) که بر روی روان خوانی دانش آموزان انجام داده‌اند اشاره کرد در همین راستا، آپدیک و فریز (۲۰۰۷) پژوهشی بر روی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه با نقص در اختلال خواندن انجام دادند که نشان داد برنامه دقیق آموزشی باعث بهبود عملکرد آن‌ها در خواندن شده است. اجرای پروژه دقیق آموزشی در مدرسه گریت فال در ناحیه آموزشی مونثانا شاید گسترده‌ترین اجرای این برنامه باشد که به مدت ۴ سال به طول انجامید. در این پروژه معلمان روزی ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به آموزش مهارت‌های پایه به دانش آموزان در مقطع ابتدایی و سپس نظارت و تصمیم‌گیری در رابطه با مهارت‌های پایه می‌پرداختند. نتیجه این پروژه بهبود ۱۹ تا ۴۴ درصدی در امتیازات آزمون مهارت‌های پایه آیووا را نسبت به دانش آموزان دیگر در گروه کنترل نشان داد (بک و کلیمنت، ۱۹۹۱).

○ با توجه به اینکه گروه زیادی از جمعیت دانش آموزی به نوعی مشکلات خواندن در چالش هستند و یا با آن روبه‌رو خواهند شد شناسایی و کاربرد مؤثرترین روش‌های تدریس خواندن یعنی روش‌هایی که بر پژوهش‌های علمی مبتنی باشد و به نیازهای انفرادی افراد تمرکز کند ضروری می‌نماید. (فریدن، ۲۰۰۴). دقیق آموزشی دیکته نمی‌کند که چه چیزی و چگونه باید آموزش داده شود، بلکه رویکردی نظام‌مند، به منظور ارزیابی روش‌ها



و راهبردهای آموزشی که یک معلم ممکن است به کار ببرد را ارائه می‌دهد. گاهی اوقات صرفاً مهر تأییدی بر کارایی برنامه آموزشی است اما زمانی که نیاز به ایجاد تغییرات در برنامه آموزشی احساس شد، اصلاحات به‌طور معمول بدون تغییر در دیدگاه اصلی معلم در آموزش صورت می‌گیرد (کوبینا و یوریچ، ۲۰۱۲)؛ بنابراین یکی از دلایل اصلی اثربخشی این برنامه می‌تواند ارزیابی‌های مکرر و تغییر و اصلاح مداوم برنامه باشد. در واقع انعطاف‌پذیری این روش نسبت به تغییرات و همگام شدن با دانش‌آموز یکی از دلایلی است که باعث می‌شود این برنامه با سایر برنامه‌های آموزشی به‌خوبی هماهنگ شود.



#### یادداشت‌ها

1. percentage of non-overlapping data (PND)
2. standardized mean differences (SMD)
3. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV-R)
4. Reading and Dyslexia Test
5. standard celebration chart
6. slice back / step back
7. slice forward / step forward

#### ● منابع

- کریمی نوری، رضا؛ مرادی، علیرضا (۷۸۳۱). *آزمون خواندن و نارساخوانی*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- Abram.S. (2012). *The effects of fluency instruction incorporating readers theatre on Oral Reading Fluency in an eighth-grade classroom*. University of Arkansas.
- Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Boston: Long man. Kindergarten through grade 3. Diane Publishing.
- Beck, R. & Clement, R. (1991). The great falls precision teaching project: An historical examination. *Journal of Precision Teaching*, 8(2), 8-12.
- Binder, C. (2010). Building fluent performance: Measuring response rate and multiplying response opportunities. *The Behavior Analyst Today*, 11(4), 214.
- Carnine, D. W. Silbert, J. Kame'enui, E. J. & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Chiesa, M, & Robertson, A. (2000). Precision teaching and fluency training: Making maths easier for pupils and teachers. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 297-310.
- Cohen, A. D, & Dornyei, Z. (2002). *Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. An introduction to applied linguistics*, London: Arnold: 170-190.
- Evers, T. (2013). *A technical guide for determining the eligibility of students with specific learning disabilities*. Wisconsin's Specific Learning Disabilities (SLD) Rule
- Frieden, L. (2004). *Improving educational outcomes for students with disabilities*.

- National Council on Disability.
- George, V. A. (2010). *The effectiveness of precision teaching when working with children with attention deficit hyperactivity disorder*. Doctoral dissertation, The University of Waikato.
- Hughes, J. C., Beverley, M., & Whitehead, J. (2007). Using precision teaching to increase the fluency of word reading with problem readers. *European Journal of Behavior Analysis, 8*(2), 221.
- Kubina, R. M., & Yurich, K. K. L (2012). *The precision teaching book*. Lemont, PA: Greatness Achieved.
- Lindsley, O. R. (1991). Precision teaching's unique legacy from B.F. Skinner. *Journal of Behavioral Education, 1*(2), 253-266.
- McConaughay, C. M(2008). *The relationship between reading fluency and reading comprehension for third-grade students*. Master Dissertation. Goucher College
- National Institute of Child Health and Human Development.(2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Roberts, W. & Hampton, E. (2008). Evaluating and sustaining precision teaching in schools. *Debate, 127*, 23–34
- Roberts, W., & Norwich, B. (2010). Using precision teaching to enhance the word reading skills and academic self-concept of secondary school students: A role for professional educational psychologists. *Educational Psychology in Practice, 26*(3), 279-298.
- Selfridge, K. A. & Kostewicz, D. E. (2011). Reading interventions for four students with learning disabilities. *Journal of Precision Teaching and Celebration, 27*, 19-24.
- Updike, M. A. & Freeze, R. (2001). Precision reading: Improving reading for students with learning disabilities. *International Journal of Practical Approaches to Disability, 25*(2), 15-21.
- Vaughn, S. Levy, S. Coleman, M. & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD. A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education, 36*(1), 2-13
- White, O. R. (2000). *Performance-based decisions: When and what to change*. Precision teaching instructional decision making, curriculum and management, and research. Logan, UT: Department of Special Education, Utah State University



# متغیرهای انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش‌بین‌های فرسودگی تحصیلی □

## Motivational and Personality Variables as Predictors of Academic Burnout □

Ali Taghvaenia, PhD □  
Sahar Hashemi, MSc  
Fariborz Nikdel, PhD  
Marziyeh Shahyari, MSc

دکتر علی تقوایی نیا \*  
سحر هاشمی \*  
دکتر فریبرز نیکدل \*  
مرضیه شهریار

### Abstract

The aim of this study was to investigate the motivational and personality factors as predictors of academic burnout in high School Students in Ahwaz. Sample was consisted of 350 students (200 boys and 150 girls) who were selected by multistage sampling procedures. In this study, subjects completed the following instruments McInerney & Sink Layer School Motivation Questionnaire (1992), NEO-Five Factor Inventory (1987) and Maslach Burnout Questionnaire. Data analysis was accomplished by using Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis (stepwise method) was performed. Data analysis using Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis (stepwise method) was performed data indicated that conscientiousness and extroversion negatively predicts school burnout. Between agreeableness and openness to experience and academic burnout relationship was observed. Generally, the results showed that motivation and personality play an important role in the development of academic burnout.

**Keywords:** motivation, personality types, academic burnout

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین عوامل انگیزشی و شخصیتی به‌عنوان پیش‌بین‌های فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اهواز بود. نمونه این تحقیق متشکل از ۳۵۰ دانش‌آموز (۲۰۰ پسر و ۱۵۰ دختر) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش آزمودنی‌ها سیاهه انگیزش مدرسه مک اینرنی و سینک لایر (۱۹۹۲)، سیاهه پنج عامل شخصیتی نئو (۱۹۸۷) و سیاهه فرسودگی تحصیلی ماسلاچ (۲۰۰۲) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه (به روش گام‌به‌گام) صورت گرفت. نتایج نشان داد که انگیزش درونی و بیرونی رابطه منفی و معناداری با فرسودگی تحصیلی دارد و از بین پنج عامل شخصیت روان‌آزردگی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی به‌صورت منفی فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. و بین گشودگی نسبت به تجربه و توافق‌جویی با فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد. در کل نتایج نشان داد که عوامل انگیزشی و شخصیتی در بروز فرسودگی تحصیلی نقش مهمی را ایفا می‌کنند.

**کلید واژه‌ها:** انگیزش، شخصیت، فرسودگی تحصیلی



## ● مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. باین وجود از کل دانش‌آموزانی که وارد نظام آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و به اصطلاح عملکرد تحصیلی خوبی از خود نشان دهند (میلر، ۱۳۷۹).

در اواخر قرن بیستم متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان تربیتی، پژوهش‌های قابل‌توجهی را در زمینه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آن‌ها انجام داده‌اند. عوامل متعددی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی و برخی دیگر باعث تضعیف عملکرد آن‌ها می‌شود. از جمله عواملی که به شکل منفی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار بوده و مطالعاتی را در مدارس و دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده، «فرسودگی تحصیلی»<sup>۱</sup> است (لی و آشفورت، ۱۹۹۶). فرسودگی تحصیلی یک موضوع جدی تحصیلی و آکادمیک است که در میان دانش‌آموزان مدارس، احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانش‌آموز با کارآمدی پایین به شمار می‌رود (ژانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

اصطلاح فرسودگی نخست در یک نمایشنامه آکادمیک توسط فرویدنبرگر (۱۹۷۴) این‌گونه معرفی شد: شکست خوردن، فرسوده شدن، یا خسته شدن به‌وسیله صرف انرژی، قدرت یا منابع زیاد. وی فرسودگی را نوعی حالت خستگی و تحلیل رفتگی میدانست که از کار سخت و بدون انگیزه ناشی می‌شود. وی معتقد بود که فرسودگی به‌صورت علائم مختلف ظاهر می‌شود و این علائم و شدت آن‌ها از یک فرد به فرد دیگر متفاوت می‌باشد. فرسودگی معمولاً به دلیل وقوع یکی دو واقعه دردناک و تنیدگی زای زندگی اتفاق نمی‌افتد، بلکه بر اثر انباشت تدریجی تنیدگی‌های روزمره ایجاد می‌شود که بر اثر آن حالات مختلفی

مانند ناامیدی، خستگی مزمن و کم شدن انرژی تجربه می شود (ماسلاچ<sup>۲</sup> و لیتز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). به نقل از سرانچه، (۱۳۹۳). درحالی که پژوهشهای اولیه در مورد فرسودگی بر مشاغل مراقبتی مانند پرستاری متمرکز بود (فاربر، ۲۰۰۰، ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱)، معلمان به سرعت به عنوان گروهی که با پدیده فرسودگی مشخص می شوند، درآمدند. با تداوم بررسی های مرتبط با فرسودگی، محققان مسائل و مشکلات متنوعی را در این زمینه نظیر رفتار مخرب، فقدان علاقه مندی دانش آموزان به تکالیفشان، کاغذبازی و تشریفات اداری مفرط برشمردند و به تدریج این سازه توسط پژوهشگران در موقعیت های تحصیلی و آموزشی مورد استفاده قرار گرفت.

مفهوم فرسودگی با توسعه «پرسشنامه فرسودگی ماسلاچ» عمومی تر شد و متغیر فرسودگی به بافتها و موقعیت های آموزشی گسترش پیدا کرد. شواهدی وجود دارد که وقوع فرسودگی در دانش آموزان و دانشجویان را مورد تأکید قرار می دهد.

کلارک، کوتینگ و مُرداک (۲۰۰۸) بیان می دارند که /رونسون<sup>۴</sup> و کافری<sup>۵</sup>، فرسودگی را در پرستاران، مشاوران، مربیان و دانشجویان مقایسه کرده اند و متوجه شدند که دانشجویان در میانه قسمت بالای مقیاس فرسودگی قرار می گیرند. این نشان می دهد که دانشجویان میزانی از فرسودگی را طی دوره یادگیری شان در دانشگاه دارند. فرسودگی در دانشجویان می تواند باعث غیبت زیاد، انگیزش کم برای کارهای مورد نیاز و درصد بالای افت تحصیلی شود. پژوهشها نشان داده اند که فرسودگی تحصیلی دانش آموزان یا دانشجویان با عوامل انگیزشی و ویژگی های شخصیتی همبستگی دارد (زالارس، پرو و هوخوارتر، ۲۰۰۰، عبدالله زاده و گروسی، ۱۳۸۳).

افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس های درس، مشارکت نکردن در فعالیت های کلاسی، احساس بی معنایی در فعالیت های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می کنند (نعامی، ۱۳۸۸). فرسودگی تحصیلی، شامل سه حیطه: خستگی تحصیلی، بی علاقهگی ناکارآمدی تحصیلی می شود.

در مورد فرسودگی تحصیلی مطالعات کمی انجام شده است، مثلاً، محققانی مانند کاسکه و کاسکه (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین تنیدگی های تحصیلی و

پیامدهای آن مانند سردرد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. همچنین ژانک، کان و چام (۲۰۰۷) در پژوهشی رابطه کمال‌گرایی را با فرسودگی تحصیلی را در بین دانشجویان چینی بررسی کردند و نتایج نشان داد که فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی همبستگی منفی باهم دارند. در ایران، هم به دلیل پژوهش‌های اندکی که، در این زمینه انجام شده است بر آن شدیم تا رابطه انگیزش و ویژگی‌های شخصیتی را بر فرسودگی تحصیلی بررسی نماییم زیرا در پژوهش‌های انجام شده بیشتر بر روی کیفیت تجارب یادگیری و خود پنداشت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی کار شده است.

قنبرلو، لوسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴) به این یافته رسیدند که، خوش‌بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی معناداری دارند، درحالی‌که خوش‌بینی تحصیلی معلمان پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. که در نمونه کلی معلمان اعتماد به دانش‌آموزان و والدین، بیشترین نقش را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. و همچنین از مؤلفه‌های هوش هیجانی تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشت.

صمدی و عابدی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این یافته رسیدند که، میزان اندازه اثر مداخلات روان‌شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان متوسط رو به بالا است. نتیجه فرا تحلیل نشان داد که مداخلات روان‌شناختی - آموزشی می‌تواند کمکی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان باشد.

بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که، «نقش متغیرهای شخصیتی و انگیزشی به‌عنوان پیش‌بین‌های فرسودگی تحصیلی چگونه می‌باشد؟» پاسخ به این سؤال مستلزم استناد و بهره‌گیری از نظریه‌های مرتبط با موضوع تحقیق است که پژوهش تجربی در این مورد را امکان‌پذیر سازد.

از متغیرهای مهم اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی متغیرهای انگیزشی «انگیزش درونی و انگیزش بیرونی» می‌باشد. انگیزش از پراهمیت‌ترین پیش‌نیازهای آموزش و یادگیری است و در لذت بردن و علاقه‌مندی دانش‌آموزان از مدرسه نقش اساسی دارد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (مارتین، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸، مارتین، مارش و دباس، ۲۰۰۳). انگیزش را می‌توان عامل فعال ساز رفتار انسان دانست. یکی از اهداف اصلی در هر نظام

تربیتی را می توان پرورش یادگیرندگان با انگیزه دانست، که بتوانند با اتکا به نیروها و توانایی های درونی، به صورتی خودمختار به رشد و پیشرفت خود همت گمارند. یادگیرندگان در حین انجام تکالیف درسی نه تنها باید از لحاظ رفتاری و شناختی درگیر شوند، بلکه بایستی از لحاظ انگیزشی در امور تحصیلی نیز درگیر شوند. همچنین آن ها از یادگیرندگان می خواهند تا در هنگام یادگیری، تجارب هیجانی و عاطفی مثبت داشته باشند و از ایجاد هیجانات منفی نظیر اضطراب خودداری نمایند. به علاوه، آن ها می توانند انواع راهبردهایی که فرسودگی را کاهش می دهد یاد بگیرند و آن راهبردها را به دانش آموزان آموزش بدهند (پیتزین، پیهالتو، سونی و سالملا آرو، ۲۰۱۳). انگیزش خصیصه مهمی است که همه فعالیت های دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد. دانش آموزان برانگیخته شده به فعالیت ها علاقه مندند، سختکوش اند، اعتماد به نفس دارند، در انجام تکالیف استمرار نشان می دهند و خوب عمل می کنند. و کمتر دچار عواقب فرسودگی می شوند. بنابراین معلمان انگیزش دانش آموزان را به عنوان یکی از اصلی ترین نگرانی ها و دلمشغولی های خود برمی شمارند (شهرآرای، ۱۳۹۰). درباره تأثیر انگیزه، بر فرسودگی تحصیلی پژوهش های زیادی انجام گرفته است. به عنوان مثال کریسول و اکلوند (۲۰۰۵) در بررسی انگیزش و فرسودگی نشان دادند که انگیزش ارتباط منفی و بالایی با فرسودگی دارد. همچنین نتایج تحقیق یاوروی و همکاران (۲۰۱۳) باهدف تعیین رابطه بین فرسودگی و انگیزش نشان داده شد که رابطه مثبت و معناداری بین فرسودگی کل، با انگیزش، انگیزش بیرونی و بیانگیزگی وجود دارد. همچنین یک رابطه معنادار بین خرده مقیاس های فرسودگی (خستگی، بی علاقهگی، ناکارآمدی) با انگیزش یافتند.

یکی دیگر از عواملی که میتواند در رفتار فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشد، «ویژگی های شخصیتی»<sup>۶</sup> است. ویژگیهای شخصیتی صفات نسبتاً پایداری هستند که از موقعیت به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی کنند. آن ها گرایش های ثابت و بادوام پاسخدهی به شیوه یکسان به محرک های مختلف می باشند و می توانند پیشبینی کننده رفتار فرد در موقعیت های مختلف باشد. (شولتز، ۱۳۷۸). این ویژگی ها می تواند فرد را مستعد انجام برخی رفتارها کند. بررسی رابطه فرسودگی با متغیرهای شخصیتی بر این فرض استوار است که ویژگی های اشخاص، یعنی همان شخصیت بر تجربه فرسودگی تأثیر می گذارد. بر این اساس که صفات شخصیتی یک فرد وی را بیشتر یا کمتر مبتلا به فرسودگی می کند. همچنین

شخصیت به افراد در مقابل خطرات رو به رشد فرسودگی کمک می‌کند.

بوریش (۲۰۰۲) نیز طی مطالعه‌ای نشان داد که روان‌آزردگی خوبی با خستگی هیجانی، برونگرایی باکفایت شخصی و باز بودن به تجربه و روان‌آزردگی خوبی با مسخ شخصیت در ارتباط هستند.

## ● روش

○ روش پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع همبستگی است. جامعه آماری در پژوهش حاضر از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر شهر اهواز/تعداد ۳۵۰ دختر و پسر مقطع اول تا سوم دبیرستان‌های دولتی شهر اهواز که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند.

## ● ابزار

□ الف: سیاهه انگیزش مدرسه<sup>۷</sup>: در پژوهش حاضر از فرم کوتاه سیاهه استفاده گردید. فرم اصلی این ابزار توسط مک/نیرنی و سینکلایر (۱۹۹۲) جهت سنجش ۸ نوع مشوق فردی رفتار یعنی رقابتجویی، قدرت‌طلبی، شهرت‌طلبی، پاداش مادی، گرایش به پیشرفت، گرایش به کار و تکلیف، هدف‌مداری، همیاری اجتماعی، وابستگی اجتماعی، اتکابه‌نفس و حرمت خود، طرح‌گردیده است. فرم کوتاه شده سیاهه شامل ۴۹ عبارت در زمینه ابعاد یازده گانه انگیزش تحصیلی می‌باشد که توسط بحرانی (۱۳۷۲) تهیه شده است. این ابزار بر روی طیف لیکرت و در دامنه ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم هستم رتبه بندی شده است. طبق گفته سینکلایر (۱۹۹۲) ضریب آلفا برای خرده مقیاس‌های مختلف عموماً بالای ۰/۷۰ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر اعتبار مقیاسها به روش آلفای کرونباخ انگیزش درونی ۰/۷۷ و انگیزش بیرونی ۰/۹۰ و برای مقیاس کل ۰/۸۲ به‌دست آمده است.

□ ب: سیاهه شخصیتی نئو<sup>۸</sup> (NEO-FFI): برای سنجش صفات شخصیتی روان‌آزردگی خوبی، وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی توافق‌جویی و گشودگی در برابر تجربه از زیرمقیاس‌های مربوطه در فرم کوتاه «سیاهه شخصیتی نئو» بهره‌برده شد. این سیاهه برای اولین بار توسط مک‌کری و کوستا (۱۹۸۷) تدوین گردیده است. فرم کوتاه این سیاهه توسط مک‌کری و کوستا (۲۰۰۴) بانام NEO-FFI ساخته شد که دارای ۶۰ سؤال می‌باشد و برای



اولین بار توسط کیامهر (۱۳۸۱) به زبان فارسی ترجمه شده، استفاده شده است. در پژوهش حاضر ۵ زیر مقیاس از این ابزار کوتاه شده استفاده شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه در تمام مواد یکسان نیست. مک کری و کوستا (۲۰۰۴) در پژوهشی اعتبار آزمون را به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۵ در مؤلفه برونگرایی، تا ۰/۷۹ در مؤلفه‌های توافق و وجدانی بودن گزارش نموده‌اند. محمدزاده، شهنی و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۸۸) همسانی درونی مقیاس‌ها را بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۸، پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۵۸ تا ۰/۶۸ و اعتبار به روش باز آزمایی به فاصله یک هفته را بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برون‌گرایی ۰/۷۵، گشودگی در برابر تجربه ۰/۷۸، روان‌آزردگی خوبی ۰/۸۰، توافق خوبی ۰/۸۳، وظیفه‌شناسی ۰/۸۲ و اعتبار این سیاهه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به‌دست آمده است.

□ ج: پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی ماسلاچ<sup>۹</sup>: در سال (۱۹۸۱) ساخته شد و توسط شائوفلی و همکاران در سال ۲۰۰۲ برای استفاده دانش‌آموزان تهیه شد، که سه حیطه تحصیلی، یعنی «خستگی تحصیلی»، «بی‌علاقگی» (بدبینی) تحصیلی و «ناکارآمدی» تحصیلی را می‌سنجد. اعتبار پرسشنامه را سازندگان به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲، ۰/۷۵، برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسش‌نامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کردند که شاخص‌های برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش داده‌اند (نعامی، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ خستگی تحصیلی ۰/۷۰، بی‌علاقگی ۰/۸۲ و ناکارآمدی ۰/۷۵ و اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

### ● یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار، متغیرهای تحقیق را در کل نمونه نشان می‌دهد. در این جدول میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در پرسشنامه فرسودگی، انگیزش و شخصیت مشاهده می‌شود که بیشترین میانگین به انگیزش بیرونی اختصاص دارد و کمترین میانگین مربوط به روان‌آزردگی خوبی می‌باشد.

