

- طبقه‌بندی توانمندی‌های منش و فضایل با تأکید بر فرهنگ  
مرجان حسنی راد، دکتر محمد خدایاری فرد، دکتر الهه حجازی ..... ۳۷۱
- نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری والدین با مشکلات دوره بلوغ  
دکتر لیلا اکرمی، دکتر مختار ملک‌پور، دکتر احمد عابدی ..... ۳۹۵
- رابطه قلدری در محل کار و رفتارهای انحرافی در محل کار با میانجیگری فرسودگی هیجانی  
دکتر رضا سپهوند، دکتر محسن عارف نژاد، فریبرز فتحی چگنی، مهدیه سپهوند ..... ۴۱۷
- نقش ایجاد الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش‌محور در فرآیند روان‌درمانگری  
دکتر علی محمد رضایی، دکتر طیبه شریفی، دکتر احمد غضنفری، دکتر الهام افلاکی، دکتر محمدجعفر بهره‌دار ..... ۴۳۵
- رابطه منش‌های اخلاقی با ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خوددرفیبی  
حمید بارانی، دکتر فرهاد خرمائی ..... ۴۵۴
- نقش نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران دارای کودک ناتوان ذهنی  
زهرا بندارکاخکی، نسرین سادات هاشمی گلستان، بهناز شیدعنبرانی، دکتر حمیدرضا آقامحمدیان شهرباف ..... ۴۷۱
- نمایه مؤلفان ..... ۴۹۰
- فهرست ۴ شماره سال ۱۳۹۹ ..... ۵۰۷

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

## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ اِنَّا لِلّٰهِ وَاِنَّا اِلَيْهِ رَاٰجِعُوْنَ

### پیام تسلیت رهبر معظم انقلاب اسلامی به مناسبت درگذشت دکتر جواد اژه‌ای

با اندوه و تأسف فراوان خبر درگذشت عالم مجاهد جناب حجة الاسلام آقای دکتر جواد اژه‌ای را دریافت کردم؛ شخصیت برجسته و ممتازی که سال‌های متمادی مجاهدت‌های بزرگ و مبارک را با اخلاص و بدون اندک تظاهری عهده‌دار شد. یادگارهای فراموش‌نشده‌ای برای کشور و انقلاب برجای گذاشت.

تشکیل انجمن‌های اسلامی دانشجویان در اروپا، تشکیل مدارس استعدادهای درخشان کشور، مدیریت پدروانه بر مجموعه‌های نخبگانی جوان، و سازنده در دوران طلائی مدال‌آوری‌های علمی بین‌المللی از جمله این یادگارهای بی‌همانند است.

این مجاهد خاموش که خود برادر شهیدی عزیز و داماد شهید عالی قدر آیت‌الله بهشتی بود بنای نخبگی و نخبه‌پروری را بر شالوده‌های محکم ایمان و انقلاب استوار ساخت و سپیدروی و سرافراز به ملاقات خداوند رحیم شتافت. اینجانب با تأسف عمیق به همسر گرامی و صبور و فرزندان عزیز و دیگر منسوبان و بازماندگان ایشان و نیز عموم جامعه نخبگانی کشور تسلیت عرض می‌کنم. رحمت و مغفرت الهی را برای آن مرحوم مسألت می‌نمایم.

سید علی خامنه‌ای

۱۳۹۹/۸/۲۴

### پیام تسلیت هیئت مدیره انجمن ایرانی روانشناسی

درگذشت استاد عالی قدر، روانشناس برجسته، عالم فرزانه جناب آقای حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر محمدجواد اژه‌ای جامعه روانشناسان کشور، دانشگاهیان، علما و روحانیون و سایر آحاد میهن اسلامی را اندوهگین و متألّم ساخت. معظم‌له با حضور در عرصه‌های مختلف علمی، اجرایی با نهایت تواضع، کوشش، بصیرت و ژرف اندیشی قریب به نیم قرن از عمر گرانبهای خویش را صرف خدمت به جامعه علمی و دانشگاهی نموده است. بدین وسیله فقدان آن عزیز از دست رفته را به جامعه روانشناسان و دانشگاهیان به خصوص اعضای انجمن ایرانی روانشناسی کشور، خانواده معزز آن مرحوم و همه آشنایان و دوست‌داران وی تسلیت و تعزیت عرض می‌کنیم. از خداوند منان می‌خواهیم روح آن عالم فرزانه، استاد صبور و متواضع را با انبیاء و اولیای الهی محشور نموده و روح مطهرشان قرین آرمزش و آرامش الهی باشد.

## طبقه‌بندی توانمندی‌های منش و فضایل با تأکید بر فرهنگ □

### Classification of Character Strengths and Virtues among Iranian Students with Emphasize on Culture □

Marjan Hassaniraad, MSc  
Mohammad Kodayarifard, PhD ✉  
Elahe Hejazi-Moughari, PhD

مرجان حسینی راد \*  
دکتر محمد خدایاری فرد \*  
دکتر الهه حجازی \*

#### Abstract

#### چکیده

The purpose of this study was to identify character strengths and virtues among Iranian students aged 18 to 28 years and to classify these strengths and virtues according to Iranian culture. The research method was qualitative with exploratory grounded theory design. Content analysis technique was used to analyze focus group interviews. Study population consisted of undergraduate and Masters students of Tehran of University in the academic year 2018-2019 who were selected by purposive sampling. Selected individuals were evaluated using Adulthood Markers Questionnaire and only those with emerging adulthood characteristics participated in the study. Sample size adequacy in the qualitative approach was determined according to the principle of saturation during the research process. Data collection tool included interviews conducted through focus groups (6 groups including 24 female students and 11 male students). Themes were analyzed using MAXQDA<sup>10</sup> software. Findings indicated the following four factors or virtues in Iranian society: wisdom (including analytical thinking, self-regulation, moderation and love of learning), courage (including bravery, honesty, and independence), humanity (including justice, kindness, forgiveness), and transcendence (including appreciation of beauty and excellence, hope, and spirituality). In other words, instead of Values in Action Institute's classification including six virtues and 24 strengths, the present research conducted by content analysis method resulted in four virtues and 13 strengths based on priorities of Iranian society.

**Keywords:** character strengths, cultural context, positive psychology, virtues.

هدف پژوهش حاضر شناسایی توانمندی‌های منش و فضایل در میان دانشجویان ایرانی ۱۸ تا ۲۸ ساله و طبقه‌بندی این توانمندی‌ها و فضایل با توجه به فرهنگ ایرانی است. روش پژوهش حاضر از نوع کیفی با استفاده از طرح نظریه‌مبنایی از نوع اکتشافی بود. به‌منظور تحلیل مصاحبه‌های گروه کانونی از فن تحلیل مضمون استفاده شد. جامعه پژوهش، دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی‌ارشد دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که به شیوه هدفمند، از نوع قضاوتی انتخاب شدند. نمرات منتخب با پرسشنامه نشانگرهای بزرگسالی ارزیابی شدند و تنها کسانی که ویژگی‌های دوره پیش بزرگسالی را داشتند، در این مطالعه، شرکت کردند. کفایت حجم نمونه در رویکرد کیفی با توجه به اصل اشباع طی روند پژوهش تعیین شد. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه بود که از طریق گروه کانونی (۶ گروه شامل ۲۴ دانشجوی دختر و ۱۱ دانشجوی پسر) انجام گرفت. تحلیل مضامین در این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA<sup>10</sup> انجام گرفت. یافته‌ها نشان‌دهنده وجود چهار عامل یا فضیلت زیر در جامعه ایرانی بود: خرد (شامل توانمندی‌های تفکر تحلیلی، خودنظم‌دهی، میانه‌روی و اعتدال، عشق به یادگیری)، شجاعت (شامل توانمندی‌های جرئت‌مندی، صداقت، و استقلال)، انسانیت (شامل توانمندی‌های عدالت و انصاف، مهربانی، گذشت و بخشش)، و تعالی (شامل توانمندی‌های تحسین زیبایی و شگرفی، امیدواری، و معنویت). به‌عبارت دیگر، به‌جای تقسیم‌بندی ۶ گانه فضایل و ۲۴ گانه توانمندی‌های مؤسسه ارزش‌ها در عمل (ویا)، در پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل مضمون مدلی شامل چهار فضیلت و ۱۳ توانمندی با توجه به اولویت‌های جامعه ایرانی به‌دست آمد.

**کلیدواژه‌ها:** بافت فرهنگی، توانمندی‌های منش، روان‌شناسی مثبت، فضایل

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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۸/۲۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۹/۱۷  
\* دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

## ● مقدمه

«روانشناسی مثبت»، شاخه‌ای از علم روان‌شناسی است که سعی دارد از روان‌شناسی و روان‌درمانگری الگوی «ضعف-اصلاح»<sup>۱</sup> فراتر رود و به «توانمندی‌ها» و «فضایل» فردی اولویت دهد (سلیگمن و چیکستتمیهای، ۲۰۰۰). از این رو، توجه ویژه‌ای در این رویکرد به شناخت توانمندی‌ها و فضایل بشر و طبقه‌بندی آنها جهت ارائه راهکارها و مداخلاتی جهت بهبود این توانمندی‌ها شده است. در رویکرد توانمندی‌ها و فضایل، تمرکز از اصلاح نقاط ضعف افراد، به شناسایی و تقویت آنچه افراد خوب انجام می‌دهند و بهبود توانمندی‌های بالقوه آنان تغییر پیدا کرده است. براساس این رویکرد، توانمندی‌ها، بخشی از طبیعت انسانی‌اند و همه افراد از آن برخوردارند و باید به سبب دارا بودن آنها مورد احترام قرار گیرند. این بدین معنا نیست که ما نباید از ضعف‌های خود آگاه باشیم، بلکه باید تمرکزمان بر حداکثر استفاده از توانمندی‌ها برای تبدیل نقاط ضعفمان به نقاط قوت باشد (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). به همین دلیل روان‌شناسان مثبت به ارائه الگوهای درباره منش و شخصیت خوب پرداخته‌اند که برجسته‌ترین این الگوها تا به امروز الگوی توانمندی‌های منش مؤسسه ارزش‌ها در عمل (ویا)<sup>۲</sup> (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴) محسوب می‌شود. «منش» به ویژگی‌ها و صفات شخصی‌ای اشاره دارد که با سلوک و رفتارهای اخلاقی، تسلط بر خود و انسجام فرد مربوط‌اند. به بیان دیگر، منش به‌عنوان «شخصیت» ارزیابی شده براساس استانداردهای حاکم بر رفتار، تعریف می‌شود (نیمک، ۲۰۱۳).

به‌منظور شناسایی بهترین ویژگی‌های انسانی، پیترسون، سلیگمن و تیم تحقیقاتی آنها به مطالعه آثار مکتوب تمامی مذاهب و رویکردهای فلسفی عمده و فهرست کردن فضیلت‌ها از دیدگاه هر کدام از آنها و سپس بررسی موارد مشترک در میان تمامی آن سنت‌ها پرداختند. آنان در پی ارزش‌های جهان شمول بودند. از میان مطالب مربوط به کنفوسیوس، ارسطو، آکوئیناس، آگوستین، تلمود، بودا، آیین سامورایی بوشیدو، بهاگاودا-گیتا، قرآن، تورات و انجیل، بنجامین فرانکلین، و اوپانیشاد فهرستی از فضیلت‌ها را تهیه کردند و دریافتند که تقریباً هر کدام از این سنت‌ها و مذاهب که پراکندگی آنها دوره زمانی سه‌هزارساله و وسعتی به اندازه کل زمین را در برمی‌گرفت، شش فضیلت را تأیید می‌کردند (سلیگمن، ۱۳۹۲). به‌طور کل، هدف ارائه‌دهندگان این الگو، طبقه‌بندی و اندازه‌گیری و نیز کشف رابطه این الگو و

اجزای آن با زندگی سالم است.

به طور خلاصه، رویکرد «توانمندی‌های منش و فضایل»<sup>۳</sup> یکی از رویکردهای نوین و بسیار موفق در دهه اخیر است که از شاخه‌های اصلی رویکرد روان‌شناسی مثبت محسوب می‌شود و پژوهش‌ها و موفقیت‌های مداخلاتی در این شاخه آنچنان رو به گسترش و توفیق است که در حال تبدیل شدن به اصلی‌ترین شاخه روان‌شناسی مثبت است و حتی برخی متخصصان علم روان‌شناسی مثبت را علم منش و فضایل دانسته‌اند. براساس این رویکرد، شش دسته فضیلت شناسایی شده‌اند که هر کدام زیرمجموعه‌هایی دارند و در نهایت ۲۴ توانمندی معرفی می‌شوند. این شش دسته عبارت‌اند از: «حرد»، «شجاعت»، «انسانیت»، «عدالت»، «میان‌رویی»، و «تعالی». فضایل، ویژگی‌هایی هستند که توسط فلاسفه در طول قرن‌ها ارزشمند دانسته شده‌اند؛ در حالی که، توانمندی‌های منش مسیرهای دستیابی به فضایل هستند. بنابراین، در طبقه‌بندی ویا، میان فضایل و توانمندی‌های منش تفاوت قائل شده است و فضایل در مرتبه بالاتر و کلی‌تری قرار گرفته‌اند که در دل آنها توانمندی‌های منش جای گرفته‌اند. توانمندی‌های منش، ظرفیت‌ها/صفات مثبتی‌اند که هر کدام جایگاه خود را دارند، یعنی جای دیگری را نمی‌گیرند و یکدیگر را کمرنگ نمی‌سازند، در فرهنگ‌های مختلف حضور دارند و ارزشمندند، و موجب پیامدهای مثبت بی‌شماری برای خود و دیگران می‌شوند. به بیان دیگر، توانمندی‌های منش صفات مثبتی هستند که هسته اصلی بودن/هویت و عمل/رفتار ما را تشکیل می‌دهند (نیمک، ۲۰۱۴). مؤسسه ویا بیان می‌دارد که طبقه‌بندی ویا «زبان مشترک» آن دسته از صفات شخصیتی است که انعکاس‌دهنده هویت فردی ما هستند؛ پیامدهای مثبت برای خود و دیگران در پی دارند (برای نمونه، نیک‌زیستی، روابط مثبت و دستاوردها)؛ و به خیر جمعی کمک می‌کنند. از آنجا که این فضایل و توانمندی‌های زیرمجموعه آنها در پی پژوهش‌های گوناگون در نقاط مختلف جهان با فرهنگ‌ها، سنت‌ها و گرایش‌های دینی و عرفانی متفاوت جمع‌آوری و دسته‌بندی شده است، تا اندازه زیادی جهان شمول دانسته می‌شود (نیمک، ۲۰۱۳).

با وجود کاربرد بسیار زیاد طبقه‌بندی «ویا» در جوامع مختلف، به نظر می‌رسد که این طبقه‌بندی هنوز کامل و جامع نیست و لازم است که با استفاده از پژوهش‌های مختلف در جوامع و فرهنگ‌های گوناگون، در طبقه‌بندی فضایل و توانمندی‌ها اصلاحات و تغییراتی

صورت گیرد و احتمالاً توانمندی‌های جدیدی نیز که در فرهنگ‌های غیر غربی بیشتر رواج دارد بدان افزوده شود. در این زمینه، «طیب رشید»، در مقاله‌ای با عنوان «فراتر از ویا» بیان می‌دارد که توانمندی‌های منش با طبقه‌بندی ویا آغاز نشده‌اند و با آن هم تمام نمی‌شوند، به این معنا که طبقه‌بندی ویا نیازمند اصلاح با در نظر گرفتن فرهنگ‌ها و سنت‌های مختلف است، و فهرستی از توانمندی‌هایی را که باید به‌نحوی در طبقه‌بندی ویا در نظر گرفته شوند، ارائه می‌دهد (رشید، در دست چاپ). کنراد بانیکسی (۲۰۱۴) نیز با اشاره به تاریخ فلسفه در زمینه فضایل، بیان می‌کند که فضایل مطرح‌شده در طبقه‌بندی «ویا» با هم همپوشانی‌هایی دارند و شواهد لازم برای امکان تفکیک این شواهد دست‌کم به لحاظ فلسفی و مفهومی وجود ندارد و نیز رابطه‌ی توانمندی‌هایی که براساس پیش‌فرض روان‌شناسان مثبت قرار است به شادکامی منجر شوند، با فضایل به‌درستی توجیه نشده است. همین‌طور، کریستین میلر (۲۰۱۹)، در مقاله‌ی خود از دیدگاه یک فیلسوف می‌نویسد که اشکالاتی در طبقه‌بندی «ویا» به لحاظ فلسفی وجود دارد که لازم است مورد توجه فلسفی و تجربی قرار گیرند و در نهایت به اصلاح این مدل منجر شوند. این شبهات عبارت‌اند از: توجه نکردن به شماری از توانمندی‌ها در فهرست ۲۴ گانه‌ی توانمندی‌های ویا، وجود برخی توانمندی‌های متناقض، رابطه‌ی نامشخص میان فضایل و توانمندی‌های زیرمجموعه‌شان، فقدان خرد عملی، و پیدا نشدن شش عامل (فضیلت) در بسیاری از پژوهش‌ها.

در راستای اصلاح طبقه‌بندی مؤسسه‌ی ارزش‌ها در عمل (ویا)، رابرت مک‌گرث (۲۰۱۵ب)، دانشمند و پژوهشگر برجسته‌ی مؤسسه‌ی «ویا» که در حال حاضر عهده‌دار بررسی تفاوت‌های فرهنگی در طبقه‌بندی ویا با توجه به پژوهش‌های مختلف در جوامع گوناگون است، درحالی‌که در مقاله‌ای با عنوان «توانمندی‌های منش در ۷۵ کشور»، اعلام کرده بود که طبقه‌بندی «ویا» جهانی و قابل قبول به‌نظر می‌رسد، در پژوهش دیگری در میان یک میلیون نفر در چهار گروه نمونه و با استفاده از چندین ابزار، توانمندی‌های منش را بررسی کرد و به شواهدی برای خلاصه کردن ۲۴ توانمندی منش در سه عامل (مراقبت‌گری در روابط بین‌فردی، کاوشگری در حوزه‌های عقلانی، و خودکنترلی در حوزه‌ی رفتاری) دست یافت و آن را دارای اعتبار بیشتری نسبت به تقسیم‌بندی شش‌عاملی دانست (مک‌گرث، ۲۰۱۵ب).

گرین‌برگ، مک‌گرث، و هال-سیموندز (۲۰۱۶) در پژوهشی در میان ۱۲ نمونه از

بزرگسالان به همین سه عامل (تقسیم‌بندی شامل سه فضیلت مراقبت‌گری، کاوشگری و خودکنترل‌گری) دست یافتند. مک‌گرث، گرین‌برگ و هال-سیمونز (۲۰۱۸) در پژوهش دیگری وجود این سه عامل را دوباره تأیید کردند. بنابراین، در حال حاضر مک‌گرث معتقد است که مدل سه‌عاملی فضایل، هم به لحاظ مفهومی و هم تجربی قابل دفاع‌تر است و باید به‌عنوان اساس تقسیم‌بندی ویا معرفی شود، چراکه مناسب‌ترین مدل ساختاری برای طبقه‌بندی ویا به‌نظر می‌رسد. به‌طور خلاصه، مک‌گرث و همکاران ادعا می‌کنند، این یافته با پیشینه‌های فلسفی فضایل و نیز تجارب پیشروان حوزه شخصیت اخلاقی و آموزش‌های مَنَشی هماهنگی دارد. البته درحالی‌که می‌توان گفت این سه فضیلت می‌تواند جایگزین شش فضیلت اولیه در این مفهوم‌سازی کاربردی شوند، این امکان هنوز به توافق علمی دست نیافته است.

هویت‌یابی سالم و شناسایی توانمندی‌ها، برای داشتن سلامت روان مهم دانسته شده است. البته «سلامت روان» مفهومی پیچیده است و در رویکردهای مختلف فلسفی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی از زوایای مختلف و متفاوت بدان پرداخته شده است و در رویکرد توانمندی‌ها هم از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در همین حال، لازم به ذکر است که مفهوم سلامت روان در دوره «پیش‌بزرگسالی»<sup>۴</sup> از مفاهیم اساسی تحولی مختص این دوره محسوب می‌شود. پیش‌بزرگسالی، دوره‌ای از زندگی است که بین دوره نوجوانی و بزرگسالی قرار دارد. آرنت (۲۰۰۰)، با هدف توجه بیشتر به این دوره گذار بسیار حساس در زندگی افراد این اصطلاح را مطرح کرد. آرنت معتقد است که این دوره باید به‌صورت دوره‌ای مجزا بین ۱۸ تا ۲۸ سالگی در نظر گرفته شود، چراکه افراد در این سن به استقلال بیشتری دست پیدا می‌کنند و به فرصت‌ها و گزینه‌های بیشتری برای زندگی آینده خود می‌اندیشند. عبارت «پیش‌بزرگسالی» به بزرگسالان جوانی اشاره دارد که اگرچه به سن قانونی رسیده‌اند، هنوز کاملاً مستقل نشده‌اند، بدین معنا که درآمد کافی برای زندگی مستقل ندارند، تشکیل خانواده نداده‌اند، و دوره‌ای همراه با تلاش برای هویت‌یابی، بی‌ثباتی، تمرکز بر خود، و احساس گذار را تجربه می‌کنند. آرنت این دوره را «نقش‌بی‌نقش»<sup>۵</sup> نامیده است، زیرا افرادی که در دوره پیش بزرگسالی قرار دارند، فعالیت‌های زیادی انجام می‌دهند اما در عین حال، به «نظامات نقش»<sup>۶</sup> چندان محدود نیستند (آرنت، ۲۰۱۴).

در دوره پیش‌بزرگسالی بیش از هر دوره‌ای دیگر در زندگی، افراد به‌طور جدی در پی

اکتشاف عمیق‌گرایش‌هایشان در روابط بین‌فردی و صمیمانه، شغلی و جهان‌بینی هستند (بلیدورن و شوبا، ۲۰۱۷؛ بوت، کروتر و اسنایدر، ۲۰۱۵). فرایند شکل‌گیری روابط صمیمانه و دوستی‌های عمیق اگرچه در نوجوانی ظهور پیدا می‌کند، در دوره پیش‌بزرگسالی شکلی جدی‌تر و عمیق‌تر به خود می‌گیرد. اگرچه نوجوانان نیز به‌دنبال روابط صمیمانه‌اند، در دوره نوجوانی بیشتر جنبه تفریحی دارد و در پیش‌بزرگسالی شکل‌گیری هویت در این زمینه، به‌ویژه روابط صمیمانه با جنس مخالف، بسیار جدی‌تر می‌شود (آرنت، ۲۰۱۶). در خصوص مسائل شغلی، افرادی که در دوره پیش‌بزرگسالی قرار دارند، به فرصت‌ها و انتخاب‌های شغلی به‌عنوان راهی برای به‌دست‌آوردن دانش و مهارت‌هایی برای آماده‌سازی آنها جهت فرصت‌های شغلی دائمی در آینده می‌نگرند (سفر-کرنک، لویکس، و سلملا-آرو، ۲۰۱۴). فراتر از روابط صمیمانه و مسائل شغلی، این دوره در شکل‌گیری جهان‌بینی که بخش اصلی تحول شناختی محسوب می‌شود و هویت انسانی و اخلاقی فرد نقش بسزایی دارد (پسلی و هاردی، ۲۰۱۷؛ گوئرا و گینز-اسپرولا، ۲۰۱۵). افرادی که در دوره پیش‌بزرگسالی هستند، معمولاً با جهان‌بینی‌ای که در دوره کودکی و نوجوانی در ارتباط با خانواده و دایره محدودی از اطرافیان، معلمان و همسالان به‌دست آورده‌اند، وارد دانشگاه می‌شوند. با این حال، در دانشگاه با جهان‌بینی‌هایی به‌مراتب گسترده‌تر و ناهمگون‌تر آشنا می‌شوند و به احتمال زیاد جهان‌بینی‌هایی را برمی‌گزینند که از آنچه با آن بزرگ شده‌اند متمایز است (گاتیرز و پارک، ۲۰۱۵).

در ایران پژوهشی با هدف شناسایی و طبقه‌بندی توانمندی‌های منش و فضایل ایرانی و تفاوت‌های آن با طبقه‌بندی وی صورت نگرفته است که شناسایی آن هم می‌تواند برای اهداف شناسایی توانمندی‌های اقشار مختلف (همچون دانشجویان، کارمندان سازمان‌ها) و همچنین اهداف مداخلاتی در ایران به‌کار رود و هم به کاهش خلأ موجود در شواهد علمی و تجربی در سطح جهانی یاری رساند. برای روشن شدن صحت طبقه‌بندی وی در جامعه ایرانی لازم است ابتدا توانمندی‌های منش در میان جوانان ایرانی به‌دقت بررسی، اندازه‌گیری و تحلیل عمیق شود، چراکه اندازه‌گیری این توانمندی‌ها با ابزار استاندارد و روش‌های عمقی کیفی در کشور ما هنوز صورت نگرفته است و بی‌شک توانمندی‌ها در جامعه ایرانی که فرهنگ منحصربه‌فرد خود را دارد، با دیگر جوامع که در آنها این پژوهش‌ها صورت گرفته است،



تفاوت‌هایی دارد. از این‌رو، پژوهش حاضر در پی بررسی توانمندی‌های منش و فضایل در میان جوانان ایرانی بین ۱۸ تا ۲۸ سال و طبقه‌بندی این توانمندی‌ها و فضایل با توجه ویژه به فرهنگ ایرانی است.

## ● روش

پژوهش حاضر از نوع کیفی با روش «نظریه مبانی» و رویکرد اکتشافی است (کربین، اشتراوس و اشتراوس، ۲۰۱۴). در این پژوهش به منظور تحلیل مصاحبه‌های «گروه کانونی»<sup>۷</sup> از فن «تحلیل مضمون»<sup>۸</sup> استفاده شد که در آن تفاسیر و برداشت‌های مخاطب به‌عنوان منبع اصلی اطلاعات در نظر گرفته می‌شود.

جامعه پژوهش شامل دانشجویان ۱۸ تا ۲۸ ساله دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که پس از پاسخگویی به پرسشنامه نشانگرهای بزرگسالی، با توجه به معیارهای شش‌گانه این پرسشنامه، پیش‌بزرگسال شناخته شده بودند. نمونه‌گیری در پژوهش کیفی اغلب راهبرد غیراحتمالی دارد. در این پژوهش نمونه موردنظر از جامعه مذکور به شیوه «هدفمند» از نوع «قضای»<sup>۹</sup> انتخاب شد. کفایت حجم نمونه در رویکرد کیفی با توجه به اصل اشباع طی روند پژوهش تعیین شد. ضمن تحلیل داده‌های کیفی دانشجویان، تعداد کدها و موارد استخراج‌شده در شش گروه کانونی در مجموع با ۳۵ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد که در دوره پیش‌بزرگسالی قرار داشتند، به تکرار رسید. در جدول ۱ مشخصات مصاحبه‌شوندگان ارائه شده است. شرط شمول عبارت بود از: ۱. اشتغال به تحصیل در یکی از دانشکده‌های دانشگاه تهران در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد. ۲. دارا بودن ویژگی‌های دوره پیش‌بزرگسالی با توجه به نشانگرهای بزرگسالی. ۳. نبود سابقه اختلال روانی، بیماری روان‌پزشکی یا بیماری جسمی خاص.

چند نمونه از سؤالاتی که طی مصاحبه پرسیده شد، عبارت‌اند از:

«وقتی می‌گم «خرد»، چی به ذهنتون میاد؟ می‌خوام بدونم آدم خردمند رو چه کسی می‌دونید؟ دور و برتون آدم خردمند می‌شناسید، اون آدم چی داره که شما فکر می‌کنید خردمنده؟ (فکر می‌کنید ما ایرانی‌ها خرد رو در چی می‌بینیم؟ اگر از فرهنگ‌های دیگه (مثل غرب) درکی دارید مقایسه کنید و سعی کنید به من بگید فرق نگاه ما با غربی درباره خرد

جدول ۱. مشخصات گروه دانشجویان مورد مصاحبه

جنسیت	دانشکده	تعداد	جمع
مرد	مدیریت	۳ نفر	۱۱ نفر
	روانشناسی	۷ نفر	
	فنی	۱ نفر	
زن	مدیریت	۵ نفر	۲۴ نفر
	روانشناسی	۱۳ نفر	
	حقوق و علوم سیاسی	۲ نفر	
	علوم اجتماعی	۲ نفر	
	جغرافیا	۱ نفر	
کل	علوم و فنون نوین	۱ نفر	۳۵ نفر

«آیا خرد را به ویژگی مثبت می‌دونید؟ چرا این‌طور فکر می‌کنید؟ خرد چگونه می‌تونه به تعالی آدم کمک کنه؟»، «خودتون رو چقدر خردمند می‌دونید؟ چرا فکر می‌کنید خردمند (یا غیر خردمند هستید)؟ چی باعث میشه که شما این‌طور باشید؟». سوالات با هدف شناسایی توانمندی‌های منش در جامعه دانشجویان ایرانی به‌منظور طراحی و تهیه برنامه مداخلات روان‌شناختی مثبت فرهنگ‌محور برای دوره پیش‌بزرگسالی طرح شد. در مصاحبه‌های صورت‌گرفته، گزاره‌ها، کلمات و جمله‌هایی که به هر شکل می‌توانند با توانمندی‌های منش ارتباط داشته باشند، مورد توجه قرار گرفت.

### ● ابزار

□ پرسشنامه نشانگرهای بزرگسالی. این پرسشنامه خودگزارشی که متناسب با بافت ایرانی برای اندازه‌گیری نشانه‌های بزرگسالی با توجه به ادراک فرد درباره بزرگسالی براساس باورهای فردی و فرهنگی طراحی شده، شامل ۵۲ ماده است. سلیمانی (۱۳۹۵) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در شش بعد توانایی شناختی-هیجانی، خودتنظیمی، خانواده و مسئولیت‌های زندگی مشترک، اخلاق بین‌فردی تعهد دینی، استقلال و انتقال نقش را ۰/۹۰۵ گزارش کرده است.

### ● روش تحلیل داده‌ها

اطلاعات پژوهش حاضر به روش تحلیل مضمون بررسی شدند. تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های پژوهش کیفی است. این روش

به‌عنوان فرایند تحلیل داده‌های متنی می‌تواند به‌خوبی الگوهای موجود در داده‌ها را نمایان کند (کلارک و براون، ۲۰۰۶). با استفاده از تحلیل مضمون می‌توان به درک عمیق‌تری رسید و با مقایسه فراوانی‌ها، ماتریس مضامین و شبکه مضامین را ایجاد کرد.

مضمون یا تم، مبین اطلاعات مهم درباره داده‌ها و سؤالات پژوهش است و تا حدی، معنی و مفهوم الگوی موجود در مجموعه‌ای از داده‌ها را نشان می‌دهد. به‌عبارت دیگر، مضمون الگویی است که در داده‌ها یافت می‌شود و حداقل به توصیف و سازمان‌دهی مشاهدات و حداکثر به تفسیر جنبه‌هایی از پدیده می‌پردازد (نامی، گوست، تایرو و جانسون، ۲۰۰۸). مضامین از جنبه‌های مختلفی دسته‌بندی می‌شوند. در پژوهش حاضر کدهای پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر متمایز شدند. تحلیل مضامین در این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA<sup>10</sup> انجام گرفت. این نرم‌افزار امکان کدگذاری متن، تخصیص کدها به مضامین، مرتب کردن یادداشت‌های پژوهشگر با کدها، قابلیت جست‌وجوی پیشرفته و عملیات بازخوانی داده‌های کدگذاری شده را داراست. در جدول ۲ مراحل انجام تحلیل مضمون مشاهده می‌شود (اتراید-استیرلینگ، ۲۰۰۱).

جدول ۲. مراحل اجرایی‌سازی تحلیل مضمون

بخش	توصیف فرایند
۱. بررسی اولیه داده‌ها	نوشتن داده (در صورت لزوم)، خواندن و دوباره‌خوانی داده‌ها، نوشتن ایده‌های اولیه.
۲. استخراج کدهای اولیه	کدگذاری ویژگی‌های موردنظر داده‌ها به شکل نظام‌مند در همه مجموعه داده‌ها و گردآوری داده‌های مربوط به هر کد.
۳. جست‌وجوی مضمون‌ها	قرار دادن کدها زیر یک مضمون بالقوه، گردآوری همه داده‌های مرتبط به هر مضمون بالقوه.
۴. مرور مضمون‌ها	بررسی کدها در رابطه با عصاره‌های کدگذاری‌شده (سطح ۱) و کل مجموعه داده (سطح ۲)، استخراج یک نقشه مضمون از تحلیل.
۵. تعریف و نام‌گذاری مضمون‌ها	تحلیل‌های جاری برای اصلاح موارد خاص هر مضمون و داستان کلی که تحلیل روایت می‌کند؛ استخراج تعریف‌های روشن و نام برای هر مضمون.
۶. تهیه گزارش	فرصت نهایی برای تحلیل، تفکیک‌ها، مجموعه کردن عصاره‌های نمونه، تحلیل نهایی عصاره‌های استخراج‌شده، مرتبط‌سازی تحلیل‌ها به سؤال‌های پژوهش و ادبیات پژوهش، تولید گزارش پژوهشی یک تحلیل.

### بررسی اعتبار کدگذاری

پژوهشگران کیفی شیوه سه‌سویه‌سازی<sup>۱۰</sup> را به‌عنوان روش سنجش اعتبار یافته‌های خود به‌کار می‌گیرند (پاتون، ۲۰۰۲). استفاده از سه‌سویه‌سازی در پژوهشگر، شیوه و داده

برای ثبت سازه واقعیت در مطالعه کیفی مناسب است. سه‌سویه‌سازی به معنای استفاده از چند نوع شیوه یا داده از جمله استفاده از رویکردهای کیفی و کمی به‌طور همزمان تعریف می‌شود (پاتون، ۲۰۰۲). سه‌سویه‌سازی شامل سه‌سویه‌سازی در شیوه (بازآزمون روش انجام کار)، سه‌سویه‌سازی در پژوهشگر (آزمون قابلیت اعتماد بین کدگذاران) و سه‌سویه‌سازی مشارکت‌کننده (استفاده از مصاحبه‌شوندگان جدید برای آزمون قابلیت اطمینان مدل) می‌شود. در پژوهش حاضر از دو روش سه‌سویه‌سازی در پژوهشگر و سه‌سویه‌سازی در شیوه استفاده شد. به‌منظور محاسبه اعتبار به شیوه بازآزمون (رایجی، ۲۰۰۳) روش انجام کار، از بین مصاحبه‌های کانونی انجام‌گرفته دو مصاحبه به‌عنوان نمونه انتخاب شده و هر کدام از آنها در فاصله زمانی کوتاه و مشخص دوباره کدگذاری شد. کدهای مشخص‌شده در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه شدند. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه بودند، با عنوان «توافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص شد. هر کدام از آنها دو بار در فاصله زمانی ۲۰ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شدند. روش محاسبه اعتبار بین کدگذاری‌های انجام‌گرفته توسط محقق در دو فاصله زمانی بدین ترتیب است:

$$100\% \times \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل کدها در دو مرحله}} = \text{درصد اعتبار بازآزمون}$$

جدول ۳. محاسبه اعتبار بازآزمون

گروه کانونی	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	اعتبار بازآزمون
اول	۲۳۶	۹۴	۴۸	۸۰٪
دوم	۲۲۱	۸۴	۵۳	۷۵٪
کل	۴۵۷	۱۷۸	۱۰۱	۷۸٪

کویل (۱۹۹۶) اعتبار ۶۰ صدم را اعتبار قابل قبول می‌داند. در این پژوهش تعداد کل کدها در دو فاصله زمانی ۲۶ روزه برابر ۴۵۷، تعداد کل توافقات بین کدها در این دو زمان برابر ۱۷۸ و تعداد کل عدم توافقات در این دو زمان برابر ۱۰۱ بود. اعتبار بازآزمون مصاحبه‌های انجام‌گرفته در این تحقیق با استفاده از فرمول ذکرشده، برابر ۷۸ درصد بود. میزان اعتبار به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که نظام کدگذاری از اعتبار بسیار خوبی برخوردار است.