جدول ۱. یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش برای کل آزمودنی ها

متغیر	میانگین	انحراف معیار
فرسودگی تحصیلی	۴۹/۵۶	۱/۵۵
انگیزش درونی	۶۹/۲۰	۶/۹۰
انگیزش بیرونی	۷۱/۳۶	۸/۹۹
روان آزرده‌گی	۳۷/۱۴	۷/۰۴
وظیفه شناسی	۴۱/۵۰	۵/۳۱
گشودگی در برابر تجربه	۳۹/۰۳	۶/۱۲
برون گرایی	۴۱/۳۱	۶/۱۶
توافق پذیری	۴۰/۹۷	۲/۶۱

با توجه به اینکه ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل رگرسیون و مدل های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است. نتایج مندرج در این جدول میزان ضریب همبستگی متقابل متغیرها را با هم نشان می دهد. موارد معنی دار با علامت \* مشخص شده است. میزان ضریب همبستگی ها از ۰/۰۷ تا ۰/۶۰ می باشد. که کمترین ضریب همبستگی به رابطه توافق پذیری با فرسودگی اختصاص دارد و بیشترین همبستگی به انگیزش بیرونی و درونی اختصاص دارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش در کل آزمودنی ها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
انگیزش درونی	۱							
انگیزش بیرونی	۰/۶۰۲*	۱						
روان آزرده‌گی	۰/۱۵۲	۰/۳۵۱*	۱					
با وجدان بودن	۰/۳۸۶	۰/۴۰۲*	۰/۲۱۵*	۱				
انعطاف پذیری	۰/۴۱۵*	۰/۳۵۱*	۰/۲۶۲*	۰/۳۳۵*	۱			
برون گرایی	۰/۲۷۵*	۰/۳۸۳*	۰/۲۷۱*	۰/۴۳۷*	۰/۴۳۵*	۱		
توافق پذیری	۰/۲۸۳*	۰/۴۰۴*	۰/۳۵۲*	۰/۴۲۳*	۰/۳۹۴*	۰/۴۲۱*	۱	
فرسودگی کل	۰/۴۴۴*	۰/۲۱۹*	۰/۲۸۳*	۰/۱۵۷*	۰/۴۹*	۰/۱۵۶*	۰/۰۷۱*	۱

<sup>a</sup>p < 0/01

در این مطالعه پیش از استفاده از تحلیل رگرسیون توزیع داده ها با بررسی شاخص های رعایت مفروضه ها و عدم تخطی از شیب خط رگرسیون، نظیر هم خطی چند گانه به کمک آماره تولرانس، داده های پرت، نمودارهای مانده، و داده های مفقود بررسی شد و مشخص گردید که داده ها شرایط استفاده از تحلیل رگرسیون را دارند. برای بررسی متغیرهای انگیزشی (انگیزه درونی و انگیزه بیرونی) و صفات شخصیتی (روان آزرده‌گی خویی، گشودگی در برابر تجربه، وجدانی بودن، برون گرایی و توافق پذیری) به عنوان متغیرهای پیش بین و

فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان به عنوان متغیر ملاک، با تحلیل رگرسیون چند متغیری به روش گام به گام، تحلیل شدند. جدول ۳ رگرسیون متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۳. مدل رگرسیون، انگیزش درونی و بیرونی و پنج عامل شخصیت بر فرسودگی تحصیلی

متغیر	R	R <sup>۲</sup>	F
انگیزش درونی	۰/۴۴۴	۰/۱۹۷	۵۶/۵
انگیزش بیرونی	۰/۲۱۹	۰/۰۴۸	۱۲/۱۸
روان آزردهی	۰/۲۸۳	۰/۰۸۰	۲۳/۱۷
وظیفه شناسی	۰/۱۵۷	۰/۰۲۵	۶/۷۶
گشودگی در برابر تجربه	۰/۰۴۹	۰/۰۰۲	۰/۶۴۷
برون گرایی	۰/۱۵۶	۰/۰۲۴	۶/۶۳
توافق پذیری	۰/۰۵۹	۰/۰۰۳	۰/۹۵۱

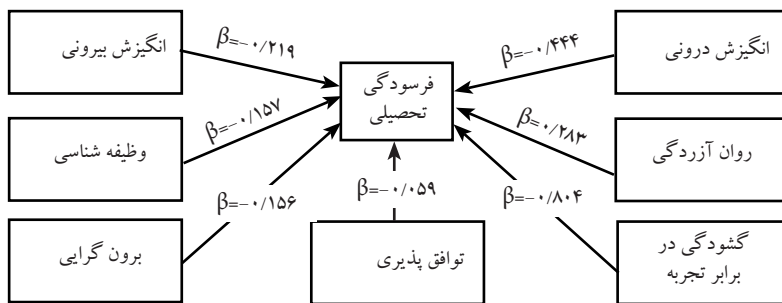
تعیین سهم متغیرهای پیشین در فرسودگی تحصیلی چنین به دست آمد که متغیر انگیزش درونی ۱۹ درصد فرسودگی تحصیلی را تبیین میکند  $R^2=0/197$ . متغیر انگیزش بیرونی ۴ درصد فرسودگی تحصیلی را تبیین می کند  $R^2=0/048$ . متغیر روان آزردهی خویی ۸ درصد فرسودگی تحصیلی را تبیین میکند  $R^2=0/080$ . متغیر وظیفه شناسی ۲ درصد فرسودگی تحصیلی را پیشبینی می کند  $R^2=0/025$ . متغیر برون گرایی ۲ درصد فرسودگی تحصیلی را پیشبینی میکنند  $R^2=0/024$ . در این مدل گشودگی در برابر تجربه و توافق پذیری در پیشبینی فرسودگی تحصیلی سهم معناداری نداشتند.

با توجه به نتایج جدول ۴، انگیزش درونی با بتای  $0/44$  - به صورت منفی فرسودگی تحصیلی را پیش بینی می کند. و در سطح  $p < 0/01$  معنادار است. انگیزش بیرونی با بتای  $0/21$  - فرسودگی تحصیلی را پیش بینی می کند. و در سطح  $p < 0/01$  معنادار است. بنابراین انگیزش درونی و بیرونی پیش بین های قوی برای متغیر فرسودگی تحصیلی هستند. از بین پنج عامل شخصیت، روان آزردهی خویی با بتای  $0/28$  به صورت مثبت فرسودگی تحصیلی را پیش بینی میکند. و در سطح  $p < 0/01$  معنادار است. همچنین وظیفه شناسی با بتای  $0/15$  - فرسودگی تحصیلی را به صورت منفی پیش بینی می کند و در سطح  $p < 0/01$  معنادار است. برون گرایی با بتای  $0/15$  - فرسودگی تحصیلی را پیش بینی میکند و در سطح  $p < 0/01$  معنادار است. گشودگی به تجربه و توافق پذیری با بتای  $0/049$  - و  $0/059$  - نتوانستند فرسودگی تحصیلی را پیش بینی کنند.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای انگیزشی و شخصیت بر شاخص فرسودگی تحصیلی

Sig	t	ضرایب معیار Beta	ضرایب غیر استاندارد		متغیرها/شاخص ها
			Std.e	B	
۰/۰۰۰	-۷/۵۱۷	-۰/۴۴۴	۰/۱۳۶	-۱/۰۱۹	انگیزش درونی
۰/۰۰۱	-۳/۴۹۰	-۰/۲۱۹	۰/۱۱۳	-۰/۳۹۴	انگیزش بیرونی
۰/۰۰۰	۴/۸۱۴	۰/۲۸۳	۰/۱۳۸	۰/۶۶۶	روان آزرده‌گی
۰/۰۱۰	-۲/۶۰۲	-۰/۱۵۷	۰/۱۷۸	-۰/۴۶۳	وظیفه شناسی
۰/۴۲۲	-۰/۸۰۴	-۰/۰۴۹	۰/۱۵۳	-۰/۱۲۳	گشودگی در برابر تجربه
۰/۰۱۱	-۲/۵۷۶	-۰/۱۵۶	۰/۱۵۰	-۰/۳۸۷	برون گرایی
۰/۳۳۰	-۰/۹۷۵	-۰/۰۵۹	۰/۱۵۹	-۰/۱۵۵	توافق پذیری

برای تعیین روابط علی بین متغیرهای تحقیق و آزمون فرایند نظری از ضرایب استاندارد شده رگرسیون استفاده نمودیم. برای محاسبه اثرات مستقیم و غیرمستقیم با استفاده از روش رگرسیون، ابتدا بر اساس نمودار ترسیمی، مسیرها از هم تفکیک می‌شوند. تفکیک مسیر بر اساس مبدأ فلش‌ها که بیانگر متغیر مستقل و انتهای فلش‌ها که نشان‌دهنده متغیر وابسته می‌باشد، انجام گرفته است. برای به دست آوردن ضرایب مسیر غیرمستقیم، مسیرهای مذکور را در هم ضرب کرده‌ایم و در نهایت با جمع ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم برای هر متغیر تأثیر کلی آن را بر متغیر وابسته به دست آورده‌ایم. نتایج در شکل ۱ نشان داده شده است. با توجه به این که در نمودار تحلیل مسیر از ضرایب بتا استفاده شده است و این ضرایب به صورت استاندارد شده می‌باشند، بنابراین می‌توان اثرات متغیرهای مختلف را با یکدیگر مقایسه و مؤثرترین آنها را تعیین کرد.



شکل ۱. مدل تحلیل مسیر

جدول ۵ بیانگر اثر مستقیم و غیر مستقیم متغیرها بر فرسودگی تحصیلی است.

جدول ۵. اثر مستقیم و غیر مستقیم متغیرها بر فرسودگی تحصیلی

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	متغیر
-۰/۴۴۴	۰	-۰/۴۴۴	انگیزش درونی
-۰/۲۱۹	۰	-۰/۲۱۹	انگیزش بیرونی
۰/۲۸۳	۰	۰/۲۸۳	روان آزرده‌گی
-۰/۱۵۷	۰	-۰/۱۵۷	وظیفه شناسی
-۰/۰۴۹	۰	-۰/۰۴۹	گشودگی در برابر تجربه
-۰/۱۵۶	۰	-۰/۱۵۶	برون گرایی
-۰/۰۵۹	۰	-۰/۰۵۹	توافق پذیری

### ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر باهدف تعیین نقش متغیرهای انگیزشی و شخصیتی به‌عنوان پیش بین های فرسودگی تحصیلی انجام گرفت. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که انگیزش درونی به‌صورت منفی و معناداری فرسودگی تحصیلی را پیش بینی می‌کند. که این یافته همسو با یافته‌های قبلی *ساندرز، دیویس و ویلیامز (۲۰۰۴)*، *لیکه و همکاران (۲۰۱۱)*، *کریسول و اکلوند (۲۰۰۵)*، *پیساریک (۲۰۰۹)*، و *سلیمانی فر، شعبانی، مروتی (۲۰۱۳)* است. به‌طورکلی افرادی که انگیزش درونی دارند، کار و تکلیف را به‌خاطر اینکه برای آن‌ها لذت‌بخش و ارزشمند است انجام می‌دهند و همچنین یک گرایش طبیعی و خودانگیزخته برای درگیر شدن با تکلیف دارند و در هنگام کار یا تکلیف اشتیاق فراوانی از خود نشان می‌دهند و احساس نظارت بر یادگیری خود دارد، این خواست و علاقه درونی، بروز هیجانات و عواطف مثبت را برای فرد در پی دارد. افرادی که با انگیزه درونی به سمت کار و تکلیف می‌روند نشانگانی از خستگی، بی‌علاقگی، و احساس عدم شایستگی که از علائم فرسودگی می‌باشد را، نسبت به آن کار یا تکلیف ندارند. بنابراین ما می‌توانیم یک رابطه منفی بین انگیزش درونی که باعث افزایش عملکرد می‌شود و فرسودگی تحصیلی که باعث کاهش عملکرد می‌شود بیابیم. همچنین نتایج نشان دادند که انگیزش بیرونی رابطه منفی و معناداری با فرسودگی تحصیلی دارد که این یافته با یافته‌های قبلی *سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹)*، *توکاو، واشکا و دلگوو (۲۰۱۲)*، *بختیاری و همکاران (۲۰۱۰)* همخوانی دارد. دانش‌آموزانی که انگیزش بیرونی دارند به دلیل علاقه مندی به پاداش‌های تعیین‌شده، یا جلب توجه و تأیید دیگران و یا دریافت نمره و رقابت با دیگران با محیطشان درگیر می‌شوند و فعالیت می‌کنند، اگرچه این افراد از درون و به خواست خود برانگیخته نشده‌اند و دلایل آن‌ها برای انجام

دادن یک کار یا تکلیف بیرونی می باشد اما هدفمند هستند و برای رسیدن به آن هدف خود تلاش می کنند، خصوصاً زمانی که پاداش ها برای دانش آموزان جذاب و تحریک کننده باشند و بامهارت دانش آموزان در انجام آن تکلیف متناسب باشند، باعث آگاهی دانش آموزان از شایستگی ها و مهارت هایشان می شود و در نتیجه می توانند خودکارآمدی خود را افزایش دهند.

○ در خصوص پیش بینی روان آزرده‌گی خوئی با فرسودگی تحصیلی که در حد بالایی از معناداری بود و با یافته های قبلی کلیک و *ارال* (۲۰۱۳)، *مورگان* (۲۰۰۹)، *آلارکون*، *اسکلیمان* و *بولینگ* (۲۰۰۹)، *سلیمانی فر*، *شعبانی* (۲۰۱۳)، *ویلماز* (۲۰۱۴)، *سواری* و *بشلیه* (۱۳۸۹)، *سرانچه* (۱۳۹۳)، همخوان بود. می توان گفت افراد روان آزرده احساس غم، ناامیدی و تنهایی بیشتری می کنند، احساس ناتوانی در سازش با تنیدگی های روزمره را دارند و تحمل کمی در مقابل ناکامی ها دارند. این هیجانات مخرب می توانند در سازگاری فرد با رویارویی با محیط و مسائل پیرامون تأثیرگذار باشد و فرد سازش ضعیفی با شرایط تنیدگی را نشان دهند این ویژگی ها تحمل محیط تحصیل را دشوار می سازد و فرد دارای شخصیت روان آزرده، فرسودگی تحصیلی بیشتری را تجربه می کند.

○ نتایج نشان داد «وظیفه شناسی» با «فرسودگی تحصیلی» رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته با مطالعات *مورگان* (۲۰۰۹)، *ویلماز* (۲۰۱۴)، *آلارکون*، *اسکلیمان* و *بولینگ* (۲۰۰۹)، کلیک و *ارال* (۲۰۱۳)، *هانز* و *همکاران* (۲۰۰۷)، *سلیمانی فر*، *شعبانی* (۲۰۱۳)، *سرانچه* (۱۳۹۳)، همخوانی دارد. در بعد وظیفه شناسی نظم، تلاش، سخت کوشی و مسئولیت پذیری موجب می شود تا دانش آموزان با نمره بالا در این بعد با پشتکار و مسئولیت پذیری بیشتری به تحصیل خود ادامه دهند و در نتیجه به موفقیت و پیشرفت بالاتری دست یابند. دانش آموزان دارای خصوصیت وظیفه شناسی سختی های دوران تحصیل را می پذیرند و با برنامه ریزی به انجام آن ها می پردازند به همین علت کمتر به فرسودگی تحصیلی دچار می شوند.

○ از دیگر عوامل شخصیتی که به آن اشاره شد شاخص «برون گرایی» بود که ارتباط منفی و معناداری با «فرسودگی» داشت. این یافته با یافته های قبلی *بکر* و *همکاران* (۲۰۰۲)، *هانز* و *همکاران* (۲۰۰۷)، *آلارکون*، *اسکلیمان* و *بولینگ* (۲۰۰۹)، *مورگان* (۲۰۰۹)، کلیک و *ارال* (۲۰۱۳)، *ویلماز* (۲۰۱۴)، *سواری* و *بشلیه* (۱۳۸۹)، *سرانچه* (۱۳۹۳) همخوان بود.

غالب دانش آموزان که امتیاز بالایی در برون گرایی کسب کرده اند در فعالیت های اجتماعی مشارکت فعال دارند. دانش آموزان برون گرا خوشبین تر بوده و اشتیاق بیشتری به تکلیف از خود نشان می دهند. به همین خاطر قادرند بر رخدادهای منفی مرتبط با خود مقابله کنند. روشن است که دانش آموزان برون گرا کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می شوند زیرا در تکالیف تحصیلی مشتاق تر و خوشبین تر هستند. در ابعاد توافق پذیری با گشودگی به تجربه رابطه معناداری مشاهده نشد.



## یادداشت ها

- |                                  |                              |
|----------------------------------|------------------------------|
| 1. academic burnout              | 2. Maslach                   |
| 3. Leiter                        | 4. Aronson                   |
| 5. Kafry                         | 6. personality character     |
| 7. School Motivation Inventory   | 8. Neo-Five Factor Inventory |
| 9. Maslach Burnout Questionnaire |                              |

## ● منابع

- بحرانی، محمود. (۱۳۷۲). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه گروهی از دانش آموزان متوسطه شیراز. پایان نامه‌ی فوق لیسانس. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شیراز.
- پینترینج، پال آر و شانک، دیل اچ (۱۳۹۱). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه شهرآرای تهران: نشر علم.
- سرانچه، مسعود (۱۳۹۳). رابطه علی ویژگی های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی گری تنیدگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد شهید چمران، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- سواری، کریم و بشلیده، کیومرث (۱۳۸۹). بررسی ارتباط میان ویژگی های شخصیتی با فرسودگی با فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان مقطع دبیرستان شهر اهواز، دستاورد های روانشناختی، ۴ (۱).
- شولتز، دوان و شولتز، سیدنی الن (۱۳۸۱). نظریه های شخصیت. ترجمه: سید یحیی محمدی، تهران، ارسباران.
- عبدالله زاده، حسن و گروسی، میر تقی (۱۳۸۶). بررسی تأثیر صفات شخصیت بر رضایت زناشویی زوج های شهر دامغان، نخستین کنگره آسیب شناسی در ایران.
- عظیمی محمد، پیری، موسی و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۰ (۱۱).
- قنبرلو، سلمان، غلامعلی لوانسانی، مسعود، اژه ای، جواد (۱۳۹۴) رابطه خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی

- معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، تهران: مجله روان شناسی، ۱۹(۳)، ۲۳۴-۲۱۸.
- صمدی؛ مریم، عابدی، احمد(۱۳۹۴) فراتحلیل اثربخشی مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان، تهران: مجله روان شناسی، ۱۹(۳)، ۲۸۵-۲۷۰.
- کیامهر، ج. (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی و بررسی ساختار عاملی آن (تحلیل تأییدی) در بین دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- میلر، جی. پی (۱۳۷۹) نظریه های برنامه ریزی درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
- محمدزاده، رجبعلی، مهرابی هنرمند، مهناز، شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۸۸). مقایسه دانشجویان پسر دارای سبک های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی های شخصیتی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی. مجله دستاوردهای روانشناختی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۴ (۱)، ۱۵۴-۱۲۵.
- نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، مطالعات روانشناختی، ۵ (۳).
- Alarcon, G; Schleman, K., & Bowling, L . (2009). Relationships between personality variables and burnout:A meta-analysis, *An International Journal of Work, Health & Organisation*, 23(3).
- Bakhtiari, A. Goudarzi, M., Hamidi, M., & Ghorbani, M.H. (2010). *Health factors-motivation and job breakdown of male and female physical education specialists*, MS Thesis, Tehran University.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout : The relative importance of dispositions and experiences. *Work And Stress*, 16, 1-17.
- Clark, H. K ; Koetting, K., & Murduck, N. L. (2008). Predicting burnout and creer choose satise faction in counceling psychology graduate students, *The Counseling Psychology*, 37, 580-606.
- Cresswell, S.I & Eklund, R.C. (2005) Motivation and burnout among top amateur rugby players, *Medicine and Science in Sport and Exercise*, . 37(6), 469-477.
- Farber, B. A. (2000). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Sanfrancisco, CA: Jossey-Bass.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout, *Journal of Social*, (30), 159-165.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1991). Student burnout as a mediator of the stress outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32(4), 415- 431.
- Lee, R., & Ashfort, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three



- dimensions of job burnout, *Journal of Applied Psychology*. 81(2), 123-133.
- Lieke L, T.B. (2011). Breaking through the loss cycle of burnout: The role of motivation *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 84(2).
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism; A model of self protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36.
- Martin, A.J. (2007). *The motivation and engagement workbook*. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation engagement: The effect of a Multi dimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- McCrae, R., Costa, P. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observation, *Journal of Personality and Individual Differences*. 13, 123-125.
- McInerney, D.M., & Sinclair, K.E. (1992). Dimensions of school motivation. Across-cultural validation study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 23(3). 81-40.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C; Wilmar, B; Schaufeli, W.B., & Michael, B. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*. 52, 497-322.
- Morogan, B. (2008). *The relationship between the big five personality traits and burnout in South African University Students*. Dissertation submitted in fulfilment of the requirements for the degree of , M R.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youths and Adolescence*, 38, 1316-1327.
- Pietarinen, J., Pyhalto, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing the teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students, *College Student Journal*, 43(4).
- Reichl, C. Wach, F.S, Spinath, F.M, Brunken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: the roles of personality and motivation, *Journal of Vocational Behavior*, (85), 85-92.
- Salmela A,K; Kiuru,N; Leskinen,E., & Aunola, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study, *Meril-Palmer Quarterly*. 54,(1), 23-55.

- Schaufeli, W. B. ; Martinez, I. M. ; Marqués, Pinto, A. ; Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross- national study, *Journal of Cross- Cultural Studies*, 33, 464-481
- Soliemanifar, O; Shabaanifar, Z., & Morovati, Z. (2013). The relationship between of academic achievement motivation and academic burnout in postgraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz" *Journal of Life Science and Biomedicine*, (3) 233-236.
- Tantekin C., G & Laptali Oral, E. (2013). Burnout levels and personality traits- The case of Turkish architectural students, *Journal Creative Education*. 4(2), 124-131.
- Tukaev, S. V, Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2012). The relationships between emotional burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 82, 553-556.
- Yavari, Y. Ismaeli, M. R., & Rezaie, J. (2013). "Relation between burnout and motivation among elite handball player" *International Journal of Sport Studies*, 3 (9), 1015-1022.
- Yimaz, K. (2014). The relationship between the teachers personality characteristics and burnout levels. *Anthropologist*, 18 (3), 783-792.
- Zallars, K. L; Perrewe, P. L. & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(12), 1570-1598.
- Zhang, Y, Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personal Individ Differ*, 43, 1529-1540.



## بررسی مقایسه ای نظام های مغزی/رفتاری و کارکردهای اجرایی در افراد سیگاری، سوء مصرف کنندگان مواد و افراد عادی □

### Comparative Study of Brain/Behavioral Systems and Executive Functions in Cigarret Smokers, Drug Abusers and Normal Individuals □

Sohrab Amiri, PhD ✉  
Amir Ghasemi Navab, MSc  
Mohammad Hossein Abdollahi, PhD

سهراب امیری\*  
امیر قاسمی نواب\*\*  
دکتر محمد حسین عبداللهی\*\*\*

#### Abstract

#### چکیده

The aim of this study was to compare the Brain/behavioral systems and dimensions of executive functions in smokers, drug abusers and normal individuals. For this purpose, 90 people in three groups of 30 smokers, substance abusers and ordinary people were selected through available sampling procedure. Finally, in order to test the hypothesis and goals of this study, participants were studied based on Torrubia Sensitivity to Reward, Punishment and Cognitive Abilities Scale. The results showed that significant differences between three groups Brain/behavioral systems and executive functions. So that people with drug abuse and smokers had higher sensitivity to punishment, Also results showed that people with drug abuse, had a higher sensitivity to reward than to punishment. On the one hand comparison groups showed that individuals with substance abuse and smokers had a lower status in executive functions. Therefore, drug abuse and smoking can be the result of personality traits, that led to destruction of executive functions.