## سه‌سویه‌سازی در پژوهشگر

برای سنجش میزان توافق درون‌موضوعی از آزمون «اعتبار بین کدگذاران»<sup>۱۱</sup> استفاده شد. با توجه به موضوع و متغیرهای پژوهش، کدگذار همکار یک روان‌شناسی تربیتی در نظر گرفته شد. پس از اطمینان از آشنایی همکار پژوهش به فرایند کدگذاری، تعداد دو مصاحبه‌کانونی به‌طور تصادفی انتخاب و به وی واگذار شد تا فرایند کدگذاری را به‌طور مستقل انجام دهد. محاسبه درصد توافق بین کدگذاران که به‌عنوان شاخص اعتبارسنجی تحلیل به‌کار می‌رود، درست مانند شیوه قبلی است. نتایج حاصل از این کدگذاری‌ها در جدول ۴ آمده است. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، تعداد کل کدها که توسط محقق و همکار تحقیق به ثبت رسید، برابر ۴۱۲، تعداد کل توافقات بین این کدها ۱۵۳ و تعداد کل عدم توافقات بین این کدها برابر ۱۰۶ بود. اعتبار بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام‌گرفته در این تحقیق با استفاده از فرمول ذکرشده برابر ۷۴ درصد است که نشان‌دهنده اعتبار بسیار خوب کدگذاری است.

جدول ۴. محاسبه اعتبار بین دو کدگذار

گروه کانونی	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	اعتبار بین دو کدگذار (درصد)
اول	۲۰۸	۷۵	۵۸	۷۲
دوم	۲۰۴	۷۸	۴۸	۷۶
کل	۴۱۲	۱۵۳	۱۰۶	۷۴

### ● یافته‌ها

تحلیل مضمون مصاحبه‌های صورت‌گرفته در سه سطح انجام گرفت؛ سطح اول شامل کدهای پایه، سطح دوم مضامین سازمان‌دهنده و سطح سوم مضامین فراگیر است. در گام نخست کدهای پایه به‌طور آزادانه استخراج شدند. کدهای پایه بر پایه همخوانی‌های موضوعی، در مضامین سازمان‌دهنده قرار گرفتند و در نهایت مضمون‌های فراگیر برای دسته‌بندی مضامین سازمان‌دهنده استفاده شد. بدین ترتیب ساختار مضامین شامل مضمون‌های فراگیر، در بالاترین سطح و مضمون‌های پایه در خردترین سطح بود. با توجه به اینکه در مصاحبه‌های صورت‌گرفته، گزاره‌ها، کلمات و جمله‌هایی که به هر شکل می‌توانند با توانمندی‌های منش ارتباط داشته باشند مورد توجه قرار گرفت، تمامی کدهای استخراج‌شده، در نهایت زیر چهار مضمون فراگیر «خرد و عقلانیت»، «شجاعت»، «انسانیت» و «تعالی»

قرار گرفتند. مضمون‌های سازمان‌دهنده و ارتباط با کدهای پایه در مضمون فراگیر «خرد و عقلانیت» در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. مضامین سازمان‌دهنده و کدهای پایه در مضمون فراگیر خرد و عقلانیت

مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی
تفکر تحلیلی	همه‌جانبه‌نگری	۲۰	خودنظم‌دهی	تنظیم هیجانات/احساسات	۲۱
	موقعیت‌شناسی	۱۴		اعتدال در عقل و احساس	۷
	آینده‌اندیشی	۹		صبوری	۴
	خودشناسی	۹		پیش‌بینی‌پذیری رفتاری	۴
	استفاده از تجارب	۷		آرام بودن	۳
	انتخاب آگاهانه	۷		توانایی سازگاری و انطباق	۳
	ترجیح عقل بر احساسات	۶		تناقض در رفتارها (کمک/آسیب)	۳
	توانمندی تصمیم‌گیری در چالش‌ها	۵		کل	۴۵
	مشورت گرفتن از دیگران در تصمیم‌گیری	۵		میان‌رویی و اعتدال	۱۳
	بینش دین‌محور	۴		احتیاط/ریسک‌پذیری پایین	۷
قدرت داور	۳	فروتنی	۳		
مشاوره خردمندان و مبتنی بر تجربه	۳	کمک‌هایش را به روی دیگران نیاوردن	۱		
عمل به احکام دین	۳	کل	۲۴		
به‌کارگیری افکار و دانسته‌ها	۲	عشق به یادگیری	۶		
تفکر منطقی	۲	لذت بردن از تکلیف	۱		
قوه تفکر و استدلال	۱	کل	۷		
جدایی دین از سیاست	۱				
فهم اجتماعی	۱				
کل		۱۰۲			

در پاسخ‌هایی که زیر کد فراگیر «عقلانیت و خرد» قرار می‌گیرند، چهار مضمون سازمان‌دهنده قابل تشخیص است: «تفکر تحلیلی» (۱۰۲ مورد)، «خودنظم‌دهی» (۴۵ مورد)، «میان‌رویی و اعتدال» (۲۴ مورد) و «عشق به یادگیری» (۷ مورد).

کدهایی که در مضمون «تفکر تحلیلی» قرار می‌گیرند، به‌نوعی نشان‌دهنده ویژگی‌های تفکر منطقی، قدرت داور، انتخاب آگاهانه، خودشناسی، فهم اجتماعی، موقعیت‌شناسی، آینده‌اندیشی، همه‌جانبه‌نگری، استفاده از تجارب، مشورت گرفتن از دیگران در تصمیم‌گیری، توانمندی تصمیم‌گیری در چالش‌ها، مشاوره خردمندان و مبتنی بر تجربه، قوه تفکر و استدلال، به‌کارگیری افکار و دانسته‌ها، ترجیح عقل بر احساسات، بینش دین‌محور، جدایی

دین از سیاست و عمل به احکام دین بودند.

از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، «تفکر تحلیلی» از مهم‌ترین توانمندیهای منش در ایرانیان است. برای مثال شرکت‌کننده‌ای اشاره کرد: «در هر موقعیتی بدون‌ه چپ کار باید بکنه. براساس موقعیت شرایط را بسنجد و بداند چپ کار باید بکند» و یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان گفت: «ولی بعضی وقت‌ها فکر می‌کنم زیادی احساسی رفتار کردم باید بیشتر از عقل و منطق استفاده کنم». موارد بسیار زیادی از این دست (۱۰۲ مورد) اشاراتی بود که نشان می‌دهد توانمندی تفکر تحلیلی یک ویژگی و توانمندی منش در ایرانیان است. دانشجویان همچنین «خودنظم‌دهی» را از ویژگی‌های منش ایرانیان می‌دانند. این مضمون می‌تواند کدهای زیر را پوشش دهد: «توانایی سازگاری و انطباق»، «اعتدال در عقل و احساس»، «تنظیم هیجانات/احساسات»، «آرام بودن»، «صبوری»، «پیش‌بینی‌پذیری رفتاری و نداشتن تناقض در رفتارها» (کمک/آسیب). مصادیق اشاره‌شده توسط دانشجویان به وضوح اهمیت این مضمون را نشان می‌دهد: «تکانشی عمل نمی‌کند. بیهوش تصمیم نمی‌گیرد. از کارهایی که انجام می‌دهد خودش رضایت دارد» یا «در الگوی برتر مذهبی و تاریخی آدم‌های میانه‌رو در فرهنگ ما آدم‌هایی هستند که خودتنظیم‌گردند».

«میانه روی و اعتدال»، مضمون سازمان‌دهنده بعدی بود. کدهای زیرمجموعه این مضمون شامل میانه‌روی و حد وسط، احتیاط/ریسک‌پذیری پایین، فروتنی و کمک‌ها را به روی دیگران نیاوردن می‌شود. در بین مصاحبه‌های انجام‌گرفته، مصادیق زیادی وجود داشت که میانه‌روی را توانمندی منش معرفی می‌کند. این مصادیق گاهی بسیار مستقیم و روشن بودند، مانند «فروتنی می‌کند» و گاه به چنین تلویحی اشاره داشتند، «در انجام کارهای جدید زودتر به نتیجه می‌رسد و درصد موفقیتش بالاتر است، چون کارهایی را انتخاب می‌کند که خیلی بزرگ نیست».

مضمون چهارم در کد فراگیر «خرد و عقلانیت» را «عشق به یادگیری» تشکیل می‌دهد. علاقه به یادگیری و لذت بردن از تکلیف، دو کد اصلی این مضمون سازمان‌دهنده هستند. از نظر دانشجویان، علاقه به یاد گرفتن (برای مثال «مطالعه کردن مثل تغذیه برای مغز است. ساز زدن باعث فعال شدن مغز می‌شود») و لذت بردن از تکلیف (برای نمونه: «در حال انجام تکلیف لذت ببرد. درحالی‌که برای کنکور می‌خواندم لذت می‌بردم. از رسیدن به مرحله بالاتر

و اینکه تهش چی می‌شی بهت لذت می‌دهد»، توانمندی منش ایرانیان به حساب می‌آید. در جدول ۶ مضمون‌های سازمان‌دهنده و ارتباط با کدهای پایه در مضمون فراگیر «شجاعت» ارائه شده است.

جدول ۶. مضامین سازمان‌دهنده و کدهای پایه در مضمون فراگیر شجاعت

مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی
جرئت‌مندی	جانبداری از حق/عمل به حق	۲۲	صداقت	راستگویی	۱۲
	ریسک‌پذیری	۱۵	قبول‌اشتباهات/انتقادپذیری/عذرخواهی کردن		۱۱
	غلبه بر ترس	۱۵	پذیرش اشتباهات/کاستی‌ها		۶
	ایستادگی	۱۴	خودداری از دینداری ظاهری/تظاهر		۶
	اتحاد در مقابل زورگویی	۱۳	خودداری از دورویی		۵
	دفاع از حق در برابر حکومت	۱۰	غیبت و بدگویی نکردن		۵
	دفاع از تمامیت وجودی خود	۹	پذیرش آگاهی نداشتن به برخی امور		۴
	دفاع از حق خود	۷	پذیرش مسئولیت کارها		۲
	جرئت انتقاد کردن از دیگری	۴	اصالت		۲
	دفاع از حق دیگران	۳	کل		۵۳
	ایجاد تعادل بین خوبی و بدی درونی	۳	استقلال	توجه نکردن به حرف مردم	۱۵
	جرئت خودشناسی	۳	خلاقیت		۱۴
	شجاعت انتخاب	۲	تجربه‌گرایی/اکتشاف‌گری		۱۲
	گفتن حرف حق در محل کار	۱	فرارفتن از سنت‌ها/محدودیت‌های عرفی/مذهبی		۱۱
	توانایی نه گفتن	۱	خودمختاری		۸
	سازمان‌دهی گروه	۱	آزمون و خطا برای ابتکار		۷
	غلبه بر نفس	۱	اصالت/هم‌رنگ جماعت نبودن		۵
	کل	۱۲۴	اثبات توانمندی زنان		۳
			فرا تر رفتن از باورهای قدیمی خود		۳
			کنجکاوی		۱
			کل		۷۹

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، کد فراگیر «شجاعت» مضمون‌های سازمان‌دهنده «جرئت‌مندی» (۱۲۴ مورد)، «صداقت» (۵۳ مورد) و «استقلال» (۷۹ مورد) را پوشش می‌دهد.

اولین مضمون سازمان‌دهنده در کد فراگیر «شجاعت» تحت عنوان «جرئت‌مندی» قرار گرفت. از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، جانبداری از حق/عمل به حق، دفاع از حق در برابر حکومت، سازمان‌دهی گروه، اتحاد در مقابل زورگویی، دفاع از حق دیگران، دفاع



از حق خود، گفتن حرف حق در محل کار، توانایی نه گفتن، دفاع از تمامیت وجودی خود، غلبه بر ترس، جرئت انتقاد کردن از دیگری، ایستادگی، ریسک‌پذیری، شجاعت انتخاب، جرئت خودشناسی، غلبه بر نفس، ایجاد تعادل بین خوبی و بدی درونی، همه از اجزای سازنده توانمندی منش جرئت مندی هستند. برای مثال، «قضاوت کردن ما ایرانی‌ها شجاعانه نیست، چون نمی‌توانیم نظر واقعی مان را به فرد بگوییم» و «حتی در حرف زدن با دوستان شجاعت بروز دادن احساساتمان را نداریم و دلخوری مان را نمی‌گوییم»، از جمله اشارات مصاحبه‌شوندگان است.

«صداقت» نیز در محور شجاعت، مضمون سازمان‌دهنده قوی بود (۵۳ مصداق). کدهای راستگویی، اصالت، خودداری از دینداری ظاهری/تظاهر، خودداری از دورویی، پذیرش اشتباهات/کاستی‌ها، قبول اشتباهات/انتقادپذیری/عذرخواهی کردن، پذیرش مسئولیت کارها، پذیرش آگاهی نداشتن به برخی امور، غیبت و بدگویی نکردن در این مضمون خودنمایی می‌کنند. می‌توان دید که اشارات کلامی مصاحبه‌شوندگان صداقت را به‌وضوح یک توانایی معرفی می‌کند: «تظاهر به دین می‌کنیم. در ایران اجباری است دیندار باشیم. بیشتر جمعیت تظاهر می‌کنند فقط به خاطر موقعیت خوب داشتن. در همه جا حتی در بیمارستان» و «پشت سر هم در روابط دوستانه حرف نزیم. شجاعت رودر رو گفتن را داشته باشد».

آخرین مضمون سازمان‌دهنده در کد فراگیر «شجاعت»، «استقلال» است که شامل کدهای خرد خودمختاری، کنجکاوی، آزمون و خطا برای ابتکار، تجربه‌گرایی/اکتشاف‌گری، خلاقیت، فراتر رفتن از باورهای قدیمی خود، اثبات توانمندی زنان، توجه نکردن به حرف مردم، فرارفتن از سنت‌ها/محدودیت‌های عرفی/مذهبی، اصالت/همرنگ جماعت نبودن می‌شود. مصادیق زیر نمونه‌هایی از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان است: «ریسک‌پذیر باشد. یک خرده دیوانه باشد» و «میزان آزمون خطامون خیلی کمه و ترس داریم از اشتباه کردن». جدول ۷ دربردارنده مضمون‌های سازمان‌دهنده و ارتباط با کدهای پایه در مضمون فراگیر «انسانیت» است.

کد فراگیر «انسانیت» سه مضمون سازمان‌دهنده «عدالت و انصاف» (۱۲۵ مورد)، «مهربانی» (۶۱ مورد)، «گذشت و بخشش» (۱۱ مورد) را پوشش می‌دهد. اولین مضمون سازمان‌دهنده در محور «انسانیت»، «عدالت و انصاف» است. کدهایی مانند اخلاق‌مداری،

جدول ۷. مضامین سازمان‌دهنده و کدهای پایه در مضمون فراگیر انسانیت

مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی
عدالت و انصاف	آسیب نرساندن به خود و دیگران	۱۹	احترام به حقوق دیگران عادل در رابطه با افراد با سوگیری جنسیتی متفاوت عمل به دستورهای مذهبی در حوزه انسانیت رازداری	۱۴	۱ ۱ ۱ ۱
	اخلاق‌مداری	۱۴			
	خودخواه نبودن	۱۴			
	احترام به اقوام/نژادها/ملیت‌ها/طبقات	۱۰			
مضامین سازمان‌دهنده	خودخواهی در رانندگی	۹	مهربانی	۸	۱۲۵
	فضولی نکردن/مداخله نکردن	۸			
	قضاوت نکردن دیگران	۷			
	متعصب نبودن	۶			
	دینداری	۵			
	نداشتن نگاه ارزشی/مادی به انسان‌ها	۴			
	نداشتن نگاه ارزشی/مذهبی به انسان‌ها	۴			
	خودداری از سوءاستفاده از ضعف دیگری	۳			
	رنندی	۳			
	دزدیدن بیت‌المال	۳			
	اسراف نکردن	۲			
وچندان‌مداری	۲	کل			
مفید بودن	۲				
مؤدب بودن	۲				
عدم تحمیل عقاید شخصی	۲				
بامعرفت بودن	۱				
وچندان‌مداری شغلی	۱				
گذشت و بخشش	۱۱		گذشت و بخشش		
بر خورد متعادل در برابر اشتباه	۵				
بخشندگی	۳				
خاکستری دیدن آدم‌ها	۲				
آگاهی از انگیزه‌ها و احساسات خود و دیگران	۱		کل		
۱۱	۱۱				

قضاوت نکردن دیگران، فضولی نکردن/مداخله نکردن، مؤدب بودن، اسراف نکردن، مفید بودن، نداشتن نگاه ارزشی/مادی به انسان‌ها، بامعرفت بودن، آسیب نرساندن به خود و دیگران، احترام به حقوق دیگران، احترام به اقوام/نژادها/ملیت‌ها/طبقات، خودداری از دزدیدن بیت‌المال، خودخواه نبودن، خودخواه نبودن در رانندگی، رندی نکردن، خودداری از سوءاستفاده از ضعف دیگری، دینداری، رازداری، عمل به دستورات مذهبی در حوزه انسانیت، وچندان‌مداری، وچندان‌مداری شغلی، متعصب نبودن، عادل بودن در رابطه با افراد با سوگیری جنسیتی متفاوت، عدم تحمیل عقاید شخصی، و نداشتن نگاه ارزشی/مذهبی به انسان‌ها زیرمجموعه این مضمون سازمان‌دهنده قرار گرفتند. در مصاحبه‌ها به روشنی دیده

می‌شود که عدالت و انصاف از اصلی‌ترین مؤلفه‌های انسانیت به‌عنوان یک توانمندی منش است. برای نمونه گفته شد، «دهک‌های بالا در اسکاندیناوی ۶۰ درصد مالیات می‌دهند، ولی در ایران فکر می‌کنیم درس خواندیم و باید واقعاً خیلی حقوق بگیریم. نفع خودم و براساس آن هم عدالت در تفکر من شکل می‌گیرد» و «منافع خودش را می‌خواهد آدم غیرعادل. همه چیز را برای خودش می‌خواهد. برای بچه خودش می‌خواهد».

«مهربانی»، از کدهای سازمان‌دهنده انسانیت است. زیر این مضمون کدهای خُرد مهرورزی، انسان‌دوستی، فداکاری، حمایت از ضعیف، مبارزه با ظلم، توانایی برقراری ارتباط، حیوان‌دوستی/محیط زیست‌دوستی، خوش‌برخوردی، همدلی و کمک کردن به خود قرار می‌گیرند. از نظر شرکت‌کنندگان در این پژوهش، مهربانی، توانمندی منش به حساب می‌آید و شماری از مصداق‌ها عبارت‌اند از: «انسانیت را فقط در شرایط انسانی تعریف نکنیم. حتی نسبت به محیط زیست و حیوان‌ها هم در نظر بگیریم» و «به فکر بقیه هم باشد و درد بقیه، درد خودش هم باشد».

مضمون پایانی در محور «انسانیت»، مضمون «گذشت و بخشش» است. این مضمون کدهای پایه بخشندگی، آگاهی از انگیزه‌ها و احساسات خود و دیگران، برخورد متعادل در برابر اشتباه، و خاکستری دیدن آدم‌ها را شامل می‌شود. در مصاحبه‌های صورت‌گرفته مواردی به شکل‌های مستقیم یا غیرمستقیم به گذشت و بخشش به‌عنوان یک توانمندی منش اشاره داشتند: «تقدادات تأثیرگذار بکند و فقط از سر ناراحتی حرف نزنند و برای ایجاد تغییر و بهبود رابطه تلاش کند» و «به ظرفیت طرف هم ربط دارد، مثلاً اگر از چیزی زیاد خوشش نیامد، برخورد تن‌بی‌نمی‌کند». در جدول ۸ مضمون‌های سازمان‌دهنده و ارتباط با کدهای پایه در مضمون فراگیر «تعالی» ارائه شده است.

در کد فراگیر «تعالی» سه مضمون سازمان‌دهنده «میدواری» (۴۸ مورد)، «معنویت» (۲۹ مورد) و «تحسین زیبایی و شگرفی» (۱۱ مورد) قرار دارند. نخستین مضمون سازمان‌دهنده در کد فراگیر «تعالی» تحت عنوان «میدواری» مطرح بود. در پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، کدهای خوش‌بینی، ذهنیت معطوف به آینده و رشد، هدفمندی، کمال‌گرایی، پذیرش تغییر، بهبود توانمندی جسمی، بهبود توانمندی فکری، برنامه‌ریزی برای هدف، چشم‌انداز مثبت، خودباوری، کشف/بهره‌گیری از استعدادها، خودباوری شغلی و خودباوری تحصیلی، مواردی

جدول ۸. مضامین سازمان‌دهنده و کدهای پایه در مضمون فراگیر تعالی

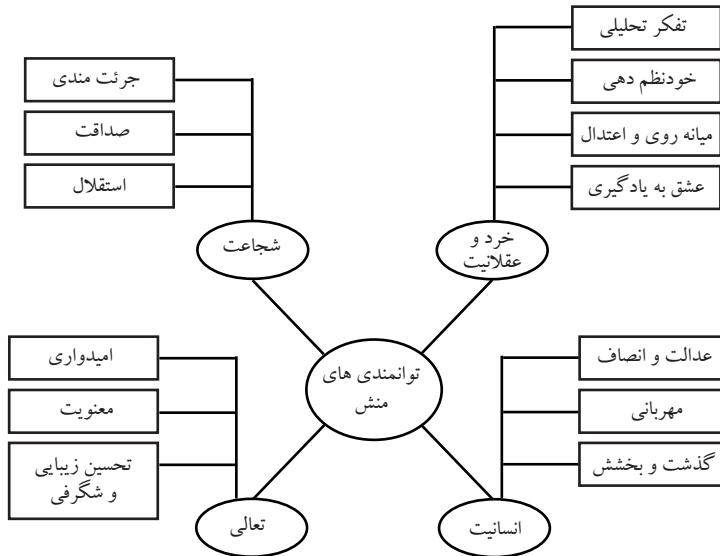
مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی	مضامین سازمان‌دهنده	کدهای پایه	فراوانی
امیدواری	ذهنیت معطوف به آینده و رشد	۹	معنویت	هدف پیشرفت معنوی	۱۱
	چشم‌انداز مثبت	۷		معنویت‌گرایی	۶
	خوش‌بینی	۷		معنا	۵
	بهبود توانمندی فکری	۵		ایمان	۵
	هدفمندی	۴		دینداری	۲
	کمال‌گرایی	۳		کل	۲۹
	پذیرش تغییر	۳		تحسین زیبایی و شگرفی	۶
	برنامه‌ریزی برای هدف	۳		تحسین زیبایی و شگرفی	۴
	کشف/ بهره‌گیری از استعدادها	۲		ذهن آگاهی در طبیعت	۱
	خودباوری	۲		کل	۱۱
خودباوری شغلی	۱				
خودباوری تحصیلی	۱				
بهبود توانمندی جسمی	۱				
کل	۴۸				

هستند که توانمندی منش امیدواری را شکل می‌دهند. برای مثال «به لحاظ تحصیلی هنوز می‌تواند بیشتر یاد بگیرد» و «وقتی به نقاط مثبت یک چیزی فکر می‌کنم، خودم را آدم متعالی می‌دونم».

«معنویت» دومین مضمون سازمان‌دهنده در محور تعالی بود. کدهای خُرد زیر این مضمون سازمان‌دهنده شامل معنویت‌گرایی، دینداری، معنا، ایمان، و هدف پیشرفت معنوی، می‌شوند که مصادیقی از این قبیل داشتند: «بزرگی او را متوجه می‌شود و تواضع پیشه می‌کند. نتیجه تواضع باعث می‌شه هر چی او از فرد می‌خواهد انجام می‌دهد» و «متأسفانه در کشور ما همه می‌خواهند دعاهایشان را مستجاب کند اما نمی‌خواهیم مثل او حلال مشکلات باشیم. قدرت برتر را در خودمان شخصی‌سازی نمی‌کنیم».

آخرین مضمون سازمان‌دهنده در محور تعالی، «تحسین زیبایی و شگرفی» است. این مضمون کدهایی همچون تحسین زیبایی و شگرفی، دیدگاه عمیق و دیدن پشت هر اتفاق، و ذهن آگاهی در طبیعت را شامل می‌شود. از جمله اشاراتی که در این کدها وجود دارد، «چیزهایی که دیگران را قانع می‌کند، او را قانع نمی‌کند و برایش عادی و پیش‌پاافتاده است»

و «نسبت به آن چیزی که می‌بیند در طبیعت ذهن آگاه‌تر و واقع‌نگرتر نسبت به بقیه آدم‌هاست» است. در شکل ۱ نمودار مضمون توانمندی‌های منش ایرانیان مشاهده می‌شود.



شکل ۱. نمودار مضمون توانمندی‌های منش ایرانیان

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ در پژوهش حاضر که با هدف تعیین توانمندی‌های منش و فضایل در میان جوانان ایرانی ۱۸ تا ۲۸ ساله (دورهٔ پیش‌بزرگسالی) و طبقه‌بندی این توانمندی‌ها و فضایل با توجه ویژه به فرهنگ ایرانی صورت گرفت، چهار عامل یا «فضیلتِ خرد»، «شجاعت»، «انسانیت» و «تعالی» در جامعهٔ ایرانی استخراج شد؛ بدین معنا که چهار فضیلت با توجه به نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش (دانشجویانی که در دورهٔ رشدی پیش‌بزرگسالی قرار دارند)، استخراج شد. براساس نتایج پژوهش حاضر، توانمندی‌های زیرمجموعهٔ فضیلت خرد، شامل تفکر تحلیلی، خودنظم‌دهی، میانه‌روی و اعتدال، عشق به یادگیری؛ توانمندی‌های زیرمجموعهٔ فضیلت شجاعت شامل جرئت‌مندی، صداقت و استقلال؛ توانمندی‌های زیرمجموعهٔ انسانیت شامل عدالت و انصاف، مهربانی، گذشت و بخشش؛ توانمندی‌های زیرمجموعهٔ تعالی شامل تحسین زیبایی و شگرفی، امیدواری و معنویت هستند. بنابراین به‌جای تقسیم‌بندی ۶ گانهٔ فضایل و ۲۴ گانهٔ توانمندی‌های مؤسسهٔ «ویا»، پژوهشگران در پژوهش حاضر با استفاده از

روش تحلیل مضمون به چهار فضیلت و ۱۳ توانمندی با توجه به اولویت‌های جامعه ایرانی دست یافتند.

○ طبقه‌بندی «ویا» برای توانمندی‌های منش و فضایل که در سال ۲۰۰۴ توسط پیترسون و سلیگمن ارائه شد، بی‌شک گام مهمی در شناسایی و ارزیابی این توانمندی‌های منش و ارائه مداخلات مؤثر در این زمینه محسوب می‌شود. با این حال، مک‌گرت (۲۰۱۸) می‌نویسد، همچون هر مدل پیچیده دیگری، تداوم این مدل نیازمند به چالش کشیده شدن توسط متخصصان و پژوهشگران و به آزمون گذاشتن آن از طرق مختلف با هدف اصلاح مدل است. وی همچنین می‌نویسد، همان‌طور که پیترسون و سلیگمن بیان داشته‌اند، مدل توانمندی‌های منش و فضایل مؤسسه ارزش‌ها در عمل (ویا)، نقطه شروعی برای ارائه یک مدل علمی است که شامل مجموعه‌ای از فرضیه‌ها می‌شود که پذیرای اصلاحات و تأیید شدن به لحاظ تجربی و پژوهشی هستند.

○ در میان انتقادهای مختلف وارد به طبقه‌بندی مؤسسه ویا، /سنو (۲۰۱۹) تعمیم‌پذیری فرهنگی طبقه‌بندی «ویا» را زیر سؤال می‌برد و بیان می‌دارد که با توجه به هدف طبقه‌بندی ویا، این نتایج تا اندازه‌ای مشکل‌ساز است. او متدولوژی پیترسون و سلیگمن در ساختار بندی این مدل را زیر سؤال می‌برد و آن را مدل جهانشمول قابل دوام نمی‌داند که براساس سلاقی شخصی، و نیز براساس منابع تاریخی محدود و معدود و اغلب غربی تنظیم شده است. مک‌گرت (۲۰۱۸) نیز بیان می‌کند، بیشتر افرادی که پرسشنامه‌های ویا را پر می‌کنند، این کار را به صورت آنلاین انجام می‌دهند (چراکه پرسشنامه ویا به صورت آنلاین در سایت قرار دارد و پس از اتمام پاسخ به پرسشنامه، نتیجه را به صورت خودکار برای پاسخ‌دهنده اعلام می‌کند). بنابراین بیشتر آنها احتمالاً غربی، تحصیل کرده، و از سطح فرهنگی-اجتماعی-اقتصادی متوسط به بالا هستند. بنابراین، تعجبی ندارد که در بیشتر پژوهش‌ها، طبقه‌بندی اولیه ویا تا اندازه زیادی مورد تأیید آماری و تجربی قرار می‌گیرد.

○ بنابراین، اگرچه بسیاری از پژوهشگران حوزه توانمندی‌ها همچون سلیگمن، پیترسون و نیمک در نوشته‌های خود تأکید کرده‌اند که در نظام طبقه‌بندی و ارزیابی توانمندی‌های منش، به فرهنگ‌ها، خرده‌فرهنگ‌ها و مذاهب مختلف توجه داشته‌اند، و فضایل و توانمندی‌های منش پدیده‌ای جهانی است، با این حال، براساس نتایج پژوهش‌های متعدد، در نظر گرفتن

ملاحظات فرهنگی و نیز مسائل مربوط به دوره‌های تحولی مختلف در تعریف، سنجش و مداخلات مربوط به توانمندی‌های منش توصیه شده است (برای نمونه، پیترسون، راش، بیبرمن، پارک و سلیگمن، ۲۰۰۷؛ مگیار-مو، ۲۰۱۴؛ کیپلو، مان، نولز و دلگاندو-رومرو، ۲۰۱۴؛ پلسیس، ساکاگی و بروین، ۲۰۱۵). از این رو، لازم است که ملاحظات فرهنگی و رشدی در حوزه توانمندی‌های منش به‌طور عمیق در جامعه ایرانی مورد مطالعه قرار گیرد تا مشخص شود که معانی و تعاریف هر کدام از این توانمندی‌ها در کشور ما چگونه است و چه توانمندی‌هایی در کشور ما برجسته‌تر و خاص‌تر محسوب می‌شوند و کدام توانمندی‌ها احتمالاً کمتر مورد توجه و بهره‌برداری قرار گرفته‌اند تا بتوان ابزاری استاندارد برای اندازه‌گیری توانمندی‌های منش در جامعه ایرانی، و در نهایت مداخلات مؤثر برای تقویت این توانمندی‌ها ساخته و ارائه شود.

○ در همین زمینه، در پژوهش‌های دیگر در نقاط مختلف جهان، پژوهشگران به تفاوت‌های فرهنگی در میان نمونه‌هایی از جوامع مختلف دست یافتند. برای نمونه، برگر و مک‌گرت (۲۰۱۹) در پی پژوهش اخیر خود در میان ۱۰ هزار شرکت‌کننده، بار دیگر دریافتند که می‌توان طبقه‌بندی‌های مختلفی را از توانمندی‌ها ارائه داد و طبقه‌بندی کنونی و یا لزوماً، نظامی کامل و بی‌نقص و جهانشمول نیست. لیتمن-اودیا و لوی (۲۰۱۲) با اشاره به اینکه در شماری از مطالعات نشان داده شده است که عوامل جمعیت‌شناختی و جامعه‌شناختی در طبقه‌بندی توانمندی‌ها و ارزش‌گذاری بر روی هر یک از توانمندی‌ها اثرگذارند، در پژوهش خود در میان دو گروه فرهنگی متفاوت شامل ۹۷ زن فعال مذهبی، و ۱۰۰ مرد غیرمذهبی در نیروهای پلیس، بدین نتیجه دست یافتند که دیدگاه افراد در این دو گروه نسبت به شماری از توانمندی‌های منش، با یکدیگر تفاوت دارد. آنها در پی این پژوهش نتیجه‌گیری می‌کنند که گروه‌های مختلف دیدگاه متفاوتی نسبت به دست‌کم برخی از توانمندی‌های منش دارند. دوان و همکاران (۲۰۱۲) و شریاک، استگر، کروگر و کالی (۲۰۱۰) نیز در پی پژوهش خود به سه عامل کلی به‌عنوان سه فضیلت دست یافتند که یافته‌های مک‌گرت و همکاران را در مورد وجود سه دسته فضیلت به‌جای شش فضیلت اولیه تأیید می‌کند.

○ بردار و کاشدان (۲۰۱۰) در پژوهشی در میان ۸۸۱ نانجو در کرواسی در زمینه توانمندی‌های منش، در پی تحلیل عاملی به چهار عامل اصلی (چهار دسته فضایل به‌جای

شش فضیلت در طبقه‌بندی ویا) زیر دست یافتند: توانمندی‌های بین‌فردی، «شهامت»، «سرزندگی»، و «محتاط بودن». آنها نتیجه‌گیری می‌کنند که لازم است، در طبقه‌بندی ویا با توجه به فرهنگ‌های مختلف اصلاحاتی صورت گیرد. همچنین، بیسواس-داینر، پژوهشگر پرکار در زمینه توانمندی‌های منش و فرهنگ، در پژوهش خود در میان ۱۲۳ نفر از قوم ماسای در کنیا، ۷۱/سکیموی/اینوعیت از کشور گرینلند، و ۵۱۹ نفر از دانشجویان دانشگاه/یلینوئیز (۲۰۰۶) دریافت که اگرچه در نظرسنجی «ویا» شباهت زیادی بین این فرهنگ‌ها به چشم می‌خورد، تفاوت‌هایی نیز در نگاه آنها به شیوه طبقه‌بندی ویا، و نیز ارزش‌گذاری در مورد هر یک از توانمندا وجود دارد. به‌طور کلی می‌توان گفت که مطالعه حاضر نقش فرهنگ و دوره تحولی را در توانمندی‌های منش نشان داده است.