هدف از پژوهش حاضر مقایسه نظام های مغزی/رفتاری و ابعاد کارکردهای اجرایی در افراد سیگاری، سوء مصرف-کنندگان مواد و افراد عادی بود. به این منظور، تعداد ۹۰ نفر در قالب سه گروه ۳۰ نفره از افراد سیگاری، سوء مصرف کنندگان مواد و افراد عادی از طریق نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. در نهایت به منظور آزمون اهداف و فرضیه های پژوهش، شرکت کنندگان بر اساس ابعاد پرسشنامه حساسیت به پاداش و تنبیه توربینا و پرسشنامه توانایی های شناختی مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین سه گروه تفاوت معناداری در نظام های مغزی/رفتاری و کارکردهای اجرایی وجود دارد، به طوری که افراد با سوء مصرف مواد و افراد سیگاری حساسیت به تنبیه بالاتری داشتند، همچنین نتایج نشان داد که افراد با سوء مصرف مواد حساسیت بالاتری نسبت به پاداش در مقایسه با حساسیت به تنبیه نشان دادند، از سویی مقایسه گروه ها نشان داد که افراد با سوء مصرف مواد و افراد سیگاری در کارکردهای اجرایی وضعیت پایین تری را دارا بودند. بنابراین، سوء مصرف مواد و سیگار می تواند برابندی از ویژگی های شخصیتی بوده و همچنین منجر به تخریب در کارکردهای اجرایی می گردد.

**Keywords:** sensitivity to punishment, sensitivity to reward, smokers, drug abuses, executive functions

**کلید واژه ها:** حساسیت به تنبیه، حساسیت به پاداش، افراد سیگاری، سوء مصرف مواد، کارکردهای اجرایی

□ Urmia University, I.R.Iran  
□□ Allameh Tabataba'i University, Tehran  
□□□ Kharazmi University, Tehran  
✉ Email: amirysohrab@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۷/۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۲/۱۶  
\* دانشگاه ارومیه  
\*\* دانشگاه علامه طباطبائی، تهران  
\*\*\* دانشگاه خوارزمی، تهران

## ● مقدمه

ماده مخدر فرآورده ای شیمیایی است که وقتی که به صورت دود، تزریق، استنشاق و یا قرص مصرف می شود، خلق یا رفتار را تغییر می دهد و مجموعه ای از علائم شناختی، رفتاری و فیزیولوژیکی ایجاد می کند که به آن وابستگی می گویند (هالچین و ویتبورن، ۲۰۱۰). یکی از مشکلات اساسی مرتبط با اعتیاد، پدیده مصرف سیگار است به طوری که بیش از یک میلیارد نفر سیگاری در سراسر جهان وجود دارد و مصرف سیگار مهم ترین علت مرگ و میر قابل پیشگیری در جهان است که سالانه موجب مرگ و میر پنج میلیون نفر بر اثر بیماری های ناشی از آن می شود (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۹). بررسی گرایش به مواد و مصرف سیگار، حاکی از آسیب پذیری بیشتر برخی افراد است؛ در این میان برخی از محققان نقش عواملی شخصیتی و آسیب پذیری زیستی را در گرایش به سوء مصرف مواد را بیان داشته اند که از جمله نظریه های شخصیتی و زیستی مطرح در این زمینه نظریه حساسیت به تقویت جفری گری (۱۹۸۷) است.

«نظریه عصب-روان شناختی گری» (۱۹۹۳)، دو نظام مستقل را بیان می کند که گرایش افراد به سمت محرک مرتبط با پاداش نظام فعال ساز رفتاری<sup>۱</sup> (BAS) و اجتناب از علائم مرتبط با تنبیه نظام بازداری رفتاری<sup>۲</sup> (BIS) را شامل می گردد. فعالیت بیشتر فعال ساز رفتاری منجر به حساسیت بالاتر نسبت به پاداش؛ و فعالیت بیشتر بازداری رفتاری منجر به حساسیت بیشتر به تنبیه می گردد (تاپر، باکر، کیجا-بوی، هادوک و مایو، ۲۰۱۵). آخرین نظام در سیر تکاملی نظریه گری «نظام جنگ و گریز»<sup>۳</sup> «حساسیت به محرک اجتنابی غیر شرطی»<sup>۴</sup> است که با آمیگدال و هیپوتالاموس مرتبط بوده و به محرک های آزارنده غیر شرطی و تنبیه غیر شرطی حساس است (کر، ۲۰۰۲). در راستای تکامل این نظریه، گری و مک ناقتون (۲۰۰۰) بازنگری عمده ای از «نظریه حساسیت به تقویت» (SRT) ارائه دادند. این نظریه بازنگری شده همان سه نظام را شامل می گردد با این حال محرک های متفاوتی را جهت فعال سازی آن ها در نظر می گیرد. بر این اساس نظام فعال ساز رفتاری نسبت به محرک های روی آوردی حساس بوده و نظام بازداری رفتاری مسئول حل تعارض بوده و به عنوان میانجی بین نظام بازداری رفتاری (نزدیکی) و نظام جنگ و گریز (FFS) عمل می کند. در نهایت نظام جنگ و گریز (FFS) با افزوده شدن نظام «انجماد»<sup>۵</sup> به «نظام جنگ و گریز و انجماد» (FFFS) تغییر یافت که به هر

دو محرک اجتنابی شرطی و غیر شرطی حساس است (گری و مک ناقتون، ۲۰۰۰).

پایه‌های عصبی نظام فعال ساز رفتاری در مسیرهای مغزی دوپامینرژیک و مدارهای مرتبط در قشر پیش پیشانی، آمیگدال و هسته‌های قاعده‌ای قرار دارد (هوینگ، هگمن، سیفرت، نیومن و بارتسک، ۲۰۰۲). بیشتر یافته‌ها در مورد فعالیت این نظام در انسان نیز از مطالعات مربوط به انتقال دهنده عصبی دوپامین نشأت می‌گیرد (گری و مک ناقتون، ۲۰۰۰). گری، معتقد است که رها کردن دوپامین در هسته اکامبنس، ارتباط تنگاتنگی با هیجان بالا دارد که در مصرف کنندگان الکل و سوء مصرف مواد مشاهده می‌شود (داو و لوگستین، ۲۰۰۴). این موضوع، می‌تواند با لذت ناشی از تقویت مرتبط باشد، موضوعی که به شدت توسط افراد بالای نظام فعال ساز رفتاری دنبال می‌شود؛ به عبارت دیگر، افراد با حساسیت بالای نظام فعال ساز رفتاری مستعد رفتار گرایشی و تجربه موقعیت‌هایی مرتبط با پاداش هستند (داو و لوگستین، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، افزایش دوپامین در نظام پاداش مغز باعث احساس لذت می‌شود و سوء مصرف مواد منجر به فعالیت بیش از حد این نظام و افزایش ناگهانی و گسترده دوپامین در هسته اکامبنس و در نهایت احساس شدیدی از لذت می‌شود که انگیزه مصرف بیشتر مواد را در پی دارد (فلتسین و سی، ۲۰۰۸). نظام بازداری رفتاری که پایه‌های عصبی آن در قشر *اربتیوفرونتال*، دستگاه سیتوهیوکمپی و مدار *پاپز* قرار دارد (هوینگ و همکاران، ۲۰۰۶). فعالیت این نظام موجب فراخوانی حالت عاطفی اضطراب، بازداری رفتاری، اجتناب منفعل، خاموشی، افزایش توجه و برانگیختگی می‌گردد (کر و پیکرین، ۲۰۰۶؛ پهلوان مازندرانی، آزاد فلاح و جزایری، ۱۳۹۳). نقش نظام‌های مغزی-رفتاری در بروز و تداوم رفتارهای اعتیادی مانند سوء مصرف الکل و اشتیاق مهار ناپذیر به مصرف الکل بیان شده است (کیمبرل، نلسون-گری، میشل، ۲۰۰۷). از طرفی، سوء مصرف مواد، به ویژه محرک‌هایی مانند *کوکائین*، *متامفتامین*، *کانابیس* و سیگار کارکردهای اجرایی عالی مانند تصمیم‌گیری، مهار پاسخ، برنامه‌ریزی، حافظه کاری، و توجه را تحت تاثیر قرار می‌دهند (فرناندز-سرانو، پرالس، مورنو-لوپز، پرز-گارسیا، وردیکو گارسیا، ۲۰۱۲؛ استاورو، پلتیر، پوتوین، ۲۰۱۲). کارکردهای اجرایی به فرایندهای شناختی تلاش‌مند و مهار شده اشاره دارند، در حالی که، فرایندهای زیربنایی نظام‌های مغزی/رفتاری به صورت خودکار و جاری است (الیث و تراش، ۲۰۱۰). بر این اساس، نشان داده شده

است که روابط مهمی بین کارکردهای اجرایی به عنوان فرایندهای تلاش مند و مهار شده با فرایندهای شخصیتی عصب شناختی خودکار وجود دارد و شواهد از این دیدگاه حمایت می کنند که روابط درونی بین این فرایندهای دوگانه وجود دارد (الیث و تارش، ۲۰۱۰؛ جکسون، ۲۰۱۱). جکسون و همکاران (۲۰۱۴) در بررسی روابط بین نظریه حساسیت به تقویت گری و کارکردهای اجرایی، علاوه بر ارائه شواهدی در راستای ارتباط بین مؤلفه های شخصیتی و کارکردهای اجرایی، بیان داشتند که بررسی دقیق تر و گسترده این ارتباط می تواند درک بنیادین پیرامون نظریه عصب روان شناختی شخصیتی و کارکردهای اجرایی فراهم سازد (جکسون، لوگستون، هارنتر، سیاروچی، گولو، ۲۰۱۴).

«کارکردهای اجرایی» عبارتند از فرایندهای عصبی درگیر در اکتساب، پردازش، نگهداری و کاربست اطلاعات (شتلوورت، ۲۰۱۰) که به دلیل ضرورت حل مشکلات بوم شناختی (کنوتکا، گونتورکون، راکامپر، گری و هانت، ۲۰۰۸) و هدایت محیط های اجتماعی پیچیده (هلکامپ، ساکای و لوندریگان، ۲۰۰۷) تحول یافته اند. کارکردهای اجرایی رابط بین رفتار و ساختار مغز بوده و گستره وسیعی از توانایی ها (برنامه ریزی، توجه، بازداری پاسخ، حل مسئله، انجام همزمان تکالیف و انعطاف پذیری شناختی) را شامل می شوند. کارایی شناختی به طور مستقیم با میزان منابع فراخونی شده توسط فرد مرتبط بوده و ویژگی های فردی نیز می تواند بر عملکرد در تکالیف شناختی تاثیر گذاشته (هیل، ایوت، شلتون، پلا و اوچیل، ۲۰۱۰). از جمله عوامل موثر بر تغییرات شناختی «سوء مصرف مواد» است که با تغییرات پایدار در مغز شناخته می شود و موجب تغییرات انگیزشی و عاطفی و شناختی گسترده در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد می گردد (فرناندز-سرانو، لوزانو، پرز-گارسیا و وردیکو-گارسیا، ۲۰۱۰). به طوری که، مصرف مواد باعث نقص انعطاف پذیری شناختی؛ (کلی، پیگر، پیر و بورسدورف، ۲۰۰۵)، «توجه و کنترل تکانه» (دالی، سوبالد، بری، میلانتین، لینی و همکاران، ۲۰۰۵)، «حافظه کاری»، «توجه» و «یادگیری» (کنی و گولد، ۲۰۰۸) می گردد. اثرات مواد بر شناخت هنوز به طور کامل شناخته نشده است، اما تحقیقات نشان می دهد که مصرف مواد و سیگار تغییراتی را در مناطق مغزی مرتبط با پردازش شناختی از جمله جسم «مخطط»، «قشر پیش پیشانی»، «آمیگدال»، «هیپوکامپ» ایجاد می کند (جونز و بونسی، ۲۰۰۵؛ لی مول، کوپ، ۲۰۰۷). در سال های اخیر، سوء مصرف مواد در بسیاری کشورها، از جمله ایران، معضل بزرگی

شده است (وازیلو-مولر و اریکسون، ۲۰۰۱) و چندین دهه پژوهش نشان داده است که مصرف مواد، به کارکرد طبیعی قشر پاداش دهی مغز آسیب وارد ساخته و مصرف مداوم مواد باعث اختلال در عملکرد نظام «پاداش دهی مغز» می‌شود. چنین اختلال‌هایی در بافت‌های مغزی، انتقال دهنده‌های عصبی و سطوح مغزی مرتبط با پردازش اطلاعات به دنبال مصرف مواد مخدر به وجود می‌آید (علی مرادی، هوشیار و مدرس، غروی، ۱۳۹۰). با این حال، مطالعات اندکی از سنجش‌های مستقیم نظام فعال ساز رفتاری برای بررسی ارتباط بین تفاوت‌های فردی در حساسیت نظام‌های مغزی/رفتاری و رفتارهای اعتیادی استفاده کرده‌اند و مطالعات انجام شده غالباً مبتنی بر نمونه‌های غیربالینی است که نشان دهنده رابطه بین همبستگی نظام فعال ساز رفتاری با الکل و سوء مصرف است (لوگستون و داو، ۲۰۰۱). علاوه بر این، روابط پیرامون سطوح بالا نظام‌های مغزی/رفتاری با سوء مصرف مواد و الکل مبتنی بر جمعیت عمومی است (جانسون، تورنر و ایواتا، ۲۰۰۳) و برخلاف سایر حیطه‌های اعتیاد، در تحقیق بر روی مصرف سیگار به میزان زیادی ابعاد نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازدارنده رفتاری مورد توجه قرار نگرفته است. بر این اساس و با توجه به مطالعاتی که خطرات مصرف سیگار را بیان کرده‌اند، این فرض مطرح گردید که نظام‌های مغزی رفتاری می‌تواند با سوء مصرف مواد و استعمال سیگار مرتبط باشد (بامانا، اویت، گراتزا، گونزالز-بلانکز، لویز و همکاران، ۲۰۱۴). از طرفی، علی‌رغم این که پژوهش‌های مختلف اهمیت نظام حساسیت به پاداش را در بروز سوء مصرف مواد و به ویژه مصرف سیگار چندان روشن نیست و پژوهش‌ها در گرایش به سوء مصرف مواد و به ویژه مصرف سیگار چندان روشن نیست و پژوهش‌ها نتایج متناقضی داشته‌اند. (فرانکن و موریس، ۲۰۰۶؛ هانت، کیمبرل، میشل و نلسون گری، ۲۰۰۸؛ کیمبرل و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین، غالب پژوهش‌های صورت پذیرفته بر روی بررسی رابطه بین نظریه حساسیت به تقویت‌گری و گرایش به سوء مصرف مواد، علاوه بر اینکه پژوهش بر روی افراد سیگاری را کمتر مورد توجه قرار داده‌اند، بلکه این پژوهش‌ها عمدتاً با به کارگیری ابزارهایی انجام پذیرفته است که مبتنی بر «نظریه اصلی حساسیت به تقویت»<sup>۱</sup> (o-RST) درباره شخصیت است و با توجه به تجدید نظر انجام شده توسط گری و مک‌ناقتون (۲۰۰۰)، از این رو ابزارهای مورد استفاده جهت مطالعه روابط بین ابعاد شخصیتی نظریه حساسیت به تقویت و ابعاد مختلف رفتاری و آسیب‌شناختی، بایستی این تفاوت‌ها

را مد نظر قرار دهند. در پژوهش حاضر نیز از ابزارهای مرتبط با «نظریه تجدید نظر شده حساسیت به تقویت»<sup>۷</sup> (r-RST) بهره گرفته شد.

با توجه به آنکه، در سال های اخیر تاثیر سوء مصرف مواد و سیگار در کارکردهای اجرایی و تغییرات کارکرد طبیعی قشر پاداش دهی مغز در افراد با سوء مصرف مواد و افراد سیگاری موضوع بسیاری از مطالعات بوده است و با در نظر داشتن این که مطالعات قبلی رابطه بین نمونه های غیر بالینی با سوء مصرف مواد را بررسی کرده اند، یکی از عوامل تداوم بخش سوء مصرف مواد، اشتیاق نظارت ناپذیر افراد به مصرف است (کیلن و فورتمن، ۱۹۹۷). بنابراین هر چه نظام فعال ساز رفتاری حساسیت بیشتری داشته باشد، اشتیاق افراد به مصرف مواد و سیگار و تلاش برای دستیابی به آن افزایش خواهد یافت (فرانکن، ۲۰۰۲). بر این اساس مطالعه جاری ابتدا سطوح نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری را در افراد ارجاع شده بالینی با افراد سالم مقایسه و به بررسی ابعاد کارکردهای اجرایی در افراد با سوء مصرف مواد و افراد سیگاری در مقایسه با افراد بهنجار پرداخته است.

## ● روش

○ پژوهش حاضر با توجه به نوع متغیرها و عدم دستکاری آن ها به طرح های پس رویدادی (علی-مقایسه ای) تعلق دارد.

○ «جامعه آماری» مطالعه، شامل افراد با سوء مصرف مواد و افراد سیگاری بودند که به صورت نمونه گیری در دسترس از مراکز ترک اعتیاد انتخاب شده و همچنین افراد بهنجار بود. با توجه به اهداف پژوهش، نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر دارای سوء مصرف مواد، ۳۰ نفر سیگاری و ۳۰ نفر فرد بهنجار بودند، به منظور گردآوری داده ها و آزمون فرضیه های پژوهش، شرکت کنندگان برای مرحله دوم دعوت شدند و با حضور پژوهشگر در مراکز ترک اعتیاد برای افراد دارای سوء مصرف مواد و سیگار و افراد بهنجار، در محیطی دارای ویژگی های روان سنجی و رفع محرک های مزاحم به ترتیب «پرسشنامه توانایی های شناختی» و مقیاس حساسیت به تنبیه و حساسیت به پاداش در اختیار شرکت کنندگان قرار داده شد تا پاسخ دهند. لازم به ذکر است که شرکت کنندگان در مرحله دوم به طور انفرادی مورد سنجش قرار گرفته و به پرسش نامه پاسخ دادند. داده های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره، واریانس تک متغیره، آزمون تی و آزمون های تعقیبی تحلیل شدند. از



مجموع شرکت کنندگان پژوهش ۴۷ نفر (۵۳/۳) دارای تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم، ۶ نفر (۶/۷) کاردانی، ۳۰ نفر (۳۳/۳) کارشناسی، و ۶ نفر (۶/۷) کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. و از این میان ۵۹ نفر (۵۶/۶) مجرد و ۳۱ نفر (۳۴/۴) متأهل بودند.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه حساسیت به تنبیه و حساسیت به پاداش<sup>۸</sup> (SPSRQ): جهت سنجش نظام های مغزی/رفتاری از پرسشنامه «حساسیت به پاداش و تنبیه» (توربیا، آویلا، مولتو و کاسراس، ۲۰۰۱) استفاده گردید. این پرسشنامه خود گزارشی توسط توریبا و همکاران (۲۰۰۱) و به منظور سنجش تفاوت های فردی در فعالیت نظام بازداری و فعال ساز رفتاری تدوین شده و شامل ۴۸ ماده است. ماده ها بر اساس موافقت یا مخالفت با هر سوال به صورت بله و خیر (۱ بله، ۲ خیر) پاسخ داده می شوند. نمره آزمودنی در مجموعه پرسش ها بین ۴۸ تا ۹۶ قرار می گیرد. ضریب آلفای کرونباخ برای حساسیت به پاداش (SR) و حساسیت به تنبیه (SP) به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۸۲ بدست آمد. اعتبار این پرسشنامه در ایران با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس حساسیت به تنبیه (SP) ۰/۷۵ و حساسیت به پاداش (SR) ۰/۷۱ بدست آمد که نشان دهنده اعتبار مطلوب این پرسشنامه بود (میکائیلی منیع و امیری، زیر چاپ).

□ ب: پرسشنامه توانایی های شناختی<sup>۹</sup> (CAQ): این پرسشنامه شامل ۳۰ پرسش است که سیاهه ای از فعالیت های روزانه نیازمند توانایی های شناختی و سیاهه ای از کارکردهای شناختی مغز مشتمل بر حافظه، اقسام توجه (انتخابی، انتقالی، تقسیم شده و پایدار)، برنامه ریزی، تصمیم گیری و شناخت اجتماعی را بر اساس مقیاس لیکرت پنج گزینه ای از یک (تقریباً هرگز) تا پنج (تقریباً همیشه) می سنجد. ویژگی های روان سنجی این ابزار توسط نجاتی (۱۳۹۲) مطلوب نشان داده شده است به طوری که میزان آلفای کرونباخ گزارش شده توسط وی برای این پرسشنامه ۰/۸۳ و همبستگی آزمون-باز آزمون آن در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. در مجموع روایی و اعتبار این ابزار برای ارزیابی کارکردهای شناختی مطلوب بود.

## ● نتایج

○ در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای «حساسیت به پاداش» و «حساسیت

به تنبیه»، «توانایی های شناختی» در سه گروه (سیگاری، سوء مصرف مواد و سالم) درج گردیده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی سن، حساسیت به پاداش و حساسیت به تنبیه، توانایی شناختی در سه گروه

گروه	سن		حساسیت به تنبیه		حساسیت به پاداش		توانایی شناختی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سوء مصرف	۳۵/۳۶	(۱۱/۲۲)	۳۴/۷۳	(۴/۳۳)	۳۷/۴۰	(۳/۶۱)	۹۷/۰۳	(۱۷/۴۲)
سیگاری	۳۰/۲۳	(۶/۸۹)	۳۴/۳۶	(۳/۱۸)	۳۵/۱۳	(۳/۷۸)	۹۵/۶۶	(۲۰/۵۱)
کنترل	۲۵/۵۳	(۷/۵۲)	۳۹/۱۰	(۴/۱۰)	۳۵/۶۰	(۴/۲۷)	۱۱۲/۵۶۰	(۱۳/۴۰)
کل	۳۰/۳۷	(۹/۵۵)	۳۶/۰۶	(۴/۴۲)	۳۶/۰۴	(۳/۹۸)	۱۰۱/۷۵	(۱۸/۸۱)

به منظور مقایسه سه گروه (سوء مصرف، سیگاری و سالم) در ابعاد حساسیت به پاداش، حساسیت به تنبیه و مؤلفه های توانایی شناختی از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. نتیجه آزمون  $M$  باکس  $(p > 0.01)$   $(F(90, 20735/614) = 1/54)$  نشان داد که مفروضه یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس متغیرهای وابسته برقرار است و می توان از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده نمود. در جدول ۲ نتایج آزمون های چند متغیری پیلایی، لامبدای ویلکز، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی مشاهده می شود. داده های جدول ۲ نشان می دهد که حداقل در یکی از ابعاد حساسیت به تنبیه و پاداش (SPSR) و توانایی های شناختی (شامل ۷ مولفه) بین سه گروه شخصیتی تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه معنادار بودن اثرات گروهی، به منظور اینکه مشخص شود این تفاوت ها در کدام گروه ها و کدام سطح از متغیرها قرار دارد.

جدول ۲. مقایسه تحلیل واریانس چند متغیره مقایسه گروه ها در ابعاد حساسیت به تنبیه و پاداش و توانایی شناختی

نام آزمون	ارزش	DF فرضیه	DF خطا	F	تا ( $\eta^2$ )	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۷۱۲	۱۸	۱۶۰	۴/۹۱	۰/۳۵۶	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۴۱۳	۱۸	۱۵۸	۴/۸۸	۰/۳۵۷	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۱/۱۱۹	۱۸	۱۵۶	۴/۸۴	۰/۳۵۹	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۰/۶۶۳	۹	۸۰	۵/۸۸	۰/۳۹۹	۰/۰۰۱

از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون های تعقیبی توکی استفاده شد، که نتایج آن در جدول های ۳ و ۴ مشاهده می شود. با توجه به نتایج این جدول ها می توان گفت مقایسه سه گروه در ابعاد حساسیت به پاداش (SR) و حساسیت به تنبیه (SP) تفاوت معناداری را

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس یک راه چهار گروه آزمودنی در ابعاد حساسیت به پاداش و تنبیه و توانایی شناختی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	تا (η <sup>۲</sup> )
حساسیت به تنبیه	بین گروهی	۴۱۶/۰۶	۲۰۸/۰۳	۲	۱۳/۶۱	۰/۰۰۱	۰/۲۳۸
حساسیت به پاداش	بین گروهی	۸۵/۹۵	۴۲/۹۷	۲	۲/۸۲	۰/۰۶۵	۰/۰۶۱
حافظه	بین گروهی	۱۶۳/۴۸	۸۱/۷۴	۲	۳/۳۲	۰/۰۴۱	۰/۰۷۱
کنترل مهاری و توجه انتخابی	بین گروهی	۱۶۱/۴۸	۸۰/۷۴	۲	۳/۸۹	۰/۰۲۴	۰/۰۸۲
تصمیم گیری	بین گروهی	۴۶۳/۰۸	۲۳۱/۵۴	۲	۱۳/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۲۳۳
برنامه ریزی	بین گروهی	۱۲۴/۰۲	۶۲/۰۱	۲	۷/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۱۴۲
توجه پایدار	بین گروهی	۶۲/۴۲	۳۱/۲۱	۲	۴/۱۸	۰/۰۱۸	۰/۰۸۸
شناخت اجتماعی	بین گروهی	۸/۸۶	۴/۴۳	۲	۰/۶۳۹	۰/۵۳۰	۰/۱۴
انعطاف پذیری شناختی	بین گروهی	۸۴/۱۵	۴۲/۰۷	۲	۳/۸۱	۰/۰۲۶	۰/۰۸۱

نشان داد، به طوری که افراد سالم در بُعد حساسیت به تنبیه (SP) در مقایسه با دو گروه دیگر نمرات پایین تری داشتند. اما در مؤلفه حساسیت به پاداش (SR) تفاوت معناداری یافت نشد. در زیر مؤلفه های توانایی های شناختی افراد دارای سوء مصرف مواد و همچنین گروه

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی مقایسه سه گروه آزمودنی در ابعاد حساسیت به پاداش و تنبیه و توانایی شناختی

متغیر	منبع مقایسه	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	متغیر	منبع مقایسه	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد
حساسیت به تنبیه	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۴/۳۶	۱/۰۰	برنامه ریزی	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۲/۸۰	۰/۷۵
حساسیت به پاداش	سالم-سوء مصرف سیگاری	۰/۳۶	۱/۰۰	توجه	سالم-سوء مصرف سیگاری	۰/۸۳	۰/۷۵
حافظه	سالم-سوء مصرف سیگاری	-۱/۸۰	۱/۰۰	شناخت اجتماعی	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۱/۷۶	۰/۷۰
کنترل مهاری و توجه انتخابی	سالم-سوء مصرف سیگاری	۰/۴۶	۱/۰۰	انعطاف پذیری شناختی	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۱/۷۶	۰/۷۰
تصمیم گیری	سالم-سوء مصرف سیگاری	۲/۲۶	۱/۰۰		سالم-سوء مصرف سیگاری	۰/۰۰	۰/۷۰
	سالم-سوء مصرف سیگاری	۱/۵۶	۱/۲۸		سالم-سوء مصرف سیگاری	۰/۴۳	۰/۶۸
	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۳/۳۰	۱/۲۸		سالم-سوء مصرف سیگاری	۰/۷۶	۰/۶۸
	سالم-سوء مصرف سیگاری	۱/۷۳	۱/۲۸		سالم-سوء مصرف سیگاری	۰/۳۳	۰/۶۸
	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۳/۲۶	۱/۱۷		سالم-سوء مصرف سیگاری	*۲/۳۶	۰/۸۵
	سالم-سوء مصرف سیگاری	۱/۹۰	۱/۱۷		سالم-سوء مصرف سیگاری	۱/۱۰	۰/۸۵
	سالم-سوء مصرف سیگاری	-۱/۳۶	۱/۱۷		سالم-سوء مصرف سیگاری	-۱/۲۶	
	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۴/۱۶	۱/۰۷		سالم-سوء مصرف سیگاری		
	سالم-سوء مصرف سیگاری	*۵/۲۶	۱/۰۷		سالم-سوء مصرف سیگاری		
	سالم-سوء مصرف سیگاری	۱/۱۰	۱/۰۷		سالم-سوء مصرف سیگاری		

\*=p<0/05

سیگاری در غالب مؤلفه ها نسبت به افراد گروه سالم نمرات پایین تری داشته و به عبارت دیگر توانایی های شناختی پایینی داشتند.

در ادامه به منظور مقایسه حساسیت به پاداش و حساسیت به تنبیه در دو گروه افراد با سوء مصرف مواد و سیگاری از آزمون تی وابسته استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۵ درج گردیده است. همانطور که نتایج این جدول نشان می دهد افراد با سوء مصرف مواد حساسیت به پاداش بالاتری در مقایسه با حساسیت به تنبیه دارند، اما تفاوت بین حساسیت به پاداش و تنبیه در گروه افراد سیگاری یافت نشد.

جدول ۵. نتایج آزمون تی وابسته مقایسه ابعاد حساسیت به پاداش و تنبیه در افراد سوء مصرف مواد و سیگاری

گروه	منبع مقایسه	ارزش آزمون	DF	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
سوء مصرف	حساسیت به پاداش-حسایت به تنبیه	۳/۳۵	۲۹	۲/۶۶	۰/۷۹	۰/۰۰۲
سیگاری	حساسیت به پاداش-حسایت به تنبیه	۰/۸۳	۲۹	۰/۷۶	۰/۹۲	۰/۴۱۲

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر مقایسه نظام های مغزی/ رفتاری و همچنین کارکردهای اجرایی در افراد با سوء مصرف مواد، افراد سیگاری و عادی بود. نتایج مطالعه حاضر به وضوح نشان داد که حساسیت به پاداش (یا نظام فعال ساز رفتاری) در افراد با سوء مصرف مواد و سیگاری در مقایسه با افراد سالم تفاوت معناداری را نشان نداد. با این حال، حساسیت به پاداش در مقایسه با حساسیت به تنبیه در افراد با سوء مصرف مواد بالاتر بود، این یافته همسو با مطالعاتی بود که نقش حساسیت به پاداش را در افراد با سوء مصرف الکل در نمونه های جمعیتی غیربالینی نشان داده اند (جانسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ کیمبرل و همکاران، ۲۰۰۷) و به لحاظ نظری این یافته تایید کننده نظریه شخصیت گری (۱۹۹۳) است، به این صورت حساسیت نظام فعال ساز رفتاری با رفتارهای اعتیادی مرتبط بوده و سوء مصرف مواد را پیش بینی می کند. بنابراین مشخص می گردد که افراد دارای اعتیاد به مواد، حساسیت بالایی نسبت به علائم مرتبط با پاداش دارند. اگر چه حساسیت نظام فعال ساز رفتاری باید به عنوان یک صفت شخصیتی دیده شود که به نظر می رسد دارای ثبات زمانی است، اما نمی توان به طور قطعی بیان کرد که سطوح بالای نظام فعال ساز رفتاری به تنهایی منجر به سوء مصرف مواد می گردد از آن جهت که برخی مطالعات نشان دهنده تغییر ابعاد شخصیتی سوء مصرف

کنندگان مواد در طول زمان است (دی‌گرت، فرانکین، وان در مر و هنریک، ۲۰۰۳). از سویی دیگر، برخی پژوهش‌ها نیز نشانگان نقص پاداش را به عنوان یکی از عوامل دخیل در بروز اختلال سوء مصرف مواد معرفی کرده‌اند و از آنجا که مبنای عصب زیست‌شناختی نظام فعال ساز رفتاری مسیر پاداش دوپامینرژیک است، در نشانگان نقص پاداش، کاهش میزان انتقال دهنده عصبی دوپامین در سوء مصرف برخی مواد و در قماربازی بیمارگون نقش مهمی دارد (باویرات و اسکار-برمن، ۲۰۰۵).

○ یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که فعالیت نظام بازداری رفتاری در افراد با سوء مصرف مواد بیشتر از افراد سالم است. این یافته با نتایج برخی مطالعات همسو است (تیلر، ریوز، جیمز و بوبادایلا، ۲۰۰۶). این یافته‌ها بیانگر آن هستند که برای سوء مصرف الکل به طور خاص و سوء مصرف مواد به طور عام دو مسیر انگیزشی متفاوت وجود دارد: یکی مربوط به حساسیت نظام فعال ساز رفتاری و میل پاداش دهنده به مصرف مواد و دیگری میل به مصرف مواد پس از ترک است که با حساسیت نظام بازداری مربوط می‌شود (هینز و همکاران، ۲۰۰۳).

○ همچنین نتایج این مطالعه نشان داد افراد با سوء مصرف مواد که تحت درمان بودند سطوح بالاتر حساسیت نظام فعال ساز رفتاری در مقایسه با نظام بازداری رفتاری داشتند. تحلیل پژوهش حاضر از ارزش بررسی الگوهای نمرات نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری حمایت کرد. نتایج نشان دهنده تعامل‌های معنادار بین مصرف‌کنندگان سیگار و مقیاس نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری بود. بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد که این روابط چیزی بیشتر از آن بود که پژوهش‌های قبلی گزارش کرده‌اند مبنی بر ارتباط بین برون‌گرایی و روان‌رنجوری با مصرف سیگار (مانافو و همکاران، ۲۰۰۷؛ حسنی، ۱۳۹۱). اما نتایج مقایسه گروه افراد سیگاری در نظام‌های مغزی/رفتاری در پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری وجود ندارد، هر چند افراد سیگاری حساسیت به تنبیه بالاتری در مقایسه با افراد سالم داشتند، این یافته بر خلاف یافته‌های مطالعات قبلی است که در آن استفاده طولانی مدت از سیگار نشان دهنده حساسیت به پاداش است (پیلک-هامبرگمن و همکاران، ۲۰۱۳؛ ورسکا و همکاران، ۲۰۱۱) به نظر می‌رسد که احتمالاً سیگاری‌های مطالعه جاری ممکن است پاسخ‌دهی نسبتاً بالایی به پاداش داشته‌اند زمانی که آنها سیگاری شده‌اند،

اما در گذر زمان در نتیجه اثرات بازدارنده نیکوتینی که آنها مصرف کرده اند باعث حساسیت پایین نسبت به پاداش شده باشد و در نتیجه پاسخ دهی نسبتاً پایین به پاداش ممکن است انگیزه کافی برای ادامه مصرف ایجاد کند.

○ یافته دیگر پژوهش حاضر، بررسی کارکردهای اجرایی در افراد با سوء مصرف مواد و سیگاری در مقایسه با افراد سالم بود. همچنان که انتظار می رفت نتایج نشان داد که افراد با سوء مصرف مواد و سیگاری در مقایسه با افراد سالم در غالب مؤلفه های کارکردهای اجرایی نمرات پایین تری را بدست آوردند. به طوری که در تمامی زیر مقیاس های کارکردهای اجرایی شامل حافظه، تصمیم-گیری، برنامه ریزی، توجه پایدار، شناخت اجتماعی و انعطاف پذیری شناختی گروه سالم در مقایسه با افراد با سوء مصرف مواد و سیگاری کارکردهای اجرایی بالاتری را داشتند؛ این یافته همسو با دیدگاهی است که بیان می کند اعتیاد اختلالی است که عملکردهای اجرایی ضروری از جمله یادگیری، حافظه، توجه، استدلال و کنترل را تحت تاثیر قرار می دهد (ارنستین و همکاران، ۲۰۰۰). از طرفی مقایسه دو گروه افراد سیگاری و افراد با سوء مصرف مواد در مؤلفه های کارکردهای اجرایی تفاوت معناداری بین دو گروه نشان نداد. افراد با سوء مصرف مواد اختلال آشکاری در عملکرد حافظه نشان دادند که نسبت به آسیب های لب گیجگاهی حساس است (اُون و همکاران، ۱۹۹۵). تلویح ضمنی این یافته ها این است که مصرف مواد می تواند از طریق اثرات طولانی مدت بر روی مدار کوتیکو-استریال منجر به نقایص شناختی گردد. این نتایج با یافته های وولکو و همکاران (۱۹۹۷) بر روی محرک هایی مانند متل فندیت در افراد با سوء مصرف کوکائین حمایت می شود، همچنین به واسطه مطالعاتی که نشان دهنده کاهش معنادار در خون رسانی مغزی در مناطق اطراف بطن چپ مغز، قسمت فرونتال و سایر مناطق قشری به دنبال مصرف کوکائین است (استریک لند و همکاران، ۱۹۹۳). بنابراین، مطالعات (روبینسون و کوب، ۱۹۹۹) نشان دهنده تغییرات بلند مدت در شاخه های دندریتی مناطق مغزی مانند هسته-های اکامبنس و قشر آهیانه ای و پیش پیشانی، با تزریق مکرر مورفین یا آمفتامین در مناطق مرتبط با اثرات تشویق کننده است.

○ نتایج مطالعه حاضر همسو با مطالعه ارنستین و همکاران (۲۰۰۰) است که نشان دهنده اختلال در توجه در افراد با سوء مصرف مواد است. همچنین اختلال زیادی در مهار در افراد با

سوء مصرف مواد یافت شده است، سوء مصرف کنندگان مواد نه تنها عملکرد به شدت ضعیفی در این تکالیف داشتند بلکه خطاهای بیشتری را مرتکب شده و نیازمند تمرین های بیشتر برای یادگیری پاسخ های درست داشتند. تحقیقات آزمایشی نشان داد که با خاطر سپردن و بازیابی روابط در این تکالیف نیازمند تغییرات هیپوکامپ در کُلب گیجگاهی است (دای، ۲۰۰۳)؛ نواحی از مغز که نه تنها در یادگیری و حافظه درگیر هستند، بلکه تحت تأثیر تغییرات ساختاری در دوره اعتیاد قرار می گیرند (نیستلر، ۲۰۰۲؛ روبینسون و اوریت، ۲۰۰۲؛ وورل و همکاران، ۲۰۰۱). لازم به ذکر است که با وجود آنکه تفاوت معناداری در نظام حساسیت به تنبیه و پاداش و همچنین کارکردهای اجرایی بین افراد سیگاری و سوء مصرف یافت نشد، باین حال، افراد سیگاری در مؤلفه حساسیت به تنبیه و پاداش که با گرایش به اعتیاد ارتباط نیرومندی دارند نمرات پایین تری از سوء مصرف مواد به دست آوردند، هرچند این تفاوت ها به سطح معناداری نرسیدند. در حیطه کارکردهای اجرایی نیز در برخی مؤلفه ها افراد دارای سوء مصرف مواد وضعیت پایین تری از افراد سیگاری داشتند و در برخی مؤلفه های افراد سیگاری نمرات پایین تری به دست آوردند. البته باید در نظر داشت که یافته مربوط به عدم تفاوت افراد سیگاری با افراد دچار سوء مصرف مواد، با توجه به اینکه سیگار به طبقه مواد با خاصیت تحریکی تعلق دارد قابل تبیین باشد. از آنجاکه، سوء مصرف کنندگان مورد مطالعه در پژوهش حاضر به مواد محرک گرایش داشتند، بنابراین نزدیکی نمرات حساسیت به تنبیه و پاداش و همچنین وضعیت عملکرد در کارکردهای اجرایی آن ها دور از انتظار نیست. از طرفی، افراد سیگاری شرکت کننده در پژوهش حاضر در طبقه سیگاری های سنگین قرار داشتند، از این رو، انجام مطالعه ای مشابه با پژوهش حاضر بر روی افراد سیگاری سبک، ممکن است نتیجه ای متفاوت به دست دهد. هرچند تبیین های قاطع تر در این حیطه نیازمند این است که پژوهش های بیشتر و با در نظر داشتن دوره و مدت زمان مصرف سیگار و سوء مصرف مواد صورت گیرد.



#### یادداشت ها

1. behavioral approach system (BAS)
2. behavior inhibition system (BIS)
3. fight – flight system (FFS)
4. sensitive to unconditioned aversive stimuli
5. freeze
6. original reinforcement sensitivity theory (o-RST)
7. revised reinforcement sensitivity theory (r-RST)
8. Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ)
9. Cognitive Abilities Questionnaire (CAQ)

## ● منابع

- علی مرادی، عبدالطیف، هوشیار، سمانه و مدرس غروی، مرتضی (۱۳۹۰). مقایسه فعالیت سیستم های مغزی رفتاری و سلامت روان در افراد معتاد وابسته به مواد مخدر و افراد بهنجار. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۳(۴): ۳۰۱۳-۳۰۴.
- نجاتی، وحید (۱۳۹۲). پرسشنامه توانایی های شناختی: طراحی و بررسی خصوصیات روان سنجی. *تازه های علوم شناختی*، ۱۵(۲): ۱۹-۱۱.
- پهلوان مازندرانی، مرضیه، آزادفلاح، پرویز و جزایری، سید مجتبی (۱۳۹۳). مقایسه نظام های مغزی رفتاری و مکانیسم های دفاعی در افراد دارای رگه های افسردگی و اضطراب. *مجله روان شناسی*، ۱۸(۳): ۲۴۶-۲۳۰.
- حسینی، جعفر (۱۳۹۱). خصوصیات شخصیتی افراد سیگاری و غیرسیگاری براساس الگوی پنج عاملی شخصیت. *مجله روانشناسی*، ۱۶(۳): ۲۵۰-۲۳۲.
- Baumanna, M. R., Oviatt, D., Garza, R. T., Gonzalez-Blanks, A. G., Lopez, S. G., Alexander-Delpech, P., Beason, F. A., Petrova, V. I., & Hale, W. J. (2014). Variation in BAS-BIS profiles across categories of cigarette use. *Addictive Behaviors*, 39, 1477-1483.
- Bowirrat, A., & Oscar-Berman, M. (2005). Relationship between dopaminergic neurotransmission, alcoholism, and reward deficiency syndrome. *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics*, 32, 29-37.
- Cnotka, J., Güntürkün, O., Rehkämper, G., Gray, R.D., & Hunt, G. R. (2008). Extraordinary large brains in tool-using New Caledonian crows (*Corvus moneduloides*). *Neuroscience Letters*, 433, 241-45.
- Corr, P. J. (2002). J. A. Gray's reinforcement sensitivity theory: Tests of the joint subsystems hypothesis of anxiety and impulsivity. *Journal of Personality and Individual Differences*, 33, 511-532.
- Dalley, J. W., Theobald, D. E., Berry, D., Milstein, J.A., Lääne, K., Everitt, B. J., & Robbins, T.W. (2005). Cognitive sequelae of intravenous amphetamine self-administration in rats: Evidence for selective effects on attentional performance. *Neuropsychopharmacology*, 30, 525-537.
- Dawe, S., & Loxton, N. J. (2004). The role of impulsivity in the development of substance use and eating disorders. *Journal of Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28, 343-351.
- Day, M., Langston R., & Morris, R.G.M. (2003). Glutamate-receptormediated encoding and retrieval of paired-associate learning. *Nature*, 424, 205-209.
- De Groot, M. H., Franken, I. H. A., van der Meer, C. W., & Hendriks, V. M. (2003). Stability and change in dimensional ratings of personality disorders in drug abuse patients



- during treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 24, 115- 120.
- Doll, R., Peto, R., Boreham, J., & Sutherland, I. (2004). Mortality in relation to smoking: 50 years' observations on male British doctors. *BMJ*, 328, 1519.
- Elliot, A.J. & Thrash, T. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality*, 78, 865-906.
- Feltenstein, M. W., & See, R. E. (2008). The neurocircuitry of addiction: An overview. *British Journal of Pharmacology*, 154, 261-274.
- Fernández-Serrano M. J., Lozano, O., Pérez-García, M., & Verdejo-García, A. (2010). Impact of severity of drug use on discrete emotions recognition in polysubstance abusers. *Drug and Alcohol Dependence*, 109, 57-64.
- Fernandez-Serrano, M. J., Perales, J. C., Moreno-Lopez, L., Perez-Garcia, M., & Verdejogarcia, A. (2012). Neuropsychological profiling of impulsivity and compulsivity in cocaine dependent individuals. *Psychopharmacology*, 219, 673-683.
- Franken, I. H. A., & Muris, P. (2006). BIS/BAS personality characteristics and college students' substance use. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1497-1503.
- Gray, A. J. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, J. A. (1993). Framework for a taxonomy of psychiatric disorder. In S. van Gozen, N. van de Poll, & J. A. Sergeant (Eds) *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 29-59). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Halgin, R. P., & Whitbourne, S. K. (2010). *Abnormal psychology, clinical perspectives on psychological disorders* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Heinz, A., Löber, S., Georgi, A., Wrase, J., Hermann, D., Rey, E. R., Wellek, S., & Mann K. (2003). Reward craving and withdrawal relief craving: Assessment of different motivational pathways to alcohol intake. *Alcohol and Alcoholism*, 38, 35-9.
- Hewig, J., Hageman, D., Seifert, J., Naumann, E., & Bartussek, D. (2006). The relation of cortical activity and BIS/BAS on the trait level. *Biological Psychology*, 71, 42-53.
- Hill, B., Elliott, E. M., Shelton, J. T., Pella, R. D., O'Jile, J., & Gouvier, D. (2010). Can we improve the clinical assessment of working memory? An evaluation of the Wechsler Adult Intelligence Scale-Third edition using a working memory criterion construct. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32, 315-323.
- Holekamp, K.E., Sakai, S.T., & Lundrigan, B. L. (2007). Social intelligence in the spotted hyena (*Crocuta crocuta*). *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 362, 523-38.
- Hundt, N. E., Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T., & Nelson-Gray, R. O. (2008). High BAS, but not low BIS, predicts externalizing symptoms in adults. *Personality and Individual*

- Differences*, 44(3), 563–573.
- Jackson, C. J. (2011). How sensation seeking provides a common basis for functional and dysfunctional outcomes. *Journal of Research in Personality*, 45, 29–36.
- Jackson, C. J., Loxton, N. J., Harnett, P., Ciarrochi, J., Gullod, M. J., & Gullo, M. J. (2014). Original and revised reinforcement sensitivity theory in the prediction of executive functioning: A test of relationships between dual systems. *Personality and Individual Differences*, 56, 83–88.
- Johnson, S. L., Turner, R. J., & Iwata, N. (2003). Bis/bas levels and psychiatric disorder: An epidemiological study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25, 25–36.
- Jones, S., & Bonci, A. (2005). Synaptic plasticity and drug addiction. *Current Opinion in Pharmacology*, 5, 20–25.
- Kelley, B.J., Yeager, K. R., Pepper, T. H., & Beversdorf, D. Q. (2005). Cognitive impairment in acute cocaine withdrawal. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18, 108–112.
- Kenney, J.W., & Gould, T.J. (2008). Modulation of hippocampus-dependent learning and synaptic plasticity by nicotine. *Molecular Neurobiology*, 38, 101–121.
- Killen, J. D., & Fortmann, S. P. (1997). Craving is associated with smoking relapse: Findings from three prospective studies. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 5, 137–142.
- Kimbrel, N. A., Nelson-Gray, R. O., & Mitchell, J. T. (2007). Reinforcement sensitivity and maternal style as predictors of psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 42, 1139–1149.
- Le Moal, M., & Koob, G. F. (2007). Drug addiction: Pathways to the disease and pathophysiological perspectives. *European Neuropsychopharmacology*, 17, 377–393.
- Loxton, N. J., & Dawe, S. (2007). How do dysfunctional eating and hazardous drinking women perform on behavioral measures of reward and punishment sensitivity? *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1163–1172.
- Munafò, M. R., Zettler, J. I., & Clark, T. G. (2007). Personality and smoking status: A metaanalysis. *Nicotine & Tobacco Research*, 9, 405–413.
- Nestler, E. J. (2002). Common molecular and cellular substrates of addiction and memory. *Neurobiol Learn Memory*, 78, 637–647.
- O'Connor, R. M., Stewart, S. H., & Watt, M. C. (2009). Distinguishing BAS risk for university student's drinking, smoking, and gambling behaviors. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 514–519.
- Ornstein, T. J., Iddon, J. L., Baldacchino, A. M., Sahakian, B. J., London, M., Everitt, B.