#### یادداشت‌ها

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| 1. deficit repair                  | 2. Values in Action Classification of Character Strengths (VIA) |
| 3. character strengths and virtues | 4. emerging adulthood   |
| 5. roleless role                   | 6. role requirements  |
| 7. focus group                     | 8. Thematic analysis  |
| 9. Judgmental sampling             | 10. triangulation   |
| 11. intercoder reliability (ICR)   |   |

#### ● منابع

سلیگمن، مارتین (۱۳۹۲). *شادمانی درونی*. ترجمه تبریزی، مصطفی، و کریمی، رامین، و نیلوفری، علی. تهران: نشر دانژه.

سلیمانی، زهره (۱۳۹۵). *مفهوم‌سازی و ساخت ابزار نشانگرهای بزرگسالی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.

Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. Boston, MA: Pearson.

Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219-222.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.

Banicki, K. (2014). Positive psychology on character strengths and virtues. A disquieting



- suggestion. *New Ideas in Psychology*, 33, 21-34.
- Berger, D. M., & McGrath, R. E. (2019). Are there virtuous types? Finite mixture modeling of the VIA Inventory of Strengths. *The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 77-85.
- Biswas-diener, R. (2006). From the equator to the north pole: A study of character strengths. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 293-310.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 151-154.
- Capielo, C., Mann, L., Nevels, B., & Delgado-Romero, E. (2014). Multicultural considerations in measurement and classification of positive psychology. *Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology Perspectives on the Intersection of Multiculturalism and Positive Psychology*, 31-44.
- Corbin, J., Strauss, A., & Strauss, A. L. (2014). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Duan, W., Ho, S. Y., Yu, B., Tang, X., Zhang, Y., Li, T., & Yuen, T. (2012). Factor structure of the Chinese Virtues Questionnaire. *Research on Social Work Practice*, 22, 680-688.
- Greenberg, M. J., McGrath, R. E., & Hall-Simmonds, A. (2016). A three-virtue model for the VIA Classification: Replication and correlates. Manuscript in preparation.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue: Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1).
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2012). Differential ratings and associations with well-being of character strengths in two communities. *Health Sociology Review*, 21(3), 299-312.
- Magyar-Moe, J. L. (2014). Infusing multiculturalism and positive psychology in psychotherapy. *Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology Perspectives on the Intersection of Multiculturalism and Positive Psychology*, 235-249.
- McGrath, R. E. (2015a). Character strengths in 75 nations: An update. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 41-52.
- McGrath, R. E. (2015b). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths. *The Journal of Positive Psychology*, 10(5), 407-424.
- McGrath, R. E., Greenberg, M. J., & Hall-Simmonds, A. (2018). Scarecrow,

- Tin Woodsman, and Cowardly Lion: The three-factor model of virtue. *Journal of Positive Psychology*, 13, 373–392.
- Miller, C. B. (2019). Some philosophical concerns about how the VIA classifies character traits and the VIA-IS measures them. *The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 6-19.
- Namey, E., Guest, G., Thairu, L., & Johnson, L. (2008). Data reduction techniques for large qualitative data sets. *Handbook for team-based qualitative research*, 2, 137-161.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In *Well-being and cultures* (pp. 11-29). Springer Netherlands.
- Niemiec, R. M. (2014). *Mindfulness and character strengths*. Hogrefe Publishing.
- Patton, M. Q. (2003). Qualitative evaluation checklist. *Evaluation Checklists Project*.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: *A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.
- Plessis, G. A., Saccaggi, C. F., & Bruin, G. P. (2015). Cross-cultural differences in the character strength of citizenship in South Africa. *Psychology in Society*, (48), 22-44.
- Rashid, T. (2019). Beyond VIA. personal communications.
- Riege, A. M. (2003). Validity and reliability tests in case study research: A literature review with “hands-on” applications for each research phase. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6(2), 75-86.
- Robert E. McGrath (2018): Refining our understanding of the VIA Classification: Reflections on papers by Han, Miller, and Snow, *The Journal of Positive Psychology*.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue: Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1).
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., & Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the Virtues in Action Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 48, 714-719.
- Snow, N. E. (2019). Positive psychology, the classification of character strengths and virtues, and issues of measurement. *The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 20-31.



## نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری والدین با مشکلات دوره بلوغ<sup>□</sup>

### The Mediating Role of Parenting Styles with the Puberty Period<sup>□</sup>

Leila Akrami, PhD<sup>✉</sup>

Mokhtar Malekpour, PhD

Ahmad Abedi, PhD

دکتر لیلا اکرمی \*

دکتر مختار ملک‌پور \*

دکتر احمد عابدی \*

### Abstract

### چکیده

The purpose of the present study, is the mediating role of parenting styles, emotional space, adolescent knowledge, spending leisure time in relation to economic conditions, level of education, parental knowledge and education with the behavioral, social and sexual knowledge in puberty period. The statistical population consisted of all girls and boy's adolescent in Yazd. Using multi-stage cluster random sampling, 200 girls and boys ages 12-16 years old and their mothers were selected. The tools used for data collection were Parenting Style and Dimensions Questionnaire, Burn Family Emotional Condition Questionnaire, Adolescent Leisure Time Questionnaire, Adolescence Change Awareness Questionnaire, Economic and Educational Status Questionnaire. Child Behavior Assessment System (Parent Form), Social Skills Improvement System and Sexual Knowledge Questionnaire. Path analysis technique was used to test the research model. The results showed that the research variables had a significant correlation with each other ( $p \leq 0.01$ ) and the research model had a suitable and appropriate fit among adolescents at a significance level of 0.01. The direct and indirect effect of the variables of economic conditions, level of education, parental knowledge and receiving education on behavioral, social and sexual knowledge problems of adolescents was significant ( $t \geq 1.96, p \leq 0.05$ ).

**Keywords:** behavioral problems, social problems, sexual knowledge, adolescent

هدف از پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزند پروری، جو عاطفی، دانش نوجوان و نحوه گذراندن اوقات فراغت در رابطه بین شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات، دانش والدین و دریافت آموزش با مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی در نوجوانان دختر و پسر در دوره بلوغ بود. جامعه آماری شامل تمام دختران و پسران نوجوان در شهر یزد بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌چند مرحله‌ای، ۲۰۰ نفر دختر و پسر سنین ۱۶-۱۲ سال و مادران آن‌ها انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده برای جمع آوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های «سبک‌ها و ابعاد فرزند پروری»، «جو عاطفی خانواده برن»، «بررسی اوقات فراغت نوجوان»، «بررسی آگاهی از تغییرات دوره بلوغ»، «بررسی وضعیت اقتصادی و تحصیلی»، «مقیاس ارزیابی رفتار کودکان»، «فرم والدین (ویرایش سوم)»، «نظام بهبود مهارت‌های اجتماعی» و «پرسشنامه بررسی دانش جنسی» بود. برای آزمون مدل پژوهش، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که متغیرهای پژوهش دارای همبستگی معنی‌دار با یکدیگر هستند ( $p \leq 0.01$ ) و مدل پژوهش در سطح معناداری ۰/۰۱ در بین نوجوانان از برازش مطلوب و مناسب برخوردار است. اثر مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات، دانش والدین و دریافت آموزش بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان هم معنادار بود ( $t \geq 1.96, p \leq 0.05$ ).

**کلیدواژه‌ها:** مشکلات رفتاری، مشکلات اجتماعی، دانش جنسی، نوجوان

□ Faculty of Educational Sciences and Psychology,  
University of Isfahan, Isfahan, I. R. Iran.  
✉Email: lakrami@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۲۴ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۴/۲۹  
\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان،  
ایران

## ● مقدمه

بلوغ یکی از مراحل مهم از رشد انسان است و اشاره به تغییرات جسمانی و روانی در دختران و پسران دارد (بارنیا گورلی و همکاران، ۲۰۰۵). گرچه بلوغ شامل مواردی از جمله تحولات بیولوژیک یا جسمانی است اما این روند می‌تواند بر رشد روانی و عاطفی نوجوانان نیز تأثیرگذار باشد. دانستن چگونگی تغییرات و کنار آمدن با آن‌ها هم برای والدین و هم نوجوانان حائز اهمیت است تا نوجوان انتقال آرام‌تری به دوره بزرگسالی داشته باشد (بلک مور، ۲۰۰۸). با توجه به این که تغییرات جسمانی بلوغ در وضعیت روانی و ذهنی افراد نیز تأثیرگذار است، در صورت عدم دریافت آموزش، نوجوان دچار سردرگمی می‌شود (ساسمن و روگل، ۲۰۰۴). رشد اجتماعی، در این دوره حائز اهمیت است. مهارت‌های ارتباطی یکی از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی است که نقص در آن منجر به مشکلات رفتاری می‌شود (ملکی، محقق و نبی‌زاده، ۱۳۹۸). از نشانه‌های تغییر اجتماعی در دوره بلوغ، استقلال از والدین و وابستگی بیشتر به همسالان و دوستان است. در طول سال‌های بلوغ، نوجوان کمتر از لحاظ عاطفی به والدین خود وابسته هستند و آن‌ها نیازمند فضای شخصی هستند (هوهندورف، پائلو کاتو و اشلیتی پراتی، ۲۰۱۳). نوجوانان زمان بیشتری را صرف ارتباط با همسالان می‌کنند. دوستی‌های مناسب منجر به توسعه مهارت‌های اجتماعی و دوستی‌های نامناسب منجر به شکل‌گیری رفتارهای نامناسب خواهد شد (وگنر و الیورا، ۲۰۰۷). تغییرات اجتماعی در نوجوان هنگامی ایجاد می‌شود که آن‌ها می‌خواهند هویت شخصی خود را ایجاد کنند. همسالان در شکل‌گیری هویت نوجوان تأثیر زیادی دارند (جادحان، پن و جیون، ۲۰۱۶).

در دوره بلوغ، اگر نوجوان نتواند با بحران‌های مختلف به خوبی برخورد کند و از حمایت عاطفی والدین برخوردار نشود، عدم حل این بحران‌ها، منجر به ایجاد مشکلات مختلف از جمله مشکلات رفتاری و اجتماعی خواهد شد. بر اساس «راهنمایی درمان موضوعات عاطفی و رفتاری»<sup>۱</sup> (IGBEL) مشکلات رفتاری شامل مواردی از جمله، مشکلات تحصیلی، پرخاشگری، افسردگی، نقص توجه، اضطراب، مشکلات سلوک و مشکلات سازشی است (رینولد، کامفوس و وانست، ۲۰۰۸). همچنین براساس راهنمایی درمان «نظام بهبود مهارت‌های اجتماعی»<sup>۲</sup> (SSIS) نقص در مهارت‌های اجتماعی شامل

مواردی از جمله، کاهش خود کنترلی، مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های ارتباطی، ابراز وجود، و همکاری است که مشکل در هر کدام یک از موارد می‌تواند ارتباط فرد را با اطرافیان و به ویژه با همسالان دچار مشکل کند (الیوت و گرشام، ۲۰۰۸).

تشکیل هویت جنسیتی<sup>۳</sup> از جمله چالش‌های این دوره محسوب می‌شود. در این مرحله نوجوان نسبت به مسائل جنسی کنجکاو است و معمولاً اکثر اطلاعات در این زمینه را از طریق همسالان کسب می‌کند. در صورتی که نوجوان با آموزش صحیح اطلاعات و دانش جنسی مناسب را از طریق خانواده و مدرسه دریافت نکند می‌تواند زمینه انحراف نوجوان را فراهم کند (هالشاف پل، ۲۰۱۰). بنابراین دوره بلوغ، به دلیل تغییرات سریع جسمانی، روانی، شناختی، اجتماعی و جنسی، دوره بحرانی تلقی می‌شود و نقش والدین، شیوه‌های فرزند پروری و دانش آنها در این دوره حائز اهمیت است (ولف و لانگ، ۲۰۱۶).

باید به این نکته توجه داشت که رفتارها و شیوه فرزندپروری والدین، ممکن است با توجه به فرهنگ، عوامل اجتماعی، اقتصادی و میزان دانش آنها، تغییر کند. بنابراین با توجه به نقش مهم خانواده و فضای عاطفی حاکم بر آن، در این پژوهش عمده‌ترین ابعاد خانوادگی مؤثر بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی در قالب یک الگوی ساختاری، مواردی از جمله، شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات، میزان دانش والدین، دریافت آموزش، جو عاطفی خانواده، شیوه‌های فرزندپروری، دانش نوجوان و نحوه گذراندن اوقات فراغت، در نظر گرفته شده است. این شرایط می‌توانند به گونه مستقیم و غیر مستقیم بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی، مؤثر واقع شوند. در ادامه به نتایج برخی از پژوهش‌ها در ارتباط با متغیرهای الگوی ساختاری پژوهش حاضر پرداخته خواهد شد.

نتایج تحقیقات کمیجانی و ماهر (۱۳۸۶) نشان داد که شیوه فرزندپروری مستبدانه در والدین آزمودنی‌های با اختلال سلوک بیشتر، از والدین آزمودنی‌های عادی به کار گرفته می‌شود و تضاد بین شیوه‌های فرزندپروری در والدین آزمودنی‌های با اختلال سلوک، بیشتر از والدین آزمودنی‌های عادی است. نتایج پژوهش توکلی (۱۳۹۰) با هدف مقایسه شیوه‌های فرزندپروری والدین با تحصیلات دانشگاهی با والدین بدون تحصیلات دانشگاهی نشان داد که هر سه نوع شیوه فرزندپروری (مقتدرانه، سهل‌گیر و استبدادی) در هر دو گروه وجود داشته است اما شیوه فرزندپروری والدین با تحصیلات دانشگاهی، نسبت به والدین فاقد

تحصیلات دانشگاهی، بیشتر به سمت شیوه مقتدرانه و والدینی که تحصیلات دانشگاهی نداشتند به سمت شیوه استبدادی بوده است. همچنین والدین با تحصیلات دانشگاهی در زمینه شیوه‌های فرزندپروری بیشتر با یکدیگر تفاهم داشته‌اند و وقت بیشتری را صرف گفتگو با فرزند خود صرف می‌کردند. نتایج پژوهش‌های *نجارپور/استادی* (۱۳۸۷) نشان می‌دهد که افراد دارای جو عاطفی مساعد خانوادگی در پایگاه اقتصادی- اجتماعی بالا بیشتر هستند. نتایج پژوهش *ابراهیمی، رازقی، مسلمی* (۱۳۹۰) با عنوان اوقات فراغت و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن، نشان می‌دهد که متغیرهای سن، تحصیلات والدین تأثیر معناداری بر نحوه گذراندن اوقات فراغت دارد. نتایج تحقیق *لطفی/زاده* (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که پایگاه اقتصادی- اجتماعی افراد بر نحوه گذراندن اوقات فراغت آنها تأثیرگذار است. پژوهش *سجادی، سربیان و شریفی در آمدی* (۱۳۹۲) نشان داد که رابطه معناداری بین بروز نوع پرخاشگری (برون ریزی شده و درون ریزی شده) با سبک‌های فرزندپروری و نیز با سبک‌های دلبستگی وجود دارد. نتایج پژوهش *عارفی* (۱۳۹۲) نشان داد که وضعیت اقتصادی، باورهای مذهبی والدین و جو فرهنگی خانواده‌ها در تعیین سبک‌های فرزند پروری والدین مؤثر است و همه این عوامل جزء عوامل تأثیرگذار در تربیت فرزندان محسوب می‌شوند. نتایج پژوهش *باقری کراچی، رضایی، مهربانی* (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که بین میزان آگاهی دانش‌آموزان بر حسب سواد والدین، وضعیت اقتصادی خانواده و نوع زندگی تفاوت معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان باید آموزش‌های لازم در زمینه تغییر و تحولات دوره بلوغ را دریافت کنند که این مسئله نقش مهمی در ارتقاء سلامت جسمانی و جلوگیری از آسیب‌های اجتماعی دارد. نتایج تحقیقات *شهسوار* (۲۰۱۲) نشان داد که رفتار و شخصیت کودکان و نوجوانان تحت تأثیر محیط خانواده، رسانه و مدرسه قرار دارد و سبک‌های فرزندپروری والدین می‌تواند تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله، عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و سطح تحصیلات والدین قرار گیرد. نتایج پژوهش *پناهی* (۲۰۱۵) با هدف شناخت مشکلات نوجوانان و نقش والدین، معلمان و جامعه در اصلاح و تغییر آن نشان داد که سبک‌های تربیتی و شیوه‌های فرزندپروری والدین، راهنمایی و حمایت معلمان و وجود منابع اطلاع‌رسانی در سطح جامعه و دسترسی نوجوانان به این منابع نقش مهمی در شکل‌گیری هویت در دوره نوجوانی و کاهش و پیشگیری از مسائلی که نوجوانان ممکن است با آن روبه‌رو شوند، خواهد داشت.

نتایج پژوهش ویلیامز (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که شرکت در فعالیت‌های مثبت اوقات فراغت می‌تواند رفتارهای پرخطر جنسی را کاهش دهد. پژوهش‌های گریف، ون وسین بک، ورتمن و میوس (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که بین شیوه فرزندپروری، رابطه والد-فرزندی و رشد روانی-جنسی نوجوانان، بیماری‌های مقاربتی و دانش جنسی نوجوانان ارتباط وجود دارد. نتایج تحقیقات ساتاپاتی، چودهاری و سگر (۲۰۱۷) نشان دهنده این است که در دوره بلوغ سبک‌های فرزند پروری والدین و کیفیت ارتباط با همسالان نقش مهمی در کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی دارد. بنابراین آموزش والدین در جهت برقراری ارتباط مناسب با نوجوان و درک نیازهای او نقش مهمی در کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی خواهد داشت. علاوه بر این، میزان تحصیلات والدین در میزان دانش و آگاهی نوجوانان مؤثر خواهد بود.

بنابراین با توجه به نقش مهم خانواده در دوره بلوغ، در این پژوهش در قالب یک الگوی ساختاری، عوامل خانوادگی مؤثر بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی، مورد بررسی قرار گرفته است. هدف از پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزند پروری، جو عاطفی، دانش نوجوان و نحوه گذراندن اوقات فراغت در رابطه بین شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات، دانش والدین و دریافت آموزش با مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی در نوجوانان دختر و پسر است و نقش این عوامل در تعامل با یکدیگر و به گونه مستقیم و غیر مستقیم بررسی شده است و این سؤال بررسی خواهد شد که آیا الگوی ساختاری این پژوهش، از تبیین مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی حمایت می‌کند؟

## ● روش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و از روش معادلات ساختاری برای تعیین رابطه بین متغیرها استفاده شده است. «جامعه آماری» شامل تمام دختران و پسران عادی سنین ۱۶-۱۲ سال در شهر یزد بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۳۰۰ نفر دختر و پسر (۱۵۰ نفر دختر و ۱۵۰ نفر پسر) انتخاب شدند که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش ۲۰۰ نفر باقی ماندند. معیارهای ورود شامل: کسب رضایت مادران برای شرکت در پژوهش، محدوده سنی ۱۶-۱۲ سال، ورود به دوره بلوغ، نداشتن مشکلات حسی-حرکتی و داشتن سواد خواندن و نوشتن در ارتباط با یکی از والدین بود.

پس از آشنایی اولیه با نمونه‌ها و ارائه توضیحات مقدماتی، پرسشنامه‌های «سبک‌ها و ابعاد فرزندپروری»، «جو عاطفی»، «پرسشنامه بررسی وضعیت اقتصادی و تحصیلی»، «نظام بهبود مهارت‌های اجتماعی» و «نظام ارزیابی رفتار کودکان» در اختیار مادران قرار گرفت و برای پاسخ‌گویی والدین به پرسشنامه‌ها، دو هفته به آن‌ها مهلت داده شد و پرسشنامه «بررسی دانش جنسی» و «نحوه گذراندن اوقات فراغت» توسط نوجوانان تکمیل شد. لازم به ذکر است که «پرسشنامه بررسی آگاهی از تغییرات دوره بلوغ»، به طور مشترک توسط والدین و نوجوانان تکمیل شد.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، در بخش توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار استفاده گردید و برای بررسی الگو ساختاری پژوهش از روش مدل‌یابی روابط ساختاری و نرم افزار AMOS استفاده شد.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه سبک‌ها و ابعاد فرزندپروری<sup>۴</sup> (PSDQ): این پرسشنامه دارای ۳۲ سوال است و برای اندازه‌گیری سه سبک مقتدرانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه و بر پایه نظریه و سبک‌های فرزندپروری با مریند تنظیم و تدوین گردیده است. این پرسشنامه علاوه بر سه سبک فرزندپروری دارای هفت بعد ارتباطی است. در ارتباط بررسی اعتبار این مقیاس، اعتبار درونی برای خرده‌مقیاس سبک مقتدرانه در والدین ایرانی ۰/۹۰ بوده است و برای خرده‌مقیاس سبک مستبدانه ۰/۷۸ و خرده‌مقیاس سبک سهل‌گیرانه ۰/۷۰ بدست آمده است (علیزاده و همکاران، ۲۰۰۷).

□ ب: پرسشنامه بررسی جو عاطفی خانواده برن<sup>۵</sup> (BFECQ): این پرسشنامه در سال ۱۹۶۴ توسط هیل برن به منظور اندازه‌گیری میزان مهرورزی در تعاملات والد-فرزندی ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۱۶ سؤال است و ۸ متغیر فرعی را بررسی می‌کند. هر دو سؤال یکی از خرده‌مؤلفه‌های جو عاطفی را اندازه‌گیری می‌کنند. از طریق سؤالات زوج رابطه پدر-فرزندی و از طریق سؤالات فرد رابطه مادر-فرزندی اندازه‌گیری می‌شود. ضریب اعتبار آزمون از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۳ بود (رشیدی نژاد، تبریزی و شفیع‌آبادی، ۱۳۹۱). در ارتباط با بررسی اعتبار این پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده توسط موسوی شوشتری (۱۳۸۱) برابر با ۹۳/۲ بود (قدسی،



صریحی و آقا یوسفی، ۱۳۹۳).

□ ج: پرسشنامه بررسی آگاهی از تغییرات دوره بلوغ: این پرسشنامه در سال (۲۰۰۱) توسط کمپین والدین کانادا<sup>۶</sup> تهیه شده که شامل ۳۲ سؤال است که میزان آگاهی والدین و نوجوانان و دریافت آموزش را در زمینه تغییرات جسمانی و روانی دوره بلوغ در دختران و پسران بررسی می‌کند. اعتبار این پرسشنامه توسط کمپین والدین کانادا (۲۰۰۱) از طریق ضریب همبستگی اسپیرمن برابر با ۰/۹۵ گزارش شده است و در پژوهش حاضر ضریب همبستگی اسپیرمن در آزمون-بازآزمون برابر با ۰/۸۱ و ضریب کودر ریچاردسون برابر با ۰/۸۳ بود.

□ د: پرسشنامه بررسی وضعیت اقتصادی و تحصیلی: که توسط گرمارودی و مرادی (۱۳۸۹) تنظیم شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ارزیابی سطح تحصیلات و شغل سرپرست و همسر سرپرست خانوار، هزینه‌ها و درآمد خانوار، مسکن، تسهیلات و اوقات فراغت است. بر اساس تحقیقات انجام شده، میزان آلفای کرونباخ برای سطح تحصیلات، شغل سرپرست و همسر سرپرست خانوار (۰/۵۲)، هزینه‌ها و درآمد خانوار (۰/۵۷)، مسکن (۰/۵۶) و تسهیلات و اوقات فراغت (۰/۴۳) است (گرمارودی و مرادی، ۱۳۸۹).

□ ه: پرسشنامه بررسی اوقات فراغت نوجوان<sup>۷</sup>: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه «فعالیت‌های خارج از مدرسه: فعالیت‌های اوقات فراغت نوجوان»<sup>۸</sup> استفاده شد. این پرسشنامه توسط فاوکت در سال ۲۰۰۷ تنظیم شده است و با هدف تعیین فعالیت‌های اوقات فراغت، تنظیم شده است. روایی علمی پرسشنامه با استفاده از روش روایی محتوا سنجیده شد. روایی محتوای پرسشنامه توسط چند تن از متخصصین بررسی و ضریب توافق برابر ۰/۹۲ بود. پرسشنامه شامل ۱۳ بخش است که در هر بخش اعتبار آن به گونه جداگانه بررسی شده است. در پژوهش حاضر، نتایج حاصل از ضریب همبستگی در آزمون-بازآزمون برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۹ و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ بود.

□ و: پرسشنامه بررسی دانش جنسی<sup>۹</sup> (SKQ): این پرسشنامه محقق ساخته بر اساس مطالعات انجام شده به طور جداگانه برای دختران و پسران سنین ۱۶-۱۲ سال تهیه شده است و شامل ۳۹ سؤال و ۵ خرده مقیاس دانش فیزیولوژی، مسائل جنسی، فیزیولوژی بارداری، بیماری‌های مقاربتی و هویت جنسی است. ماده‌های پرسشنامه متناسب با فرهنگ

تدوین شده است. برای تعیین روایی پرسشنامه از روش‌های تعیین ضریب همبستگی خرده مقیاس‌ها با نمره کل و تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در ارتباط با ضریب همبستگی خرده مقیاس‌ها با نمره کل در زمینه دانش فیزیولوژی (۰/۵۱)، مسائل جنسی (۰/۸۶)، فیزیولوژی بارداری (۰/۷۲)، بیماری‌های مقاربتی (۰/۵۵) و هویت جنسی (۰/۵۵) بود که در سطح  $p < 0.01$  معنادار است. به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه از روش آزمون-بازآزمون استفاده شد که ضریب همبستگی اسپیرمن برای نمره کل برابر با ۰/۹۲ بود. ضریب کودر ریچاردسون که نشان‌دهنده همسانی درونی پرسشنامه است در ارتباط با نمره کل برابر با ۰/۸۱ بود.

□ ز: مقیاس ارزیابی رفتار کودکان (BASC-3، ویرایش سوم): فرم والدین<sup>۱۰</sup> (PRS-A): این مقیاس چند بعدی توسط رینولد و کمفیس (۲۰۱۵) برای ارزیابی رفتارها، مهارت‌های انطباقی، مشکلات رفتاری قابل مشاهده و خود ادراکی کودکان و بزرگسالان در گروه‌های سنی ۲ تا ۲۱ سال و در سطح پیش دبستانی تا دبیرستان تدوین شده است. در پژوهش حاضر از مقیاس مرتبط با گروه سنی ۲۱-۱۲ سال (فرم والدین) استفاده شد که به وسیله آن‌ها مشکلات رفتاری و انطباقی در موقعیت خانه و مدرسه ارزیابی می‌شود. بر اساس تحقیقات انجام شده در ارتباط با بررسی اعتبار مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ برای هر کدام از خرده مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۸۰ و برای مقیاس ترکیب شده بالاتر از ۰/۹۰ گزارش شده است (رینولد و کمفیس، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر کلیه ضرایب همبستگی هر کدام از خرده مقیاس‌ها با نمره کل در سطح  $p < 0.01$  معنادار بود. برای بررسی اعتبار، این مقیاس بر روی تعدادی از دختران و پسران اجرا شد که ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس بالینی ۰/۸۲، مقیاس انطباقی ۰/۸۷، مقیاس محتوایی ۰/۸۰ و برای هر کدام از مقیاس‌های ترکیب شده ۰/۸۲ و بالاتر از آن محاسبه شد. ضریب همبستگی پیرسون از طریق روش آزمون-بازآزمون در دوبار اجرا، در شاخص مشکلات رفتاری در فرم والدین برابر با ۰/۸۵ بود.

□ ح: نظام بهبود مهارت‌های اجتماعی<sup>۱۱</sup> (SSIS): فرم والدین: این ابزار توسط گرشام و الیوت (۲۰۰۸) تهیه شده است و شامل ۷۹ سؤال است که پاسخ‌ها با چهار گزینه هرگز، بندرت، اغلب و همیشه مشخص می‌شود که به ترتیب به شکل ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره گذاری می‌گردد. جهت بررسی اعتبار این ابزار ویژگی‌های روان‌سنجی محاسبه شده است

(کروسبی، ۲۰۱۱، گرشام، الیوت، ونس وکوک، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر، آلفای کرانباخ درنمره کلی مقیاس مشکلات رفتاری ۰/۸۳ و در مقیاس مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۷ بدست آمد.

## ● یافته‌ها

با توجه به نتایج بدست آمده، از نظر سطح تحصیلات بیشترین فراوانی و درصد مربوط به سطح دیپلم (۰/۳۸) و از نظر وضعیت اقتصادی بیشترین فراوانی و درصد مربوط به سطح متوسط (۶۱/۵) بود. میانگین نمرات والدین در زمینه ابعاد سبک‌های فرزند پروری در بعد پیوند برابر (دختران = ۱۱/۶۴، پسران = ۱۲/۴۰)، بعد تنظیمی (دختران = ۱۳/۲۴، پسران = ۱۲/۶۷)، بعد استقلال (دختران = ۱۱/۱۲، پسران = ۱۲/۲۵)، بعد اجبار بدنی (دختران = ۱۰/۳۰، پسران = ۱۳/۰۷)، خشونت کلامی (دختران = ۹/۹۸، پسران = ۱۲/۹۳)، غیر استدلالی (دختران = ۱۱/۷۶، پسران = ۱۲/۵۶)، سهل‌گیرانه (دختران = ۸/۷۲، پسران = ۸/۳۸)، رابطه مادر-فرزندی (دختران = ۱۳/۷۹، پسران = ۱۳/۷۳)، رابطه پدر-فرزندی (دختران = ۱۳/۳۴، پسران = ۱۲/۸۷) بود. همچنین میانگین میزان دانش مادران برابر (دختران = ۱۵/۴۵، پسران = ۱۶/۴۸)، میزان دانش نوجوان (دختران = ۱۵/۲۷، پسران = ۱۵/۲۰) و برنامه ریزی اوقات برای فراغت (دختران = ۳۹/۰۰، پسران = ۳۷/۴۰) بدست آمد.

در ارتباط با نحوه گذران اوقات فراغت، ۵۵٪ درصد از دختران و ۳۴٪ پسران بیشتر اوقات فراغت خود را صرف فعالیت‌های فردی خلاقانه سازمان یافته از جمله موسیقی گزارش کرده‌اند. ۲۴٪ دختران و ۳۵٪ پسران در فعالیت‌های سازمان یافته و گروهی ورزشی مثل فوتبال، بسکتبال و... شرکت داشته‌اند. ۳۵٪ دختران و ۳۲٪ پسران در فعالیت‌های بدنی سازمان نیافته (مثل: پیاده روی، اسکیت و...) اوقات فراغت خود را سپری می‌کردند. ۵۳٪ دختران و ۵۴٪ درصد پسران در فعالیت‌های اجتماعی سازمان نیافته (مثل: جشن‌ها، مهمانی سینما، خرید، گردش، حرف زدن با تلفن و...) شرکت داشته‌اند. ۱۹٪ پسران و ۵۶٪ درصد دختران در فعالیت‌های فردی خلاقانه سازمان نیافته (مثل: عکاسی، نقاشی، مطالعه و...) شرکت داشته‌اند. ۲۵٪ دختران و ۵۲٪ پسران در فعالیت‌های اجتماعی سازمان یافته (مثل: گروه‌های مذهبی، گروه همسالان، و...) مشارکت داشتند. ۳۹٪ دختران و ۴۷٪ پسران در ورزش‌هایی فردی سازمان یافته (مثل: ایروبیک، شنا، ژیمناستیک، دوچرخه سواری و...)

شرکت می‌کردند. ۴۹٪ دختران و ۲۹٪ پسران در اوقات فراغت به فعالیت‌های منفعل فردی (مثل: تماشای تلویزیون، اینترنت، گوش دادن به موسیقی و...) تمایل داشتند.

برای بررسی سؤال پژوهش و آزمون الگوی ساختاری، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. با توجه به این که مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است لذا در جدول ۱ ضریب همبستگی بین متغیرهای موجود در مدل برای نوجوانان ارائه شده است.

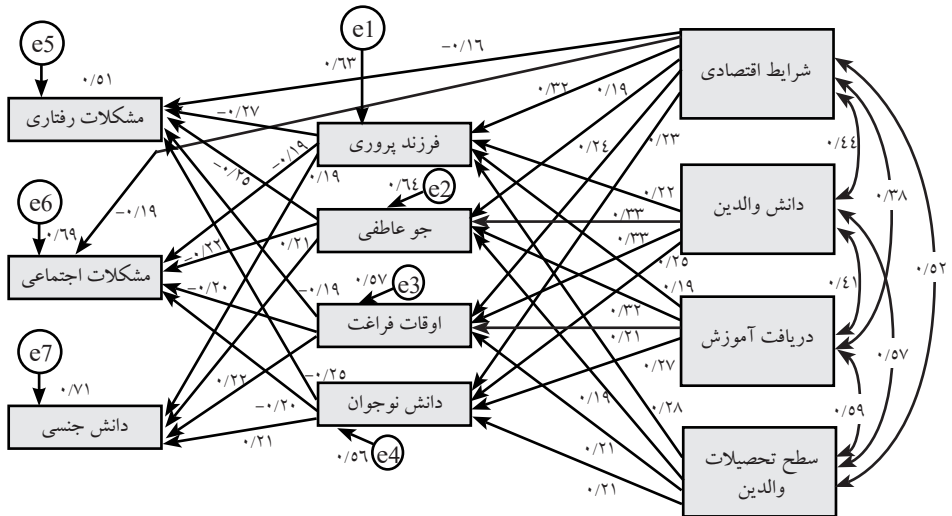
جدول ۱. ضرایب همبستگی بین متغیرها در نوجوانان

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. شرایط اقتصادی										
۲. دانش والدین	۰/۵۸**									
۳. دریافت آموزش	۰/۳۷**	۰/۴۰**	۱							
۴. تحصیلات والدین	۰/۴۴**	۰/۴۹**	۰/۳۸**	۱						
۵. سبک فرزند پروری	۰/۴۸**	۰/۵۵**	۰/۳۷**	۰/۵۹**	۱					
۶. جو عاطفی	۰/۵۷**	۰/۶۴**	۰/۴۵**	۰/۴۱**	۰/۵۵**	۱				
۷. اوقات فراغت	۰/۶۵**	۰/۶۱**	۰/۳۸**	۰/۴۴**	۰/۴۸**	۰/۷۴**	۱			
۸. دانش نوجوان	۰/۵۶**	۰/۵۹**	۰/۵۲**	۰/۶۰**	۰/۶۷**	۰/۶۰**	۰/۵۱**	۱		
۹. مشکلات رفتاری	-۰/۵۷**	-۰/۵۹**	-۰/۴۶**	-۰/۵۲**	-۰/۵۹**	-۰/۶۱**	-۰/۶۰**	-۰/۶۱**	۱	
۱۰. مشکلات اجتماعی	-۰/۵۴**	-۰/۵۲**	-۰/۲۸**	-۰/۳۶**	-۰/۶۶**	-۰/۶۴**	-۰/۶۳**	-۰/۶۲**	-۰/۴۲**	۱
۱۱. دانش جنسی	۰/۳۲**	۰/۵۷**	۰/۴۲**	۰/۵۰**	۰/۵۵**	۰/۶۳**	۰/۴۰**	۰/۵۳**	-۰/۴۴**	-۰/۴۸**

نتایج این جدول نشان می‌دهد که تمام متغیرهای پژوهش دارای همبستگی معنی‌دار با یکدیگر هستند ( $p \leq 0/01$ ). این امر حکایت از انتخاب مناسب متغیرها در این پژوهش بر اساس پیشینه پژوهش و مطالعات انجام شده در گذشته دارد.