- J., & Robbins, T. W. (2000). Profiles of cognitive dysfunction in chronic amphetamine and heroin abusers. *Neuropsychopharmacology*, *23*, 113-126.
- Owen, A. M., Sahakian, B. J., Semple, J., Polkey, C. E., & Robbins, T. W. (1995b): Visuo-spatial short-term recognition memory and learning after temporal lobe excision, frontal lobe excisions or amygdalo-hippocampectomy in man. *Neuropsychologia*, *33*, 1-24
- Paelecke-Habermann, Y., Paelecke, M., Giegerich, K., Reschke, K., & Kubler, A. (2013). Implicit and explicit reward learning in chronic nicotine use. *Drug and Alcohol Dependence*, *129*, 8-17,
- Robbins, T. W., & Everitt, J. (2002). Limbic-striatal memory systems and drug addiction. *Neurobiology of Learning and Memory*, *78*, 625-636.
- Robinson, T. E., & Kolb, B. (1999). Morphine alters the structure of neurons in the nucleus accumbens and neocortex of rats. *Synapse*, *33*, 160-162.
- Shettleworth, S. J. (2010). *Cognition, evolution, and behavior*. (2nd ed). New York: Oxford University Press.
- Stavro, K., Pelletier, J., & Potvin, S. (2012). Widespread and sustained cognitive deficits in alcoholism: a meta-analysis. *Addiction Biology*, *18*, 203-2013.
- Strickland, T. L, Mena, I, Villanueva-Meyer, J., Cummings, K., Mehringer, C. M., Satz P., & Myers. H. (1993). Cerebral perfusion and neuropsychological consequences of chronic cocaine use. *The Journal of Neuropsychiatry & Clinical Neurosciences*, *5*, 419-427.
- Tapper, K., Baker, L., Jiga-Boy, Ga., Haddock, G., G. R., & Maio. (2015). Sensitivity to reward and punishment: Associations with diet, alcohol consumption, and smoking. *Personality and Individual Differences*, *72*, 79-84.
- Taylor, J., Reeves, M., James, L., & Bobadilla, L. (2006). Disinhibitory trait profile and its relation to Cluster B personality disorder features and substance use problems. *European Journal of Personality*, *20*, 271-284.
- Torrubia, R., Avila, C., Molto, J., & Caseras, X. (2001). The sensitivity to punishment and sensitivity to reward questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, *31*, 837-862.
- Versace, F., Lam, C. Y., Engelmann, J. M., Robinson, J.D., Minnix, J. A., Brown, V. L., & Cinciripini, P. M. (2011). Beyond cue reactivity: Blunted brain responses to pleasant stimuli predict long-term smoking abstinence. *Addiction Biology*, *17*, 991-1000.
- Volkow, N. D., Wang, G-J., Fowler, J. S., Logan J, Gatley, S. J., Hitzeman, R., Chen, A. D., Dewey, S. L., & Pappas, N. (1997). Decreased striatal dopaminergic responsiveness in detoxified cocaine-dependent subjects. *Nature*, *386*, 830-833.

- Wasilow-Mueller, S., & Erickson, C. K. (2001). Drug abuse and dependency: Understanding gender differences in etiology and management. *Journal of American Pharmacists Association, 41*, 78-90.
- Westmaas, J. L., & Woicik, P. B. (2005). Dispositional motivations and genetic risk feedback. *Addictive Behaviors, 30*, 1524-1534,
- World Health Organization. (2009). *WHO report on the global tobacco epidemic. Implementing Smoke-Free Environments, WHO, Editor*. WHO Press, Geneva.



## □ الگوی ساختاری ابراز وجود، خودکارآمدی با شادکامی □

### The Relationship between Assertiveness and Happiness with Self-efficacy: Structural Equation Modeling □

Somayeh Hasannia, MSc □  
Bahram Saleh Sedghpour, PhD

سمیه حسن نیا\*  
دکتر بهرام صالح صدق پور\*

#### Abstract

#### چکیده

The aim of this study was to investigate the structural relationship between assertiveness and happiness with the mediation of self-efficacy. For this purpose 356 undergraduate students were selected from the state universities of Tehran through random sampling. Three authentic questionnaires were used to collect data. These questionnaires included Oxford Happiness Questionnaire, Assertiveness Inventory, Sherer, General Self-Efficacy Scale. The reliability and validity of these instruments were checked and confirmed by the researchers. Path analysis using structural equation modeling was implemented for data analysis. Findings showed that the model had a good fitness with the research's data and assertiveness and self-efficacy predicted happiness directly. Besides, assertiveness could predict happiness indirectly and more strongly than direct path with the mediation of self-efficacy. These findings indicated that assertiveness not only was a predictor of happiness, but also could predict it more strongly via self-efficacy.

پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه ساختاری ابراز وجود با شادکامی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی انجام شد. و برای انجام این تحقیق ۳۵۶ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های تهران با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از ۳ ابزار برگرفته از منابع معتبر شامل: «پرسشنامه شادکامی آکسفورد»، «سیاهه خودکارآمدی شرر» و «مقیاس ابراز وجود گمبریل و ریکی» استفاده شد که روایی و اعتبار همه ابرازهای مورد استفاده در پژوهش توسط محقق، بررسی و تأیید گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با روش تحلیل مسیر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد و تأثیر مستقیم ابراز وجود بر شادکامی تأیید گردید. همچنین ابراز وجود با واسطه خودکارآمدی بر شادکامی اثر غیرمستقیم قوی‌تری دارد. در این میان، اثر مستقیم خودکارآمدی بر شادکامی نیز معنادار بود. این نتایج نشان‌دهنده آن است که نه تنها ابراز وجود پیش‌بینی کننده قوی برای شادکامی است بلکه این عامل می‌تواند از طریق خودکارآمدی نیز به‌گونه‌ای قوی‌تر، بر شادکامی اثرگذار باشند.

**Keywords:** assertiveness, self-efficacy, happiness

**کلید واژه‌ها:** ابراز وجود، خودکارآمدی و شادکامی



## ● مقدمه

در سال‌های اخیر، «روانشناسی مثبت‌نگر»، به شکل فزاینده‌ای، مورد توجه قرار گرفته است (بارترام، ۲۰۱۲) و با استفاده از روش‌های دقیق علمی، درصدد افزایش بهزیستی، تعالی و عملکرد مطلوب انسانی است (دونالدسون، دولویت و راو، ۲۰۱۴). لیومیرسکی، کینگ و دینر (۲۰۰۵) در تحقیق گسترده خود مزایای قابل توجهی را برای شادکامی برشمرده‌اند. این مزایا طیف وسیعی از حوزه‌ها را دربرمی‌گیرد که در پژوهشی دیگر، دینر و ریان (۲۰۰۹) آن‌ها را در چهار گروه: «روابط اجتماعی»، «سلامت» و «طول عمر»، «کار و درآمد و پیشرفت در اجتماع»، دسته‌بندی کرده‌اند. پژوهشگران معتقدند، افراد شاد از حرمت خود بالایی برخوردارند و خودشان را دوست دارند. این افراد به اخلاقیات توجه دارند و در انجام امور بیشتر به توانایی‌های خود می‌اندیشند و با تنیدگی مقابله می‌کنند، چنین افرادی، سالم‌تر و شادتر از افراد بدبین هستند و در ارتباط و همکاری با دیگران، توانمندتر ظاهر می‌شوند (دیوید، بونیول و آیرز، ۲۰۱۳). تعاریف متعددی درباره شادی توسط نظریه‌پردازان ارائه شده است. کچین (۲۰۰۳) بنیان‌گذار باشگاه شادی، در تعریف شادکامی بیان می‌کند که «شادی احساس بهزیستی درونی است که افراد را جهت سود بردن از تفکرات، هوش، عقل، آگاهی، حس مشترک و ارزش‌های معنوی توانا می‌سازد». شادکامی دارای سه جزء اصلی است: هیجان مثبت، رضایت از زندگی، فقدان هیجان منفی از قبیل افسردگی و اضطراب (آرجیل و همکاران ۱۹۸۹؛ به نقل از گروسی فرشی، مانی و بخشی پور، ۱۳۸۵). دینر (۲۰۰۲) شادکامی را نوعی ارزشیابی از خود و زندگی می‌داند (بیرامی، جعفری و بهرامی، ۱۳۹۳). اهمیت مطالعه شادکامی به حدی است که برخی از پژوهشگران و نظریه‌پردازان افسردگی از جمله سلینگمن (۱۹۷۵) معتقدند که بهتر است به جای توجه به افسردگی به شادکامی توجه شود. سلینگمن در نظریه شادکامی خود بر مبنای مدل پرما به بررسی عوامل مؤثر بر شادکامی پرداخته است. او در مدل مذکور پنج عامل را در ایجاد و تداوم شادکامی تأثیرگذار می‌داند که عبارت‌اند از: هیجان‌ات مثبت درگیری و مشغولیت، ارتباط اجتماعی، معنا و پیشرفت و موفقیت (سلینگمن، ۲۰۱۱). بعد سوم «الگوی پرما»<sup>۱</sup>، «ارتباط» است. انسان به‌عنوان یک موجود اجتماعی، نیازمند ارتباط با دیگران است، افرادی که دارای ارتباط مثبت با دیگران هستند، به‌طور معنی‌داری شادتر هستند. روابط اجتماعی مثبت می‌تواند باعث شکوفایی

بیشتر افراد شود (سلیگمن، ۲۰۱۱). ارتباطات اجتماعی، گسترش گروه‌های اجتماعی و جلب حمایت بیشتر منجر به رفتار و حالات هیجانی خوشایندی نظیر احساس تعلق می‌گردد (مک گوینال، ۲۰۰۷). شواهد نشان می‌دهد که مردم برونگرا و گشوده به تجربه از روابط گسترده‌تری برخوردارند که منجر به بهره‌مندی از فعالیت‌های شاد و احساس شادی بیشتر می‌شود (سنف و لیائو، ۲۰۱۳). از آنجاکه یکی از ملزومات ارتباط اجتماعی مؤثر، برخورداری از مهارت ابراز وجود است، لذا این سازه در پژوهش حاضر مرتبط با ارتباط اجتماعی در الگوی پرما و اثرگذار بر شادکامی در نظر گرفته شده است. ابراز وجود به معنی توانایی ابراز خویش به صورت صحیح، صریح و مستقیم، بدون ضایع کردن حقوق دیگران (فیفر، ۲۰۱۰) و ارج نهادن به احساسات و فکر خود و شناخت نقاط قوت و ضعف خویش است (نیسی و شهنی بیلاق، ۱۳۸۰).

کلی (۱۹۷۸) «ابراز وجود» را معادل مهارت‌های اجتماعی می‌داند و آن را رفتارهای آموخته شده و مشخصی که افراد در موقعیت‌های میان فردی برای اکتساب و یا استمرار تقویت از محیطشان به کار می‌برند، معرفی می‌کند. او در نظریه خود، معتقد است، ابراز وجود دو نوع مهارت را شامل می‌شود: «مهارت مقابله‌ای» که توانایی مقابله با دیگران و قاطعانه برخورد کردن با آن‌ها می‌باشد و «مهارت تحسینی» که ظرفیتی برای بیان احساسات محبت‌آمیز به دیگران می‌باشد (نقل از اسلامی، ۱۳۹۱). ابراز وجود می‌تواند بر شادکامی و بهزیستی اثر داشته باشد و ضعف در آن، می‌تواند افسردگی را پیش‌بینی نماید (اسکورن، فینگرات و هس، ۲۰۱۴).

آنهالت (۲۰۱۵) مفهوم «شادکامی» را مانند جورچینی می‌داند که ابراز وجود بخش بزرگی از این جورچین است. دانش آموزان پس از آموزش مهارت‌های ابراز وجود، نگرش و ارزیابی مثبتی نسبت به خویش و در خصوص زندگی گذشته خود پیدا می‌کنند (پائیزی، شهرآرای و فرزاد، ۱۳۹۰). سارکووا و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند، استفاده از مهارت‌های ارتباطی از جمله ابراز وجود می‌تواند احساس شایستگی را در فرد ایجاد نماید و توانایی افراد را برای موفقیت در موقعیت‌های اجتماعی تضمین کند. برخورداری از رابطه جرئتمند به فرد کمک می‌کند تا علاوه بر ارتباط مؤثر با دیگران، در مواقع تجربه هیجانات منفی، به‌گونه‌ای سازنده بر مشکلات فائق آید، احساس موفقیت کند و حس رضایت از خود را

پرورش دهد (گاموسگول، گورال و دمیرل، ۲۰۱۴). این افراد احساسات خود را به راحتی بیان می کنند، هیجانان خود را می شناسند و مدیریت می کنند، و به جهت نفوذ اجتماعی حاصل از رفتار قاطع، دوستان بیشتری دارند و احساس شادکامی بیشتری را تجربه می کنند (پوول و نیوگنت، ۲۰۱۱). بنابراین ابراز وجود علاوه بر کمک به سلامت روان، اضطراب اجتماعی را کاهش می دهد و فرد، از بودن در کنار دیگران احساس شادی می کند (سعید منش و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش دلتسیدو<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) با موضوع شناسایی سطوح مختلف ابراز وجود در دانشجویان رشته پرستاری نشان می دهد که آموزش مهارت ابراز وجود باعث افزایش قاطعیت و رضایت می شود و همچنین این نتایج بیانگر آن است که آموزش ابراز وجود قادر است از پیشرفت افسردگی، اضطراب و سایر اختلال های روان شناختی در آن ها جلوگیری کند (نقل از مطیعی، ۱۳۹۰). آنیما ساهو و الدنی (۲۰۱۲) در پژوهش خود دریافتند که آموزش ابراز وجود به زوجین منجر به بهبود روابط فردی توأم با احترام و مدیریت رفتار می شود، لذا می تواند رضایت و شادکامی را در زوجین پیش بینی کند.

از سوی دیگر، شلدون و لیومیرسکی (۲۰۰۴؛ نقل از جوکار، ۱۳۸۵) در یک مدل مفهومی، سه مؤلفه کلیدی را در شادکامی مؤثر می دانند که عبارت اند از: «نقطه تثبیت»، «شرایط» و «فعالیت های عمدی». شلدون، بوئم و لیومیرسکی (۲۰۱۳) اخیراً این مدل را، «مدل شادی پایدار»<sup>۳</sup> (SHM) معرفی نموده اند. عاملی که متناسب با مدل شلدون و لیومیرسکی (۲۰۰۴) و بر مبنای یافته های پژوهشی (هاناگاند و هانگال، ۲۰۱۴؛ کارولی و ساگون، ۲۰۱۴؛ موجین و پنلوپ، ۲۰۱۳؛ باربوسا، لیما، سوزا، سوزا و تورس، ۲۰۱۴؛ کانر، ۲۰۱۵؛ ابروگبو، ۲۰۱۵)، می تواند بر شادکامی مؤثر باشد، «خودکارآمدی» است، که به عنوان یکی از فعالیت های عمدی و در سطحی شناختی ناظر برداشتن نگرش مثبت، می تواند مورد توجه قرار گیرد. خودکارآمدی یکی از سازه های مهم، در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است و به قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام موفقیت آمیز یک تکلیف یا کار گفته می شود (زیمرمن و کلری، ۲۰۰۶، شانک، ۲۰۰۸) در سطحی عمومی تر خودکارآمدی به معنی اطمینان و باور فرد نسبت به توانایی های خود در مهار افکار، احساس ها، فعالیت ها و نیز عملکرد او در مواقع تنیدگی زاست (رگالیا و بندورا، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۹۵) معتقد است که خودکارآمدی بالا با بهزیستی مثبت، شادکامی، تنظیم تنیدگی، حرمت خود، شرایط جسمی بهتر، انطباق و بهبودی



سریع از بیماری، همراه است و خودکارآمدی پائین با سطوح پائین تر بهزیستی ذهنی و شادکامی توأم است (ماریا، سیپریانو، فاستینو، ۲۰۱۴). افراد با خودکارآمدی بالا درباره خود و توانائی‌هایشان احساس بهتری دارند (قاضی طباطبایی، حاتمی و نقش، ۱۳۹۱). استقامت در انجام تکالیف، سطح عملکرد بالا متناسب با توانائی‌ها، جستجوی فعالانه موفقیت‌های جدید، انتخاب هدف‌های بالاتر، از ویژگی‌های افراد خودکارآمد است. بنابراین افرادی که اهدافشان را مهم‌تر و احتمال موفقیت و رسیدن به آن‌ها را بیشتر در نظر می‌گیرند، احساس شادکامی و خوشبختی بیشتری خواهند کرد. از سوی دیگر، حرکت کارآمد افراد به سمت هدف‌های خود، علت تغییرات مثبت در شادکامی و خوشبختی آن‌هاست و به‌طور کلی تلاش برای هدف‌های درونی باعث ارتقای شادکامی می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۱). / اسماعیلی فر، شفیع آبادی و قدسی (۱۳۹۰) در تحقیق خود با عنوان سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی دریافتند که بین خودکارآمدی و شادکامی دانش آموزان دختر، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و خودکارآمدی می‌تواند شادکامی دانش آموزان را به‌طور مثبت پیش‌بینی کند. یو، لیو، جیانگ و هیراناندانی (۲۰۱۴) در پژوهش خود دریافتند که باور به توانمندی‌های خود و احساس ارزشمندی به نحو چشمگیری شادکامی را پیش‌بینی می‌کند. کاکار (۲۰۱۲)، در پژوهش خود دریافت که افراد با خودکارآمدی بالا بر این باورند که در هنگام مواجهه با شرایط کار سخت و خشن، به‌صورت واقعی می‌توانند درگیر شوند و بر ترس و اضطراب خود غلبه نمایند. این افراد رضایت بیشتری را تجربه می‌کنند.

با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، درزمینه متغیرهای پژوهش، به نظر می‌رسد که روابط میان متغیرهای پیش‌بینی کننده «شادکامی» شامل «ابراز وجود» و «خودکارآمدی» یک رابطه موازی نیست و ابراز وجود در عین ارتباط مستقیم با شادکامی، پیش‌بینی کننده خودکارآمدی (اکبری، محمدی، صادقی، ۲۰۱۲؛ مالهوترا و گوپتا، ۲۰۱۴؛ ویلیام و همکاران، ۲۰۰۸؛ تانوس، ۲۰۱۵ و اسلامی، ۱۳۹۱) نیز می‌باشد. لیبومیرسکی و لایوس (۲۰۱۳)، براین باورند که برقراری روابط مؤثر، می‌تواند بر افکار، هیجان، رفتار فرد تأثیر بگذارد و نگاه فرد را نسبت به خود مثبت نماید. درواقع ابراز وجود باعث بروز عقاید و رفتارهای جراتمندانه می‌شود به‌طوری‌که افراد می‌توانند اعتمادبه‌نفس خود را حفظ کرده و روابط میان فردی مؤثرتری را با دیگران برقرار نمایند.

به عبارت دیگر، متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش بر اساس مدل پرما سلیگمن (۲۰۱۱) و مدل شلدون و لیومیرسکی (۲۰۱۳) انتخاب گردید، اما از آنجایی که مدل‌های مذکور مفهومی هستند، این پژوهش سعی بر آن دارد تا روابط ساختاری این متغیرها را در قالب مدل علی بررسی نماید. از سوی دیگر، با توجه به نقشی که شادکامی در موفقیت افراد و سلامت جامعه دارد (دونالدسون و همکاران، ۲۰۱۴)، شناخت عواملی که پیش‌بینی کننده این سازه مهم روانشناسی باشد، ضروری است و در این راستا، جای پژوهشی که این روابط را به‌طور هم‌زمان بررسی نماید، خالی بود. بنابراین پژوهش در پی آن است تا، رابطه ساختاری ابراز وجود با شادکامی را به‌طور مستقیم و نیز از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی تعیین نماید. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی رابطه ساختاری بین ابراز وجود و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی

## ● روش

○ پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط ساختاری است. در این‌گونه تحقیقات روابط علی مفروض در شرایط غیر آزمایشگاهی آزمون می‌شوند و مبنای این نوع تحلیل‌ها، همبستگی و ساختار کواریانس است.

«جامعه آماری» این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های سراسری تهران می‌باشد. جهت برآورد حجم نمونه کافی از روش تعیین حجم نمونه کلاین (۲۰۰۵) استفاده شد. بنابراین تعداد ۴۱۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای می‌باشد. پرسش‌نامه‌ها در دو دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و علامه طباطبائی تهران توزیع و جمع گردید. نمونه حاضر متشکل از ۲۵۴ دانشجوی پسر و ۱۵۶ دانشجوی دختر بود. پرسش‌نامه‌های پژوهش را پاسخ دادند. از ۴۱۰ پرسش‌نامه توزیع شده تعداد ۴۰۰ پرسش‌نامه به دست محقق رسید که بعد از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص و نیز حذف داده‌های پرت، ۳۵۸ نفر مبنای تحلیل پژوهش قرار گرفت.

## ● ابزار

□ الف: سیاهه ابراز وجود؛ این ابزار توسط گمبریل و ریکی (۱۹۷۵) ساخته شده

است و دارای چهل سؤال می‌باشد. سیاهه به گونه‌ای طراحی شده است که طبقات مختلف پاسخ‌ها را از طریق تحلیل عوامل می‌توان جدا کرد. اعتبار آزمون به روش باز آزمایی ۰/۸۱ به دست آمده است. گمبیریل و ریگی (۱۹۷۵)، اعتبار «سیاهه ابراز وجود» را پس از محاسبه شاخص‌های مربوط به همسانی درونی با حذف سؤالات ناهمگون ۰/۸۵ به دست آورده‌اند و با تحلیل عاملی برای تعیین روایی سازه‌ای آن وجود، دو عامل به دست آوردند که اعتبار عامل اول ۰/۸۲ و عامل دوم ۰/۷۵ برآورد شده است.

□ ب: «مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر»: نسخه اصلی مقیاس شامل ۳۶ سؤال بود ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای سه خرده مقیاس میل به آغازگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و مقاومت در رویارویی با موانع به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۵۰ و ۰/۶۹ به دست آمده است.

□ ج: پرسشنامه شادکامی آکسفورد<sup>۱</sup>: این ابزار در سال ۱۹۹۰ توسط آرجیل و لو طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۹ عبارت چهارگزینه‌ای است. آرجیل و لو (۱۹۹۰) اعتبار پرسش‌نامه را به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و اعتبار باز آزمایی آن را طی هفت هفته ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد درباره آنان ۰/۴۳ محاسبه شد. در پژوهش حاضر، روایی پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد، با استفاده از یک نمونه ۳۵۶ نفری از دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ و روش تحلیل عاملی تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، روی ماده‌های این ابزار انجام شد. در اجرای تحلیل عاملی از نوع تأییدی این پرسش‌نامه، همه بارهای عاملی در سطح (۰/۰۰۰۱) معنادار بودند. در رابطه با رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت به ترتیب بیشترین بار عاملی مربوط به ماده‌های ۵ (۰/۷۳)، ۴ (۰/۶۲)، ۱۹ (۰/۶۷)، ۷ (۰/۵۲) و ۲۲ (۰/۵۲) و کمترین بار عاملی برای هر کدام از زیر مقیاس‌های فوق به ترتیب مربوط به ماده‌های ۲ (۰/۵۴)، ۲۱ (۰/۴۶)، ۱۲ (۰/۲۶)، ۲۳ (۰/۴۴) و ۲۸ (۰/۴۳) می‌باشد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (۲  $\chi$ )، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (۲/df  $\chi$ )، شاخص‌های (CFI)، (IFI) و (RMSEA) برای الگو، به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۹، ۱/۹۹، ۰/۸۸ و ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در پژوهش

حاضر، جهت تعیین ضرایب اعتبار برای خرده مقیاس‌های مختلف این پرسش‌نامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ، برای کل پرسش‌نامه شادکامی ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۱، ۰/۵۱، ۰/۵۳ و ۰/۴۷ به دست آمده است.

### ● یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل یابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، طبیعی بودن موردبررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی طبیعی بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر از ۱۰ بودند و لذا تخطی از طبیعی بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. با ترسیم و مشاهده نمودار پراکنش دوجه‌دوی متغیرها از احراز مفروضه خطی بودن روابط اطمینان حاصل شد. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌گردد. جدول ۱ ضریب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف معیار، متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ضریب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف معیار متغیرهای موجود در پژوهش

انحراف معیار	میانگین	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۴/۳۷	۱۰/۷۶									-	رضایت از زندگی
۳/۵۲	۹/۷۲								۰/۶۴**		حرمت خود
۲/۳۸	۷/۸۱							-	۰/۵۴**	۰/۶۵**	بهزیستی فاعلی
۱/۷۸	۶/۴۷						-	۰/۴۹**	۰/۶۰**	۰/۵۷**	رضایت خاطر
۱/۵۳	۴/۹۲					-	۰/۵۷**	۰/۵۰**	۰/۴۸**	۰/۵۳**	خلق مثبت
۵/۰۳	۲۵/۶۲				-	۰/۳۱**	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۵۵**	۰/۴۵**	آغازگری رفتار
۳/۲۶	۲۱/۷۸			-	۰/۵۶**	۰/۲۱**	۰/۲۶**	۰/۳۰**	۰/۳۹**	۰/۳۴**	تلاش تکمیل تکلیف
۲/۶۹	۹/۷۸		-	۰/۳۴**	۰/۵۷**	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۰/۲۹**	۰/۴۵**	۰/۳۷**	مقاومت در رویارویی موانع
۱۰/۶۶	۶۴/۲۹	-	۰/۲۶**	۰/۳۵**	۰/۳۹**	۰/۳۰**	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۴۶**	۰/۳۹**	بنیادی
۸/۰۹	۵۳/۵۵	۰/۷۴**	۰/۱۶**	۰/۲۶**	۰/۲۶**	۰/۳۷**	۰/۳۹**	۰/۲۸**	۰/۴۰**	۰/۳۴**	مقابله ای

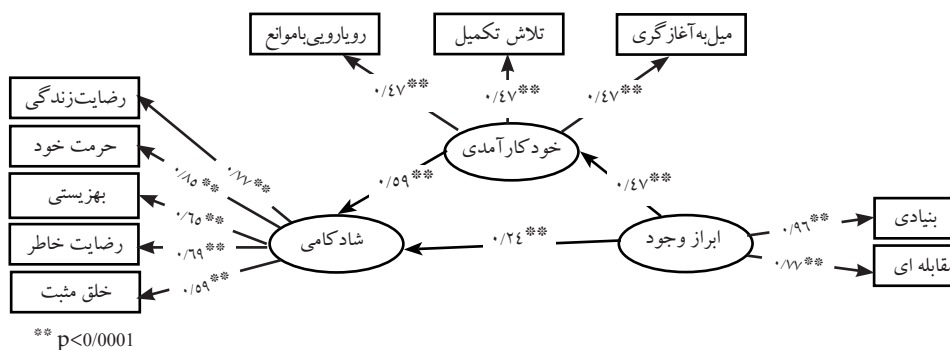
\*\* p < 0/01 , \* p < 0/05

پس از آزمون مدل، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. البته لازم به ذکر است که این مدل اولیه دارای برازشی حدود ۲/۰۸ بود. از این رو به کمک شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی اقدام به دست‌کاری مدل شد. در این جریان، میزان برازش مدل با واقعیت بر اساس گزارش (P-Value) تا سطح ۰/۰۵۴ پیش رفت و به برازش ۱/۴۹ اکتفا گردید. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مانند کای اسکوئر (مربع خی)، P. value، RMSEA (شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب)، NFI، NNFI (شاخص نرم نشده برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایشی) و GFI (قاسمی، ۱۳۸۹)، میزان برازش مدل را مورد بررسی و تأیید قرارداد. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش خیلی خوب است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	$\chi^2/df$	p	GFI	CFI	NFI	TLI	IFI	RMSEA	PCLOSE
مقادیر	۱/۴۹	۰/۰۵۴	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۰۳	۰/۷۹۴

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری تحقیق که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه متغیرهای پنهان و مشاهده شده است در شکل ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است. در جدول ۳ ضرایب مسیر مدل‌های اندازه‌گیری به همراه مقدار t آمده است.



شکل ۲. مدل نهایی آزمون شده

جدول ۳. ضرایب رگرسیون مدل های اندازه گیری

متغیرهای مشاهده شده	ابراز وجود	خودکارآمدی	شادکامی
مقابله ای بنیادی	۰/۷۷(s) ۰/۹۶(۱۱/۲۸)		
آغاز گری رفتار تلاش برای تکمیل تکلیف مقاومت در مقابله با موانع		۰/۸۶(۱۱/۲۲) ۰/۶۷(۹/۷۳) ۰/۶۶(s)	
رضایت از زندگی حرمت خود بهزیستی فاعلی رضایت خاطر خلق مثبت			۰/۷۷(s) ۰/۸۵(۱۵/۶۳) ۰/۶۵(۱۴/۲۱) ۰/۶۹(۱۲/۸۸) ۰/۵۹(۱۰/۶۹)

اعداد داخل پرانتز مقادیر آزمون t است. S = مقیاس است که در آن، آزمون t محاسبه نشده است. معمولاً در الگوی معادلات ساختاری یکی از نشانگرها به عنوان مقیاس Scale انتخاب می شود.

روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم متغیرهاست در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم متغیرهای مکنون موجود در مدل

نام متغیرهای وارده شده	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار T	سطح معناداری
ابراز وجود بر شادکامی	۰/۱۳۱	۰/۲۴	۰/۰۳۰	۴/۳۶	$P < ۰/۰۰۱$
ابراز وجود بر خودکارآمدی	۰/۱۳۳	۰/۴۷	۰/۰۱۹	۷/۱۵	$P < ۰/۰۰۱$
خودکارآمدی بر شادکامی	۱/۱۲۷	۰/۵۹	۰/۱۴۲	۷/۹۳	$P < ۰/۰۰۱$

با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۴، همه فرضیه های پژوهش تأیید گردید. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان گونه که در جدول ۵ نیز گزارش شده است مسیر غیرمستقیم مدل معنادار می باشد و این حاکی از معنی داری نقش واسطه ای خودکارآمدی در ارتباط بین ابراز وجود و شادکامی است.

جدول ۵. برآورد مسیر غیر مستقیم مدل با استفاده بوت استرپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا	معناداری
ابراز وجود به شادکامی با واسطه خودکارآمدی	۰/۲۸	۰/۲۲۵	۰/۳۶۲	۰/۰۰۱

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از انجام این مطالعه، تعیین رابطه ساختاری بین ابراز وجود و شادکامی، با واسطه خودکارآمدی بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می گردد. از جمله یافته های مهم این پژوهش وجود رابطه معنادار ابراز وجود با

شادکامی است. این یافته همسو با نتایج تحقیقات آنیماساهون و اولادنی (۲۰۱۲)، سارکوا و همکاران (۲۰۱۳)، گاموسگول و همکاران (۲۰۱۴) و سعید منش و همکاران (۲۰۱۵) می باشد.

○ از یافته‌های پژوهش، وجود رابطه معنادار بین «خودکارآمدی» و «شادکامی» است. این یافته با پژوهش‌های هانگانادو و هانگال (۲۰۱۴)، کارولی و ساگون (۲۰۱۴)، موجین و پنلوپ (۲۰۱۳) و باربوسا و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ است.

○ یافته دیگر پژوهش، ارتباط معنادار بین ابراز وجود و خودکارآمدی است. این یافته پژوهشی همسو با نتایج یافته‌های اکبری، محمدی، صادقی (۲۰۱۲)، مالهوترا و گوپتا (۲۰۱۴) ویلیام و همکاران (۲۰۰۸) و تانوس، ۲۰۱۵ هست.

○ یافته مهم این پژوهش، معنی‌داری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در ارتباط بین ابراز وجود و شادکامی است. مسیر غیرمستقیم فوق، از مسیر مستقیم ابراز وجود به شادکامی قوی‌تر هست بدان معنا که ابراز وجود با تأثیر بر باورهای خودکارآمدی منجر به تجربه شادکامی به شکل مضاعفی می‌شود. درواقع افراد با ابراز وجود، می‌توانند به صورت مؤثر ارتباط برقرار نمایند، افراد و محیط را تحت تأثیر قرار دهند و به طور موفق از چالش‌های ارتباطی بیرون آیند این امر باعث می‌گردد که فرد علاوه بر تقویت خود، تقویت‌هایی را از محیط کسب نمایند که این تقویت‌ها باور خودکارآمدی شخص را تحت تأثیر قرار داده و موجب افزایش چنین باورهایی شوند، از سوی دیگر افراد مجهز به خودکارآمدی، برای رسیدن به اهداف خود، علاقه و تعهد در انجام فعالیت‌ها را دارند. آن‌ها تلاش‌هایشان را در مواجهه با شکست، تشدید و تداوم می‌بخشند و به سرعت، اثربخشی خود را بعد از شکست بازیابی می‌کنند. آن‌ها شکست را به عدم تلاش کافی یا کمبود دانش و مهارت قابل حصول، نسبت می‌دهند و با شرایط تهدیدکننده، با اطمینان کامل بر توانایی اعمال کنترل، روبه‌رو می‌شوند. چنین افرادی نسبت به استرس‌ها و آسیب‌پذیری‌ها، غم و نگرانی کمتری را تجربه می‌کنند، در نتیجه انسان‌های شادی هستند و شادکامی آن‌ها بیشتر از سایر افراد است.



## یادداشت‌ها

- |                                       |                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. PERMA                              | 2. Deltcido                       |
| 3. Sustainable Happiness Model (SHM)  | 4. Assertiveness Inventory (AI)   |
| 5. Sherer General Self-Efficacy Scale | 6. Oxford Happiness Questionnaire |

## ● منابع

اسلامی، مژگان (۱۳۹۱). تاثیر آموزش جرئت ورزی بر خودکارآمدی عمومی دانش آموزان با توجه به سرسختی روانشناختی. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

اسماعیلی فر، ندا؛ شفیغ آبادی، عبدالله و قدسی، احقر (۱۳۹۰). سهم خودکارآمدی در پیش بینی شادکامی. *اندیشه و رفتار*، ۵(۱۰)، ۲۷-۳۵.

اصغرزاده، طاهره (۱۳۸۲). بررسی باورهای خودکارآمدی، مسند مهارنگاری با موفقیت تحصیلی. دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی.

بیرامی، منصور؛ جعفری، داوود و بهرامی، محسن (۱۳۹۳). رابطه بین مولفه های همدلی با شادکامی در جمعیت دانشجویی، *مجله روانشناسی*، ۳(۷۱)، ۲۹۱-۲۸۰.

پائیزی، مریم؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی اله (۱۳۹۰). بررسی اثر بخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان های تهران. *مطالعات روان شناختی*، ۴(۲)، ۲۵-۴۴.

جوکار، بهرام (۱۳۸۵). رابطه هدف گرایی و شادی، *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۲(۵)، ۵۹-۴۱. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). *روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات آگه. قاسمی، وحید (۹۸۳۱). *مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش های اجتماعی با کاربرد ایموس گرافیک*. تهران: نشر جامعه شناسان.

قاضی طباطبایی، محمود؛ حاتمی، معصومه و نقش، زهرا (۱۳۹۳). رابطه خودکارآمدی و نگرش ریاضی با پیشرفت ریاضی، *مجله روانشناسی*، ۲(۷۰)، ۱۶۰-۱۴۶.

گروسی فرشی، میر تقی؛ مانی، آرش و بخشی پور، عباس (۱۳۸۵). ارتباط بین ویژگی های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز. *فصلنامه روان شناسی دانشگاه تبریز*، ۱(۱)، ۱۵-۲۵.

مطیعی، حورا (۱۳۹۰). *ساخت بسته آموزشی خودتنظیمی، کاهش اهمال کاری تحصیلی و بررسی اثر بخشی ویژگی های روانسنجی آنها*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

نیسی، عبدالکاسم و شهنی بیلاق، منیجه (۰۸۳۱). تاثیر آموزش ابراز وجود بر ابراز وجود، عزت نفس،



اضطراب اجتماعی ، و بهداشت روانی دانش آموزان پسر مضطرب اجتماعی دبیرستان های شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران*، (۳)، ۸، ۱۱-۳۰.

- Akbari, B., Mohamadi, J., & Sadeghi, S. (2012). Effect of assertiveness training methods on self-esteem and general self-efficacy female students of Islamic Azad University, Anzali Branch. *Journal of Basic and Applied Scientific Research* (3)2, 2269-2265.
- Anhalt, R., (2015). *Assertiveness equals happiness*. <http://www.rebeccaanhalt.com/assertiveness-equals-happiness>.
- Animasahun, R. A., & Oladeni, O. O. (2012). Effects of assertiveness training and marital communication skills in enhancing marital satisfaction among Baptist Couples in Lagos State, Nigeria. *Global Journal of Human Social Science Arts & Hmanities*. 12 (14). 731-750.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). "Happiness and social skills". *Personality and Individual Differences*. 11 (12): 1255-1261.
- Barbosa, G. A., Lima, T. J. S., Souza, L. E. C., Souza, L. A. S., & Torres, A. R. R. (2014). Self-efficacy as a mediator of the relationship between subjective well-being and general health of military cadets. *Cadernos De Saúde Pública*, 30, 11, 2309-2319.
- Bartram, D. (2012). Elements of a sociological contribution to happiness studies. *Sociology Compass*, 6, 8, 644-656.
- Cakar, F. S. (2012). The relationship between the self-efficacy and life satisfaction of young adults. *International Education Studies*, 5(6), 123-130.
- Caroli, M. E. D., & Sagone, E. (2014). Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 2, 867-874.
- Conner, M. (2015). Self-efficacy, stress, and social support in retention of student registered nurse anesthetists. *Aana Journal*, 83, 2, 133-8.
- David, S. A., Boniwell, I., & Ayers, A. C. (2013). *The Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview . *South African Journal of Psychology*, 39, 391 – 406.
- Donaldson, S. I., Dollwet, M., & Rao, M. A. (2014). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 3, 185-195.
- Francis, L. J., Brow, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R. (1998). Happiness as stable extraversion: A cross-cultural examination of the reliability and validity of the Oxford

- Happiness Inventory among students in the U. K., U. S. A., Australian, and Canada. *Personality and Individual Differences, 24*, 167- 171.
- Gambril, E. D. & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behaviour Therapy, 6*, 55-61.
- Gumusgul, O., Goral, M., & Demirel, M. (2014). Assertiveness level of students studying at school of physical education and sports. *The Online Journal of Recreation and Sport, 3* (2). Retrieved from <http://www.tojras.com/pdf/v03i02/v03i02-2.pdf>
- Hunagund, D. L., & Hangal, S. J. (2014). Self-efficacy and happiness in youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 40*(1): 70-73.
- Iroegbu, M. N. (2015). Self efficacy and work performance: A theoretical framework of Albert Bandura's model, review of findings, implications and directions for future research. *Psychology and Behavioral Sciences, 4, 4*, 170.
- Jakubowski, P. & Lange, A. J. (1976). *The assertive option: Your right and responsibilities*. Champaign, IL: Research Press.
- Kelly, H. H. (1978). Warm – cold variables in first impressions of people. *Journal of Personality, 18*, 431-439.
- Ketchian, L. (2003). *Happiness at work*. (on line) WWW.happinessclub.com.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*, 803 – 855.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being?. *Current Directions in Psychological Science, 22*, 1, 57-62.
- Malhotra, N., & Gupta, R. (2014). *Assertiveness training programme: A catalyst in instilling effective functioning*. Social Sciences Faculty. Punjabi University Patiala.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School & Clinic, 41*(4), 218-227.
- Maria, C. J. S., Cipriano, S. M. J., & Faustino, O. J. (2014). Establishing the relationship between general self efficacy and subjective well-being among college. *Asian Journal of Management Sciences & Education, 3*, 1, 1-12.
- Maujean, A. & Penelope, M. (2013). The relationship between self-efficacy and well-being in stroke survivors. *International Journal of Physical Medicine & Rehabilitation, 4*, 7.
- McGonigal, K. (2007). Facilitating fellowship. *Idea Fitness Journal, 4* (6), 72–79.
- Paiezi M. (2006). *Effects of self expression training on life improving and educational progress of second year female high school students* [dissertation]. Tehran: Teacher

- Training Univ.
- Pfeiffer, R. (2010). *Relationships: Assertiveness skills*. United States: Growth Publishing.
- Powell, M. L., & Newgent, R. A. (2011). Assertiveness in mental health professionals: Differences between insight-oriented and action-oriented clinicians. *The Professional Counselor, 1*, 92-98
- Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived selfregulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist, 7*, 63-69.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being annual. *Review of Psychology, 52*, 141-161.
- Saeedmanesh, R., Fallahzadeh, S., eshaghpanah, M. S., Koochehbiuki, N., Arabi, A., & Sahami, M. A. (2015). The Effectiveness of assertiveness training on social anxiety of health volunteers of Yazd. *Psychology, 6*, 6, 782-787.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova, G. A., Katreniakova, Z., Klein, D., Heuvel, W., & Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 43*, 1, 147-154.
- Schunk, D.H.(2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review, 20*, 463-467.
- Seligman, M.E.(1975). *Helplessness: On depression development and death*. Sanfrancisco: W.H.Freeman.
- Seligman, M.E.P.(2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Senf, K., & Liau, A. K. (2013). The effects of positive interventions on happiness and depressive symptoms, with an examination of personality as a moderator. *Journal of Happiness Studies : An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 14*, 2, 591-612.
- Sheldon, K. M., Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2013). Variety is the spice of happiness: The hedonic adaptation prevention (HAP) model. In Boniwell, I. & David, S.(Eds.), *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheldon, K. M., & Lyumbomirsky S. (2004). Achieieing sustainable new happiness: prospects, practice and Prescriptions. In P. A., Linley, & S. Joseph (Eds). *Positive psychology in practice*. John Wiley. Hoboken, New Jersey.
- Skowron, A., Fingerhut, R., & Hess, B. (2014). The role of assertiveness and cognitive flexibility in the development of postpartum depressive symptoms. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 32*, 4, 388-399.
- Tannous, F. G.,(2015).The effectiveness of assertiveness training in improving self-esteem

among a sample of students with low emotional- behavioral trait. *International Journal of Adult and Non Formal Education*. 3 (1), 055-061.

Yue, X. D., Liu, K. W., Jiang, F., & Hiranandani, N. A. (2014). Humor styles, self-esteem, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 115, 2, 517-25.

Zimmerman, B.J., & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T.C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents: A volume in adolescence and education*. (pp. 45-69).



# پیش‌بینی نگرش به نقش‌های اجتماعی بر اساس باورهای دینی و مبانی اخلاقی □

## Predicting Attitude toward Social Roles According to Religious Beliefs and Moral Foundations □

Fatemeh Azadmanjier, MSc ✉  
Shiva Khalili, PhD

فاطمه آزاد منجیر\*  
دکتر شیوا خلیلی\*

### Abstract

### چکیده

The purpose of the present study was to predict the attitude toward social roles, based on religious beliefs and moral foundations in female adolescents. To accomplish the stated goal, 300 female adolescents in junior and senior high school students in Tehran were selected by using convenience sampling and administered and Social Roles Questionnaire (Baber & Tucker, 2006), Moral Foundations Questionnaire (Haidt & Graham, 2007), and the Shortened Post-Critical Belief Scale (Duriez, Soenens & Hutsebaut, 2005) were administered on them. Data were analyzed using statistical methods of the Pearson correlation coefficient and stepwise regression analysis. Results indicated that gender transcendent attitude among the variables was significant negatively correlation only with fairness ( $p < 0.05$ ) while, gender linked attitude was significant positively correlation with ingroup loyalty ( $p < 0.05$ ), authority respect, purity and second naïveté, orthodoxy and relativism ( $p < 0.01$ ). Further, findings showed that gender transcendent attitude was predicted by fairness and purity whereas gender linked attitude was predicted based on authority respect, relativism and purity. So, the attitude toward social roles was predicted based on religious beliefs and moral foundations.