در شکل ۱ الگوی ساختاری پژوهش در نوجوانان در حالت تخمین استاندارد ارائه شده است. همان‌گونه که در این الگوی ساختاری مشاهده می‌شود متغیرهای شرایط اقتصادی، دانش والدین، دریافت آموزش و سطح تحصیلات والدین به عنوان متغیر برون زاد، متغیرهای فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوانان به عنوان متغیرهای میانجی و متغیرهای مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی به عنوان متغیرهای درون زاد در نظر گرفته شده است.

مدل مفهومی نوجوانان عادی  
روش محاسبه: حداکثر درست‌نمایی



$X^2 = 21.900$ ,  $DF = 16$ ,  $p = 0.164$ ,  $X^2/DF = 1.369$ ,  $RMSEA = 0.043$ ,  $IFI = 0.996$ ,  $CFI = 0.996$ ,  $NFI = 0.987$ ,  $TLI = 0.988$

شکل ۱. آزمون الگوی ساختاری پژوهش در گروه نوجوانان در حالت تخمین استاندارد

در پژوهش حاضر جهت بررسی برازندگی الگوی معادلات ساختاری از شاخص‌های مجذور خی (Chi-Square)، سطح معناداری مجذور خی (P-value)، شاخص جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)، خی دو به هنجار (X2/DF)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، و شاخص تاکر-لویر (TLI)، استفاده گردید. نتایج بررسی برازش مدل پژوهش در بین گروه نوجوانان در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش کلی مدل پژوهش در بین نوجوانان

نتیجه	مقدار	دامنه مورد قبول	شاخص برازش
-	۲۱/۹۰۰	-	مجذور خی (X2)
-	۱۶	-	درجه آزادی (df)
برازش مناسب	۱/۳۶۹	بین ۱ تا ۳	خی دو به هنجار برابر (X2/df)
برازش مناسب	۰/۰۴۳	کمتر از ۰/۰۸	جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)
برازش مناسب	۰/۱۴۶	بیشتر از ۰/۰۵	سطح معناداری (p-value)
برازش مناسب	۰/۹۸۷	بیشتر از ۰/۹۰	شاخص برازش هنجار شده (NFI)
برازش مناسب	۰/۹۹۶	بیشتر از ۰/۹۰	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
برازش مناسب	۰/۹۹۶	بیشتر از ۰/۹۰	شاخص برازندگی فزاینده (IFI)
برازش مناسب	۰/۹۸۸	بیشتر از ۰/۹۰	شاخص تاکر-لویر (TLI)

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج نکوئی برازش مدل نشان داد که  $X^2/df$ ، RMSEA، p-value، NFI، IFI، CFI، و TLI به ترتیب ۱/۳۶۹، ۰/۰۴۳، ۰/۱۴۶، ۰/۹۸۷، ۰/۹۹۶، ۰/۹۹۶ و ۰/۹۸۸ می‌باشد. شاخص‌های IFI، NFI، CFI، TLI دارای دامنه صفر تا یک هستند، هرچه اندازه آن‌ها به یک نزدیک‌تر شود بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارند. همچنین زمانی که سطح معناداری (p-value) بزرگتر از ۰/۰۵، خطای تقریبی (RMSEA) کوچک‌تر از ۰/۰۸، و  $X^2/df$  دو به هنجار (X2/df) نیز کوچک‌تر از ۳ باشد، دلالت بر برازش مطلوب مدل دارد. بر اساس این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که مدل پژوهش در بین نوجوانان از برازش مطلوب برخوردار می‌باشد و ساختار کلی روابط مورد آزمون در مدل از طریق داده‌های به‌دست‌آمده تأیید می‌شود. نتایج نشان دهنده (شکل ۱) اثر مستقیم متغیرهای شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات، دانش والدین و دریافت آموزش بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان بود ( $t \geq 1/96$ ،  $p \leq 0/05$ ). در ادامه به بررسی اثرات غیر مستقیم متغیرهای نامبرده پرداخته شده است.

در جدول ۳ نتایج حاصل از بررسی اثرات شرایط اقتصادی با میانجیگری سبک‌های فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان ارائه شده است. یافته‌های این جدول نشان می‌دهد که ضریب اثر غیرمستقیم شرایط اقتصادی خانواده با نقش میانجی شیوه فرزند پروری، جو عاطفی خانواده، نحوه گذراندن اوقات فراغت نوجوان و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان معنادار می‌باشد ( $t \geq 1/96$ ،  $p \leq 0/05$ ). در جدول ۴ نتایج حاصل از بررسی سطح تحصیلات با میانجیگری سبک‌های فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان ارائه شده است.

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب اثر غیرمستقیم سطح تحصیلات والدین با نقش میانجی شیوه فرزند پروری، جو عاطفی خانواده، نحوه گذراندن اوقات فراغت نوجوان و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان معنادار می‌باشد ( $t \geq 1/96$ ،  $p \leq 0/05$ ).

جدول ۳. اثرات غیر مستقیم متغیر شرایط اقتصادی با میانجیگری سبک‌های فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان

نتیجه	سطح معناداری	نسبت بحرانی (آماره t)	ضریب مسیر	متغیرها	مسیر
تائید	۰/۰۰۱	-۳/۳۳۱	-۰/۰۹	مشکلات رفتاری	شرایط اقتصادی با نقش
تائید	۰/۰۰۴	-۲/۸۱۱	-۰/۰۶	مشکلات اجتماعی	میانجی شیوه فرزند پروری
تائید	۰/۰۰۲	۳/۰۳۱	۰/۰۶	دانش جنسی	
تائید	۰/۰۱۰	-۲/۵۶۷	-۰/۰۵	مشکلات رفتاری	شرایط اقتصادی با نقش
تائید	۰/۰۱۳	-۲/۴۸۲	-۰/۰۴	مشکلات اجتماعی	میانجی جو عاطفی خانواده
تائید	۰/۰۰۷	۲/۶۷۶	۰/۰۴	دانش جنسی	
تائید	۰/۰۱۳	-۲/۴۵۷	-۰/۰۵	مشکلات رفتاری	شرایط اقتصادی با نقش میانجی
تائید	۰/۰۱۳	-۲/۴۸۰	-۰/۰۵	مشکلات اجتماعی	نحوه گذراندن اوقات فراغت
تائید	۰/۰۱۲	۲/۵۰۴	۰/۰۵	دانش جنسی	
تائید	۰/۰۰۶	-۲/۷۳۷	-۰/۰۶	مشکلات رفتاری	شرایط اقتصادی با نقش
تائید	۰/۰۱۴	-۲/۴۳۳	-۰/۰۵	مشکلات اجتماعی	میانجی دانش نوجوان
تائید	۰/۰۰۴	۲/۸۳۳	۰/۰۵	دانش جنسی	

جدول ۴. اثرات غیر مستقیم متغیر سطح تحصیلات با میانجیگری سبک‌های فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان

نتیجه	سطح معناداری	نسبت بحرانی (آماره t)	ضریب مسیر	متغیرها	مسیر
تائید	۰/۰۰۳	-۲/۹۴۰	-۰/۰۸	مشکلات رفتاری	سطح تحصیلات با نقش
تائید	۰/۰۱۰	-۲/۵۶۴	-۰/۰۵	مشکلات اجتماعی	میانجی شیوه فرزند پروری
تائید	۰/۰۰۶	-۲/۷۲۸	۰/۰۵	دانش جنسی	
تائید	۰/۰۲۱	-۲/۲۹۲	-۰/۰۵	مشکلات رفتاری	سطح تحصیلات با نقش
تائید	۰/۰۲۵	-۲/۲۳۱	-۰/۰۴	مشکلات اجتماعی	میانجی جو عاطفی خانواده
تائید	۰/۰۱۷	۲/۳۶۹	۰/۰۴	دانش جنسی	
تائید	۰/۰۳۱	-۲/۱۵۳	-۰/۰۴	مشکلات رفتاری	سطح تحصیلات با نقش میانجی
تائید	۰/۰۳۰	-۲/۱۶۷	-۰/۰۴	مشکلات اجتماعی	نحوه گذراندن اوقات فراغت
تائید	۰/۰۲۸	۲/۱۸۴	۰/۰۵	دانش جنسی	
تائید	۰/۰۱۹	-۳/۳۴۱	-۰/۰۵	مشکلات رفتاری	سطح تحصیلات با نقش
تائید	۰/۰۳۲	-۲/۱۴۲	-۰/۰۴	مشکلات اجتماعی	میانجی دانش نوجوان
تائید	۰/۰۱۶	۲/۴۰۰	۰/۰۴	دانش جنسی	

در جدول ۵ نتایج حاصل از بررسی دریافت آموزش با میانجیگری سبک‌های فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان ارائه شده است. یافته‌های این جدول نشان می‌دهد که

ضریب اثر غیرمستقیم دریافت آموزش با نقش میانجی شیوه فرزند پروری، جو عاطفی خانواده، نحوه گذراندن اوقات فراغت نوجوان و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان معنادار می باشد ( $p \leq 0/05, t \geq 1/96$ ).

جدول ۵. اثرات غیر مستقیم متغیر دریافت آموزش با میانجیگری سبک های فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان

مسیر	متغیرها	ضریب مسیر	نسبت بحرانی (آماره t)	سطح معناداری	نتیجه
دریافت آموزش با نقش میانجی شیوه فرزند پروری	مشکلات رفتاری	-۰/۰۵	-۲/۶۳۶	۰/۰۰۸	تائید
	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۴	-۲/۳۵۹	۰/۰۱۸	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۴	۲/۴۸۰	۰/۰۱۳	تائید
دریافت آموزش با نقش میانجی جو عاطفی خانواده	مشکلات رفتاری	-۰/۰۸	-۳/۰۴۱	۰/۰۰۲	تائید
	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۷	-۲/۹۰۳	۰/۰۰۳	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۷	۳/۲۲۶	۰/۰۰۱	تائید
دریافت آموزش با نقش میانجی نحوه گذراندن اوقات فراغت	مشکلات رفتاری	-۰/۰۴	-۲/۳۱۳	۰/۰۲۰	تائید
	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۴	-۲/۳۳۲	۰/۰۱۹	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۵	۲/۳۵۲	۰/۰۱۸	تائید
دریافت آموزش با نقش میانجی دانش نوجوان	مشکلات رفتاری	-۰/۰۷	-۲/۲۸۳	۰/۰۰۴	تائید
	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۵	-۲/۵۲۰	۰/۰۱۱	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۶	۲/۹۷۴	۰/۰۰۲	تائید

در جدول ۶ نتایج حاصل از بررسی دانش والدین با میانجیگری سبک های فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان ارائه شده است. یافته‌های این جدول نشان می‌دهد که ضریب اثر غیرمستقیم دانش والدین با نقش میانجی شیوه فرزند پروری، جو عاطفی خانواده، نحوه گذراندن اوقات فراغت نوجوان و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان معنادار می باشد ( $p \leq 0/05, t \geq 1/96$ ).

## ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف کلی پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه ای سبک های فرزند پروری، جو عاطفی، دانش نوجوان و نحوه گذراندن اوقات فراغت در رابطه بین شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات، دانش والدین و دریافت آموزش با مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی در نوجوانان دختر و پسر در دوره بلوغ بود. نتایج پژوهش حاضر نشان دهنده تأثیر مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات، دانش والدین و دریافت آموزش



جدول ۶. اثرات غیر مستقیم متغیر دانش والدین با میانجیگری سبک‌های فرزند پروری و جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان

مسیر	متغیرها	ضریب مسیر	نسبت بحرانی (آماره t)	سطح معناداری	نتیجه
دانش والدین با نقش میانجی	مشکلات رفتاری	-۰/۰۵	-۲/۶۳۶	۰/۰۰۸	تائید
شیوه فرزند پروری	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۴	-۲/۵۰۷	۰/۰۱۲	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۴	۲/۶۶۰	۰/۰۰۷	تائید
دانش والدین با نقش میانجی	مشکلات رفتاری	-۰/۰۸	-۳/۰۷۱	۰/۰۰۲	تائید
جو عاطفی خانواده	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۷	-۲/۹۲۹	۰/۰۰۳	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۷	۳/۲۶۲	۰۰۱	تائید
دانش والدین با نقش میانجی	مشکلات رفتاری	-۰/۰۶	-۲/۶۶۴	۰/۰۰۷	تائید
نحوه گذراندن اوقات فراغت	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۷	-۲/۶۹۲	۰/۰۰۷	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۷	۲/۷۲۳	۰/۰۰۶	تائید
دانش والدین با نقش	مشکلات رفتاری	-۰/۰۷	-۲/۷۹۰	۰/۰۰۵	تائید
میانجی دانش نوجوان	مشکلات اجتماعی	-۰/۰۵	-۲/۴۷۰	۰/۰۱۳	تائید
	دانش جنسی	۰/۰۵	۲/۸۹۲	۰/۰۰۳	تائید

بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان بود. یافته‌های پژوهش با نتایج تحقیقات انجام شده از جمله، کمیجانی و ماهر (۱۳۸۶)، توکلی (۱۳۹۰)، ابراهیمی، رازقی، مسلمی (۱۳۹۰)، لطفی زاده (۱۳۹۱)، سجادی، سراییان و شریفی در آمدی (۱۳۹۲)، عارفی (۱۳۹۲)، باقری کراچی، رضایی، مهرابی (۱۳۹۷)، شهسواری (۲۰۱۲)، پژوهش ابراهیمی رازقی، مسلمی، (۱۳۹۰)، ویلیامز (۲۰۰۶)، ترینور، دلفابرو و اندرسون (۲۰۱۰)، ون، آکر و لیز (۲۰۱۰)، گراف، ون وسین بک، ورتمن و میوس (۲۰۱۱)، پاتاک و همکاران (۲۰۱۱)، سایدز و دفو، (۲۰۱۳)، تامسون (۲۰۱۶)، سایدز و کویت دفو (۲۰۱۳)، میکل، التون، کورنن، رز و کاپریو (۲۰۱۷)، ساتاپپی، چودری و سگر (۲۰۱۷) همخوان است.

○ نتایج پژوهش حاضر، نشان داد که شرایط اقتصادی متغیرهای مشکلات رفتاری، مشکلات اجتماعی و دانش جنسی را به طور مستقیم تحت تاثیر قرار می دهد. نتایج برخی از تحقیقات نشان می دهد که میزان آگاهی نوجوانان و دانش آنها در ارتباط با تغییرات روانی در دوره نوجوانی و بلوغ و نحوه رفتار و شیوه برخورد با نوجوان تحت تاثیر وضعیت اقتصادی خانواده و شرایط زندگی نیز قرار می گیرد (باقری و همکاران، ۱۳۹۷، شهسواری، ۲۰۱۲). عدم آگاهی درباره تحولات مختلف این دوره و کمبود دانش جنسی در این نوجوانان می تواند منجر به آسیب های مختلف و سوء استفاده جنسی شده و آسیب های مختلف روانی و

اجتماعی را به دنبال داشته باشد (ویلیامز، ۲۰۰۶).

○ نتایج نشان داد که ضریب اثر غیرمستقیم شرایط اقتصادی خانواده با نقش میانجی شیوه فرزند پروری و جو عاطفی خانواده، بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان دختر و پسر معنادار است. خانواده به منزله نخستین نهاد اجتماعی نقش مهمی در شکل‌گیری انواع رفتارهای نوجوانان ایفا می‌کند. وراثت و عوامل اجتماعی- فرهنگی احتمال درگیر شدن افراد در فعالیت‌های پرخاشگرانه و مجرمانه را افزایش می‌دهد و از طرفی، فرزندپروری ناکارآمد والدین و تجارب منفی زندگی، نقش میانجی را در ارتباط بین عوامل زیستی و فرهنگی- اجتماعی با پرخاشگری بازی می‌کند (شید عنبرانی، گل، فرهادیان، طیبی و نامورطباطبایی، ۱۳۹۹). شرایط اقتصادی خانواده بر سلامت روانشناختی و روابط مطلوب و مناسب افراد در خانواده موثر است و کیفیت شیوه‌های فرزند پروری والدین و نحوه تعاملات اعضای خانواده را تحت تاثیر قرار می‌دهد (بورگس و تورک استرا، ۲۰۰۶). برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که شرایط نامساعد اقتصادی می‌تواند منجر به شکل‌گیری سبک‌های فرزند پروری سهل‌گیرانه یا مستبدانه شود و منجر به ایجاد چالش بین نوجوان و والدین گردد (دیگتون، کرودس، فوناگی، براون، پاتلی و ولپرت، ۲۰۱۴).

○ نتایج نشان داد که ضریب اثر غیرمستقیم شرایط اقتصادی خانواده با نقش میانجی نحوه گذراندن اوقات فراغت بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان معنادار است. فعالیت‌های اوقات فراغت برای نوجوانان شامل فعالیت‌های مختلف هنری، ورزشی، گردش و تفریح و شرکت در فعالیت‌ها و جمع‌های دوستانه است. شرکت در فعالیت‌ها، کلاس‌ها و گروه مناسب می‌تواند در پیشگیری و کاهش مشکلات رفتاری موثر واقع شود و موجب بهبود کیفیت زندگی، افزایش مهارت‌های اجتماعی، آگاهی نوجوان و افزایش عزت نفس نوجوان شود. ممکن است که برای خانواده‌ها با شرایط پایین اقتصادی امکان شرکت نوجوان در برخی از فعالیت‌های اوقات فراغت وجود نداشته باشد (پترسون، پترسون، لو و نوشور، ۲۰۰۹).

○ نتایج نشان داد که ضریب اثر غیرمستقیم شرایط اقتصادی خانواده با نقش میانجی دانش نوجوان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان معنادار است. افزایش آگاهی و دانش جنسی به توسعه مهارت‌های ضروری نوجوان و کسب مهارت لازم منجر

می‌شود. افزایش آگاهی نوجوان متناسب با سن، نرم و هنجارهای جامعه می‌تواند در کاهش مخاطرات جنسی، مشکلات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی مؤثر واقع شود که این مسئله تحت تأثیر شیوه فرزند پروری والدین و شرایط اقتصادی خانواده نیز قرار دارد (ساتاپاتی همکاران، ۲۰۱۷).

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سطح تحصیلات والدین متغیرهای مشکلات رفتاری، مشکلات اجتماعی و دانش جنسی را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایج برخی تحقیقات نشان می‌دهد که افزایش تحصیلات والدین علاوه بر ایجاد آگاهی در آنها در ارتباط با تحولات دوره نوجوانی، موجب افزایش رفتارهای اجتماعی و تقویت مهارت‌های اجتماعی می‌شود. اجتماعی بودن والدین و سطح تحصیلات آن‌ها بر مهارت اجتماعی به ویژه در داشتن رابطه با ثبات با همسالان و کاهش مشکلات رفتاری تأثیرگذار است (گارنیک، نویل، کونر و حموند، ۲۰۰۳، کانل و پرینز، ۲۰۰۲).

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سطح تحصیلات والدین با میانجیگری شیوه فرزند پروری و جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوانان، مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. میزان درآمد خانواده و سطح تحصیلات والدین نقش مهمی در شیوه‌های فرزند پروری والدین و کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی ایفا می‌کند. نتایج تحقیقات نشان دهنده این است که تحصیلات نسبت به درآمد پیش بینی کننده مهم تری در افزایش سلامت روانی و رفتاری نوجوانان است (لپسی، هاول، کلی، شامپ من و کارور، ۲۰۱۰). برخی دیگر از پژوهش‌ها برای تحصیلات پدر و مادر اهمیت یکسانی قائل هستند و نقش آن را در به کارگیری شیوه‌های فرزندپروری و روابط والد-فرزندی (جودهان، پن و جیون، ۲۰۱۸)، کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی (پاتاک و همکاران، ۲۰۱۱) و افزایش دانش جنسی (لو، ۲۰۱۷) مؤثر می‌دانند.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که دو متغیر دانش والدین و دریافت آموزش با اثر مستقیم، متغیرهای مشکلات رفتاری، مشکلات اجتماعی و دانش جنسی را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد. آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان و شیوه‌های فرزند پروری به والدین موجب کاهش استفاده از راهبردهای منفی هیجانی برای مقابله با نوجوانان خواهد شد که می‌تواند در کاهش مشکلات رفتاری و اجتماعی مؤثر باشد. والدینی که از دانش کافی در

ارتباط با دوره نوجوانی و تغییرات رفتاری مرتبط با آن برخوردار نیستند سطوح بالاتری از تنیدگی و مشکلات هیجانی را تجربه می‌کنند و ممکن است در ارتباط با نوجوان از شیوه‌های فرزندپروری مستبدانه استفاده کنند که این مسئله منجر افزایش مشکلات رفتاری و عدم آموزش صحیح نوجوان خواهد شد (بینیا، ۲۰۰۲).

○ نتایج نشان داد که دو متغیر دانش والدین و دریافت آموزش با میانجی‌گری، شیوه فرزند پروری، جو عاطفی، نحوه گذراندن اوقات فراغت و دانش نوجوانان بر مشکلات رفتاری، اجتماعی و دانش جنسی نوجوانان مؤثر هستند. دانش والدین از ویژگی‌های دوره بلوغ و نوجوانی، نقش مهمی در تعاملات والد-نوجوان ایفا می‌کند. «خودکارآمدی والدینی»، در ارتباط با نوجوانان منجر به استفاده مناسب از اوقات فراغت، کاهش مشکلات رفتاری و افزایش دانش جنسی خواهد شد و از بسیاری از مشکلات و مخاطرات جلوگیری می‌کند (پلاتوز و وِجازک، ۲۰۱۸). توجه به کیفیت و کمیت اوقات فراغت نوجوانان به شیوه‌های فرزندپروری و آگاهی والدین و دریافت آموزش در این زمینه، میزان درآمد خانواده و امکانات جامعه و مدرسه بستگی دارد (ون، آکر و لیز، ۲۰۱۰). در دوره بلوغ و نوجوانی علاوه بر نیاز به افزایش دانش نوجوان در ارتباط با تغییرات جسمانی، در زمینه تغییرات عاطفی-رفتاری و اجتماعی نیز لازم است آموزش‌های لازم دریافت شود. افزایش دانش جنسی نوجوان از ایجاد انحرافات و انواع سوء استفاده‌های جنسی پیشگیری خواهد کرد. آشنایی با خصوصیات جسمانی و بروز صفات ثانویه جنسی در اوایل سال‌های نوجوانی، اطلاعات را در مورد بیولوژی دستگاه تناسلی افزایش می‌دهد و از بروز بیماری‌های مختلف مربوط به آن پیشگیری می‌کند. علاوه بر این، آشنایی نوجوانان با تغییرات رفتاری و روانی باعث کاهش چالش والد-فرزندی و کاهش مشکلات رفتاری از جمله اضطراب و افسردگی خواهد شد (هاسی، گیلبرت، سیمپسون و دافرن، ۲۰۱۴).

○ به طور کلی در پژوهش حاضر، نتایج حاصل از بررسی الگوی ساختاری پژوهش نشان داد، کیفیت ارتباط با والدین و میزان تحصیلات و دانش آنها بر نوع رفتار و شکل‌گیری مشکلات مختلف رفتاری و اجتماعی نقش عمده‌ای را ایفا می‌کند و شرایط اقتصادی، سطح تحصیلات والدین، شیوه فرزندپروری، جو عاطفی و نحوه گذراندن اوقات فراغت می‌تواند به عنوان عوامل مؤثر در شکل‌گیری مشکلات رفتاری و اجتماعی و میزان دانش جنسی

نوجوان مورد توجه قرار گیرد. با توجه به نتایج به دست آمده میزان دانش و مهارت‌های والدین و دریافت آموزش می‌تواند باعث پیشگیری از مشکلات مختلف رفتاری، اجتماعی و انواع انحرافات جنسی با افزایش دانش نوجوان گردد. پس می‌توان گفت برنامه‌ریزی در زمینه آموزش و ارتقاء مهارت‌های اجتماعی، رفتاری و افزایش دانش جنسی نوجوانان و همچنین افزایش سطح دانش و مهارت‌های والدین و چگونگی استفاده از اوقات فراغت از اهمیت زیادی برخوردار است.



## یادداشت‌ها

1. Intervention Guide for Behavioral and Emotional Issues (IGBEI)
2. Social Skill Improvement System (SSIS)
3. Gender Identity
4. Parenting Style and Dimensions Questionnaire
5. Bum Family Emotional Condition Questionnaire
6. Planned Parenthood Federation of Canada
7. Adolescent leisure time Questionnaire
8. School's Out: Adolescent 'Leisure Time' Activities
9. Sexual Knowledge Questionnaire (SKQ)
10. Parent Rating Scales (PRS-A)
11. Social Skills Improvement System (SSIS)

## ● منابع

- ابراهیمی، قربان علی، رازقی، نادر، مسلمی، رقیه. (۱۳۹۰). اوقات فراغت و عوامل اجتماعی موثر بر آن: مطالعه موردی افراد ۶۴-۱۵ سال شهرستان جویبار، فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۲، ۴، ۷۱-۹۸.
- باقری کراچی، امین، رضایی فرد، اکبر، مهربانی، امیرحسین. (۱۳۹۷). میزان آشنایی دانش‌آموزان با تحولات بلوغ و رابطه آن با نگرش به آسیب اجتماعی. فصلنامه مددکاری اجتماعی، ۳، ۷، ۶۸-۶۱.
- توکلی، رقیه. (۱۳۹۰). مقایسه شیوه‌های فرزند پروری والدین با تحصیلات دانشگاهی و بدون تحصیلات دانشگاهی. پایان‌نامه ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء (س).
- رشیدی نژاد، حدیث، تبریزی، مصطفی، شفیق آبادی، عبدالله. (۱۳۹۱). اثر بخشی آموزش گروهی والدین با رویکرد خانواده درمانی ستبر بر جو عاطفی خانواده. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۳، ۴۹، ۳-۱۱.
- سجادی، مژگان، سرایان، سعید، شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۹۲). مقایسه پرخاشگری بر اساس سبک‌های فرزند پروری والدین و سبک‌های دلبستگی والد-فرزند. مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران، ۳۱، ۴، ۲۹۸-۳۰۶.
- شید عنبرانی، بهناز، گل، علی رضا، فرهادیان، فاطمه، طبیبی، زهرا، نامورطباطبایی، سید سجاد. (۱۳۹۹). نقش

بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی در پیش‌بینی پرخاشگری بزرگسالی. *فصلنامه روان‌شناسی*، ۱، ۲۴، ۵۷-۷۴.

عارفی، محبوبه. (۱۳۹۲). *عوامل تاثیرگذار بر شکل‌گیری سبک‌های فرزند پروری در خانواده‌های شهرستان اندیمشک*. پایان‌نامه ارشد رشته آموزش بزرگسالان، دانشگاه شهید بهشتی.

قدسی، احمد، صریحی، نفیسه، آقا یوسفی، علی رضا. (۱۳۹۳). رابطه انگیزه پیشرفت با طرحواره‌های ناسازگار اولیه و جو عاطفی خانواده. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۸، ۴، ۱۳۱-۱۱۱.

کميجانی، مهرانز، ماهر، فرهاد. (۱۳۸۶). مقایسه شیوه‌های فرزندپروری والدین نوجوانان با اختلال سلوک و نوجوانان عادی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*.

گرمارودی، غلام رضا، مرادی، علی. (۱۳۸۹). طراحی ابزار اندازه‌گیری وضعیت اقتصادی-اجتماعی در شهر تهران. *فصلنامه پایش*، ۲۹، ۱۴۴-۱۳۷.

لطفی زاده، سعید. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی وضعیت گذراندن اوقات فراغت جوانان شهری با پایگاه اقتصادی-اجتماعی. *مجله بررسی‌های آمار رسمی ایران*، ۸۰، ۳۲، ۵۴-۲۳.

ملکی، مصطفی، محقق، حسین، نبی زاده، صفدر. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای بازخورد خشم در رابطه بین ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳، ۳۰۲-۳۰۳، ۲۸۶.

نچارپور استادی، سعید. (۱۳۸۷). رابطه جو عاطفی، خودپنداره، عزت نفس و پایگاه اقتصادی-اجتماعی بر شکل‌گیری هویت. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳ (۹): ۵۸-۴۹.

Beena, J. (2002). Behaviour problems in children and adolescents with learning disabilities. *The Journal Internet of Mental Health. Disabilities*, 1(2), 1-6. Doi:10.5580/2175

Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews. Neuroscience*, 9, 267-277.

Burgess, S & Turkstra, L. (2006). Social Skills Intervention for Adolescents with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Experimental Evidence. *EBP Briefs*, 1,4, 1- 21.

Connell CM, Prinz RJ. The impact of childcare and parent child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *J School Psychol* 2002; 40(2): 177-93.

Crosby, J. (2011). Test Review: F. M. Gresham & S. N. Elliott Social Skills Improvement System Rating Scales. Minneapolis, MN: NCS Pearson, *Journal of Psycho-educational Assessment*, 29,3, 292-296.

Deighton, J., Croudace, T., Fonagy, P., Brown, J., Patalay, P., & Wolpert, M. (2014). Measuring

- mental health and wellbeing outcomes for children and adolescents to inform practice and policy: A review of child self-report measures. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8, 14-20
- Elliott S.N., & Gresham F.M. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS): Intervention Guide*. Pearson clinical assessment.
- Graff, H., Vanwesenbeeck, I., Woertman, L & Meeus, W. H. J. (2011). Parenting and adolescent's sexual development in western societies: A literature review. *European psychologist*, 16, 1, 21-31.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System. (Rating Scale Parent)*. Published by Pearson.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Vance, M.J., & Cook, C.R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *American Psychological Association*, 26, 1, 27-44
- Guralnick, M.J., Neville, B., Connor, R.T., & Hammond, M.A. (2003). Family factors associated with the peer social competence of young children with mild delays. *Am J Ment Retard*, 108(4), 272-87.
- Hohendorff, E.V., Paula Couto MCPD., Eschiletti Prati, L. (2013). Social skills in adolescence: psychopathology and sociodemographic variables. *Estud. psicol. (Campinas)*, 30,2
- Hosie, J., Gilbert, F., Simpson, K., & Daffern, M. (2014). An examination of the relationship between personality and aggression using the general aggression and five factor models. *Aggressive Behavior*, 40, 189-196.
- Hulshoff Pol, H. E. (2010). HPG-axis hormones during puberty: A study on the association with hypothalamic and pituitary volumes. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 133-140.
- Jodhun, B.M., Pem, D., & Jeewon, R. (2016). A systematic review of factors affecting energy intake of adolescent girls. *Afr Health Sci*, 16,4,910-922.
- Lipsey, M. W., Howell, J. C., Kelley, M. R., Chapman, G., & Carver, D. (2010). Improving the effectiveness of juvenile justice programs: A new perspective on evidence based practice. Retrieved from Center for Juvenile Justice Retrieved from Center for Juvenile Justice Reform website: <http://cjjr.georgetown.edu/wp-content/uploads/2015/03/ImprovingEffectiveness>.
- Lo, F.S. (2017). Pubertal Timing, Smoking, and Sexual Activity. *Pediatr Neonatol*, 58, 4,293-294.
- Panahi, S. (2015). Role of Parent, Teacher, and Community in Adolescent Issues. *Unique Journal of Pharmaceutical and Biological Sciences*, 03, 02, 4-11

- Pathak, R., Sharma, R.C., Parvan, U.C., Gupta, P.V., Ojha, R.K and Goel, N.K. (2011). Behavioural and Emotional Problems in School Going Adolescents. *Australas Med J*, 4,1, 15–21, doi: 10.4066/AMJ.2011.464.
- Peterson, J.J., Peterson, N., Lowe, J.B., & Nothwehr, F.K. (2009). Promoting Leisure Physical Activity Participation among Adults with Intellectual Disabilities: Validation of Self Efficacy and Social Support Scales. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1, 22, 5, 487-97.
- Platos, M, Wojaczek, K. (2018). Broadening the Scope of Peer-Mediated Intervention for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 48,3,747-750. doi: 10.1007/s10803-017-3429-1.
- Reynolds, C., R. Kamphaus, and K. Vannest. (2015). *Behavior Assessment System for Children* (BASC). 366-371.
- Satapathy, S., Choudhary, V., & Sagar R. (2017). Tools to assess psychological trauma & its correlates in child sexual abuse: A review & current needs in Asia. *Journal of Asian Psychitry*, 25, 63-70
- Shahsavari, M. (2012). A General Overview on Parenting Styles and its Effective Factors. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6, 8, 139-142.
- Sidze, E.M., Kuate Defo, B. (2013). Effect of parenting practices on sexual risk-taking among young people in cameroon. *BMC Public Health*, 13, 616.
- Susman, E.J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. *Handbook of Adolescent Psychology*. 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley, 15–44.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S. (2010). Anthony, Winefield. *Leisure activities and adolescent psychological well-being*, 33,1,173-186.
- Van, O.B.A., Akker, D., Lees, S. (2010). Leisure activities and adolescent sexual behavior. *Journal of sex education*, 25, 137-147
- Vannest, K, R.C.K.R. (2008). Intervention Guide for Behavioral and Emotional Issues (BASC-2). Published by Pearson.
- Williams, M.T., & Bonner, L. (2006). Sex education attitudes and outcomes among North American women. *Adolescence-SAN DIEGO*, 41,161,1.
- Wolf, R., & Long, D. (2016). Pubertal Development. *Pediatrics in Review*, 37, 7.