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی نگرش به نقش‌های اجتماعی بر اساس باورهای دینی و مبانی اخلاقی در دختران نوجوان بود. بدین منظور، ۳۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی در تهران به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و اطلاعات موردنیاز از طریق پرسشنامه نگرش به نقش‌های اجتماعی بابر و تاکر (۲۰۰۶)، فرم کوتاه مقیاس باورهای پسانتقادی دوریز، سوننس و هاتسبوت (۲۰۰۵) و پرسشنامه مبانی اخلاقی هایت و گراهام (۲۰۰۷) گردآوری و با استفاده از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که نگرش فرا جنسیتی تنها با بعد اخلاقی انصاف ( $p < 0.05$ ) رابطه منفی معنادار و نگرش مرتبط با جنسیت با ابعاد وفاداری به گروه ( $p < 0.05$ )، احترام به مرجعیت و اخلاص و با باورهای تفسیر نمادین، متن‌گرایی و نسبی‌گرایی ( $p < 0.01$ ) رابطه مثبت معنادار دارد. به علاوه، نتایج نشان داد که نگرش فرا جنسیتی بر اساس ابعاد اخلاقی انصاف و اخلاص و نیز نگرش مرتبط با جنسیت بر اساس احترام به مرجعیت، نسبی‌گرایی و اخلاص پیش‌بینی می‌شود. از این رو می‌توان گفت که نگرش به نقش‌های اجتماعی بر اساس باورهای دینی و مبانی اخلاقی پیش‌بینی می‌شود.

**Keywords:** gender transcendent attitude, gender linked attitude, religious beliefs, moral foundations.

**کلید واژه‌ها:** نگرش فرا جنسیتی، نگرش مرتبط با جنسیت، باورهای دینی، مبانی اخلاقی

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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۲/۲۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۷/۱۱  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

با توجه به پدیده جهانی شدن، افزایش آشنایی افراد با مسئله حقوق بشر و رویارویی با تحولات بسیار در حوزه فرهنگ‌های بومی و تبدیل جوامع بسته و سنتی به جوامع باز و مدرن، ما نیز شاهد این تغییرات در جامعه ایرانی هستیم که این امر لزوم تحقیق در حوزه روان‌شناسی نوجوانان و جوانان و بررسی متغیرهای متعامل با بافت فرهنگی جمع‌گرا و دینی ما، مانند «نگرش به نقش‌های اجتماعی»، «اولویت‌های اخلاقی» و «نوع دین‌داری» را آشکار می‌کند.

«نقش‌های جنسیتی» به عنوان انتظار از متناسب بودن ویژگی‌های شخصیتی با ویژگی‌های مربوط به هریک از دو جنس تعریف شده است (هالت و ایس، ۱۹۹۸). معروف‌ترین نظریه در حوزه نگرش به نقش‌های جنسیتی، نظریه بَم (۱۹۷۴) است که نقش‌های جنسیتی را به چهار بعد «زنانگی»، «مردانگی»، «دوجنسیتی» و «نامتمایز» تقسیم‌بندی کرده و بر اساس آن مقیاسی نیز تهیه کرده است. اما امروزه نگرش به نقش‌های جنسیتی از نقطه نظر پژوهشگران شامل ۱. دیدگاه سنتی و کلیشه‌ای ۲. دیدگاه مدرن می‌شود که برخی از محققان از جمله بابر و تاکر (۲۰۰۶) بعد مدرن را با نام «نگرش فراجنسیتی»<sup>۱</sup> و یا برابر خواهی نام‌گذاری کرده و به ارائه نظریه‌ای جامع‌تر در این باب با عنوان نظریه «نگرش به نقش‌های اجتماعی» پرداخته‌اند. بر اساس نظریه نقش‌های اجتماعی برخی افراد بر این باورند که انتظارات جامعه از آنان باید بر اساس جنسیت بوده و در نتیجه نقش‌های اجتماعی زنان و مردان می‌بایست با یکدیگر متفاوت باشد. این در حالی است که افرادی دیگر معتقدند برخورد جامعه با آنان باید بدون در نظر گرفتن جنسیت آنان باشد. از این رو نگرش نخست را دیدگاه مرتبط با «جنسیت» یا همان دیدگاه سنتی و کلیشه‌ای و نگرش اخیر را دیدگاه فرا جنسیتی یا همان دیدگاه مدرن نام‌گذاری کرده‌اند (بابر و تاکر، ۲۰۰۶). تاکنون پژوهش‌های اندکی در حوزه انواع نگرش به نقش‌های جنسیتی صورت گرفته است. برای مثال گری و هلویگ (۲۰۱۲) در تحقیق خود به بررسی نگرش‌های جوانان نسبت به نقش‌های جنسیتی و عوامل مؤثر بر آن، در بافت خانوادگی پرداخته و به این نتیجه رسیدند که زنان تمایل بیشتری به اتخاذ نگرش‌های فرا جنسیتی و تساوی بین نقش‌های جنسیتی بر اساس نگرش‌های اخلاقی مانند لزوم رعایت عدالت دارند، در حالی که مردان تمایل بیشتری به اتخاذ دیدگاه‌های سنتی و قراردادی نسبت

به نقش‌های جنسیتی دارند. در داخل کشور نیز کیانی، بهرامی، طارمیان در تحقیقات خود در سال‌های ۱۳۸۸ و ۱۳۹۰ به مقایسه نگرش به نقش‌های جنسیتی برابر خواهی یا همان غیر سنتی در میان مردان و زنان پرداخته و دریافتند که زنان نسبت به مردان تمایل بیشتری به اتخاذ این نوع نگرش نسبت به نگرش سنتی به نقش جنسیتی دارند. علاوه بر این، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نقش‌های جنسیتی سنتی ارتباط معناداری با میزان رضایتمندی زناشویی در افراد دارد به طوری که در مردان بین نقش جنسیتی زنانگی و رضایتمندی زناشویی رابطه مستقیم وجود دارد، در حالی که در زنان چنین رابطه‌ای مشاهده نمی‌شود (معارف، خلیلی، حجازی و لوسانی، ۱۳۹۳). هم‌چنین یافته‌های دیگری حاکی از ارتباط باورهای جنسیتی با رضایتمندی روانی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان است (خسروتاش، حجازی، اژه‌ای و غباری بناب، ۱۳۸۹). امیدبیگی (۱۳۹۱) نیز در مطالعه خود رابطه به هشیاری و خودشناسی انسجامی با نقش‌های جنسیتی و رضایتمندی زناشویی را مورد بررسی قرار داده و برای اولین بار در ایران به کاربرد نظریه نقش‌های اجتماعی بابر و تاکر (۲۰۰۶) پرداخته است.

از جمله مؤلفه‌های فرهنگی مؤثری که می‌تواند با اتخاذ نگرش افراد نسبت به نقش‌های اجتماعی مرتبط باشد، باورهای دینی است. دین، مجموعه‌ای از باورها و اعمالی است که توسط آن افراد به سؤال‌ها و مشکلات اساسی زندگی خود مانند اینکه معنی زندگی و مرگ چیست، پاسخ می‌دهند (بینگر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۰؛ به نقل از: فارست و رستاد، ۲۰۰۶). برخلاف افرادی مانند آلپورت و راس (۱۹۶۷) که دین را تنها از منظر شناختی مورد بررسی قرار داده‌اند، دیگر پژوهشگران آن را به صورت یک مفهوم چندبعدی در نظر گرفته‌اند. مانند: ابعاد باورها، «اعمال»، «تجربیات»، «دانش» و «برآیندها» (استارک و گلاک، ۱۹۶۸)، «اعتقادی»، «اساطیری»، «تجربی»، «اخلاقی»، «اجتماعی»، «آئینی» (اسمارت<sup>۳</sup>، ۱۹۶۸؛ به نقل از: بارنز، ۲۰۰۰) و یا باورهای دینی، علایق دینی و التزام به وظایف دینی که اخیراً در همین رابطه مقیاسی باهدف مقایسه بین فرهنگی بر اساس ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری دین تدوین شده است (خلایاری فرد و همکاران، ۱۳۹۵). علاوه بر این، برخی دیگر از محققان، دین را تنها به دو بعد شناختی و رفتاری تقسیم‌بندی کرده‌اند (کرال و شیهان، ۱۹۸۹؛ آرنت و جنسن، ۲۰۰۲؛ دورکهایم، ۲۰۱۲؛ ریپین، ۲۰۱۳). اما وولف (۱۹۹۷؛ ۱۹۹۱) با نگرشی نو نسبت به باورهای دینی، نظریه خود را در قالب یک رویکرد شناختی اجتماعی ارائه کرده و باورهای

دینی را به دو قطب پذیرش و یا عدم پذیرش دین و نیز پردازش سطحی در برابر پردازش نمادین و عمیق دین تقسیم کرده است. دوریز، فونتین و هاتسبوت (۲۰۰۰) بر اساس نظریه وولف مقیاس باور های دینی را متشکل از چهار بعد «تفسیر نمادین» (درک و تفسیر عمیق مضامین دینی) و «متن‌گرایی»<sup>۴</sup> (پذیرش مضامین دینی بدون تلاش برای درک عمیق‌تر آن‌ها) که هر دو مرتبط با پذیرش دین توسط افراد است و نیز ابعاد «نسبی‌گرایی» (تغییرپذیری دین و وابستگی آن به زمان و تاریخ جوامع) و «تقد ظاهری» (انکار دین و بیهوده انگاشتن تفسیر از آن) که هر دو اشاره به عدم پذیرش دین توسط افراد دارد، تدوین کرده‌اند. ما در پژوهش حاضر نظریه مذکور را مورد توجه قرار داده‌ایم.

یکی دیگر از عوامل فرهنگی که می‌تواند با نگرش متفاوت افراد نسبت به نقش‌های اجتماعی و همچنین باور های دینی مرتبط باشد، بنیان‌های اخلاقی است. شکل‌گیری مباحث اخلاقی به صورت نظری و سازمان‌بندی شده در میان روان‌شناسان به کارهای کلبِرگ (۱۹۷۶) با محوریت ارائه نظریه مراحل شکل‌گیری استدلال‌های اخلاقی در افراد و با تأکید بر مفاهیم اخلاقی عدالت و نیز گلیگان (۱۹۷۷) با تکیه بر مفهوم مراقبت در میان زنان برمی‌گردد. هم‌چنین شودر (۱۹۹۰) و شودر، مایاترا و پارک (۱۹۹۷) مباحث اخلاقی را به سه طبقه «خودمختاری و استقلال» (تکیه بر عدالت و حقوق انسانی)، «عضویت در جامعه» (تکیه بر وظیفه‌شناسی و رعایت سلسله‌مراتب در جامعه) و «لوهیت» (تأکید بر اخلاص و تقدس) تقسیم کرده‌اند. اخیراً هایت و گراهام (۲۰۰۷) بر اساس نظریات گذشتگان، نظریه بنیان‌های اخلاقی را پایه‌ریزی کردند. این نظریه، یک رویکرد بوم‌شناختی، فرهنگی و چندبعدی نسبت به اخلاق بوده (گراهام و همکاران، ۲۰۱۳)، به اولویت‌بندی ابعاد اخلاقی در موقعیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف توجه دارد و مشخص می‌کند که هر فردی در مقایسه با دیگری و یا سایر فرهنگ‌ها و ملت‌ها به کدام یک از مبانی اخلاقی پایبندی بیشتر و یا کمتری دارد (هایت و گراهام، ۲۰۰۷). به‌طور کلی می‌توان گفت که نظریه مبانی اخلاقی باهدف شناسایی فضایل اخلاقی مربوط به مذاهب، سنن و فرهنگ‌های مختلف با تکیه بر پنج نظام روان‌شناختی ذاتی که به صورت خودکار و شهودی در ذهن انسان مورد پردازش قرار می‌گیرد، تدوین شده است (کولوا و همکاران، ۲۰۱۲). این ابعاد مشتمل بر دو بعد «مراقبت/آسیب»<sup>۵</sup> (مراقبت، مهربانی و عطوفت نسبت به دیگران) و «انصاف»/ عدالت مربوط به حوزه اخلاق فردی، دو بعد



«وفاداری به گروه»‌های دوستی، ملی، دینی و غیره و بعد «احترام به مرجعیت» (رعایت سلسله‌مراتب در خانه، مدرسه و محل کار) در حوزه اخلاق اجتماعی و بعد «اخلاص/تقدس» (پاکی عقیده و نجابت) در حوزه اخلاق معنوی و ارتباط با خدا می‌باشد (گراهام و همکاران، ۲۰۱۰). در پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه رابطه بین باورهای دینی و مبانی اخلاقی نوعی تناقض در نتایج مشاهده می‌شود. برخی پژوهشگران معتقدند که مذهب و استدلال‌های اخلاقی دو حوزه جداگانه از نگرانی‌های انسان را تشکیل می‌دهند (کلبرگ، ۱۹۸۱؛ به نقل از: دوریز و همکاران، ۲۰۰۷). برخی دیگر معتقدند که با وجود عدم رابطه بین مذهب و اخلاق، بین تفسیر محتوای مذهبی با نگرش‌های اخلاقی رابطه وجود دارد (دوریز، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۴). یافته‌های دوریز و سوننس (۲۰۰۶) نیز نشان می‌دهد که روش تفسیر مضامین مذهبی تعیین‌کننده سطح ملاحظات اخلاقی افراد است. همچنین گراهام و هایت (۲۰۱۰) با بررسی رابطه بین اخلاق و دین دریافته‌اند که ریشه بسیاری از نگرانی‌های اخلاقی انسان را می‌توان در ادیان مختلف جستجو کرد. در دین اسلام به پیروی از دستورات اخلاقی تأکید فراوانی شده است. در ایران نیز *سرمدی سلطان* (۱۳۹۲) در مطالعه خود مبنی بر بررسی رابطه بین بنیان‌های اخلاقی و نوع باورهای دینی دریافت که بین بنیان‌های اخلاقی و باورهای دینی رابطه وجود دارد.

از آنجاکه مفهوم نگرش به نقش‌های اجتماعی به‌عنوان یک مؤلفه اجتماعی - فرهنگی می‌تواند در حیطه‌های مختلف زندگی افراد از جمله انتخاب و جهت‌گیری شغلی و تحصیلی، تقسیم مسئولیت‌ها در خانواده، اتخاذ شیوه‌های فرزند پروری و... نقش مهمی ایفا کند، از این‌رو بررسی عوامل فرهنگی - اجتماعی مانند نگرش‌های دینی و اخلاقی که می‌توانند در اتخاذ نوع نگرش به نقش‌های اجتماعی مؤثر باشند، ضروری تلقی می‌شود. با توجه به اینکه تاکنون هیچ‌گونه مطالعه‌ای در حیطه بررسی عوامل مؤثر بر اتخاذ نگرش به نقش‌های اجتماعی صورت نگرفته است، لذا پژوهش حاضر در نظر دارد تا باورهای دینی و مبانی اخلاقی افرادی که از نگرش‌های جنسیتی سنتی و فرا جنسیتی برخوردارند را مورد مطالعه قرار داده و به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

۱) آیا میان نگرش به نقش‌های اجتماعی، باورهای دینی و مبانی اخلاقی در میان

نوجوانان رابطه وجود دارد؟

۲) آیا می‌توان نگرش به نقش‌های اجتماعی را بر اساس باورهای دینی و مبانی اخلاقی

پیش‌بینی کرد؟

### ● روش

○ این مطالعه از نوع هم بستگی و «جامعه آماری» آن شامل نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۹ ساله مشغول به تحصیل در پایه های دوم و سوم دبیرستان بود. حجم نمونه شامل ۳۰۰ نفر با میانگین سنی ۱۶ سال بوده است که به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب و ابزارها بر روی آنان اجرا شد. داده های حاصل با استفاده از هم بستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### ● ابزار

□ الف: پرسشنامه نقش های اجتماعی<sup>۱</sup>: این پرسشنامه که توسط بابر و تاکر تهیه شده است دارای ۱۳ ماده و ۲ خرده مقیاس است که ۵ ماده مربوط به دیدگاه فرا جنسیتی و ۸ ماده دیگر در مورد دیدگاه مربوط به جنسیت است. بابر و تاکر (۲۰۰۶) روایی و اعتبار آن را به ترتیب در خرده مقیاس های فراجنسیتی (۰/۷۱-۰/۳۷) و مرتبط با جنسیت (۰/۸۶-۰/۳۶) گزارش کرده اند. هم چنین این پرسشنامه توسط امیدبیگی (۱۳۹۱) به زبان فارسی ترجمه و استاندارد شده و ضریب آلفای کرونباخ نگرش فراجنسیتی (۰/۷۲) و نگرش مرتبط با جنسیت (۰/۷۰) می باشد.

□ ب: فرم کوتاه مقیاس باورهای پسانتقادی<sup>۲</sup>: فرم کوتاه مقیاس باور های پسانتقادی که توسط دوریز، سوننس و هاتسبوت (۲۰۰۵) متشکل از ۱۸ ماده بوده و به صورت مقیاس ۷ درجه ای لیکرت تنظیم شده است. اعتبار درونی این مقیاس توسط دوریز و سوننس (۲۰۰۴) در بعد «پذیرش یا انکار دین» (۰/۸۹) و برای بعد «پردازش نمادین یا سطحی دین» (۰/۸۵) و هم چنین ضریب تاکر فای مربوط به روایی آن به روش مقیاس بندی چند بعدی برای هردو بعد بالای ۰/۹۰ به دست آمده است. در ایران این مقیاس توسط حصیب حسین آبادی (۱۳۸۶) استاندارد شده و ضریب آلفای کرونباخ آن برای خرده مقیاس های «متن گرایی» (۰/۷۹)، «نقد ظاهری» (۰/۷۹)، «نسبی گرایی» (۰/۷۹) و «تفسیر نمادین» (۰/۷۶) و هم چنین روایی آن به روش تحلیل عامل تأییدی دارای برازش کامل گزارش شده است.

□ ج: پرسشنامه بنیان‌های اخلاقی<sup>۸</sup>: پرسشنامه بنیان‌های اخلاقی هایت و گراهام (۷۰۰۲) متشکل از ۲۳ ماده در دو بخش به صورت مقیاس ۶ درجه ای لیکرت است. ضریب آلفای کرونباخ در هر بعد عبارتند از: مراقبت (۰/۶۹)، انصاف (۰/۶۵)، وفاداری به گروه (۰/۷۱)، احترام به مرجعیت (۰/۷۴) و اخلاص (۰/۸۴) (گراهام و همکاران، ۲۰۱۰). سیفی قوزلو (۱۳۹۱) نیز این پرسشنامه را در ایران ترجمه و استاندارد سازی کرده و ضریب آلفای کرونباخ را در خرده مقیاس‌های مراقبت (۰/۸۵)، انصاف (۰/۷۹)، وفاداری به گروه (۰/۶۱)، احترام به مرجعیت (۰/۷۰) و اخلاص (۰/۷۳) و هم چنین روایی آن را به روش تحلیل عامل تأییدی دارای برازش مناسبی گزارش کرده است.

### ● یافته‌ها

جدول ۱ مشخصات توصیفی متغیرهای مورد پژوهش در گروه نمونه ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	شاخص‌ها	میانگین	نمرات معیار	کمینه	بیشینه
نگرش فراجنسیتی	۸/۱۰	۷/۱۹۰	۰	۳۴	
نگرش مرتبط با جنسیت	۴۳/۴۳	۱۳/۴۴۵	۷	۷۶	
مراقبت	۲۲/۸۱	۳/۹۰۶	۳	۳۰	
انصاف	۲۴/۵۱	۳/۶۹۹	۶	۳۰	
وفاداری به گروه	۲۱/۴۴	۴/۳۸۸	۴	۳۰	
احترام به مرجعیت	۲۰/۰۸	۴/۶۲۶	۳	۳۰	
اخلاص	۲۱/۷۰	۴/۷۵۳	۷	۳۰	
تفسیر نمادین	۵/۹۸	۰/۹۱۳	۱/۷۵	۷	
متن‌گرایی	۴/۵۹	۰/۹۵۲	۱/۲۰	۷	
نسبی‌گرایی	۳/۸۸	۱/۰۷۶	۱	۷	
نقد ظاهری	۳/۰۷	۰/۹۶۴	۱	۶/۲۰	

جهت بررسی ارتباط بین نگرش به نقش‌های اجتماعی، باورهای دینی و مبانی اخلاقی از روش هم‌بستگی پیرسون استفاده شد. ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۲ گزارش شده است. یافته‌های مربوط به همبستگی بین متغیرها که در این جدول به نمایش گذاشته شده، نشان می‌دهد که نگرش فراجنسیتی از میان همه ابعاد باورهای دینی و مبانی اخلاقی تنها با بعد انصاف رابطه منفی معنادار داشته ( $p < 0/05$ )، در حالی که نگرش مرتبط با جنسیت با ابعاد اخلاقی وفاداری به گروه ( $p < 0/05$ )، احترام به مرجعیت و اخلاص

و نیز با ابعاد تفسیر نمادین، متن گرایی و نسبی گرایی رابطه مثبت معنادار ( $p < 0/01$ ) دارد. علاوه بر این، تفسیر نمادین با همه ابعاد مبانی اخلاقی رابطه مثبت معنادار ( $p < 0/01$ )، متن گرایی با دو بعد مراقبت و وفاداری به گروه و نیز با دو بعد احترام به مرجعیت و اخلاص روابط مثبت معناداری به ترتیب در سطوح ( $p < 0/05$ ) و ( $p < 0/01$ ) و در نهایت، نقد ظاهری با ابعاد احترام به مرجعیت ( $p < 0/05$ ) و اخلاص ( $p < 0/01$ ) رابطه منفی معنادار دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱ نگرش فراجنسیتی										
۲ نگرش مرتبط با جنسیت	-۰/۰۶۳									
۳ مراقبت	-۰/۰۵۴	۰/۰۴۶								
۴ انصاف	-۰/۱۲۲**	۰/۰۸۱	۰/۰۵۳۳**							
۵ وفاداری به گروه	-۰/۰۶۶	۰/۱۲۲**	۰/۰۵۲۵**	۰/۰۴۰۴**						
۶ احترام به مرجعیت	۰/۰۲۱	۰/۲۷۵**	۰/۰۴۰۲**	۰/۳۸۶**	۰/۰۵۰۱**					
۷ اخلاص	۰/۰۶۳	۰/۲۶۷**	۰/۰۴۵۲**	۰/۴۶۳**	۰/۰۵۰۳**	۰/۰۶۵۹**				
۸ تفسیر نمادین	-۰/۰۶۱	۰/۱۶۱**	۰/۲۷۵**	۰/۲۶۹**	۰/۲۶۹**	۰/۳۲۸**	۰/۰۴۹۲**			
۹ متن گرایی	۰/۰۳۴	۰/۱۸۰	۰/۱۳۵*	۰/۱۱۳	۰/۱۳۷**	۰/۳۳۴**	۰/۳۱۸**	۰/۰۴۱۲**		
۱۰ نسبی گرایی	-۰/۰۴۹	۰/۱۷۵**	-۰/۰۵۲	۰/۰۰۵	۰/۰۸۴	۰/۰۱۶	-۰/۰۵۰	-۰/۰۷۸	۰/۰۸۲	
۱۱ نقد ظاهری	-۰/۰۲۹	۰/۰۶۱	-۰/۰۸۹	-۰/۰۱۸	-۰/۰۵۹	-۰/۱۲۳*	-۰/۱۶۷**	۰/۲۸۰**	۰/۰۴۰	۰/۳۴۱**

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

بر اساس جدول ۳ تنها ابعاد اخلاقی انصاف و اخلاص سهم اندکی در پیش بینی نگرش فراجنسیتی داشته و F مشاهده شده در گام‌های اول و دوم رگرسیون به ترتیب در سطوح ( $p < 0/034$ ) و ( $p < 0/007$ ) با ابعاد مبانی اخلاقی رابطه معنادار داشته است.

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام پیش بینی نگرش فراجنسیتی بر اساس باورهای دینی و مبانی اخلاقی

گام‌های رگرسیون	نام متغیرهای وارد شده	R	R <sup>۲</sup>	R <sup>۲</sup> تعدیل شده	خطای معیار	df, ۲	F	P
۱	انصاف	۰/۱۲۲	۰/۰۱۵	۰/۰۱۲	۷/۱۴۸	۱ و ۲۹۸	۴/۵۲۲	۰/۰۲۴
۲	انصاف+اخلاص	۰/۱۸۲	۰/۰۳۳	۰/۰۲۷	۷/۰۹۴	۲ و ۲۹۷	۵/۰۷۱	۰/۰۰۷

با توجه به جدول ۴ ابعاد احترام به مرجعیت، نسبی گرایی و اخلاص ۲۱ درصد در پیش بینی نگرش مرتبط با جنسیت نقش داشته اند. F مشاهده شده نیز در همه گام‌های رگرسیون

( $p < 0/001$ ) با ابعاد مبانی اخلاقی و باورهای دینی رابطه معنادار دارد. با توجه به ضرایب به دست آمده از گام‌های رگرسیون، انصاف بیشترین ضریب استاندارد شده بتا را ( $p < 0/003$ )، پیش‌بینی نگرش فراجنسیتی داشته‌اند. همچنین به ترتیب نسبی گرایی با ( $p < 0/001$ )،  $(\beta = -0/192, T = -2/990)$  و پس از آن اخلاص ( $\beta = 0/152, T = 2/356, p < 0/019$ ) در پیش‌بینی نگرش فراجنسیتی داشته‌اند. همچنین به ترتیب نسبی گرایی با ( $p < 0/001$ )،  $(\beta = 0/181, T = 3/318)$ ، اخلاص ( $\beta = 0/171, T = 2/351, p < 0/019$ ) و احترام به مرجعیت ( $\beta = 0/160, T = 2/207, p < 0/028$ ) بیشترین نقش معنادار را در پیش‌بینی نگرش مرتبط با جنسیت داشته‌اند.

جدول ۴. خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام پیش‌بینی نگرش مرتبط با جنسیت بر اساس باورهای دینی و مبانی اخلاقی

گام‌های رگرسیون	نام متغیرهای وارد شده	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	خطای معیار	df, ۲	F	P
۱	احترام به مرجعیت	۰/۲۷۵	۰/۰۷۶	۰/۰۷۳	۱۲/۹۴۶	۱ و ۲۹۸	۲۴/۴۷۱	۰/۰۰۱
۲	احترام به مرجعیت + نسبی گرایی	۰/۳۲۴	۰/۱۰۵	۰/۰۹۹	۱۲/۷۶۲	۱ و ۲۹۷	۱۷/۴۴۰	۰/۰۰۱
۳	احترام به مرجعیت + نسبی گرایی + اخلاص	۰/۳۴۹	۰/۱۲۱	۰/۱۱۳	۱۲/۶۶۵	۱ و ۲۹۶	۱۳/۶۴۶	۰/۰۰۱

## ● بحث و نتیجه گیری

○ یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که «نگرش فراجنسیتی» از میان تمام ابعاد اخلاقی و باورهای دینی تنها با بعد «اخلاقی عدالت» رابطه منفی معنادار دارد. ممکن است علت چنین نتیجه متناقضی در تازگی مفاهیم ماده‌های نگرش فراجنسیتی و ناهنجاری آن با سنن و هنجارهای فرهنگی جامعه ما باشد که منجر به تغییر جهت ارتباط با متغیرهای دیگر می‌شود.

○ همچنین نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که بعد نگرش مرتبط با جنسیت با «وفاداری به گروه»، «احترام به مرجعیت» و «اخلاص» رابطه مثبت دارد. می‌توان گفت که اتخاذ نگرش سنتی و توزیع نقش‌ها در اجتماع بر اساس جنسیت آنان، از سوی مراجع و گروه‌ها به دختران نوجوان تحمیل می‌شود. پابندی به بعد اخلاقی اخلاص نیز منجر به ایجاد این باور سنتی در برخی از افراد می‌شود که ایفای نقش زنان در اجتماع همراه با مردان، به معنای زیر پا گذاشتن این اصل اخلاقی است.

○ دیگر نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که نگرش مرتبط با جنسیت بیشترین ارتباط مثبت را به ترتیب با «متن‌گرایی»، «نسبی‌گرایی» و «تفسیر نمادین» دارد. این بدان معنی است که افراد گروه مورد مطالعه که همگی دارای نگرش مرتبط با جنسیت می‌باشند می‌توانند هر سه نوع باور دینی فوق را اتخاذ کنند و البته در جامعه ایرانی اسلامی و بافت اجتماعی

نوجوانان گرایش به حمایت از پرسش‌های مرتبط با عدم پذیرش خدا و رد کردن جایگاه دین نیز بسیار ضعیف است. افزایش فرصت‌ها در جامعه برای پرسش و پاسخ‌های دینی منجر به این امر شده که سطح تفکر افراد دارای نگرش سنتی نسبت به نقش‌های اجتماعی از پردازش سطحی به پردازش نمادین تغییر پیدا کند. اما از طرفی دیگر بر خلاف باورهای دینی، اکثریت افراد به اتخاذ نگرش‌های کلیشه‌ای در مورد توزیع نقش‌ها مطابق با رسوم اجتماعی ادامه داده و در نتیجه این نگرش سنتی با تفسیر نمادین مرتبط شده است.

○ اما بر اساس یافته‌های پژوهش، نگرش مرتبط با جنسیت با «متن‌گرایی» نسبت به ابعاد دیگر رابطه مثبت بالاتری دارد که البته این قضیه بیشتر قابل پیش‌بینی بود. چرا که افراد دارای باور «متن‌گرایی» برخلاف افراد دارای «تفسیر نمادین» نسبت به تغییر عقاید خود از انعطاف‌پذیری کمتری برخوردارند.

○ یافته‌ی دیگر، رابطه نگرش مرتبط با جنسیت با «نسبی‌گرایی» است. این نوع از شناخت فارغ از تنگ‌نظری نسبت به دین با نگرش‌های کلیشه‌ای در مورد نقش‌های اجتماعی متضاد است. شاید بتوان علت چنین اتفاقی را به مانند آنچه که در مورد رابطه نگرش مذکور با باور تفسیر نمادین گفته شد، در تغییر فضای جامعه به سمت یادگیری تفکر انتقادی و علاقه‌مندی نوجوانان به عدم پذیرش کورکورانه و تعصبی دین دانست که در نتیجه آن، علی‌رغم استفاده این افراد از شیوه تفکر انتقادی در مورد نگرش به نقش‌های اجتماعی به دلیل پیروی از هنجارهای اجتماعی و فرهنگی از شیوه‌های تفکر بسته استفاده می‌کنند تا به پیامد‌های ناشی از انتخاب دیدگاه فراجنسیتی مانند تحقیر، تمسخر، تهدید، طرد و غیره از سوی جنس مقابل در خانواده، مدرسه و در کل جامعه دچار نشوند.

○ دیگر نتایج نشان می‌دهد که بعد «تفسیر نمادین» بیشترین ارتباط را با بعد «خلاص» و کمترین ارتباط را با «انصاف و وفاداری» به گروه دارد. همچنین «متن‌گرایی» بیشترین رابطه را با «احترام به مرجعیت» و کمترین رابطه را با «مراقبت» دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان علت را در تأکیدات ادیان مختلف به ویژه دین مبین اسلام مبنی بر لزوم پیروی از دستورات اخلاقی یافت. یافته‌های این مطالعه با یافته‌های گراهام و هایت (۲۰۱۰) و هالستد (۲۰۰۷) مبنی بر رابطه ابعاد اخلاقی با دینداری همخوانی دارد. گراهام و هایت (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مباحث و مبانی اخلاقی ارتباط تنگاتنگی با مبانی دینی دارد.

همچنین هالستد (۲۰۰۷) در مطالعه ای دریافت که در دین اسلام قوانین اخلاقی بسیاری به چشم می خورد که تحت شرایط مختلف تغییر ناپذیرند، از جمله توجه به «عدالت»، «تقوا» و غیره.

○ علاوه بر این، یافته ها نشانگر ارتباط منفی بعد «تقد ظاهری» با ابعاد اخلاقی احترام به مرجعیت و اخلاص است. می توان گفت این افراد حتی به هنجارهای اجتماعی و فرهنگی جامعه ما مبنی بر پیروی از مبانی اخلاقی مذکور نیز از خود بی توجهی نشان می دهند. این نتیجه با نتایج به دست آمده در تحقیق سرمدی سلطان (۱۳۹۲) مبنی بر ارتباط مثبت نقد ظاهری با احترام به مرجعیت و عدم ارتباط این نوع باور دینی با اخلاص متناقض است. تفاوت این نتایج شاید در تفاوت گروه های مورد مطالعه به لحاظ تفاوت فرهنگ جوامع شهری و روستایی باشد. با توجه به یافته های این پژوهش، نگرش فرا جنسیتی بر اساس ابعاد اخلاقی اخلاص و عدالت پیش بینی می شود. در تبیین پیش بینی فراجنسیتی توسط اخلاص و پاکی عقیده و نجابت این نقطه نظر وجود دارد که این افراد، حتی با وجود اعتقاد خود مبنی بر همکاری زنان با مردان در بیرون از خانه، خود را پایبند به رعایت اصول اخلاقی مانند حیا و نجابت در محل کار می دانند.

○ در مورد نقش «عدالت» در تبیین نگرش فراجنسیتی چون عمده بحث این نوع نگرش بر سر رعایت «عدالت» در برخورد با مردان و زنان در جامعه و واگذاری نقش ها به آنان بدون توجه به جنسیت آنان است، از این رو دور از ذهن نخواهد بود که اصل اخلاقی انصاف پیش بینی کننده نگرش فرا جنسیتی باشد. یافته های این مطالعه نشانگر پیش بینی نگرش مرتبط با جنسیت بر اساس ابعاد اخلاقی اخلاص و احترام به مرجعیت است. باید گفت که در جوامع سنتی مرد سالار که آموزه های اجتماعی دینی از جایگاه خاص بزرگان فرد و جامعه حمایت می کند، گرایش به پذیرش نقش های سنتی زن و مرد بیشتر است. همینطور در مورد پیش بینی نگرش مرتبط با جنسیت بر اساس «اخلاص» افراد پایبند به این اصل اخلاقی که عموماً مبتنی بر آموزه های دینی جامعه است، آمادگی بیشتری برای پذیرش نقش جنسیتی سنتی که در چارچوب همان اعتقادات و هنجارها می باشد، داشته و عمل خلاف آن را امری قبیح و خارج از پاکدامنی می دانند. نسبی گرایی نیز در پیش بینی نگرش مرتبط با جنسیت سهیم است. باید بپذیریم که دین در هر صورت کارکردها و منافعی داشته و تنظیم کننده

روابط انسانی و اجتماعی است و بدین ترتیب بخشی از این کارکرد ها، پذیرش نقش های جنسیتی سنتی را توجیه می کند. بر اساس آنچه که در بخش تبیین روابط بین این دو متغیر اشاره کردیم، با وجود استفاده از شیوه های تفکر نقادانه و درک عمیق تر مسائل دینی، این افراد به پیروی از سنت های فرهنگی جامعه مبنی بر انتخاب دیدگاه های مرتبط با جنسیت در زمینه های اشتغال، تحصیل، وظایف خانه، پرورش فرزند و ... ادامه می دهند.



## یادداشت ها

- |  |  |
|--|--|
| 1. gender transcendent attitude              | 2. Yinger                                |
| 3. Smart                                     | 4. orthodoxy                             |
| 5. care / harm                               | 6. Social Roles Questionnaire (SRQ)      |
| 7. The Shortened Post-Critical Beliefs Scale | 8. Moral Foundations Questionnaire (MFQ) |

## ● منابع

- امید بیگی، مهسا. (۱۹۳۱). رابطه بهشیاری و خود شناسی انسجامی با نقش های جنسیتی و رضایتمندی زناشویی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- حسیب حسین آبادی، فاطمه (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک های هویت و تعهد هویت با باور های دینی در دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- خدایاری فرد، محمد. فقیهی، علی نقی. غباری بناب، باقر. شکوهی یکتا، محسن و به پژوه، احمد. (۱۳۸۵). آماده سازی و هنجاریابی مقیاس سنجش دینداری در جمعیت دانشجویی کشور. طرح تحقیقاتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- خدایاری فرد محمد و همکاران (۱۳۹۵). ساخت مقیاس بین المللی دینداری با رویکرد مقایسه بین فرهنگی. مجله روانشناسی، ۲۰ (۱)، ۳-۲۰.
- خسروتاش، پریسا. حجازی، الهه. اژه ای، جواد و غباری بناب، باقر. (۱۳۸۹). رابطه باورهای جنسیتی، رضایتمندی روانی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان سرآمد و عادی. مجله روان شناسی، ۱۴ (۳)، ۲۴۶-۲۶۵.
- سرمدی سلطان، وحید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه ارزش های شخصی، بنیان های اخلاقی و نوع دینداری و مقایسه آن در والدین و فرزندان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- سیفی قوزلو، سید جواد. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین اخلاق و ارزش های شخصی با رضایت زناشویی در معلمان و همسران آنها در شهرستان مغان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- کیانی، قمر. بهرامی، هادی. طارمیان، فرهاد. (۱۳۸۸). نگرش دانشجویان و کارمندان به نقش جنسیتی در بعد

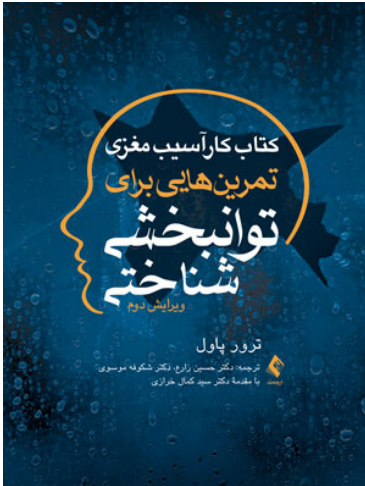


- برابر خواهی در شهر زنجان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی زنجان*، ۱۷ (۶۶) ۷۱-۷۸.
- کیانی، قمر. بهرامی، هادی. طارمیان، فرهاد. (۱۳۹۰). مقایسه نگرش به نقش جنسیتی و رابطه آن با رضایت از زندگی در کارمندان. *مجله مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء*، ۷، (۱)، ۱-۱۵.
- معارف، منا. خلیلی، شیوا. حجازی، الهه و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۳). رابطه سبک های هویت و نقش های جنسیتی زوجین با رضایتمندی زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۱۸ (۴)، ۳۶۵-۳۸۰.
- Allport, G.W., & Ross, J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432-443.
- Arnett, J.J., & Jensen, L.A. (2002). A congregation of one individualized religious beliefs among emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 17(5), 451-467.
- Baber, K.M., & Tucker, C.J. (2006). The social roles questionnaire: A new approach to measuring attitudes toward gender. *Sex Roles*, 54, 459-467.
- Barnes, L.P. (2000). Ninian smart and the phenomenological approach to religious education. *Religion*, 30(4), 315-332.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Duriez, B., Fontaine, J.R., & Hutsebaut, D. (2000). A further elaboration of the Post-Critical Belief Scale: Evidence for the existence of four different approaches to religion in Flanders-Belgium. *Psychologica Belgica*, 40(3), 153-182.
- Duriez, B. (2003). Religiosity, moral attitudes and moral competence. *Archive for the Psychology of Religion*, 25(1), 210-221.
- Duriez, B. (2004). Are religious people nicer people? Taking a closer look at the religion-empathy relationship. *Mental Health, Religion & Culture*, 7(3), 249-254.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2004). Reconsidering the relation between parenting and religiosity. *Psychological Reports*, 94(2), 545-546.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 76-83.
- Duriez, B., Soenens, B., & Hutsebaut, D. (2005). Introducing the shortened Post-Critical Belief Scale. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 851-857.
- Duriez, B., Dezutter, J., Neyrinck, B., & Hutsebaut, D. (2007). An introduction to the Post-Critical Belief Scale: Internal structure and external relationships. *Psyke & Logos*, 28(2), 767-793.

- Durkheim, E. (2012). *The elementary forms of the religious life*. Courier corporation.
- Furseth, I., & Repstad, P. (2006). *An introduction to the sociology of religion: Classical and contemporary perspectives*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Gere, J., & Helwig, C. C. (2012). Young adults' attitudes and reasoning about gender roles in the family context. *Psychology of Women Quarterly, 36*(3), 301-313.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review, 47*(4), 481-517.
- Graham, J., & Haidt, J. (2010). Beyond beliefs: Religions bind individuals into moral communities. *Personality and Social Psychology Review, 14*(1), 140-150.
- Graham, J., Nosek, B.A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S. & Ditto, P.H. (2010). Mapping the moral domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*, 366-385.
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S., et al. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology, 47*, 55-130.
- Haidt, J., & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research, 20*(1) 98-116.
- Halstead, J.M. (2007). Islamic values: A distinctive framework for moral education?. *Journal of Moral Education, 36*(3), 283-296.
- Holt, C.L., & Ellis, J.B. (1998). Assessing the current validity of the Bem Sex Role Inventory. *Sex Roles, 39*, 929-941.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. *Moral Development and Behavior: Theory, research, and social issues*, 31-53.
- Koleva, S. P., Graham, J., Iyer, R., Ditto, P. H., & Haidt, J. (2012). Tracing the threads: How five moral concerns (especially purity) help explain culture war attitudes. *Journal of Research in Personality, 46*, 184-194.
- Kroll, J., & Sheehan, W. (1989). Religious beliefs and practices among. *Am. J. Psychiatry, 146*(1), 67-72.
- Rippin, A. (2013). *Muslims: Their religious beliefs and practices*(4th ed.), Routledge.
- Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to gabennesch. *Child Development, 61*(6), 2060-2067.
- Shweder, R. Much, N. Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The " Big Three" of morality and the " Big Three" explanations of suffering. *Morality and Health, 119*, 119-169.
- Stark, R., & Glock, C.Y. (1968). *American piety: The nature of religious commitment*. Univ of California Press, 1.
- Wulff, D.M. (1991). *Psychology of religion: Classic and contemporary views*, New York:Wiley.



## معرفی کتاب



### ○ کتاب کار آسیب مغزی

### تمرین‌هایی برای توانبخشی شناختی

○ مؤلف: ترور پاول

○ مترجمین: دکتر حسین زارع،

دکتر شکوفه موسوی

○ ناشر: ارجمند

□ در سال‌های اخیر، علوم شناختی، به‌ویژه روان‌شناسی شناختی در سطوح بنیادی و کاربردی، توسعه قابل قبولی داشته است. در کشور ما هم، ارتقاء این حوزه دغدغه اندیشمندان و پژوهشگران بوده است. یکی از حوزه‌های کاربردی مرتبط با روان‌شناسی شناختی، توانبخشی شناختی است.

□ کتاب «کار آسیب مغزی، تمرین‌هایی برای توانبخشی شناختی» در سه بخش تنظیم گردیده است. بخش اول با عنوان «زندگی با آسیب مغزی: برگه‌های اطلاعات» به مطالب دانشی و عمومی مهم در مواجهه با فرد آسیب‌دیده مغزی و گام مهم تشخیص اشاره دارد. در بخش دوم مطالب ارزشمندی با عنوان «تمرین‌های توانبخشی شناختی» آمده است. در واقع هسته اصلی کتاب حاضر که به‌صورت کتاب کار است در این بخش معرفی گردیده است. در بخش سوم به‌صورت کاربردی «تمرین‌هایی جهت سازگاری عاطفی» افراد آسیب‌دیده مغزی ارائه شد.

□ ویرایش دوم این کتاب در بهمن ۱۳۹۵ در ۲۵۷ صفحه توسط انتشارات ارجمند به

چاپ رسیده است.

# روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

## Journal of Psychology

www.iranapsyjournal.ir

81

Spring 2017 Vol. 21, No 1

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

□ **A Study of Psychometric Properties of Adolescent Self-Regulatory Inventory among Female Secondary Schools Students**

Masoud Kiani, PhD, Elaheh Hejazi, PhD, Javad Ejei, PhD, Masoud Gholamali Lavasani, PhD .....3

□ **Effective Factors on Academic Cheating with Motivational Approach: Testing a Causal Model**

Zeinab Rabbany, PhD .....23

□ **The Impact of Precision Teaching on Reading Fluency and Reading Comprehension in Student with Reading Problem**

Bagher Ghorbani-Bonab, PhD, Fahimeh Bahari, MSc, Aliakbar Arjmandnia, PhD .....38

□ **Motivational and Personality Variables as Predictors of Academic Burnout**

Ali Taghvaenia, PhD, Sahar Hashemi, MSc, Fariborz Nikdel, PhD, Marziyeh Shahryari, MSc. ....51

□ **Comparative Study of Brain/Behavioral Systems and Executive Functions in Cigarette Smokers, Drug Abusers and Normal Individuals**

Sohrab Amiri, PhD, Amir Ghasemi Navab, MSc, Mohammad Hossein Abdollahi, PhD .....67

□ **The Relationship between Assertiveness and Happiness with Self-efficacy: Structural Equation Modeling**

Somayeh Hasannia, MSc, Bahram Saleh Sedghpour, PhD...85

□ **Predicting Attitude toward Social Roles According to Religious Beliefs and Moral Foundations**

Fatemeh Azadmanjier, MSc, Shiva Khalili, PhD .....101

□ **Book Review** .....115