# رابطه قلدری در محل کار و رفتارهای انحرافی در محل کار با میانجیگری فرسودگی هیجانی □

## The Relationship between Workplace Bullying and Deviant Workplace Behaviors with the Mediating Role of Emotional Exhaustion □

Reza Sepahvand, PhD  
Mohsen Arefnejad, PhD  
Fariborz Fathi-Chegeni, MSc □  
Mahdie Sepahvand, MSc

دکتر رضا سپهوند\*  
دکتر محسن عارف نژاد\*  
فریبرز فتحی چگنی\*  
مهدیه سپهوند\*

### Abstract

### چکیده

The purpose of this study is to investigate the relationship between workplace bullying and employees' deviant workplace behaviors in governmental organizations of Lorestan province, when the emotional exhaustion has been considered as a mediating role. The statistical population of the study was 1317 employees of general staff of Lorestan province based in Khorramabad city. According to the Morgan table, a sample size of 297 was selected by stratified random sampling. In order to measure the variables of the research, the (Einarsen, Hoel & Notelaers', 2009) Workplace Bullying Questionnaire, (Maslach and Jackson's, 2000), Emotional Exhaustion Questionnaire and the (Bennett and Robinson's, 2000) Deviant Workplace Behaviors Questionnaire were used. For data analysis, structural equations modeling and Amos software have been used. The results of the research show that workplace bullying has a positive and significant relationship with deviant behaviors and emotional exhaustion directly, also The results showed that emotional exhaustion mediates the relationship between workplace bullying and employee deviant behaviors.

**Keywords:** workplace bullying, emotional exhaustion, deviant workplace behaviors

هدف این پژوهش تعیین رابطه قلدری در محل کار و رفتارهای انحرافی کارکنان در محل کار با میانجیگری فرسودگی هیجانی در کارکنان سازمان های دولتی استان لرستان بود. پژوهش، از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نوع تحقیق، رابطه ای و از نوع مدل سازی، معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش تعداد ۱۳۱۷ نفر از کارکنان ادارات کل ستادی استان لرستان مستقر در شهر خرم آباد بودند، از این میان نمونه ای به تعداد ۲۹۷ نفر به روش تصادفی طبقه ای از میان آنها انتخاب گردید. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه قلدری در محل کار (اینارسن، هول و نوتلرز، ۲۰۰۹)، پرسشنامه فرسودگی هیجانی (ماسلاچ و جکسون، ۱۹۸۱) و پرسشنامه رفتارهای انحرافی در محل کار (بنت و رابینسون، ۲۰۰۰) استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از مدل سازی معادلات ساختاری و نرم افزار Amos استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان دهنده آن بود که قلدری، در محل کار به صورت مستقیم با رفتارهای انحرافی و فرسودگی هیجانی رابطه مثبت و معناداری دارد، علاوه بر این فرسودگی هیجانی، رابطه بین قلدری در محل کار و رفتارهای انحرافی کارکنان را میانجی گری می کند ( $p < 0/05$ ).

**کلیدواژه‌ها:** قلدری سازمانی، فرسودگی هیجانی، رفتارهای انحرافی در محل کار

□ Department of Management, Faculty of Management and Economics, University of Lorestan, Khorramabad, Iran  
□ Email: fathi\_fa@fc.lu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱/۱۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۷/۶  
□ دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران

## ● مقدمه

امروزه برانگیختن کارکنان به کار و فعالیت بیشتر، یکی از موضوعات بسیار مهم در حیطه روانشناسی صنعتی و سازمانی و رشته های وابسته به آن است (پری زاده و بشلیده، ۱۳۹۸) چرا که نیروی انسانی سازمان، نقش کلیدی و مهمی در دستیابی آن به اهدافش دارد (کریمی، بشلیده و هاشمی، ۱۳۹۸). نقش و اهمیت منابع انسانی در توسعه و بالندگی سازمانها برکسی پوشیده نیست و سازمان ها برای بهره وری و توسعه بیشتر، نیازمند استفاده و کاربرد صحیح از این نیروی بسیار مهم و حیاتی بوده (عسکری، سپاسه و تواضع، ۱۳۹۴)، به گونه ای که در محیط رقابتی امروز، منابع انسانی با ارزش ترین عامل تولید و ارائه خدمات و همچنین، مهم ترین دارایی و سرمایه هر سازمانی محسوب شده که مدیریت اثربخش آن می تواند زمینه تعالی سازمان را فراهم آورد. اما در مواردی نیز ممکن است کارکنان به رفتارهایی گرایش داشته باشند که با هنجارهای سازمانی مطابقت نداشته و از این طریق سلامت خود و سایر کارکنان را تهدید کنند (باغبانین و خمرنیا، ۱۳۹۲). بروز چنین رفتارهایی که از بعد رفتار سازمانی آنها را «رفتارهای انحرافی کارکنان در محل کار»<sup>۱</sup> می نامند، میزان توسعه یافتگی کارکنان سازمان را تحت تأثیر قرار داده و حتی می توانند آینده سازمان را با خطر مواجه سازند. رفتارهای انحرافی کارکنان در محل کار، بُعدی از رفتار سازمانی است که توجه بسیاری از کارشناسان و صاحب نظران رفتار سازمانی را در دهه های اخیر به خود جلب کرده است. رفتارهای انحرافی در محیط کار به عنوان رفتارهای عمدی تعریف می شوند که توسط اعضای سازمان و با هدف ایجاد مانع در خط مشی های جاری سازمان صورت می پذیرند. در واقع تعمدی در بنیاد این نوع رفتارها وجود دارد (مقدم و محمودی میمند، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر این رفتارها به مجموعه رفتارهایی اطلاق می شود که طی آن فرد یا گروه، قواعد، سیاست ها، ارزش ها و هنجارهای سازمان محل کار خود را به طور عمدی نقض می کند و یا زیر پا می گذارد (رایبسون و بنت، ۱۹۹۵). به طور کلی رفتارهایی در محیط کار انحرافی محسوب می شوند که دارای سه ویژگی باشند: ۱. رفتارهایی که به صورت عمدی و آگاهانه صورت می پذیرند ۲. رفتارهایی که اصول، قواعد و هنجارهای سازمانی را نادیده گرفته و آنها را نقض می کنند ۳. رفتارهایی که سلامتی افراد یا سازمان را تهدید می کنند و هزینه های آشکار و پنهان قابل توجهی را برای سازمان به بار می آورند و از این طریق عملکرد فردی و

سازمانی را با خطر روبرو می‌سازند (کریشر، پنی و هانتر، ۲۰۱۰؛ کریستین و ایس، ۲۰۱۴). این رفتارها همچنین شامل دو بعد می‌شوند: بعد اول رفتارهای انحرافی معطوف به سازمان (انحراف سازمانی) می‌باشد که شامل کم‌کاری، دیر آمدن، غیبت بی برنامه، تخریب امکانات و لوازم سازمان، نادیده گرفتن عمدی مقررات و استفاده شخصی از وسایل سازمان است. بعد دوم رفتارهای انحرافی معطوف به افراد یعنی مراجعان، مشتریان و همکاران (انحراف بین فردی) می‌باشد که شامل بروز پرخاشگری و خشونت رفتاری-کلامی، دزدی و تمسخر، می‌باشد (گل پرور، واثقی و اشجع، ۱۳۹۳).

طی سال‌های اخیر این گونه رفتارها افزایش یافته و هر ساله هزینه‌های هنگفتی را برای سازمان‌ها به بار آورده‌اند. این رفتارهای انحرافی علاوه بر هزینه‌های اقتصادی، هزینه‌های غیرمستقیمی نظیر آسیب رساندن به شهرت سازمان، افزایش نرخ ترک خدمت و کاهش انگیزه و تعهد کارکنان را نیز در پی داشته‌اند (محمود روشن ضمیر، ایرانی و یزدانی، ۱۳۹۶). در واقع این رفتارها می‌توانند قدرت رقابتی سازمان را تا حد بسیار زیادی تحلیل داده و آن را با مشکلات عدیده‌ای مواجه سازند. به عبارت دیگر این گونه رفتارها می‌توانند منجر به خسارت‌های مالی و گاهی جانی به خود شخص، همکارانش، سازمان و در نهایت جامعه شوند و رسیدن به اصلی‌ترین هدف سازمان، یعنی بهره‌وری مطلوب و افزایش تولید را مختل سازند (مقدم و محمودی میمند، ۱۳۹۷). از این رو برای جلوگیری از بروز رفتارهای انحرافی در سازمان‌ها و کاهش آثار منفی ناشی از آن، شناخت عواملی که موجب این پدیده می‌شوند ضروری می‌باشد. برای علل رفتارهای انحرافی، عوامل متعددی بیان شده که «قلدری در محل کار» یکی از آنهاست (ساروار، نصیر و ژونگ، ۲۰۱۹؛ دوونیش، ۲۰۱۳).

قلدری سازمانی بیش از چهار دهه است که به عنوان یک مشکل مهم اجتماعی شناخته شده که هزینه‌های زیادی هم برای فرد و هم برای سازمان به بار می‌آورد (دسیری، شهبان، دونوهو، شیا و کوپر، ۲۰۱۹) و می‌تواند اثرات شدیدی بر اهداف فردی و بر سازمان داشته باشد. قلدری سازمانی به خشونت نظام‌مند میان فردی اشاره می‌کند که افراد طی آن تحت فشار قرار می‌گیرند و در تمام مدت در معرض اقدامات منفی همکاران یا سرپرستانشان هستند و فرد، توان دفاع از خود را در برابر این اقدامات ندارد (نیلسن و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از نداف، رحیمی و هادی زاده، ۱۳۹۵). قلدری در محل کار بیشتر اشاره به توهین‌های

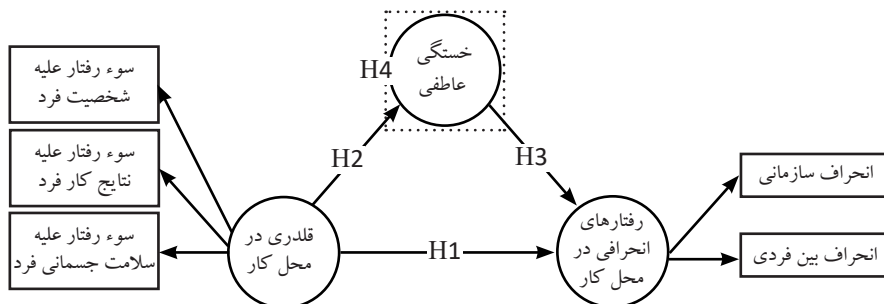
مکرر و شدید علیه فرد در محل کار دارد تا خشونت و پرخاشگری علیه او (جانگ و یون، ۲۰۱۸) و سوء استفاده از قدرت جزء اصلی آن است که شامل تلاش برای تسلط بر دیگران می‌شود (مک نامارا، فیتزپاتریک، مک کورتاین و اوبرین، ۲۰۱۸). قلدری سازمانی یک عامل تنیدگی زای کاری است که دربرگیرنده رفتارهای منفی تکراری و منظم همچون حجم کاری بیش از حد، انتقاد مداوم و سخنان توهین آمیز علیه کارکنان می باشد که اغلب توسط سرپرستان صورت می‌گیرد (رای و آگاروال، ۲۰۱۹). اینارسن، هوئل و نوتلارز (۲۰۰۹) برای قلدری در محل کار سه مؤلفه سوء رفتار علیه شخصیت فرد، سوء رفتار علیه نتایج کار فرد و سوء رفتار علیه سلامت جسمانی فرد را در نظر می‌گیرند. سوء رفتار علیه شخصیت فرد، با غیبت کردن، پخش شایعات کینه توزانه همراه است. سوء رفتار علیه نتایج کار فرد به دریغ کردن اطلاعات و یا تعیین ضرب العجل غیرمنطقی برای فرد اشاره دارد. و سوء رفتار علیه سلامت جسمانی فرد با برخورد فیزیکی یا مورد تهدید واقع شدن همراه است (لاشینگر و فیدا، ۲۰۱۴). به طور کلی چهار ویژگی عمده برای قلدری در محل کار ارائه شده است که عبارتند از «فراوانی»، «مداومت»، «خصوصیت» و «عدم تعادل قدرت» (اینارسن، هوئل، زاپف و کوپر، ۲۰۱۱).

فراوانی به تعداد دفعاتی در هفته که رفتارهای منفی علیه شخص قربانی صورت می‌گیرد، اشاره دارد. مداومت یا تداوم نیز به مدت زمانی اشاره دارد که رفتارهای منفی در طول آن تجربه می‌شوند. خصوصیت به میزان منفی بودن رفتارها اشاره دارد (سمانی و سینگ، ۲۰۱۲). سرانجام، عدم تعادل قدرت به نابرابری قدرت فرد قربانی و شخص مرتکب قلدری اشاره دارد. در این میان «فرسودگی هیجانی» متغیر مهم دیگری است که می‌تواند به صورت متغیر مستقل یا میانجی بر سکوت سازمانی کارکنان تأثیرگذار باشد (رامان، سامباسیوان و کومار، ۲۰۱۶، بولتون، هاروی، گراویتچ و باربر، ۲۰۱۲). فرسودگی هیجانی، حالتی است که نیازهای روانشناختی و هیجانی افراد آن را ایجاد می‌کند (پارک، ۲۰۱۹). فرسودگی هیجانی نوعی حالت تحلیل رفتگی و خستگی است که جزء اولیه فرسودگی شغلی است (هالسلین و باولر، ۲۰۰۷). به گونه‌ای که ماسلاچ، شافلی و لیتز (۲۰۰۱) آن را مؤلفه اصلی «فرسودگی شغلی» دانسته و معتقدند هر وقت که افراد در مورد فرسودگی شغلی خود صحبت می‌کنند منظورشان تجربه فرسودگی هیجانی می‌باشد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۶). فرسودگی هیجانی نوعی تنیدگی

ناشی از شغل بوده که موجب نارضایتی شغلی شده و تأثیر منفی بر زندگی فردی، اجتماعی و خانوادگی افراد دارد (لی، کیم و یون، ۲۰۱۷). عبارت خستگی عاطفی، برای توصیف پاسخ هایی است که فرد در برابر فشارهای روانی از خود بروز می دهد، این پدیده، حالتی از ناکامی، دلسردی، بی تفاوتی، کسالت، خستگی و کاهش اثربخشی در کار بوده که به فرد دست می دهد و در واقع نوعی از فرسودگی شغلی است که با فشارهای روانی و با استرس های مربوط به شغل و محیط کار توأم می شود (سبزی، رضانی و سجاد، ۱۳۹۸). تا قبل از وقوع فرسودگی هیجانی، وظایف شغلی شخص برای او منبع تسلی و بهبود نیازهای روانی و اجتماعی هستند، ولی پس از وقوع فرسودگی هیجانی این کارکردهای شغلی تغییر پیدا کرده و به مرور زمان، فرد احساس می کند که در تمایل به شغل و توانایی های عملکردی وی، افت محسوسی اتفاق افتاده است (کنورفی، فی، فریم و پتری، ۲۰۱۴). خستگی هیجانی به همان اندازه ای که برای ذهن و جسم فرد مضر است برای سازمان نیز مضر است. ساروار، بشیر و خان (۲۰۱۹) در تحقیقی با عنوان سرایت قلدری در محیط کار به ناسازگاری در خانواده نیز اظهار داشتند که نمونه های قلدری در محل کار در پرستاران پاکستانی باعث برانگیخته شدن احساسات منفی در آنها شده که ممکن است این احساسات منفی از حوزه کاری به خانواده های آنها کشیده شده و اثرات سوئی را بر جا گذارد. ساروار، نصیر و ژونگ (۲۰۱۹) در تحقیقی دیگر با عنوان اثرات قلدری بر ناامنی شغلی و رفتارهای انحرافی: نقش تاب آوری و حمایت نشان دادند که قلدری در محل کار منجر به رفتارهای انحرافی در پرستاران از طریق ناامنی شغلی می شود. به علاوه این اثر غیرمستقیم تحت تاب آوری و ادراک حمایت پایین تر سرپرستان چشم گیرتر می شود. سامیولا (۲۰۱۹) در تحقیقی با عنوان تأثیر قلدری در محل کار بر رفتارهای انحرافی در محل کار: نقش میانجی احساسات منفی و نقش تعدیل گر منبع کنترل داخلی به این نتیجه رسیدند که قلدری در محل کار با رفتارهای انحرافی ارتباط مثبت و معناداری دارد. و احساسات منفی در رابطه قلدری در محل کار و رفتارهای انحرافی نقش میانجی را ایفا می کند. همچنین نتایج نشان دهنده این بود که منبع کنترل داخلی رابطه بین قلدری در محل کار و احساسات منفی را تعدیل می کند. انورزور، اونیشی، اونیبونک، آمازو و انووک (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان شخصیت به عنوان یک تعدیل گر بین فرسودگی هیجانی و انحراف در محل کار در میان معلمان به این نتیجه دست یافتند که سازگاری و وجدان کاری منجر به رفتارهای

انحرافی در محل کار نمی‌شوند در حالی که فرسودگی هیجانی منجر به این گونه رفتارها می‌شوند. به علاوه نتایج آنها نشان داد که افرادی با میزان سازگاری پایین تمایل بیشتری به انجام رفتارهای انحرافی دارند در حالی که افرادی با میزان بالای سازگاری از انجام این گونه رفتارها خودداری می‌کنند. *برینزا و بابوسل (۲۰۱۷)* در تحقیقی با عنوان سن کارمندان تأثیر عدالت بر فرسودگی هیجانی و انحراف سازمانی را تغییر می‌دهد. دریافتند که سن کارکنان رابطه منفی میان جنبه‌های عدالت و انحراف و فرسودگی هیجانی را تعدیل می‌کند. همچنین آنها به این نتیجه رسیدند که فرسودگی هیجانی اثرات افتراقی عدالت بر انحراف را میانجی می‌کند. *گلپروور، دهقان و مهرداد (۲۰۱۴)* در تحقیقی با عنوان رابطه بین فرسودگی هیجانی و رفتارهای انحرافی: نقش تعدیل‌گر ویژگی‌های پنج‌گانه شخصیت به این نتیجه دست یافتند که برونگرایی، سازگاری و روان‌آزردگی رابطه میان فرسودگی هیجانی و رفتارهای انحرافی را تعدیل می‌کنند. *اسدی و گل‌پرور (۱۳۹۸)* در تحقیقی با عنوان رابطه بین رهبری غیراخلاقی و مخرب با فرسودگی هیجانی و عملکرد شغلی به این نتیجه رسیدند که بین رهبری مخرب با فرسودگی هیجانی رابطه مثبت و معنادار ولی بین رهبری مخرب با عملکرد شغلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین بین فرسودگی هیجانی و عملکرد شغلی نیز رابطه منفی و معنادار به دست آمد. *یعقوبی، کوهی‌خور، کمالیان و تاج‌پور (۱۳۹۷)* در تحقیقی با عنوان بررسی تأثیر رفتارهای قلدری سازمانی بر نگرش شغلی و سازمانی به این نتیجه رسیدند که بین رفتارهای قلدری سازمانی با نگرش شغلی و سازمانی، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. *غفاری و عاشوری (۱۳۹۶)* در تحقیقی با عنوان تعیین نقش ادراک قلدری سازمانی در ارتباط بین استرس شغلی و تمایل به ترک خدمت در کارکنان وزارت ورزش و جوانان به این نتیجه رسیدند که قلدری سازمانی می‌تواند عاملی در جهت افزایش تمایل به ترک خدمت در اثر استرس شغلی باشد. *گل‌پرور و خاتون‌آبادی (۱۳۹۵)* در تحقیقی با عنوان الگوی ساختاری رابطه قلدری در بیمارستان با عاطفه منفی و شکایات روان‌تنی در پرستاران زن نشان دادند که هر شش مؤلفه قلدری با عاطفه منفی و شکایات روان‌تنی دارای رابطه مثبت و معنادار هستند. همچنین نتایج نشان داد که قلدری هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم (از طریق عاطفه منفی) با شکایات روان‌تنی دارای رابطه معنادار می‌باشد. از طرفی ادارات کل ستادی استان لرستان همانند همه سازمان‌های دولتی، همواره در

معرض سوءرفتارهای سازمانی همچون قلدری سازمانی بوده و هستند. در واقع این سازمان‌ها به واسطه قراردادهای استخدامی مادام‌العمر و ایجاد امنیت شغلی منحصر به فرد برای کارکنان که امکان هرگونه برخورد مؤثر با سوءرفتارهای سازمانی را از مدیران گرفته و آنها را مصلوب‌الاختیار نموده است، به محیط مناسبی برای بروز پدیده قلدری سازمانی تبدیل شده‌اند. با توجه به پیامدهای سوئی که این پدیده ممکن است برای سازمان‌ها در پی داشته باشد و هزینه‌های سنگینی را به بار آورد، لذا آگاهی از رابطه بین قلدری سازمانی و فرسودگی هیجانی و رفتارهای انحرافی کارکنان برای سازمان‌های امروزی، مهم و ضروری می‌باشد. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که: «آیا قلدری سازمانی با رفتارهای انحرافی کارکنان سازمان‌های دولتی استان لرستان رابطه دارد؟» و «آیا متغیر فرسودگی هیجانی در رابطه قلدری سازمانی با رفتارهای انحرافی کارکنان نقش میانجی را ایفا می‌کند؟»



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## ● روش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ نوع تحقیق، رابطه‌ای و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه کارکنان ادارات ستادی استان لرستان مستقر در شهر خرم‌آباد تشکیل دادند که تعداد آنها برابر با ۱۳۱۷ نفر بود. که برای تعیین حجم نمونه به جدول کرجسی و مورگان مراجعه شد و تعداد نمونه، ۲۹۷ نفر به دست آمد که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (زن و مرد) تعیین شدند. از میان پاسخ‌دهندگان تعداد ۱۹۹ مرد و ۹۸ زن بودند، همچنین بیشتر افراد نمونه دارای سن ۳۱ تا ۴۰ سال بودند. برای سنجش متغیرهای پژوهش همچنین از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. در این تحقیق محقق با ایجاد جوی آرام و توأم با اعتماد و اطمینان و بیان این نکته که جواب‌هایی

که افراد به سوالات پرسشنامه می دهند کاملاً محرمانه است، اعتماد آزمودنی ها را جلب نمود.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه قلدری سازمانی<sup>۲</sup>: برای سنجش متغیر قلدری سازمانی از پرسشنامه ۲۲ سؤالی اعمال منفی /ینارسن، هول و نوتلرز (۲۰۰۹) که شامل ۳ بعد سوء رفتار علیه شخصیت فرد (ماده ۱۲)، سوء رفتار علیه نتایج کار فرد (۷ ماده) و سوء رفتار علیه سلامت جسمانی فرد (۳ ماده) می باشد، استفاده شده است که آلفای کرونباخ آن ۰/۸۴۱ گزارش شده بود. در تحقیق حاضر ضریب اعتبار این پرسشنامه ۰/۸۴۲ بدست آمد. روایی صوری توسط پاسخگویان و روائی محتوایی توسط اساتید آشنا با موضوع مورد تأیید قرار گرفت.

□ ب: پرسشنامه رفتارهای انحرافی کارکنان در محل کار<sup>۳</sup>: برای سنجش متغیر رفتارهای انحرافی کارکنان در محل کار از پرسشنامه ۱۹ سؤالی بنت و رابینسون (۲۰۰۰) که شامل دو بعد انحراف سازمانی (۱۲ ماده) و انحراف بین فردی (۳ ماده) می باشد، استفاده شد که آلفای کرونباخ آن ۰/۸۱۰ گزارش شده بود. در این تحقیق ضریب اعتبار این پرسشنامه ۰/۸۱۲ بدست آمد و روایی صوری توسط پاسخگویان و روائی محتوایی توسط اساتید آشنا با موضوع مورد تایید قرار گرفت.

□ ج: پرسشنامه فرسودگی هیجانی<sup>۴</sup>: برای سنجش متغیر فرسودگی هیجانی از پرسشنامه ۹ سؤالی ماسلاخ و جکسون (۱۹۸۱) استفاده شده که آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵۶ گزارش شده بود. در این تحقیق ضریب اعتبار این پرسشنامه ۰/۸۵۴ بدست آمد و روایی صوری توسط پاسخگویان و روائی محتوایی توسط اساتید آشنا با موضوع مورد تایید قرار گرفت.

## ● یافته ها

با توجه به اینکه یکی از پیش شرط های به کارگیری رویکرد متغیرهای مکنون در الگوی مدل یابی معادلات ساختاری وجود همبستگی میان متغیرهای پژوهش است، بدین منظور تحلیل همبستگی پیرسون انجام شد. در جدول ۱، میزان همبستگی هر متغیر با سایر متغیرها ارائه شده است. ضرایب همبستگی جدول ۱ نشان داد که بین متغیرهای تحقیق، همبستگی معنی داری وجود دارد. همچنین پیش از ارزیابی مدل ساختاری ارائه شده، لازم است معناداری بار عاملی سازه های مختلف پرسشنامه در پیش بینی ماده های مربوطه بررسی



شده تا از برازندگی مدل های اندازه گیری و قابل قبول بودن نشانگرهای آنها در اندازه گیری سازه ها اطمینان حاصل شود. برای انجام این کار، از «تکنیک تحلیل عاملی تأییدی» و نرم افزار AMOS استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای ماده های معنادار به همراه شاخص های برازش مدل CFA در جدول ۲، ارائه شده است. این شاخص ها نشان از برازش مطلوب مدل های اندازه گیری داشته و معناداری بار شدن هر متغیر مشاهده شده به متغیر مکنون مربوطه مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱. همبستگی بین متغیرها

متغیرها	قلدری در محل کار	فرسودگی هیجانی	رفتارهای انحرافی در محل کار
قلدری در محل کار	-	۰/۵۸۴	۰/۶۲۱
فرسودگی هیجانی		-	۰/۵۲۵
رفتارهای انحرافی در محل کار			-

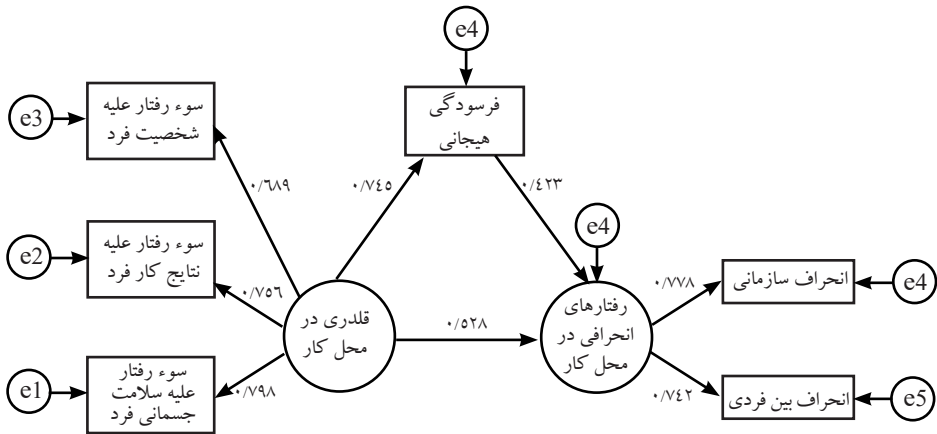
جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای گویه های پرسشنامه

نام متغیر	ابعاد	گویه	بار عاملی	معنی داری
قلدری در محل کار	سوء رفتار علیه شخصیت فرد	WB1	۰/۵۱۴	۰/۰۱
		WB2	۰/۶۳۲	۰/۰۱
		WB3	۰/۵۷۸	۰/۰۱
		WB4	۰/۷۴۲	۰/۰۱
		WB5	۰/۶۵۸	۰/۰۱
		WB6	۰/۵۳۷	۰/۰۱
		WB7	۰/۶۵۲	۰/۰۱
		WB8	۰/۶۳۱	۰/۰۱
		WB9	۰/۵۰۵	۰/۰۱
		WB10	۰/۵۸۳	۰/۰۱
		WB11	۰/۴۸۹	۰/۰۱
		WB12	۰/۶۶۸	۰/۰۱
قلدری در محل کار	سوء رفتار علیه نتایج کار فرد	WB13	۰/۵۳۳	۰/۰۱
		WB14	۰/۵۷۲	۰/۰۱
		WB15	۰/۶۲۱	۰/۰۱
		WB16	۰/۵۹۵	۰/۰۱
		WB17	۰/۴۹۱	۰/۰۱
		WB18	۰/۶۶۷	۰/۰۱
		WB19	۰/۵۸۱	۰/۰۱
قلدری در محل کار	سوء رفتار علیه سلامت جسمانی فرد	WB20	۰/۶۶۵	۰/۰۱
		WB21	۰/۵۰۹	۰/۰۱
		WB22	۰/۵۹۴	۰/۰۱

۰/۰۱	۰/۷۲۵	E1	-	فروستگی هیجانی
۰/۰۱	۰/۶۵۴	E2		
۰/۰۱	۰/۶۱۸	E3		
۰/۰۱	۰/۶۲۹	E4		
۰/۰۱	۰/۵۰۸	E5		
۰/۰۱	۰/۷۳۱	E6		
۰/۰۱	۰/۵۹۸	E7		
۰/۰۱	۰/۶۴۸	E8		
۰/۰۱	۰/۵۹۷	E9		
۰/۰۱	۰/۶۲۸	DV1	انحراف سازمانی	رفتارهای انحرافی در محل کار
۰/۰۱	۰/۵۹۳	DV2		
۰/۰۱	۰/۶۴۱	DV3		
۰/۰۱	۰/۵۵۷	DV4		
۰/۰۱	۰/۶۱۷	DV5		
۰/۰۱	۰/۵۸۵	DV6		
۰/۰۱	۰/۶۰۸	DV7		
۰/۰۱	۰/۵۹۷	DV8		
۰/۰۱	۰/۵۵۴	DV9	انحراف بین فردی	
۰/۰۱	۰/۶۵۱	DV10		
۰/۰۱	۰/۷۵۳	DV11		
۰/۰۱	۰/۵۹۹	DV12		
۰/۰۱	۰/۵۴۳	DV13		
۰/۰۱	۰/۵۲۲	DV14		
۰/۰۱	۰/۶۱۶	DV15		
CFI=۰/۹۱۸, TLI=۰/۹۲۵, IFI=۰/۹۳۸, RMR=۰/۰۵۱, GFA=۰/۹۲۳, RMSEA=۰/۰۴۲				

مقادیر شاخص‌های برازش ارائه شده در جدول ۲، نشان دهنده تأیید الگوهای اندازه‌گیری در مدل مفهومی پژوهش هستند و به عبارت دیگر شاخص‌های اندازه‌گیری (متغیرهای مشاهده) توانسته‌اند متغیرهای پنهان را به صورت قابل قبول مورد سنجش قرار دهند. بعد از اطمینان از تأیید الگوهای اندازه‌گیری به آزمون مدل پژوهش و فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد. پس از بررسی و تایید الگوهای اندازه‌گیری برای آزمون معناداری فرضیه‌ها از دو شاخص جزئی مقدار بحرانی CR و P استفاده شده است، بر اساس سطح معناداری ۰/۰۵، مقدار بحرانی باید بیشتر از ۱/۹۶ باشد، مقدار پارامتر کمتر از این در الگو مهم شمرده نمی‌شود، همچنین مقادیر کوچکتر از ۰/۰۵ برای مقدار P حاکی از تفاوت معنادار مقدار محاسبه شده برای وزن‌های رگرسیونی با مقدار صفر در سطح ۰/۹۵ دارد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش

معادلات ساختاری و نرم افزار AMOS ۲۱ استفاده شد (شکل ۲).



شکل ۲. آزمون فرضیه های پژوهش معادلات ساختاری

با توجه به اطلاعات جدول ۳ (برازش مدل) می توان دریافت که مدل از برازش بسیار خوبی برخوردار است. نتایج جدول ۴ حاکی از این است که با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت که قلدری در محل کار و فرسودگی هیجانی بر رفتارهای انحرافی در محل کار تأثیر مثبت دارند. در این تحقیق برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی، از روش «شمول واریانس» استفاده شد که مقداری بین ۰ و ۱ است و هر چه این مقدار به ۱ نزدیک تر باشد، نشان از قوی تر بودن تأثیر متغیر میانجی دارد. در واقع این مقدار نسبت اثر غیرمستقیم بر اثر کل را می سنجد. با توجه به هیر و همکاران (۲۰۱۴)، اگر ارزش شمول واریانس بیش از ۸۰٪، نشان دهنده نقش میانجی کامل است، ارزش بین ۲۰ تا ۸۰ درصد، میانجی جزئی است، و ارزش کمتر از ۲۰ درصد به این معنی است که نقش میانجیگری وجود ندارد.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل مفهومی تحقیق

IFI	NFI	CFI	GFI
۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۸۹	۰/۹۲

جدول ۴. فرضیه های پژوهش

نتیجه	P	مقدار بحرانی	ضریب رگرسیونی	فرضیه ها
تأیید	۰/۰۰۱	۲/۴۶	۰/۵۲۸	قلدری در محل کار با رفتارهای انحرافی در محل کار رابطه دارد.
تأیید	۰/۰۰۱	۳/۳۹	۰/۷۴۵	قلدری در محل کار با فرسودگی هیجانی رابطه دارد
تأیید	۰/۰۰۱	۲/۱۵	۰/۴۲۳	فرسودگی هیجانی با رفتارهای انحرافی در محل کار رابطه دارد

## ● بحث و نتیجه گیری

○ این پژوهش با هدف «تعیین رابطه قلدری در محل کار با رفتارهای انحرافی کارکنان در سازمان‌های دولتی استان لرستان با نقش میانجی فرسودگی هیجانی» صورت گرفت. برای بررسی موضوع پژوهش، چهار فرضیه مطرح گردیده که پس از جمع‌آوری داده‌ها و آزمون فرضیات مشخص گردید که هر چهار فرضیه مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

○ تجزیه و تحلیل نتایج به دست آمده تأیید کردند که «قلدری در محل کار با رفتارهای انحرافی کارکنان در سازمان‌های دولتی استان لرستان رابطه مثبت دارد». این نتایج با پژوهش‌های صورت گرفته توسط ساروار و همکاران (۲۰۱۹)، سامیولا (۲۰۱۹) و دوونیش (۲۰۱۳) همخوانی دارد. مطابق با نظریه «مبادله اجتماعی» گولدنر (۱۹۶۰) زمانی که کارکنان احساس می‌کنند که با آنها به صورت عادلانه برخورد نمی‌شود درصد جبران برمی‌آیند و به انتقام جویی روی می‌آورند. اما با توجه به اینکه در اغلب موارد افرادی که مورد قلدری واقع می‌شوند نسبت به افراد قلدر در رده‌های پایین‌تر سازمانی هستند، توانایی برخورد مؤثر با آنها را نداشته و حتی ممکن است ترس از این را داشته باشند که در صورت واکنش نشان دادن شرایط برایشان سخت‌تر شود و افراد قلدر رفتارهایی با شدت بیشتر علیه آنها صورت دهند.

○ یافته‌های این پژوهش نشان داد که «قلدری در محل کار با فرسودگی هیجانی کارکنان در سازمان‌های دولتی استان لرستان رابطه مثبت دارد». چنین یافته‌ای با نتایج پژوهش‌های صورت گرفته توسط آناسوری و همکاران (۲۰۱۹)، روسیترو و سوچوز (۲۰۱۸)، نتو و همکاران (۲۰۱۷) و تاکی و نیل (۲۰۱۴) همخوانی دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت با توجه به اینکه قلدری در محل کار با پریشانی روانشناختی و به طور کلی با موضوعات روانی و کاهش بهزیستی روانشناختی فرد در ارتباط است (آتل، بروان و تریبر، ۲۰۱۷؛ سامسودین، ایسهاک و رامپال، ۲۰۱۸)، و شامل مجموعه‌ای از رفتارهای منفی مداوم و طولانی از جمله اظهارات نادرست، محرومیت یا بی‌اعتنایی، زیر سؤال برد صداقت فرد، ارزش قائل نشدن برای نظرات وی، شایعات کینه‌توزانه و ... می‌باشد (روسیترو و سوچوز، ۲۰۱۸) منابع درونی کارکنان را از بین برده و منجر به احساسات منفی همچون ناامیدی، درماندگی، بی‌قراری می‌شود (پرسیموث و تیلور، ۲۰۱۶).

○ تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان دهنده این امر بود که فرسودگی هیجانی با رفتارهای

انحرافی کارکنان در سازمان های دولتی استان لرستان رابطه مثبت دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج پژوهش های صورت گرفته توسط انورزور و همکاران (۲۰۱۷)، رامن و همکاران (۲۰۱۶)، گل پرور و همکاران (۲۰۱۴) و بوتون و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد. در تبیین این یافته نیز می توان گفت زمانی که کارکنان از کار خود راضی هستند و احساس خرسندی می کنند این احساس رضایت را با تلاش و کوششی که در راستای رسیدن سازمان به اهدافش صورت می دهند، جبران می کنند. اما زمانی که کارکنان از وضعیت شغلی خود رضایت ندارند، اغلب به عنوان راهی برای مقابله با سرخوردگی و ناامیدی ناشی از فرسودگی هیجانی به رفتارهای انحرافی متوسل می شوند (برگبوم، وارتیا-وانانن و کینونن، ۲۰۱۵).

○ نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که «قلدری در محل کار از طریق فرسودگی هیجانی با رفتارهای انحرافی کارکنان در سازمان های دولتی استان لرستان رابطه دارد». به عبارت دیگر مطابق با تئوری «رویدادهای عاطفی» ویس و کورپانزانو (۱۹۹۶) وقایع و رویدادهای مختلف کاری که کارکنان هر روز در محل کار تجربه می کنند بر وضعیت عاطفی آنها تأثیر می گذارد، این تجربیات عاطفی نیز به طور مستقیم با رفتارهای فرد در ارتباط است. از آنجا که قلدری در محل کار، شامل رفتارهای منفی طولانی مدت و مداوم است که توسط افراد قلدر علیه اهداف قلدری صورت می گیرند، یک رویداد کاری منفی محسوب می شود. که می تواند باعث ترس، استرس، حالت عصبی، افسردگی و خستگی روحی در میان قربانیان شود (نیلسن و اینارسن، ۲۰۱۲). کارکنانی که با اضطراب بی رویه ناشی از قلدری سازمانی مواجه هستند مطابق با نظریه «حفظ منابع» ابتدا درصدد این بر می آیند که خود با توجه به منابع و توانایی که دارند این استرس و اضطراب را کنترل و مدیریت کنند. اما با توجه به اینکه در اغلب موارد این قربانیان قلدری در موضع ضعف هستند و توانایی و منابع لازم جهت پاسخ مناسب به افراد قلدر را ندارند لذا پاسخ های فیزیولوژیکی و عاطفی منفی از خود بروز می دهند (هوبفول و شیروم، ۲۰۰۱).

○ به مدیران سازمان ها پیشنهاد می شود که با ایجاد یک محیط کار دوستانه رفتارهای ضد قلدری را به عنوان بخشی از فرهنگ سازمانی تثبیت کنند. به سازمان ها توصیه می شود مکانیزمی ایجاد کنند تا افراد قربانی بتوانند به راحتی و بدون داشتن استرس شکایات خود را از افراد قلدر مطرح کنند. همچنین وجود قوانین بازدارنده در سازمان ها و از طرفی ترویج

قرهنگ اسلامی و انسانیت در سازمان‌ها می‌تواند در کاهش بروز این نوع رفتارها مورد توجه قرار گیرد. دقت در جذب و استخدام نیروهای مورد نیاز سازمان، برگزاری انواع دوره‌های آموزشی و نیز برقراری ارتباطات مداوم و مستمر با کارکنان، نقش عمده‌ای در فعالیت‌های خرد و کلان مقابله با قلدری در سازمان ایفا می‌کند.



## یادداشت‌ها

1. Employees' Deviant Workplace Behaviors
2. Deviant Workplace Behaviors Questionnaire
3. Workplace Bullying Questionnaire
4. Emotional Exhaustion Questionnaire

## ● منابع

اسدی، نرجس و گل پرور، محسن (۱۳۹۸). رابطه بین رهبری غیراخلاقی و مخرب با فرسودگی هیجانی و عملکرد شغلی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۴ (۳)، ۶۳-۷۰.

باغبانین، عبدالوهاب. و خمرنیا، محمد. (۱۳۹۲). بررسی رفتارهای انحرافی شغلی کارکنان بیمارستان امام علی (ع) زاهدان در سال ۱۳۹۰: یک گزارش کوتاه. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۲ (۵)، ۳۹۹-۴۰۸.

پری زاده، سیما و بشلیده، کیومرث (۱۳۹۸). رابطه توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی: با نقش میانجی فرسودگی شغلی. *مجله روانشناسی*، ۲۳ (۴)، ۴۰۷-۴۲۳.

حیدری، سهیلا؛ معروفی، فخرالدین و احمدی زاد، آرمان (۱۳۹۶). تاب‌آوری فروشندگان بنگاه‌های کسب و کار. *کاوش‌های مدیریت بازرگانی*، ۹ (۱۷)، ۲۲۵-۲۴۷.

سبزی، عطیه؛ رضانی، یوسف و سجاد، عاطفه (۱۳۹۸). بررسی تأثیر رفتارهای مخرب نظارتی بر تسهیم دانش با توجه به نقش میانجی خستگی عاطفی و نقش تعدیلی عدالت سازمانی. *مدیریت دولتی*، ۱۱ (۲)، ۳۳۹-۳۵۴.

عسکری، روح اله؛ سپاسه، فاطمه و تواضع، زهرا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین سکوت سازمانی و عملکرد سازمانی در کارکنان بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. *دوماهنامه علمی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد*، ۱۵ (۳)، ۲۹-۲۲.

غفاری، شمس و عاشوری، ماریه (۱۳۹۶). تعیین نقش ادراک قلدری سازمانی در ارتباط بین استرس شغلی و تمایل به ترک خدمت در کارکنان وزارت ورزش و جوانان. *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات مدیریت*

رفتار سازمانی در ورزش، ۴(۴)، ۱۰۱-۱۱۱.

کریمی، رضا؛ بشلیده، کیومرث و هاشمی، سید اسماعیل (۱۳۹۸). اثر رهبری اصیل بر فرسودگی شغلی با میانجی‌گری حیطه‌های زندگی کاری و خودکارآمدی مقابله شغلی. *مجله روانشناسی*، ۲۳(۲)، ۱۶۶-۱۸۰.

گل پرور، محسن و خاتون آبادی، گلنار (۱۳۹۵). الگوی ساختاری رابطه قلدری در بیمارستان با عاطفه منفی و شکایات روان تنی در پرستاران زن. *نشریه روان پرستاری*، ۴(۵)، ۵۲-۵۹.

گل پرور، محسن؛ واتقی، زهرا و اشجع، آرزو. (۱۳۹۳). تبیین رابطه استرس شغلی با بیگانگی شغلی و رفتارهای انحرافی بر اساس نقش تعدیل کننده اسناد شناختی به علل استرس. *روانشناسی معاصر*، ۹(۱)، ۷۱-۸۲.

محمود روشن ضمیر، سمیرا؛ ایرانی، حمیدرضا و یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۹۶). شناسایی عوامل سازمانی مؤثر بر بروز رفتار انحرافی کارکنان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۷(۲۳)، ۱۸۳-۲۰۴.

مقدم، علیرضا و محمودی میمند، مهدی. (۱۳۹۷). اثر بدبینی سازمانی بر گرایش به رفتارهای انحرافی. *مطالعات مدیریت*، ۲۷(۸۹)، ۷۳-۸۹.

نداف، مهدی؛ رحیمی، فرج اله و هادی زاده، زهرا. (۱۳۹۵). مدل سازی ساختاری از تأثیر سکوت سازمانی و قلدری در تمایل کارکنان به جا به جایی (مورد مطالعه: منتخبی از سازمان های دولتی در کلان شهر اهواز). *دوفصلنامه پژوهش های روانشناختی در مدیریت*، ۲(۱)، ۱۲۳-۱۴۴.

یعقوبی، نور محمد؛ کوهی خور، محمد؛ کمالیان، امین رضا و تاج پور، مهدی (۱۳۹۷). بررسی تاثیر رفتارهای قلدری سازمانی بر نگرش شغلی و سازمانی. *فصلنامه علمی مدیریت سازمان های دولتی*، ۶(۲)، ۱۱۷-۱۳۶.

Anasori, E., Bayighomog, S.W., & Tanova, C. (2019). Workplace bullying, psychological distress, resilience, mindfulness, and emotional exhaustion. *The Service Industries Journal*, 40(1-2), 65-89.

Attell, B. K., Brown, K. K., & Treiber, L. A. (2017). Workplace bullying, perceived job stressors, and psychological distress: Gender and race differences in the stress process. *Social Science Research*, 65, 210-221.

Bennett, R.J. and Robinson, S.L. (2000), "Development of a measure of workplace deviance", *Journal of Applied Psychology*. 85, 3, 349-360.

Bergbom, B., Vartia-Vaananen, M. & Kinnunen, U. (2015), "Immigrants and natives at work: Exposure to workplace bullying", *Employee Relations*. 37, 2, 158-175.

Bolton, L.R., Harvey, R., Grawitch, M.J., & Barber, L.K. (2012). Counterproductive work

- behaviours in response to emotional exhaustion: A moderated mediational approach. *Stress and Health* 28(3), 222-33.
- Brienza, J.P., & Bobocel, D.R. (2017). Employee age alters the effects of justice on emotional exhaustion and organizational deviance. *Front. Psychol.* 8:479.
- Christian, J. S., Ellis, P. J. (2014). The crucial role of turnover intentions in transforming moral disengagement into deviant behavior at work. *Journal of Business Ethics*, 119 (2), 193–208.
- De Cieri, H., Sheehan, C., Donohue, R., Shea, T., & Cooper, B. (2019). Workplace bullying: An examination of power and perpetrators. *Personnel Review*, 48 (2), 324-341.
- Devonish, D. (2013), “Workplace bullying, employee performance and behaviors: The mediating role of psychological well-being”, *Employee Relations*, 35, 6, 630-647.
- Einarsen, S., Hoel, H. & Notelaers, G. (2009), “Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the negative acts questionnaire-revised”, *Work and Stress*, 23, 1, 24-44.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C.L. (2011), “The concept of bullying and harassment at work: The European tradition”, in Einarsen, S. (Ed.), *Bulling and harassment in the workplace: developments in theory, research, and practice*, Taylor and Francis, Boca Raton, FL, pp. 3-40.
- Enwereuzor, I,K., Onyishi, I,E., Onyebueke, I,F., Amazue, L,O., & Nwoke, M,B. (2017). Personality as a moderator between emotional exhaustion and workplace deviance among teachers. *Journal of Psychology in Africa*, 27(1), 41-46.
- Golparvar, M., Dehghan, S., & Mehdad, A. (2014). Relationship between emotional exhaustion and deviant behaviors: Moderating role of Big Five Personality Traits. *International Journal of Scientific Research in Knowledge*, 2(6), 285-296.
- Gouldner, A.W. (1960), “The norm of reciprocity: A preliminary statement”, *American Sociological Review*, 25, 2, 616-178.
- Hair, J.F., Ringle, C.M., & Sarstedt, M. (2014). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- Halbesleben, J. R. B., & Bowler, W. M. (2007). Emotional exhaustion and job performance: The mediating role of motivation. *Journal of Applied Psychology*, 92, 93–106.
- Hobfoll, G.H. & Shirom, A. (2001), *Handbook of organizational behavior*, Marcel Dekker, New York, NY.
- Jung, H.S., & Yoon, H.H. (2018). Understanding workplace bullying: Its effects on response and behavior in the hospitality industry. *International Journal of*



- Contemporary Hospitality Management*, 30(3), 1453-1471.
- Kenworthy J, Fay C, Frame M, & Petree R. (2014). A meta-analytic review of the relationship between emotional dissonance and emotional exhaustion. *Journal of Applied Social Psychology*; 4(2): 94-105.
- Krischer, M. K., Penney, L. M., & Hunter, E.M. (2010). Can counterproductive work behaviors be productive? CWB as emotion focused coping. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15 (2), 154-166.
- Laschinger, H. K. & Fida, R. (2014). A time-lagged analysis of the effect of authentic leadership on workplace bullying, burnout, and occupational turnover intentions, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23 (5), pp. 739–753.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- McNamara, P.M., Fitzpatrick, K., McCurtain, S., & O'Brien, M. (2018). Workplace bullying and redress procedures: Experiences of teachers in Ireland. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 13(1), 79-97.
- Neto, M., Ferreira, A.I., Martinez, L.F. & Ferreira. P.C. (2017). Workplace bullying and presenteeism: The path through emotional exhaustion and psychological wellbeing. *Annals of Work Exposures and Health*, 61(5), 528-538.
- Nielsen, M.B. & Einarsen, S. (2012), "Outcomes of workplace bullying: A meta-analytic review", *Work and Stress*, 26, 4, 309-332.
- Park, R. (2019), "Responses to emotional exhaustion: do worker cooperatives matter?", *Personnel Review*, 48, 2, 438-453.
- Priesemuth, M., & Taylor, R.M. (2016). The more I want, the less I have left to give: The moderating role of psychological entitlement on the relationship between psychological contract violation, depressive mood states, and citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 37(7), 968-982.
- Raman, P., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2016), "Counterproductive work behavior among frontline government employees: Role of personality, emotional intelligence, affectivity, emotional labor, and emotional exhaustion." *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(1), 25-37
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Acad. Manage. J.* 38, 555–572.
- Rossiter, L., & Sochos, A. (2018). Workplace bullying and burnout: The moderating

- effects of social support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(4), 386–408.
- Samiullah, S. (2019). Impact of workplace bullying on workplace deviant behaviors: The mediating role of negative affectivity and moderating role of internal locus of control. A thesis submitted in partial fulfillment for the degree of Master of Science, Faculty of Management & Social Sciences Department of Management Sciences.
- Samnani, A.I., K. & Singh, P. (2012), “20 years of workplace bullying research: A review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace”, *Aggression and Violent Behavior*, 17, 6, 581-589.
- Samsudin, E. Z., Isahak, M., & Rampal, S. (2018). The prevalence, risk factors and outcomes of workplace bullying among junior doctors: A systematic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1–19.
- Sarwar, A., Bashir, S., & Khan, A. K. (2019). Spillover of workplace bullying into family incivility: Testing a mediated moderation model in a time-lagged study. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260519847778.
- Sarwar, A., Naseer, S., & Zhong, J.Y. (2019). Effects of bullying on job insecurity and deviant behaviors in nurses: Roles of resilience and support. *Journal of Nursing Management*, 1, 1-27.
- Srivastava, S. & Dey, B. (2020), “Workplace bullying and job burnout: A moderated mediation model of emotional intelligence and hardiness”, *International Journal of Organizational Analysis*, 28, 1, 183-204.
- Tuckey, M. R., & Neall, A. M. (2014). Workplace bullying erodes job and personal resources: Between and within-person perspectives. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 413–424.
- Weiss, H.M. & Cropanzano, R. (1996), “Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work”, in Staw, B.M. and Cummings, L.L. (Eds), *Research in organizational behavior*, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 1-74.



# نقش ایجاد الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش محور در فرآیند روان درمانگری □

## The Role of Creating Flexible Patterns of Behavior through Value-Based Exposure in the Psychotherapy Process □

Ali-Mohammad Rezaei, PhD

Tayebeh Sharifi, PhD □

Ahmad Ghazanfari, PhD

Elham Aflaki, PhD

Mohammad-Jafar Bahredar, PhD

دکتر علی محمد رضایی \*

دکتر طیبه شریفی \*

دکتر احمد غضنفری \*

دکتر الهام افلاکی \*

دکتر محمدجعفر بهره دار \*

### Abstract

### چکیده

The aim of the present study was to establish flexible patterns of behavior through value-oriented exposure in the psychotherapeutic process to the reduction of chronic pain and clinical symptoms in patients with systemic lupus. The present research method was quasi-experimental (pre-test-post-test) with a three-month follow-up period and a control group. For this purpose, 60 subjects were selected based on the criteria for entering the study and were assigned by available sampling method in two groups of treatment based on acceptance and commitment (20 people), treatment focused on compassion (20 people) and one control group (20 people). Zong SAS Anxiety Questionnaire and Chronic Pain Questionnaire were used to collect information. To analyze the findings, the variance analysis method was used with repeated measurement and non-parametric follow-up tests of Bonferroni, Kalmograf-Smirnov and Krovit Machli. The results showed that there was a significant difference between the two intervention groups of treatment based on acceptance and commitment and treatment focused on compassion on anxiety and chronic pain and the control group on pre-test-post-test scores ( $p < 0.001$ ). Overall, the results of this study show that treatment based on acceptance and commitment and compassion-focused therapy has an effect on reducing anxiety and chronic pain in lupus patients.

**Keywords:** acceptance and commitment therapy, compassion therapy, anxiety, chronic pain, systemic

هدف مطالعه حاضر تعیین نقش ایجاد الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش محور، در فرآیند روان درمانگری بر کاهش دردهای مزمن و نشانگان بالینی بیماران مبتلا به اختلال خودایمنی بود. روش پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی (پیش آزمون- پس آزمون) با دوره پیگیری سه ماهه و یک گروه کنترل بود. به همین منظور ۶۰ آزمودنی بر اساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب و به روش نمونه‌گیری در دسترس در دو گروه مداخله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (۲۰ نفر)، درمان متمرکز بر شفقت (۲۰ نفر) و یک گروه کنترل (۲۰ نفر) گمارده شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه اضطراب زونگ (SAS) و پرسشنامه دردهای مزمن استفاده شد. جهت تحلیل یافته‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و آزمون‌های ناپارامتریک تعقیبی بونفرونی، کالموگراف- اسمیرنوف و کرویت ماچلی استفاده شد. نتایج نشانگر آن بود که بین دو گروه مداخله ای درمانگری مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمانگری متمرکز بر شفقت بر اضطراب و درد های مزمن و گروه کنترل در نمره های پیش آزمون- پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0.001$ ). در مجموع نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که روش درمانگری مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمانگری متمرکز بر شفقت بر کاهش اضطراب و دردهای مزمن بیماران لوپوس تأثیر دارد.

**کلیدواژه‌ها:** درمانگری مبتنی بر پذیرش و تعهد؛ درمانگری متمرکز بر شفقت؛ اضطراب؛ دردهای مزمن؛ لوپوس سیستمیک.

□ Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, I. R. Iran.

□ Email: ramin3677s@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۴/۲۹  
\* گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

## ● مقدمه

بیماری «لویوس سیستمیک»<sup>۱</sup>، با درگیری ارگان‌های حیاتی بدن، تأثیر زیان‌آوری بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی فرد می‌گذارد. زندگی به مدت طولانی همراه با علائم بیماری خصوصاً علائم پوستی و ظاهری می‌تواند به تهدید هویت، تغییر نقش‌ها و وظایف و تغییر در تصویر ذهنی و یا سبک زندگی منجر شود. هر گونه تغییر عمده یا کاهش توانایی در عملکرد، مستلزم تطابق بیشتر جسمی، روانی و اجتماعی توسط بیمار و خانواده است. مددجو و خانواده، برای پذیرش تغییر توانایی‌های فرد، در انجام وظایف گذشته، همچنین، برنامه‌ریزی مناسب در این زمینه به زمان نیاز دارند (لوییندو و هبر، ۱۹۹۴). این تغییرات روانی و خلقی مختلف از قبیل اندوه، افسردگی، بی‌حوصلگی، خستگی روحی، ترس، ناراحتی و تنهایی است (مظهری آزاد، عابدی و ناجی، ۱۳۸۹)؛ و همچنین بالاترین نیازهای برآورده نشده آنان مربوط به درد و عدم توانایی انجام کار، ترس از تشدید بیماری، مشکلات خواب، اضطراب و تنیدگی می‌باشد (موسس، ویگرز، نیکولاس و کوبوم، ۲۰۰۵). این تغییر در ساختار خلقی افراد باعث ایجاد خلق پایین و تغییر در نوع و کیفیت زندگی افراد می‌گردد؛ برای انسان‌های آزوده خاطر شروع کردن کارها بسیار سخت و مشکل بوده و خیلی زود خسته می‌شوند (کارکویان، گورکن، سهین و همکاران، ۲۰۱۰). از آنجا که «کیفیت زندگی»<sup>۲</sup> یکی از مهم‌ترین مسائل دنیای امروز در مراقبت از سلامتی است و یکی از بزرگترین اهداف بهداشتی برای بدست آوردن آرمان‌های افراد می‌باشد و در سال‌های اخیر از مهم‌ترین عوامل مؤثر در امید به زندگی شناخته شده است، به خصوص در زندگی افراد ناتوان و دارای بیماری‌های خاص فرآیندی دست‌نیافتنی تلقی می‌شود (بورکوک، دپری، پروزینسکی و رویینسون، ۱۹۹۸). افراد بیمار باتوجه به شرایط فوق سطح کیفیت زندگی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند و پدیده‌ای به نام «درد مزمن» و گاهی خیالی گسترش می‌یابد. دردهای مزمن از بیماری‌ها از جمله مشکلات رایج امروز است. (صالحی و سجادیان، ۱۳۹۶)

با توجه به ماهیت چند بعدی درد مزمن، رویکرد کنونی در مدیریت درد به طور فزاینده‌ای از رویکرد جسمانی و دارویی فراتر رفته و نقش متغیرهای روانشناختی در مدیریت درد مزمن، مورد توجه قرار گرفته است و تقریباً از زمانی که *وال*، نظریه کنترل دوازده درد را مطرح کرد، شدت و ماهیت درد به عنوان تابعی از سازوکارهای حسی، شناختی و

عاطفی شناخته شد (والز، مک‌نیل، گروس و همکاران، ۲۰۰۹)؛ براساس این نظریه، ادراک درد، بخشی از فرآیند پیچیده‌ای است، که نه تنها تحت تأثیر درون داد حسی است، بلکه تحت تأثیر برانگیختگی و فعالیت نظام عصبی و تحت تأثیر تجربیات و انتظارات و فعالیت نظام عصبی نیز است (وایک، رافی، بیشاپ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین شدت درد یا حساسیت ادراک شده، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در ارزیابی درد به شمار می‌آید. در واقع شدت درد، تجربه ذهنی است و با خلق، محیط، شرایط درمانی و عوامل دیگر تحت تأثیر قرار می‌گیرد (نظیری، اسکاراموزینو، آندرسون و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین باورهای مرتبط با درد با شدت درد و میزان اختلال در عملکرد روزانه رابطه دارد. یکی دیگر از متغیر روانشناختی درد فاجعه آفرینی است، که از جمله تفسیرهای منفی تحریف شده از درد و نوعی خطای شناختی است، که به فراوانی در افراد مبتلا به درد مزمن اتفاق می‌افتد (ولاین و لیتتون، ۲۰۱۶). فاجعه آفرینی به معنای جهت‌گیری منفی اغراق آمیز نسبت به درد ادراک شده و انتظارات منفی در مورد پیامدهای آن است، که به تمرکز بیشتر روی جنبه منفی موقعیت، تفسیر برانگیختگی‌های جسمی به عنوان نشانه‌های درد، ترس از درد و در نهایت رفتارهای اجتنابی و ایجاد چرخه ترس، اجتناب منجر می‌شود (فراری، شیاروتو، پلیزر و همکاران، ۲۰۱۵)؛ در بیماران مبتلا به لوپوس، پاسخ فاجعه‌بار به درد یکی از نیرومندترین پیش‌بینی‌کننده‌های افزایش تنیدگی‌های عاطفی، مشکلات اجتماعی و شدت درد است (استرگن و زاترا، ۲۰۱۷). همچنین افرادی که بیشتر درد خود را فاجعه آمیز می‌کنند، به میزان بیشتری درد، آشفتگی هیجانی، عواطف منفی، افسردگی و اضطراب را تجربه می‌کنند (سلامی، ۲۰۱۰). همچنین تجربه درد با عواطف مثبت، مانند خوشحالی و خوش‌بینی، رابطه منفی دارد، به طوری که این عواطف باعث فرونشینی و تسکین درد در افراد مبتلا به درد مزمن می‌شوند (آرمیتسو و هافمن، ۲۰۱۸). افزایش شفقت خود با افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی همراه است (یزدانی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸).

شناخت بهتر سازوکار بیماری‌های خود ایمنی بدن کمک زیادی در انتخاب نوع درمان می‌کند با این وجود اکثر پژوهش‌ها، بیشتر درمان‌های دارویی را مورد توجه قرار داده‌اند. این تک‌محوری در درمان با روش‌های نوین مثل پیوند سلول‌های بنیادی، جهانی نو در درمان لوپوس ایجاد می‌کند که فقط در چارچوب فیزیک بدن کاربرد دارد (رضایی، ۱۳۹۸). با توجه به اینکه علاوه بر درگیری ارگان‌های متعدد به خصوص پوست، مفاصل، خون، کلیه‌ها

و دستگاه عصبی مرکزی این بیماران با شکایات غیر اختصاصی مثل خستگی مفرط و کسل بودن و درگیری با بیماری‌های روان تنی چون اضطراب و افسردگی به خدمات درمانی روانشناختی نیاز دارند (نمازی، ضیایی و رضایی، ۱۳۹۴)؛ که از میان درمان‌های جدید برای نشانگان بالینی اضطراب و افسردگی می‌توان از درمان مبتنی بر «پذیرش و تعهد» و درمان مبتنی بر «شفقت» که از جمله درمان‌های موسوم به موج سوم رفتاری‌اند و تحول‌شگرفی در روان‌درمانگری ایجاد کرده‌اند، یاد نمود (اژه‌ای، صیادشیرازی، غلامعلی لواسانی و کسایی، ۱۳۹۵). درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان مبتنی بر شفقت نسبت به سایر رویکردهای درمانی این حوزه، در زمینه درمان افسردگی و اضطراب جزء درمان‌های مطرح محسوب می‌گردد (اکبری و سادات حسینی، ۱۳۹۷).

از طرفی دیگر همه متخصصان براین باورند که هسته اصلی رابطه مراجع و درمانگر بر «شفقت» است (گیلبرت، ۲۰۰۹). درمانگری متمرکز و بر اساس رویکرد تحولی عصب‌شناختی برای مشکلات سلامت ذهنی شکل گرفته است و بر چهار حوزه تجارب پیشین و تاریخچه‌ای، ترس‌های اساسی، راهکارهای احساس امنیت، پیامدها و نتایج پیش‌بینی نشده و غیر عمدی، متمرکز است. شفقت، مهارتی است که می‌توان به کسی آموخت و سپس با تمرین آن توسط آن شخص، نظام‌های فیزیولوژی عصبی و ایمنی فرد تحت تأثیر قرار داد (گیلبرت، ۲۰۰۵).

مطالعات زیادی درباب اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد صورت گرفته و نتایج این مطالعات نشان دهنده این است که این روش می‌تواند برای طیف گسترده‌ای از مشکلات بالینی و علائم روان‌پریشی مؤثر باشد (میری و منصوری، ۱۳۹۶). به نظر می‌رسد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (هیز، ۲۰۰۵، به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۴) به عنوان رویکردی که از بسیاری جهات با مواجهه درمانگری هم‌خوانی دارد، بسیار نویدبخش بوده و مستقیماً مسائل همانند با مواجهه یعنی «ترس» و «اجتناب» و نگرانی‌های مربوط به کیفیت زندگی را هدف قرار می‌دهد. تعدادی مطالعه موردی و کارآزمایی بالینی مهار شده عموماً موافق با استفاده از پروتکل‌های درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمانهای شناختی موج سوم برای اختلالات اضطرابی وجود دارد. نتایج پژوهش‌های اژه‌ای، صیادشیرازی، غلامعلی لواسانی و کسایی اصفهانی (۱۳۹۵)؛ روحی هیر و غفاری (۱۳۹۴)؛ رجبی و یزدخواستی (۱۳۹۳)؛ مولوی و همکاران (۱۳۹۳)؛ مرشدی، داورنیا، زهراکار، محمودی و همکاران (۱۳۹۴)؛ لی و همکاران

(۲۰۱۴)؛ نیل و همکاران (۲۰۱۴)؛ ارج و همکاران (۲۰۱۲)؛ نیز به مؤثر بودن نتایج «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد» به اندازه درمان شناختی-رفتاری اشاره می‌کنند (اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۵).

از این رو باتوجه به آن که شیوع بیماری «لوپوس» در افراد ایرانی بنا به دلایلی همچون ناسازگاری روانشناختی، سبک زندگی، تنیدگی و اضطراب های روانی افزایش پیدا کرده، اجرای مطالعه حاضر از این جهت اهمیت پیدا می‌کند که در صورت ارتباط بین خود «شفقت ورزی» با «فسردگی»، «اضطراب»، «دردهای مزمن» و نگرش های ناکارآمد می‌توان برنامه‌هایی برای آموزش خود شفقت ورزی تنظیم نمود (عابدی قلیچ قشلاقی، اصغری مقدم و خلیل زاده پشتگل، ۲۰۱۲) و به کادر بیمارستان ها و مراکز روماتولوژیستی آموزش داد که با مهربانی و تعهد و شفقت با این گروه از بیماران برخورد شود. لذا با توجه به مطالب بیان شده، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که: «آیا الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش محور در فرآیند روان‌درمانگری بر کاهش دردهای مزمن و نشانگان بالینی آزمودنی های مورد مطالعه اثربخش می‌باشد؟»

## ● روش

پژوهش حاضر شبه آزمایشی و از نوع طرح پیش آزمون-پس آزمون با یک گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی بیماران مبتلا به لوپوس تحت درمان، در بیمارستان‌های شیراز در سال ۱۳۹۷ بود؛ که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، از بین جامعه ۷۵۰ نفری، ۶۰ نفر از بیماران دارای بیماری لوپوس، انتخاب و به صورت تصادفی در ۳ گروه (یک گروه کنترل ۲۰ نفره، و ۲ گروه آزمایش ۲۰ نفره) گمارده شدند. باتوجه به این که انتخاب نمونه، در پژوهش‌های آزمایشی که به مقایسه گروه‌ها می‌پردازد بر اساس سطح معنی داری و توان آزمون جهت انجام پژوهش‌های آزمایشی با انتخاب شرکت کننده در هر گروه ۲۰ نفر می‌توان، به توان آزمون بالا دست پیدا کرد؛ لذا از آن جا که هدف، اثرگذاری این درمان‌ها در بیماران با  $\alpha=0/05$  و حجم اثر ۰/۵ کار را انجام دهند و توان آزمون منطقی داشته باشند، براساس این رویکرد، حجم نمونه در هر گروه ۲۰ نفر می‌باشد. معیار ورود این پژوهش شامل: داشتن سن ۲۵ تا ۴۰ سال، سپری شدن حداقل ۶ ماه و حداکثر ۲ سال از زمان تشخیص، نداشتن بیماری جسمانی دیگر به جز لوپوس، عدم استفاده از داروهای روانپزشکی، داشتن انگیزه جهت شرکت در برنامه هنگام مصاحبه اولیه، عدم شرکت همزمان در دوره‌های روانشناختی دیگر و همچنین معیار خروج افراد از مطالعه شامل: غیبت بیش از دو جلسه، وجود مشکلات جسمانی که مانع حضور بیمار

در جلسات درمان گردند و عدم تمایل به ادامه همکاری بود. پرتکل درمانی استفاده شده در این پژوهش، بسته‌درمانی متمرکز بر پذیرش و تعهد براساس مدل هریس (۲۰۱۶) و درمان متمرکز بر شفقت بر اساس مفاهیم گیلبرت (۲۰۰۹) است. روایی محتوایی این پرتکل ها، با نظرخواهی از چهار نفر متخصص روانشناسی و روماتولوژیست<sup>۳</sup> و آشنا به درمان‌های موج سوم در خصوص شرح جلسات و اهداف هر جلسه به شرح جدول های ۱ و ۲ تأیید شد. جهت رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت نمونه‌های حاضر در پژوهش برای شرکت در برنامه مداخله کسب و آزمودنی‌ها از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین گروه کنترل بدون درمان رها نشده بودند و درمان‌های معمول مرکز مشاوره را دریافت کردند. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. طرح حاضر دارای کد اخلاق با مشخصات IRCT20200215046500N1 و دارای شماره IR.IAU.SHK.REC.1399.002 کارآزمایی بالینی، می باشد.

جدول ۱. خلاصه جلسات گروهی درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش

جلسه	محتوای جلسه
۱	آشنایی با اعضای گروه، برقراری رابطه درمانی، تعیین قوانین حاکم بر جلسات درمان، اجرای پیش‌آزمون، تصریح رابطه درمانی، معرفی و سنجش هیجان، شروع درماندگی خلاق، و ارائه تکلیف.
۲	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، ادامه درماندگی خلاق، استعاره چاله و شناسایی راه حل های ناکارآمد برای حل مشکل، ارائه تکلیف.
۳	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، بررسی راهبردهای گواه خاصی که فرد تا کنون استفاده کرده است، معرفی گواه به عنوان مسئله، بحث در مورد دنیای درون و تفاوت آن با دنیای بیرون، استعاره پلی گراف و ارائه تکلیف
۴	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، معرفی پذیرش و تمایل به عنوان جایگزینی برای گواه، استعاره میهمان و بیان احساسات پاک و ناپاک، ارائه تکلیف
۵	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، آشنایی با ویژگی های پنهان زبان که باعث آمیختگی می شود، بیان گسلس، استعاره اتوبوس، ارائه تکلیف.
۶	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، معرفی انواع خود، استعاره شطرنج، آشنایی با گذشته و آینده مفهوم سازی شده، ارائه تکلیف
۷	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، حرکت به سمت یک زندگی ارزشمند با یک خود پذیرا و مشاهده گر، شناسایی ارزش ها و سنجش ارزش های مراجع، ارائه تکلیف
۸	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، ایجاد الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش محور، تمایل به جای اجتناب، استعاره مسافران در اتوبوس، ارائه تکلیف
۹	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، پذیرش افکار و هیجانات نامطبوع در زمان حال و اکنون، ارائه تکلیف
۱۰	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، تمرین تکنیکهای درمان، آموزش چگونگی برخورد با موانع در یک زندگی ارزشمند ارائه تکلیف
۱۱	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، تعهد به عمل و ارزش ها با وجود موانع، استعاره نهال و ارائه تکلیف
۱۲	بررسی تکلیف و بازخورد از جلسه قبل، ارزیابی تعهد به عمل، ارائه تکلیف دائمی، اجرای پس آزمون



## جدول ۲. خلاصه جلسات گروهی درمان مبتنی بر شفقت

جلسه	محتوای جلسه
۱	برقراری ارتباط اولیه، مروری بر ساختار جلسات، آشنایی با اصول کلی درمان مبتنی بر شفقت، تمایز شفقت با تأسف برای خود
۲	آموزش ذهن آگاهی همراه با تمرین واریسی بدنی و تنفس، آشنایی با سیستم های مغزی مبتنی بر شفقت، معرفی مؤلفه های بعد اشتیاق و بعد التیام، تصویرسازی مکان امن، تکالیف خانگی
۳	آشنایی با خصوصیات افراد مهرورز، تجربه مهربانی گرفتن از دیگران، پرورش احساس گرمی و مهربانی نسبت به خود، پرورش و درک اینکه دیگران نیز ضعف ها و مشکلاتی دارند (پرورش حس اشتراکات انسانی) در مقابل احساسات خودتخریب گرانه، ارائه تکالیف خانگی
۴	مرور تمرین جلسه قبل، تجربه مهربانی کردن به دیگران، ترغیب شرکت کنندگان به خودشناسی و بررسی شخصیت خود به عنوان مهرورز و یا غیرمهرورز با توجه به مباحث آموزشی، تصویرسازی خود مهربان، تکالیف خانگی
۵	مرور تمرین جلسه قبل، تکمیل فرم مصاحبه ذهن مهربان (بعد اشتیاق)، تکالیف خانگی
۶	مرور تمرین جلسه قبل، تکمیل فرم مصاحبه ذهن مهربان (بعد التیام بخش)، تکالیف خانگی
۷	مرور تمرین جلسه قبل، بررسی تأثیرات تاریخچه‌های و گذشته زندگی مراجع، نوشتن نامه های مهرورزانه برای خود و دیگران، روش ثبت و یادداشت روزانه موقعیت های واقعی مبتنی بر مهرورزی و عملکرد فرد در آن موقعیت، تکالیف خانگی
۸	جمع بندی و ارائه راهکارهایی برای حتم راهکارهای مشفقانه، به کارگیری این روش درمانی در زندگی روزمره

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه اضطراب زونگ<sup>۱</sup>: یک ابزار ۲۰ ماده‌ای است که زونگ (۱۹۷۰) تهیه کرده و به عنوان ابزاری برای سنجش میزان علائم اضطرابی به کار می رود؛ که میزان اضطراب را در اندازه ۴ درجه ای ۱ (خیلی کم) تا ۴ (همیشه)، می سنجد. دامنه نمرات ۷۵-۲۵ است و نقطه برش آن ۴۴ است. ثبات درونی گزارش شده این مقیاس (آلفای کرونباخ ۰/۹۱-۰/۸۴) بوده است. اعتبار این مقیاس در پژوهش حسین ثابت (۱۳۸۷) بر اساس ضریب کرونباخ ۰/۷۸ و روایی صوری و محتوایی آن ۰/۸۳ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی آزمون، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه دردهای مزمن<sup>۲</sup>: این پرسشنامه که به وسیله مک کراچن و ولز (۲۰۱۲) تهیه شده به طور گسترده در پژوهش های مرتبط با درد مزمن مورد استفاده قرار می گیرد. این پرسشنامه ۲۵ ماده دارد که در یک مقیاس ۷ درجه ای (از صفر تا ۶) نمره گذاری می شود و دارای سه خرده مقیاس است که خرده مقیاس اول بعد جسمی-حسی، خرده مقیاس دوم بعد احساسی-هیجانی و خرده مقیاس سوم بعد شناختی ارزیابانه را مورد ارزیابی قرار می دهد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط کارکاریلا برای درگیری در

فعالیت و پذیرش درد به ترتیب؛ ۰/۷۹ و ۰/۷۵ گزارش شده است (کارفورا، کازو و کانر، ۲۰۱۵). در مطالعه حاضر اعتبار درونی (با استفاده از روش آلفای کرونباخ) این پرسشنامه ۰/۷۴ به دست آمد.

### ● یافته‌ها

هدف پژوهش حاضر «نقش ایجاد الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش‌محور در فرآیند روان‌درمانی بر کاهش دردهای مزمن و نشانگان بالینی بیماران مبتلا به لویپوس سیستمیک» بود. تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری spss-24 بررسی شد. ابتدا جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمونه‌گیری در متغیرهای مورد مطالعه، آزمون کالموگراف اسمیرنوف در سطح معنی‌داری  $p < 0/05$  انجام شد. سپس جهت بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها بین متغیرهای پژوهش از آزمون لون با سطح معنی‌داری  $p < 0/05$  انجام شد. و بر اساس نرمال بودن توزیع داده‌ها جهت تجزیه و تحلیل، آزمون‌های پارامتریک انتخاب شدند. سپس جهت بررسی پیش فرض تساوی بین متغیرها از آزمون کرویت ماچلی با سطح معنی‌داری  $p = 0/...5$  در متغیر اضطراب و  $p = 3/41$  در متغیر درد مزمن انجام شد، همچنین ارزش T گروه‌های مستقل نشان می‌دهد که میانگین نمرات اضطراب و درد مزمن در پیش‌آزمون در هر دو گروه تفاوت معناداری ندارد. در نهایت جهت بررسی اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان مبتنی بر شفقت بر نشانگان بالینی و دردهای مزمن، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد.

ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان بدین شرح بود که از میان اعضای گروه گواه ۱۶ نفر زن و ۴ نفر مرد، تحصیلات زنان گروه گواه، کارشناسی و مردان هم دارای تحصیلات کارشناسی بودند. میانگین سنی زنان این گروه ۲۵ سال و میانگین سنی مردان ۴۰ سال بود.

در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیرهای وابسته اضطراب به تفکیک گروه‌ها و مراحل ارائه شده است. با توجه به نمراتی که در این جدول مشاهده می‌شود، بیانگر میانگین نمره اضطراب گروه کنترل در پیش‌آزمون ۳۹/۰۳ و در پس‌آزمون ۳۹/۵ و در پیگیری ۳۹/۴۵ می‌باشد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمره اضطراب به تفکیک گروه‌ها و مراحل

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
اضطراب	کنترل	۳۹/۰۳	۳/۶۸	۳۹/۵۰	۲/۶۵	۳۹/۴۵	۲/۶۰
	درمان ACT	۳۹/۶۵	۲/۲۶	۳۱/۱۰	۱/۸۸	۳۲/۳۳	۱/۷۴
	درمان CFT	۳۸/۳۰	۲/۲۴	۳۰/۹۰	۲/۷۷	۳۱/۸۰	۲/۴۱

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمره دردهای مزمن به تفکیک گروه‌ها و مراحل

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
بعد جسمی-حسی	کنترل	۴۶/۳۳	۳/۶۶	۴۵/۹۰	۳/۱۱	۴۶/۸۰	۲/۸۴
	درمان ACT	۴۶/۴۰	۲/۶۶	۳۷/۸۰	۲/۲۶	۳۸/۱۰	۲/۴۲
	درمان CFT	۴۵/۰۰	۲/۷۸	۳۶/۹۰	۳/۵۹	۳۷/۶۵	۲/۹۰
بعد احساسی-هیجانی	کنترل	۱۷/۲۰	۴/۵۰	۲۰/۳۵	۶/۲۷	۱۹/۰۰	۶/۰۴
	درمان ACT	۱۶/۶۵	۱/۴۶	۱۴/۰۰	۳/۴۶	۱۴/۹۰	۱/۹۴
	درمان CFT	۱۷/۱۰	۱/۸۶	۱۳/۳۵	۳/۷۶	۱۴/۵۵	۲/۳۰
بعد شناختی-ارزیابانه	کنترل	۲۳/۱۰	۲/۸۶	۲۱/۵۵	۴/۶۵	۲۳/۶۸	۳/۲۱
	درمان ACT	۲۳/۰۳	۱/۸۱	۱۶/۵۵	۲/۹۴	۱۵/۳۰	۲/۷۳
	درمان CFT	۲۳/۴۵	۱/۶۱	۱۵/۳۳	۳/۲۵	۱۴/۳۵	۲/۴۹

در جدول ۴ شاخص‌های توصیفی متغیرهای وابسته دردهای مزمن به تفکیک گروه‌ها و مراحل ارائه شده است. با توجه به نمراتی که در این جدول مشاهده می‌شود بیانگر میانگین نمره بعد جسمی حسی مؤلفه دردهای مزمن در گروه گواه در پیش آزمون ۴۶/۳۳ و در پس آزمون ۴۵/۹۰ و در پیگیری ۴۶/۸۰ می‌باشد. و میانگین نمره بعد احساسی هیجانی گروه گواه در پیش آزمون ۱۷/۲۰ و در پس آزمون ۱۴/۰۰ و در پیگیری ۱۹ می‌باشد. و میانگین نمره بعد شناختی ارزیابانه گروه گواه در پیش آزمون ۲۳/۱۰ و در پس آزمون ۲۱/۵۵ و در پیگیری ۲۳/۶۸ می‌باشد.

برای بررسی این که آیا بین اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان متمرکز بر شفقت بر نشانگان بالینی (اضطراب) بیماران لوپوس شهر شیراز تفاوت وجود دارد؟ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در جدول ۵ با توجه به معنی‌دار بودن اثر مرحله، حاکی از آن است که بین میانگین پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نمرات اضطراب، در گروه‌های آزمایش (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان مبتنی بر شفقت و درمان ترکیبی) و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر بین نمره‌های مراحل (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در این گروه‌ها تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ بنابراین

می‌توان بیان کرد که صرف‌نظر از گروه آزمایشی حداقل بین میانگین نمرات اضطراب در دو بار از اجراها تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F=207/47$  و  $p \leq 0/0005$ ). همچنین اثر تعامل بین مرحله و گروه نیز معنی‌دار می‌باشد ( $F=27/99$  و  $p \leq 0/0005$ )؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که تفاوت میانگین نمرات اضطراب در مراحل مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است. همچنین تأثیر گروه نیز بر نمرات اضطراب معنی‌دار است ( $F=50/01$  و  $p \leq 0/0005$ )؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که صرف‌نظر از مرحله اندازه‌گیری بین میانگین نمرات اضطراب گروه‌های آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. حال با توجه به این‌که معنی‌دار شدن اثر تعامل بین عامل درون‌آزمودنی مرحله اندازه‌گیری و عامل بین‌آزمودنی گروه، نشان نمی‌دهد که بین کدام گروه تفاوت وجود دارد و همچنین کدام مداخله اثربخش‌تر است؛ لذا به دنبال این تحلیل، آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه دو به دو میانگین‌های گروه‌ها و دو به دو میانگین‌های مراحل صورت گرفت که نتایج آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های تکراری برای مقایسه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اضطراب در گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیر وابسته	مرحله	منبع اثر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	p	اندازه اثر	توان آماری
اضطراب	درون آزمودنی	مرحله	۱۸۸۷/۷۷	۱/۴۲	۱۳۲۷/۵۴	۲۰۷/۴۷	۰/۰۰۰۵	۰/۷۳۲	۱
		مرحله*گروه	۷۶۴/۰۵	۴/۲۷	۱۷۹/۱۰	۲۷/۹۹	۰/۰۰۰۵	۰/۵۲۵	۱
		خطا	۶۹۱/۵۲	۱۰۸/۰۷	۶/۴۰	-	-	-	-
	بین آزمودنی	گروه	۱۷۵۳/۷۷	۳	۵۸۴/۵۹	۵۰/۰۱	۰/۰۰۰۵	۰/۶۶۴	۱
		خطا	۸۸۸/۳۶	۷۶	۱۱/۶۹	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه دو به دو گروه‌ها در متغیر اضطراب

p	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	گروه (J)	گروه (I)
۰/۰۰۰۵	۵/۶۵۸	درمان ACT	کنترل
۰/۰۰۰۵	۴/۹۶۷	درمان CFT	کنترل
۱	-۰/۶۹۲	درمان CFT	درمان ACT

برای مقایسه دو به دو گروه‌های مورد پژوهش از آزمون تعقیبی بونفرونی، استفاده شد. بر طبق داده‌های جدول ۶، در متغیر اضطراب بین تفاضل میانگین اثر گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان مبتنی بر شفقت با گروه گواه به ترتیب برابر با (۵/۶۵۸)، (۴/۹۶۷)

و (۷/۲۲۵) می‌باشد که این تفاوت‌ها از لحاظ آماری معنادار و به نفع گروه‌های آزمایشی می‌باشند. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که هر کدام از روش‌های درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان مبتنی بر شفقت و درمان ترکیبی بر بهبود اضطراب آزمودنی‌های مورد مطالعه تأثیرگذار است.

در مورد پرسش دیگر که آیا بین اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، شفقت و درمان ترکیبی بر ابعاد دردهای مزمن بیماران لوپوس شهر شیراز تفاوت وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های تکراری در جدول ۷ با توجه به معنی‌دار بودن اثر مرحله، حاکی از آن است که بین میانگین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات دردهای مزمن، در گروه‌های آزمایش (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان مبتنی بر شفقت و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر بین نمره‌های مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در این گروه‌ها تفاوت معناداری مشاهده می‌شود؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که صرف‌نظر از گروه آزمایشی بین میانگین نمرات دردهای مزمن حداقل در دو بار از

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های تکراری برای مقایسه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات دردهای مزمن در گروه‌های کنترل و آزمایش

منبع اثر	متغیر وابسته	جمع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	p	اندازه اثر	توان آماری
مرحله	درد جسمی-حسی	۲۳۶۹/۷۳	۱/۹۳۹	۱۲۲۱/۹۴	۱۸۷/۵۳	۰/۰۰۰۵	۰/۷۱۲	۱
	درد احساسی-هیجانی	۳۷۶/۷۲	۱/۹۸۰	۱۹۰/۲۲	۲۱/۳۱	۰/۰۰۰۵	۰/۲۱۹	۱
	درد شناختی-ارزیابانه	۲۱۳۱/۶۷	۱/۸۸۴	۱۱۳۱/۴۵	۱۴۵/۷۶	۰/۰۰۰۵	۰/۶۵۷	۱
درون آزمودنی	درد جسمی-حسی	۸۴۴/۷۱	۵/۸۱۸	۱۴۵/۱۹	۲۲/۲۸	۰/۰۰۰۵	۰/۴۶۸	۱
	درد احساسی-هیجانی	۷۳۰/۲۴	۵/۹۴۱	۱۲۲/۹۱	۱۳/۷۷	۰/۰۰۰۵	۰/۳۵۲	۱
	درد شناختی-ارزیابانه	۷۰۸/۲۲	۵/۶۵۲	۱۲۵/۳۰	۱۶/۱۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۸۹	۱
خطا	درد جسمی-حسی	۹۶۰/۳۹	۱۴۷/۴	۶/۵۲	-	-	-	-
	درد احساسی-هیجانی	۱۳۴۳/۷۰	۱۵۰/۵	۸/۹۳	-	-	-	-
	درد شناختی-ارزیابانه	۱۱۱۱/۴۴	۱۴۳/۲	۷/۷۶	-	-	-	-
بین آزمودنی	درد جسمی-حسی	۲۵۲۶/۴۷	۳	۸۴۲/۱۶	۶۱/۰۳	۰/۰۰۰۵	۰/۷۰۷	۱
	درد احساسی-هیجانی	۱۰۶۴/۳۵	۳	۳۵۴/۷۸	۱۷/۳۰	۰/۰۰۰۵	۰/۴۰۶	۱
	درد شناختی-ارزیابانه	۱۱۳۸/۳۹	۳	۳۷۹/۴۶	۳۸/۴۲	۰/۰۰۰۵	۰/۶۰۳	۱
خطا	درد جسمی-حسی	۱۰۴۸/۸۰	۷۶	۱۳/۸۰	-	-	-	-
	درد احساسی-هیجانی	۱۵۵۸/۹۵	۷۶	۲۰/۵۱	-	-	-	-
	درد شناختی-ارزیابانه	۷۵۰/۵۷	۷۶	۹/۸۸	-	-	-	-

اجراها تفاوت معنی داری وجود دارد ( $F=187/53$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد جسمی-حسی؛  $F=21/31$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد احساسی-هیجانی؛  $F=145/76$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد شناختی-ارزیابانه). همچنین اثر تعامل بین مرحله و گروه نیز معنی دار می باشد ( $F=22/28$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد جسمی-حسی؛  $F=13/77$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد احساسی-هیجانی؛  $F=16/14$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد شناختی-ارزیابانه)؛ بنابراین می توان بیان کرد که تفاوت میانگین نمرات دردهای مزمن در مراحل مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است. همچنین تأثیر گروه نیز بر نمرات دردهای مزمن معنی دار است ( $F=61/03$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد جسمی-حسی؛  $F=17/30$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد احساسی-هیجانی؛  $F=38/42$  و  $p \leq 0/0005$  برای درد شناختی-ارزیابانه)؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که صرف نظر از مرحله اندازه گیری بین میانگین نمرات دردهای مزمن گروه های آزمایش تفاوت معنی داری وجود دارد.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش محور در فرآیند روان درمانگری بر کاهش دردهای مزمن و نشانگان بالینی بیماران مبتلا به لوپوس سیستمیک بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که درمانگری گروهی بر مبنای روش درمانگری مبتنی بر «پدیرش و تعهد» و «درمان مبتنی بر شفقت» می تواند به کاهش نشانگان بالینی و دردهای مزمن بیماران مبتلا به لوپوس منجر شود که این نتایج با نتایج نمازی، ضیایی و رضایی، (۱۳۹۴)؛ اژه ای، صیادشیرازی، غلامعلی لواسانی و کسای اصفهانی، (۱۳۹۷)؛ اکبری و سادات حسینی، (۱۳۹۷)؛ روحی هیر و غفاری (۱۳۹۴)؛ رجبی و یزدخواستی (۱۳۹۳)؛ مولوی و همکاران (۱۳۹۳)؛ مرشدی، داورنیا، زهراکار، محمودی و همکاران (۱۳۹۴)؛ لی و همکاران (۲۰۱۴)؛ نیل و همکاران (۲۰۱۴)؛ ارچ و همکاران (۲۰۱۲)؛ همسو می باشد. به طور کلی، درمان های رفتاری موج سوم در طول رشد و تحول خود شواهد تجربی، بالینی و پژوهشی بسیاری دال بر کارآمدی خود فراهم نمود.

○ تحقیقات هیز و همکاران، نیز نشان داده است که راهبردهای زمینه ای از راهبردهایی که مستقیماً محتوای افکار را هدف قرار می دهند سریعتر موجب تغییر رفتار می گردند (هیز، پیستورلو و بیگلند، ۲۰۰۸)؛ از این رو به کارگیری استعارات، تمرینات، تناقض ها و قراردادهای

زبانی پذیرش و تعهد درمانی در این زمینه به منظور توصیف اینکه ذهن نمی‌تواند تمام پاسخ‌ها را داشته باشد و اینکه بین خود و افکارش تمایز قائل شود، استفاده شد. در مهارت‌های گسیختگی شناختی بر روی مواردی چون قضاوت‌ها، تفاسیر و پیش‌بینی‌ها کار شد و در حقیقت عملکرد پنهان زبان برای آزمودنی‌ها آشکار گردید و به مراجع آموزش داده شد تا خودشان را از افکار و هیجانات و احساسات جدا ببینند (آلنسو، ۲۰۱۷)؛ همچنین می‌توان گفت چون از یک سو افراد مضطرب، دائماً در گذشته و آینده و مخصوصاً در آینده سیر می‌کنند و به خاطر فکر کردن به اتفاق‌های ناگواری مثل «مرگ» که ممکن است در آینده برایشان رخ دهد معمولاً دچار افسردگی و اضطراب می‌شوند و از سوی دیگر «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد» به دلیل اینکه انعطاف‌پذیری روانشناختی فرد را افزایش داده و ارتباط مراجع را با زمان حال برقرار می‌سازد و همچنین منجر به عمل به ارزش‌های فردی در مراجع می‌شود، این درمان می‌تواند به عنوان یکی از درمان‌های روانشناختی مناسب برای کاهش اضطراب و درد‌های بوجود آمده ناشی از آن در بیماران لوپوس مورد استفاده قرار گیرد. در حقیقت مداخلات مبتنی بر پذیرش می‌خواهند مراجع تمرکزش را از تغییر و کاهش نشانه‌ها به داشتن یک زندگی ارزشمند تغییر دهد (هیز، ۲۰۱۰).

○ درمان‌های شناختی-رفتاری چون «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد» و «درمان مبتنی بر شفقت» با تأکید بر اصلاح محتوای فکر و با برجسب زدن برخی از افکار به عنوان افکار نادرست و ناکارآمد میل به بازداری آن‌ها را زیاد می‌کند (هیز، ۲۰۰۸).

○ نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از اثربخشی مؤلفه‌های شفقت‌درمانگری بر اضطراب و دردهای مزمن به وجود آمده بیماران لوپوس بود. این روند درمانگری موجب کاهش چشم‌گیر اضطراب بیماران در دوره درمان گردید. برای تبیین می‌توان چنین گفت که رویکرد درمانگری مبتنی بر شفقت برای افراد دارای بیماری لوپوس سیستمیک تحت درمان مناسب است چرا که با زندگی روزمره و رفتارهای آنها در طی روز همخوانی دارد و حضور فعال گروه آزمایش در جلسات گروهی در این پژوهش نشان می‌دهد که بیماران توانسته‌اند با این روش درمانگری ارتباط خوبی برقرار نموده و از آن احساس رضایت داشته باشند. یافته‌ها نشان می‌دهد که، بین آزمودنی‌هایی که تحت مداخله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان مبتنی بر شفقت قرار گرفته‌اند نسبت به آزمودنی‌هایی که تحت هیچ مداخله‌ای قرار

نداشته‌اند در مرحله پس‌آزمون و همچنین در مرحله پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید و نتیجه گرفته می‌شود که روش‌های درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان مبتنی بر شفقت بر بهبود اضطراب و دردهای مزمن آزمودنی‌های مورد مطالعه تأثیرگذار است.

○ همچنین در خصوص تأثیر مثبت درمان مبتنی بر شفقت، بر اضطراب بیماران، می‌توان چنین تبیین کرد که این درمان بر حساسیت به وجود رنج در خود و دیگران، مهربان بودن با خود و داشتن توجه مهربانانه با خود، استدلال مهربانانه به جای استدلال منطقی و صحبت با خود با جملات مثبت و نه انتقادی و در کل پذیرفتن رنجی که فرد می‌برد و ارتباط برقرار کردن با آن بدون داشتن احساس شرمندگی و ضعف، فرد را به رفتار مهربانانه می‌رساند. پژوهشگران نشان داده‌اند که درمان مبتنی بر شفقت می‌تواند با به کارگیری مهربانی با خود و دیگران، حمایت اجتماعی افراد را افزایش داده و سبب بهبود سازگاری اجتماعی و کاهش اضطراب و تنیدگی آنها شود. علاوه بر این بلاث و /یزنلورهر-ماول (۲۰۱۷)؛ تاننهام و همکاران (۲۰۱۷)؛ ونگ و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود، کارایی درمان مبتنی بر شفقت بر اضطراب و تنیدگی و سلامت روان شناختی افراد مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند. همچنین می‌توان گفت که درمان متمرکز بر شفقت به دنبال شفاف‌سازی اجزاء اصلی شفقت مثل حساسیت توأم با توجه، انگیزه مراقبت، همدردی، همدلی، تحمل‌پریشانی و داشتن دیدگاه غیر قضاوتی است و این روش درمانی بر آزادسازی افراد از تله‌های ذهنی تأکید می‌کند (پورحسین دهکردی، سجادیان و شعرافچی، ۱۳۹۸).

○ نتایج پژوهش حاضر از این جهت که روش‌های درمان مبتنی بر شفقت به عنوان درمانگری نوپدید منجر به کاهش اضطراب و سایر بیماری‌های روانشناختی دیگر می‌شود هم‌خوان با مطالعات رضایی (۱۳۹۸)؛ یزدانی و شیخ‌السلامی (۱۳۹۸)؛ میری و منصور (۱۳۹۶)؛ بشارت (۲۰۰۵) و گیلبرت (۲۰۰۵) است که نشان دادند درمان مبتنی بر شفقت بر بهبود اضطراب آزمودنی‌های مورد مطالعه تأثیرگذار است. همچنین شواهد نشان داده‌اند که درمان مبتنی بر شفقت از طریق افزایش آگاهی درونی، پذیرش بدون قضاوت، همدلی و توجه مستمر بر احساسات درونی، با استفاده از مراقبه‌های درمانی، آموزش عشق ورزیدن و تنفس با احساس، به کاهش مشکلات روانشناختی بیماران فزون‌کنش منجر می‌شود و در



نتیجه موجب ارتقاء توانمندی حل مسئله و باور به آینده ای روشن، حفظ آرامش زیر فشار، انعطاف پذیری در مواجهه با موانع، اجتناب از راهبردهای فرسایشی، حفظ خوش بینی و احساسات مثبت به هنگام دشواری ها و خالص شدن از موانع درونی می شود و در نهایت افزایش کیفیت زندگی در این بیماران را موجب می شود. (بشارت، ۲۰۰۵).



## یادداشت ها

1. Systemic Lupus
2. quality of life
3. Rheumatology
4. Zong Anxiety Questionnaire
5. Chronic Pain Questionnaire

## ● منابع

- اکبری، مهدی؛ حسینی، زهرا سادات (۱۳۹۸). فراتحلیل مقایسه اثربخشی درمان های موج سوم رفتاری بر افسردگی در ایران: مقایسه درمان های مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان مبتنی بر توجه آگاهی و درمان فراشناختی (سال های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۶). *روانشناسی بالینی و شخصیت*. ۱۷ (۱): ۱۸۹-۱۷۵.
- ازه ای، جواد؛ صیادشیرازی، مریم؛ غلامعلی لوسانی، مسعود و کسای اصفهانی، عبدالرحیم (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان شناختی-رفتاری بر کاهش علائم اضطراب مادران دارای کودکان اتیسم. *مجله روانشناسی*. ۲۲ (۱): ۳-۲۱.
- پورحسینی دهکردی، راضیه؛ سجادیان، ایلناز و شعربافچی، محمدرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت بر تنیدگی ادراک شده و پریشانی روانشناختی زنان مبتلا به سرطان پستان. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی سلامت*. ۳۱ (۳): ۳۷-۵۲.
- رجبی، ساجده و یزدخواستی، فریبا. (۱۳۹۳). اثر بخشی درمان گروهی پذیرش و تعهد بر اضطراب و افسردگی زنان مبتلا به بیماری ام-اس. *روان شناسی بالینی*، ۶ (۱): ۲۹-۳۸.
- رضایی، علی محمد (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان مبتنی بر شفقت و درمان ترکیبی بر افسردگی و اضطراب (نشانگان بالینی)، دردهای مزمن، کیفیت زندگی، نگرش های ناکارآمد و متابعت درمانی بیماران مبتلا به لوپوس سیستمیک شهر شیراز. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد.
- روحی هیر، الهه و عذرا غفاری (۱۳۹۴). اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) در بهبود اضطراب اجتماعی افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی، اولین همایش علمی

پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین،

[https://www.civilica.com/Paper-PSCONF01-PSCONF01\\_109.html](https://www.civilica.com/Paper-PSCONF01-PSCONF01_109.html)

صالحی، شیما و سجادیان، ایلناز (۱۳۹۶). رابطه شفقت خود با شدت درد، فاجعه آفرینی، خودکارآمدی درد و عواطف در زنان مبتلا به درد عضلانی-اسکلتی. فصلنامه علمی پژوهشی بیهوشی و درد، ۲(۸)، ۷۲-۸۳. عابدی قلیچ قشلاقی، میلاد؛ اصغری مقدم، محمدعلی و خلیلزاده پشتگل، مرضیه (۱۳۹۱). ویژگی های روان سنجی سیاهه خودمدیریتی درد (PSMC) در بیماران مبتلا به درد مزمن. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران؛ ۱۸ (۲): ۱۵۰-۱۵۶.

گیلبرت، پائول (۱۳۹۷). درمان متمرکز بر شفقت. ترجمه: مهرانوش اثباتی و علی فیضی. تهران: انتشارات ابن سینا. محمدی، ابوالفضل؛ زرگر، فاطمه؛ امید، عبدالله؛ محرابی، علی و اکبری، مهدی (۱۳۹۴). مقدمه ای بر نسل سوم: درمان های شناختی- رفتاری. تهران: کتاب ارجمند.

مرشدی مهدی، داورنیا رضا، زهراکار کیانوش، محمودی محمد جلال، شاکرمی محمد (۱۳۹۴). کارآیی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر کاهش فرسودگی زناشویی زوج ها. پژوهش پرستاری؛ ۱۰ (۴): ۷۶-۸۷. مظهری آزاد، فرشته؛ عابدی، حیدرعلی و ناجی، سیدعلی (۱۳۸۹). پیامدهای روانی عاطفی در بیماران مبتلا به لوپوس اریتماتوز سیستمیک. مجله دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان. ۱۰ (۱۹): ۱۴-۲۳. مولوی، پرویز؛ میکائیلی، نیلوفر؛ رحیمی، ندا و مهری، سعید (۱۳۹۳). تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اضطراب و افسردگی دانش آموزان دارای ترس اجتماعی. مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. ۱۴ (۴): ۱۲-۲۳.

میری سمانه، منصوری احمد. اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کمال گرایی و اضطراب امتحان دانشجویان. روانشناسی بالینی و شخصیت. ۱۳۹۶؛ ۱۵ (۲): ۱۷-۲۶.

نمازی شیده، ضیایی وحید، رضایی نیما. نقش سائتوکین ها در بیماری لوپوس اریتماتوزیس سیستمیک: مقاله مروری. مجله دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی تهران. ۱۳۹۴؛ ۷۳ (۶): ۳۹۷-۴۰۴.

هیز، استیون (۱۳۹۳). شش فرایند اصلی در ACT: مدل انعطاف پذیری روانشناختی. علی فیضی (مترجم). برگرفته در روز ۱۰ سال ۱۳۹۹ از سایت مرکز خدمات روانشناسی و مشاوره زندگی <http://www.mrmz.ir>.

یزدانی، فرزانه و شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۸). رابطه بین کمالگرایی و بهزیستی فضیلت گرا: نقش واسطه ای خودشفقت ورزی. مجله روانشناسی. ۲۳(۳). ۲۶۹-۲۸۵.

- Alonso M, Lopez A, Losada A, Gonzalez JL, Wetherell JL. (2017). Acceptance and commitment therapy and selective optimization with compensation for institutionalized older people with chronic pain. *Pain Medicine*, 78, 38–48.
- Arch, J.J., Eifert, G.E., Plumb, J., Rose, R., Davies, C., & Craske, M.G. (2012) Randomized clinical trial of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) versus Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in the treatment of mixed anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(5), 750-765.
- Arimitsu K, Hofman SG. (2018) Cognitions as mediators in the relationship between self compassion and affect. *Pers Indiv Differ*, 74: 41-48.
- Besharat, M. A. (2005). *Psychometric features of Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21) in clinical and general samples*. Research report, Tehran University. [Persian].
- Bluth, K., Eisenlohr-Moul, T.A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108-118.
- Borkovec, DePree., & T, Pruzinsky., E, Robinson., D. T, (1998) Some: worry of exploration preliminary A. J and Research Behavior. *Processes and Characteristics*. 16-9 (1) 21.
- Carfora V, Caso D, Conner M. (2015) The role of self-identity in predicting fruit and vegetable intake. *Appetite*. DOI: 10.1016/j.appet. 2015.12.020 PMID: 26723237
- Ferrari S, Chiarotto A, Pellizzer M, Vanti C, Monticohe M. (2015) Pain self- efficacy Italian patients with chronic low back pain. *Pain Practice* (Ahead for print).
- Gilbert, P. (2009). *An introduction to the theory & practice of compassion focused therapy and compassionate mind training for shame based difficulties: Workshop notes*. Online published: [www.compassionatemind.co.uk](http://www.compassionatemind.co.uk)
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualization, research and use in psychotherapy*. Routledge Publication (Taylor & Francis Group). London & New York.
- Hayes, s. C. Pištorello, J. Bigland, A. (2008). Acceptance and commitment therapy: Model, data, and extension to the prevention of suicide. *Journal of Behavior and Cognitive therapy*. X, (1), pp. 81-102.
- Hofmann, S. G., & Asmundson, G., J.G. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: New wave or old hat?. *Clinical Psychology Review*. 28, 1–16.
- Hosseinsabet, F., (2008). The effectiveness of waiting training on anxiety, depression and happiness. *Journal of Islamic Studies and Psychology*. [Persian].
- Karakoyun, O., Gorken, I., Sahin, S., Orcin, E., Alanyali, H., & Kinay, M. (2010). Depression and anxiety levels in woman under follow-up for breast cancer: Relationship to coping

- with cancer and quality of life. *Medical Oncology*, 27(1), 108-113.
- Lee, Y. S. , Kek, B. L. K. , Poh, L. K. S. , Saw, S. M. , Loke, K. Y. (2014). The association of raised liver transaminases with physical inactivity, increased waist-hip ratio and other metabolic morbidities in severely obese children. *J Pediatr Gastroenterol Nutr*; 47:172-8.
- Lobindo, G., & Haber, J. (1994). *Nursing research* (1st ed.). Mosby: Philadelphia.
- Moses N, Wiggers J, Nicholas C, Cockburn J.(2005) Prevalence and correlates of perceived unmet needs of people with systemic lupus erythematosus. *Patient Educ Couns Apr*; 57(1): 30-8.
- Neziri AY, Scaramozzino P, Andersen OK, Dickenson AH, Arendt-Nielsen & L, Curatola M (2017). Reference values of mechanical and thermal pain tests in a pain free population. *Eur J Pain*, 15(4): 376-383.
- Niles, A. N., Burklund, L. J., Arch, J. J., Lieberman, M. D. ,Saxbe, D., & Craske, M. G. (2014). Cognitive mediators of treatment for social anxiety disorder: Comparing acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy. *Behavior Therapy*, 45, 664–677.
- Rector, N. A. (2011). Acceptance and commitment therapy: Empirical considerations. *Behavior Therapy*, 44(2): 213-217.
- Sirois FM. A self- regulation resource model of selfcompassion and health behavior intentions emerging adults. *Prev Med Rep*, 2: 218-222.
- Sturgeon JA, & Zautra AJ. (2017) State and trait pain catastrophizing and emotional health in rheumatoid arthritis. *J Behav Med*; 45(1): 69-77.
- Salami, SO. (2010) Job stress and counterproductive work behavior: Negative affectivity as a moderator. *Soc Sci*; 5: 486-492.
- Tanenbaum, M.L., Adams, R.N., Gonzalez, J.S., Hanes, S.J., & Hood, K.K. (2017). Adapting and validating a measure of diabetes-specific self-compassion. *Journal of Diabetes and its Complications*, 33(10), 1540-1541.
- Vlaeyen JW, & Linton SJ. (2016) Fear-avoidance model of chronic musculoskeletal pain: 12 years on. *Pain*; 153(6): 1144-1147.
- Vowles K, McNeil D, Groos R, MC Daniel, & Mouse (2019) A. effects of pain acceptance and pain control strategies on physical impairment in individuals with chronic low back pain. *Behav Ther*; 38: 412-425.
- Vowles KE, McCracken LM, & O'Brien JZ. (2011) Acceptance and values-based action in chronic pain: A three-year follow-up analysis of treatment effectiveness and process. *Behav Res Ther*; 49(11):748-55. DOI: 10.1016/j.brat.2011.08.002 PMID: 21885034
- Wai EK, Roffey DM, Bioshop P, Kwon BK, & Dagenais S. (2017) Causal assessment

of occupational lifting and low back pain: Results of systematic review. *Spain J; 1A(6)*: 554-566.

Wang, X., Chen, Z., Poon, K., Teng, F., & Jin, S. (2017). Self-compassion decreases acceptance of own immoral behaviors. *Personality and Individual Differences, 106*, 329-333.



## رابطه منش‌های اخلاقی با ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودفریبی □

### The Relationship between Moral Characters and the Academic Dishonesty Dimensions with Mediating Role of Self-Deception □

Hamid Barani, MSc ✉  
Farhad Khormae, PhD

حمید بارانی\*  
دکتر فرهاد خرمائی\*

#### Abstract

#### چکیده

The purpose of this study was causal explanation of the dimensions of academic dishonesty among a group of undergraduate students at Shiraz University. Participants were 303 (185 girls and 118 boys) undergraduates at Shiraz University (during 2019-2020 academic year) who were selected using a multi-stage cluster random sampling method. They completed the moral character scale of Khoramei & Ghaemi (2018), self-deception of Sirvent et al. (2019), and Academic Dishonesty scales of Bashir & Bala (2018). For analyzing the research model, structural equation modeling and Amos 24 software was used. The results showed that the research model fits well with the data collected. Findings showed that moral character predicted dimensions of academic dishonesty directly and indirectly (through self-deception). Also, the maximum variance was explained by lying about academic assignments and the minimum variance by cheating in examination in the model. In general, the findings of the present study illustrate the role of moral character and self-deception in explaining the dimensions of academic dishonesty, and especially

هدف پژوهش حاضر تبیین علی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی در گروهی از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود. مشارکت کنندگان ۳۰۳ نفر (۱۸۵ دختر و ۱۱۸ پسر) از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز (در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای، انتخاب شدند و ابزارهای منش‌های اخلاقی خرمائی و قائمی (۱۳۹۷)، پرسشنامه خودفریبی سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) و بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) را تکمیل کردند. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد و منش‌های اخلاقی به طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودفریبی)، پیش‌بینی کننده ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی است. همچنین بیشترین واریانس توسط بُعد دروغ درباره تکالیف تحصیلی و کمترین واریانس توسط بُعد تقلب در آزمون در مدل تبیین گردید. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نقش منش‌های اخلاقی و خودفریبی را در تبیین ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و به خصوص بُعد دروغ درباره تکالیف تحصیلی نشان می‌دهند.

**Keywords:** dimensions of academic dishonesty, moral character, self-deception.

**کلیدواژه‌ها:** بی‌صدافتی تحصیلی، خودفریبی، منش‌های اخلاقی.



□ Department of Education Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, I. R. Iran.

✉Email: hbarani50@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱/۱۷، تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۶/۲۳  
\* بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

## ● مقدمه

«بی‌صدافتی تحصیلی»<sup>۱</sup> یک پدیدهٔ دیرینه، وابسته به فرهنگ و جهانی است (پلد و خالدی، ۲۰۱۳) که به جهت وابسته به فرهنگ بودن هیچ تعریف دقیقی از این اصطلاح وجود ندارد (السوایله و الرادان، ۲۰۱۵). در واقع آنچه که در یک کشور به عنوان بی‌صدافتی تحصیلی شناخته می‌شود، ممکن است در کشور دیگری صرفاً به عنوان یک همکاری بین دانشجویان شناخته شود (وایتلی و کیت-اشپیگل، ۲۰۰۲). اگرچه در تعاریف مربوط به بی‌صدافتی تحصیلی اختلاف وجود دارد، لیکن به طور مشترک بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان هر گونه رفتار انحرافی که در حین فعالیت‌های علمی رخ می‌دهد، تعریف شده است (هندی و مونتارگات، ۲۰۱۹). پژوهشگران داخلی نیز بی‌صدافتی تحصیلی را شامل عدول از «اصول اخلاقی» و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی که برای فرد امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی به همراه دارد (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، تعریف کرده‌اند و از بی‌صدافتی تحصیلی به صورت «فعال» و «منفعانه» یاد نموده‌اند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). همچنین، به دلیل اینکه بیشتر دانشجویان در برخی از فعالیت‌ها و امور تحصیلی خود درگیر بی‌صدافتی تحصیلی هستند (استوبر-مک‌اون، ویزلی و هاگگات، ۲۰۰۹)، بی‌صدافتی تحصیلی یک موضوع مهم در تعلیم و تربیت (یانگ، هوآنگ و چنگ، ۲۰۱۳) و یک مشکل فراگیر در عرصه دانشگاهی است (آرنولد، ۲۰۱۶).

پژوهش‌هایی که در ایالات متحده آمریکا انجام شده‌اند نشان دادند که ۵۷ درصد از دانشجویان در شش ماه اخیر بی‌صدافتی تحصیلی انجام داده‌اند (هنسلی، کرکپاتریک و بورگون، ۲۰۱۳) و تقریباً نیمی از ۲۵۰ دانشجویی که در امتحان مورد بررسی، حضور داشتند تقلب نموده‌اند (مورفی، ۲۰۱۳). چنین آمارهایی در ابتدا حاکی از آن است که بی‌صدافتی تحصیلی یک نگرانی در جامعهٔ غربی است. لیکن بی‌صدافتی تحصیلی یک مشکل اخلاقی در سطح بین‌المللی است و در آسیا نیز به عنوان نگرانی مطرح است (توماس، ۲۰۱۷). به گونه‌ای که نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از فراگیری گسترده بی‌صدافتی تحصیلی در اندونزی (آپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بونو، ۲۰۱۹) و چین (ژویکین، ۲۰۱۰؛ جیکوبز، ۲۰۱۰) است. در ایران نیز نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳)، که این امر حساسیت

بررسی پیشایندها و علل این موضوع را بیش از پیش نمایان می‌سازد (بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸؛ بارانی، خرمائی، شیخ‌الاسلامی و فولادچنگ، ۱۳۹۹). نتایج تحقیق علیخواه و همکاران (۱۳۹۳) بر روی دانشجویان ایرانی نیز نشان می‌دهد که دانشجویان تفسیر منفی نسبت به تقلب ندارند و به راحتی از تقلب‌های خود در محیط‌های تحصیلی صحبت و اظهار نظر می‌نمایند.

اگرچه بی‌صدافتی تحصیلی پیامدهای فردی و اجتماعی نامطلوب و مخرب بسیاری همچون تأثیرات منفی بر روابط بین فردی میان شخص متقلب، استاد وی و همکلاسی‌هایش، به دلیل مختل شدن اعتماد متقابل در بین آنها، دارد (کلاکو، ۲۰۱۴)، لیکن پژوهش‌ها به اندازه کافی به این مسئله پرداخته‌اند. چنانچه ابهامات و شکاف‌های موجود در این حوزه گویای این مسئله است. به عنوان مثال، علیرغم اینکه بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است اما به بررسی این رفتار در قالب یک سازه کلی پرداخته شده است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵؛ بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). به عنوان مثال تقسیم‌بندی بی‌صدافتی تحصیلی به دو بعد تقلب در تکلیف و تقلب در آزمون (مککاب و تریونینو، ۱۹۹۶؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، سه بعد سرقت علمی، تقلب فعال و تقلب منفعل/اعتماد و جوکار (۱۳۹۷؛ اقتباس و تحلیل عاملی مجدد بر پرسشنامه صداقت تحصیلی خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (کشکولی، ۱۳۹۶)، تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی (ریمکوس، ۲۰۱۲) و سه بعد تقلب، همکاری غیرمجاز و پلاجریسم (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌های تجربی نیز به پیشبینی بی‌صدافتی تحصیلی به صورت یک سازه کلی پرداخته‌اند. به علاوه اینکه دانشجویان ممکن است در مورد چیزهایی که تقلب را شامل می‌شود، به دلیل اینکه اشکال مختلف تقلب توسط دانشجویان و استادان به طور متفاوت تفسیر می‌شود، دچار ابهام و اشتباه شوند (مکیل و همکاران، ۲۰۱۷؛ اسمدلی، کراوفورد و کلوت، ۲۰۱۵). با وجود این به طور متناقض پژوهش‌های علیرودی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲) حاکی از میزان شیوع بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان معضلی برای جامعه علمی است، و پژوهش خامسان و امیری (۱۳۹۰) حاکی از این است که میانگین تقلب در آزمون پایین‌تر از حد متوسط است. در مجموع تفاوت قابل توجهی در تقلب در آزمون و سایر اشکال تقلب وجود



دارد. در واقع نوع تقلب نقش مهمی در تعیین فراوانی و نگرش علم‌آموزان نسبت به آن دارد. این یافته‌ها موید آن است که در پژوهش‌های حوزه بی‌صدافتی تحصیلی، تفکیک ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی ضروری است. در این میان پژوهش حاضر با استناد به شیوه تفکیکی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) به شش بعد تقلب در آزمون، پلاجریسم، کمک بیرونی، تقلب پیشین، تحریف و دروغ درباره تکالیف تحصیلی به بررسی تفکیکی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و تبیین آن پرداخته است.

رابطه مثبت صفت شخصیتی وظیفه‌گرایی و رفتار اخلاقی (نادی، عزیزی و مسجدی، ۱۳۹۸)، رابطه منفی هویت اخلاقی و گرایش به انتقام و کینه‌جویی (بارکلی و وایتساید، ۲۰۱۴)، نقش منفی هویت اخلاقی در دروغ و بی‌صدافتی (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ مولدر و آکینو، ۲۰۱۳؛ واورا، ۲۰۰۷)، و رابطه منفی هویت اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی مانند بی‌صدافتی تحصیلی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) و همچنین رابطه منفی ارزش‌های انسانی با جهت‌گیری اجتماعی (مانند هم‌نواپی و عرف) و بی‌صدافتی تحصیلی و رابطه مثبت ارزش‌های انسانی با جهت‌گیری شخصی (مانند لذت‌گرایی، قدرت‌طلبی و تحریک) و بی‌صدافتی تحصیلی (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹) است.

منش‌های اخلاقی را می‌توان به عنوان تمایل فرد برای تفکر، احساس و رفتار کردن به روش اخلاقی در مقابل تفکر، احساس و رفتار به روش غیر اخلاقی توصیف نمود. منش‌های اخلاقی از عنصر انگیزه، توانایی و هویت تشکیل شده است. عنصر انگیزه مربوط به تمایل فرد به انجام کارهای خوب و اجتناب از کارهای بد است. خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) با مطالعه مهم‌ترین منابع اخلاقی و همچنین مصاحبه با صاحب‌نظران و دانشجویان، هشت مؤلفه اخلاقی یا هشت نوع منش اخلاقی با عناوین منش آداب‌گرا/ گستاخانه (مانند خوش‌رویی، مهربانی، همدلی، تواضع و قدردانی در مقابل قدرشناسی و نامهربانی)، منش وظیفه‌گرا/ تساهل‌گرا (مانند مسئولیت‌پذیری، پابندی، وقت‌شناسی، نظم و شکیبایی در مقابل بی‌قیدی و وقت‌شناسی)، منش پارسایانه/ انکارورزانه (مانند مؤمن، متوکل، شاکر، مخلص، متقی و اهل عبادت)، منش بخشش‌گرا/ تقابل‌گرا (مانند اهل مدارا، بخشنده، انتقادپذیر و عیب‌پوش در مقابل کینه‌توز، رسواگر)، منش صداقت‌گرا/ نیرنگ‌بازانه (مانند عدم دروغ و راستگو در مقابل فریب‌کار، کلاه‌بردار، فرصت‌طلب، خودستا و اغواگر)، منش تبعیت‌گرا/ طغیان‌گرا

(مانند اهل غیبت، تهمت زن، متوقع، عیبجو، سرزنش گر، هوسران و پرده در)، منش حساسیت‌گرا/ بیتفاوت‌گرا (نفی صفات خود خواهانه مبتنی بر عدم حساسیت به منافع عمومی و دیگران، مانند ناسپاس، محتکر، محتاط و غافل) و منش استقلال‌گرا/ وابسته‌گرا (تعلق‌گرا) (نفی ارزش های خودخواهانه و مبتنی بر نگرانی و تشویش در از دست دادن قدرت، مکت و موقعیت اجتماعی، مانند مقام پرست، مال اندوز، قدرت طلب، چاپلوس و ثناجو) را معرفی نمودند.

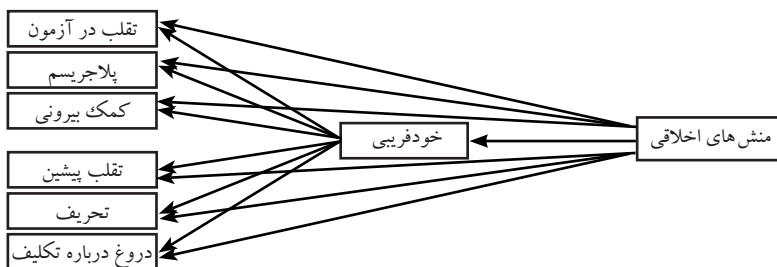
فرهنگ لغت کالینز خودفریبی را به عنوان عمل فریب دادن خود، بخصوص در مورد ماهیت واقعی احساسات یا انگیزه‌های خود، تعریف می‌کند. به طور اساسی خودفریبی یک فرایند روانشناختی است که یک باور مغایر با شواهد موجود می‌سازد و آن را تغذیه می‌کند. این افراد از طریق یک فرایند خود-متقاعدسازی غلط، شروع به فریب دادن خود می‌کنند و خودفریبی ادامه پیدا می‌کند تا زمانی که از طریق یک فرایند یادگیری ضمنی و غیرتداعی کننده، فریب خود را باور کنند (سیرونت، ۲۰۰۶). همچنین عناصری مانند سوگیری در تأیید و ناهماهنگی شناختی فرایند خودفریبی را تغذیه می‌کنند (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹).

خودفریبی پیامدهای خطرناک دیگری نیز دارد که به عنوان مثال باعث می‌شود تا افراد کمتر بتوانند با مواردی که سلامتی و بهزیستی آنان را تهدید می‌کند، مقابله کنند (ویتسون و گالینسکی، ۲۰۰۸). زیرا اغلب خودفریبی زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که افراد ترجیح می‌دهند وقت خود را برای بحث با استدلال‌های متضاد با عقایدشان، که حتی ممکن است پیامدهای خطرناکی برایشان داشته باشد، صرف نکنند. زیرا استدلال‌های اشتباه خود را با شواهدی نادرست و ساختگی مورد توجیه و تأیید قرار داده‌اند و اینک برای اینکه اعتبار این استدلال و باورها زیر سؤال نرود، هرگاه با شواهدی روبه‌رو شوند که نشان دهد استدلال و باورشان اشتباه است، آن را نامعتبر نشان می‌دهند، ارتباط آن استدلال صحیح با باورشان را رد می‌کنند و یا آن را به گونه‌ای تحریف می‌کنند که با دیدگاه‌های خودشان هماهنگ شود (بندورا، ۱۹۹۱).

قابل ذکر است، چون خودفریبی بخشی از نظام خود است که جنبه‌های منفی خود را سرکوب می‌کند و خودپنداره اخلاقی مثبت را حفظ می‌نماید (لو و چانگ، ۲۰۱۱). همچنین نتایج پژوهش‌های کیفی در جامعه دانشجویان ایرانی نیز حاکی از استفاده از خودفریبی در قالب تکنیک‌های خشی‌سازی برای توجیه بی‌صدقاتی تحصیلی است. انواع تکنیک‌های

خستگی‌سازي شامل عدم پذيرش مسؤليت (شامل مقوله‌هايي همچون حفظي بودن مطالب، متوالي بودن امتحانات، نامناسب بودن شرايط براي درس خواندن)، انكار زيان (شامل مقوله نداشتن زيان براي ديگري)، سرزنش سرزنش‌کنندگان (شامل مقوله‌هاي چون تدریس و نمره‌دهی نامناسب استاد، بی‌فایده خواندن برخی از دروس و عدم درک فایده آنها) (توجه به کاربرددی بودن دروس) و عدم ارزیابی درست افراد)، انکار آسیب‌دیده (شامل مقوله استحقاق دانشگاه برای تقلب) و تکنیک اظهار و ادعای وفاداری به دیگران (شامل مؤلفه ارزش رفاقت) است (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳).

بررسی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی به طور جامع و تبیین علی این ابعاد بر اساس منش‌های اخلاقی و خودفربیی اهمیت بسزایی دارد. افزون بر این، با وجود ارتباط نظری و تجربی متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این سه متغیر در قالب یک مدل علی نپرداخته است، که این مسئله هدف پژوهش حاضر را به بررسی تبیین علی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی رهنمون می‌سازد. بر اساس مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش چنانچه ذکر گردید برای اینکه شخص بی‌صدقاتی تحصیلی کمتری را مرتکب شود یک سلسله سازوکارهای علی وجود دارد که اگر این نظم علی به هم بخورد احتمال ارتکاب بی‌صدقاتی تحصیلی تغییر می‌کند. در این پژوهش به بررسی این نظم علی در قالب یک مدل پرداخته شده است، که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. بدین صورت که میزان واسطه‌گری خودفربیی در رابطه بین منش‌های اخلاقی به عنوان آغازگر رفتار و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی به عنوان پیامد رفتاری مورد بررسی قرار می‌گیرد. بنابراین فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی می‌گردد که: «خودفربیی در ارتباط بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد». مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## ● روش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع بنیادی، از نظر روش از نوع غیرآزمایشی و از نظر ارتباط بین متغیرهای پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت.

«جامعه آماری» مورد مطالعه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت کنندگان به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی، از بین ۴ دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شدند و در مجموع ۳۰۸ دانشجو به پرسش نامه ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، صورت گرفت. معیار ورود به پژوهش رضایت دانش آموز و معلم و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. به آزمودنی ها نیز گفته شد که پاسخ های آنها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می ماند. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، پرسشنامه های ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسشنامه ۳۰۳ نفر از آزمودنی ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. میانگین و انحراف معیار سن شرکت کنندگان پژوهش به ترتیب ۲۱/۸۱ و ۴/۰۸ سال به دست آمد. ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	درصد
جنس	مرد	۱۱۸	۳۹
	زن	۱۸۵	۶۱
	کل	۳۰۳	۱۰۰

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه منش های اخلاقی<sup>۲</sup> (MCQ): این ابزار متشکل از ۴۰ ماده برای سنجش هشت نوع منش اخلاقی است. روایی این ابزار در پژوهش خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) به روش تحلیل عاملی اکتشافی همراه با چرخش واریماکس و حذف ماده های با بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) در مجموع ۵۱ درصد واریانس کل توسط هشت منش مذکور تبیین گردید. همچنین آنان اعتبار ابزار

را به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار دادند، که مقدار این ضریب برای هشت نوع منش مذکور در طیف بین ۰/۵۲ تا ۰/۹۰ و اعتبار کل مقیاس نیز ۰/۷۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی بعد از حذف ماده‌های ۴، ۵، ۱۸، ۲۳ و ۴۰ به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ حاکی از برازش این مدل است ( $X^2/df=1/87$ ,  $GFI=0/85$ ,  $AGFI=0/84$ ,  $CFI=0/88$ ,  $JFI=0/88$ ,  $RMSEA=0/05$  و  $PCLOSE=0/11$ ). اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که با حذف ماده‌های ۴، ۱۰ و ۲۲، مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای هشت منش مذکور در طیف بین ۰/۵۵ تا ۰/۹۰ و پایایی کل ابزار نیز ۰/۹۱ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه خودفریبی<sup>۳</sup> (SDQ-12): پرسشنامه خودفریبی توسط سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) با هدف سنجش خودفریبی طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده و دو عامل است. ضریب اعتبار این ابزار به روش آلفای کرونباخ توسط سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) ۰/۸۵ به دست آمده است. روایی این ابزار نیز در ابتدا به روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار گرفت و در ادامه شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی هم نشان از برازش مدل و احراز روایی مطلوب این ابزار داشت (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). این ابزار برای اولین در ایران در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس خود فریبی با دو عامل سردرگمی و سوء استفاده و دروغ حاکی از روایی مطلوب این ابزار است ( $X^2/df=1/85$ ,  $GFI=0/95$ ,  $AGFI=0/93$ ,  $JFI=0/96$ ,  $CFI=0/96$ ,  $RMSEA=0/05$  و  $PCLOSE=0/36$ ). همچنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای عامل سردرگمی ۰/۷۹ و عامل سوء استفاده و دروغ ۰/۸۱ و اعتبار کل ابزار ۰/۸۳ به دست آمد.

□ ج: مقیاس بی صداقتی تحصیلی<sup>۴</sup> (ADS): این مقیاس توسط بشیر و بلا (۲۰۱۸) جهت سنجش بی صداقتی تحصیلی در دانشجویان طراحی شده است. بشیر و بلا (۲۰۱۸) پس از دریافت نظر متخصصان جهت بررسی روایی محتوایی و صوری این ابزار، آن را بر روی ۹۰۰ نفر از دانشجویان دوره لیسانس (۵۱/۱۱ درصد مرد و ۴۸/۸۹ درصد زن) اجرا

نمودند. نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی و سپس تحلیل عامل تأییدی روایی این ابزار را با شش بعد ابزار تأیید نمودند ( $X^2/df=2/17$ ،  $GFI=0/91$ ،  $AGFI=0/90$ ،  $CFI=0/87$ ،  $RMSEA=0/05$ ). علاوه بر نتایج تحلیل عامل تأییدی، این ابزار دارای شاخص های همسانی درونی کافی بود. اعتبار کل مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ  $0/81$  گزارش شده است (بشیر و بلا، ۲۰۱۸). این ابزار برای اولین در ایران در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش حاضر روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی نشان از احراز روایی این ابزار داشت ( $X^2/df=1/69$ ،  $GFI=0/90$ ،  $AGFI=0/86$ ،  $IFI=0/93$ ،  $CFI=0/93$ ،  $RMSEA=0/05$  و  $PCLOSE=0/09$ ). اعتبار این ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که مقدار این ضریب برای شش بعد تقلب در آزمون، پلاجریسم، کمک بیرونی، تقلب پیشین، تحریف، دروغ درباره تکالیف تحصیلی به ترتیب  $0/82$ ،  $0/80$ ،  $0/60$ ،  $0/81$ ،  $0/42$ ،  $0/67$  و این مقدار برای کل مقیاس  $0/91$  نیز به دست آمد.

### ● یافته ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه شاخص های نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۲ و همبستگی بین متغیرها در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی		کشیدگی	
			آماره	انحراف معیار	انحراف معیار	آماره
۱. منش های اخلاقی	۱۱۹/۹۴	۱۹/۳۸	-۰/۲۵	۰/۱۴	۰/۷۸	۰/۲۷
۲. خودفریبی	۲۱/۹۵	۶/۴۷	۱/۰۷	۰/۱۴	۱/۴۰	۰/۲۷
۳. تقلب در آزمون	۷/۵۲	۳/۴۱	۲/۰۷	۰/۱۴	۵/۳۰	۰/۲۷
۴. پلاجریسم	۶/۷۷	۳/۱۲	۱/۳۷	۰/۱۴	۱/۵۱	۰/۲۷
۵. کمک بیرونی	۶/۳۱	۲/۴۴	۱/۶۲	۰/۱۴	۳/۶۰	۰/۲۷
۶. تقلب پیشین	۵/۰۸	۲/۸۳	۱/۶۸	۰/۱۴	۲/۵۰	۰/۲۷
۷. تحریف	۳/۵۲	۱/۱۶	۳/۰۳	۰/۱۴	۱۰/۴۴	۰/۲۷
۸. دروغ درباره تکالیف	۵/۵۳	۲/۰۱	۱/۸۲	۰/۱۴	۴/۰۵	۰/۲۷

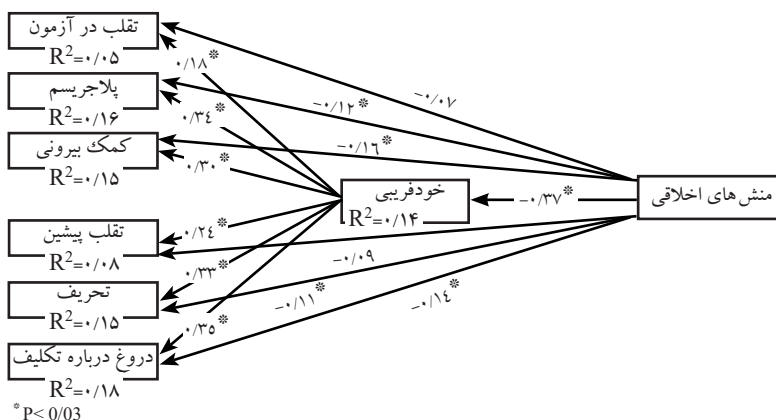
همان گونه که نتایج جدول ۳ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در همه موارد معنی دار است از این رو امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گردید. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا

برازش مدل تحلیل مسیر بررسی گردید. مطابق با نظر شوومانخر و لومکس (۲۰۰۴)، برای بررسی برازش مدل تحلیل مسیر از دو معیار شدت و جهت پارامترهای برآورد شده مطابق با مبانی نظری و پیشینه پژوهش و معنی داری آماری پارامترهای برآورد شده منفرد برای مسیرهای مدل تحلیل مسیر که مقادیری بحرانی بوده و بر اساس تقسیم برآورد پارامترها بر خطاهای معیار مربوطه به دست می‌آیند، استفاده گردید که برازش مدل پژوهش بر اساس هر دو شاخص محرز گردید. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «خودفریبی در ارتباط بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد» نتایج پژوهش نشان داد خودفریبی توانست نقش واسطه‌گری در بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. منش‌های اخلاقی	۱						
۲. خودفریبی	-۰/۳۷**	۱					
۳. تقلب در آزمون	-۰/۱۳*	۰/۲۱**	۱				
۴. پلاجریسم	-۰/۲۵**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۱			
۵. کمک بیرونی	-۰/۲۷**	۰/۳۶**	۰/۵۹**	۰/۵۴**	۱		
۶. تقلب پیشین	-۰/۱۸**	۰/۲۸**	۰/۷۶**	۰/۴۴**	۰/۶۴**	۱	
۷. تحریف	-۰/۲۳**	۰/۳۷**	۰/۳۴**	۰/۴۲**	۰/۴۴**	۰/۳۸**	۱
۸. دروغ درباره تکالیف	-۰/۲۷**	۰/۴۰**	۰/۳۹**	۰/۵۳**	۰/۵۳**	۰/۴۶**	۰/۴۹**

\* p<۰/۰۵, \*\* p<۰/۰۱



\* p< 0/03

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

همانگونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۴ نشان می دهند، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون غیرمعنی دار ( $\beta = -0/07$  و  $p = 0/20$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر پلاجریسم معنی دار ( $\beta = -0/12$  و  $p = 0/02$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر کمک بیرونی معنی دار ( $\beta = -0/16$  و  $p = 0/01$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب پیشین غیرمعنی دار ( $\beta = -0/09$  و  $p = 0/09$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تحریف معنیدار ( $\beta = -0/11$ ) و اثر مستقیم منش های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی نیز معنی دار است ( $\beta = -0/14$  و  $p = 0/006$ ). اثر مستقیم خودفریبی بر تقلب در آزمون ( $\beta = 0/18$  و  $p = 0/005$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر پلاجریسم ( $\beta = 0/34$  و  $p = 0/003$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر کمک بیرونی ( $\beta = 0/30$  و  $p = 0/003$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر تقلب پیشین ( $\beta = 0/24$  و  $p = 0/004$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر تحریف ( $\beta = 0/33$  و  $p = 0/002$ ) و اثر مستقیم خودفریبی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی ( $\beta = 0/35$  و  $p = 0/003$ ) نیز معنی دار است. همچنین اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون ( $\beta = -0/07$  و  $p = 0/004$ )، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر پلاجریسم ( $\beta = -0/13$  و  $p = 0/002$ )، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر کمک بیرونی ( $\beta = -0/11$  و  $p = 0/003$ )، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب پیشین ( $\beta = -0/09$  و  $p = 0/005$ )، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر تحریف ( $\beta = -0/12$ ) و

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر مستقیم		اثر غیر مستقیم		اثر کنترل		مسیر
P	$\beta$	P	$\beta$	P	$\beta$	
0/003	-0/37	-	-	0/003	-0/37	منش های اخلاقی بر خودفریبی
0/005	0/18	-	-	0/005	0/18	خودفریبی بر تقلب در آزمون
0/003	0/34	-	-	0/003	0/34	خودفریبی بر پلاجریسم
0/003	0/30	-	-	0/003	0/30	خودفریبی بر کمک بیرونی
0/004	0/24	-	-	0/004	0/24	خودفریبی بر تقلب پیشین
0/002	0/33	-	-	0/002	0/33	خودفریبی بر تحریف
0/003	0/35	-	-	0/003	0/35	خودفریبی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی
0/01	-0/14	0/004	-0/07	0/20	-0/07	منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون
0/003	-0/5	0/002	-0/13	0/02	-0/12	منش های اخلاقی بر پلاجریسم
0/003	-0/27	0/003	-0/11	0/01	-0/16	منش های اخلاقی بر کمک بیرونی
0/003	-0/18	0/005	-0/09	0/09	-0/09	منش های اخلاقی بر تقلب پیشین
0/002	-0/23	0/001	-0/12	0/03	-0/11	منش های اخلاقی بر تحریف
0/003	-0/27	0/003	-0/13	0/006	-0/14	منش های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی



$p = 0/001$ ) و اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی ( $\beta = -0/13$ ) و  $p = 0/003$ ) نیز معنی‌دار است.

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر تبیین علی‌ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و فرضیه پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری خودفریبی در رابطه بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی تأثیر منفی و معنیداری بر خودفریبی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه همسو است (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ بارکلی و وایت ساید، ۲۰۱۴؛ مکفران و همکاران، ۲۰۱۰؛ محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸)، و بر اساس نظر کوهن و مورس (۲۰۱۴) مبنی بر اینکه منش‌های اخلاقی از سه عنصر انگیزه، توانایی و هویت تشکیل شده است، قابل تبیین است. منش‌های اخلاقی با ارزش‌های مبتنی بر وظیفه و تعهدات فردی مانند مسئولیت‌پذیری همراه است (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷) که این مسئله شخص را در قبال انتخاب‌هایش مسئول می‌نماید و به جهت این مسئولیتی که بر ساختار روانی شخص حاکم گردیده است، وی در رفتارها و انتخاب‌های خود دقت و حساسیت اخلاقی بیشتری نشان می‌دهد. همچنین منش‌های اخلاقی ارزش‌هایی مبتنی بر بخشش چون پذیرش انتقاد و نظرات دیگران، و از همه مهم‌تر ارزش‌های درستکارانه و صداقت‌گرایی مانند عدم دروغ و راستگویی و همچنین نفی فریب به همراه دارد (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷).

○ همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی تأثیر منفی و معنی‌داری بر ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه همسو است (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹؛ آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ بارکلی و وایت‌ساید، ۲۰۱۴؛ وینتریچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ مولدر و آکینو، ۲۰۱۳؛ آکینو و همکاران، ۲۰۱۱؛ واورا، ۲۰۰۷؛ جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). در تبیین این یافته می‌توان اذعان نمود که چنانچه ذکر گردید منش‌های اخلاقی از سه عنصر انگیزه، توانایی و هویت تشکیل شده است (کوهن و مورس، ۲۰۱۴). در این میان هویت اخلاقی به عنوان یک نیروی انگیزشی برای انجام اعمال اخلاقی عمل می‌نماید (آکینو و رید، ۲۰۰۲؛ جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) که باعث می‌شود شخص در موقعیت‌های مختلف اخلاقی‌تر رفتار نماید. همچنین هویت اخلاقی با دو مؤلفه نمادین‌سازی

و درونی سازی طی مسیرهای انگیزشی درونی و بیرونی اشخاص را از ارتکاب به اعمال غیراخلاقی باز می دارند. از طرفی قابل ذکر است در مؤلفه درونی سازی نیز به جهت اینکه رفتار اخلاقی جزئی از خودپنداره شخص گردیده است (آکینو و رید، ۲۰۰۲)، شخص برای حفظ خودپنداشت اخلاقی عمل می نماید و کمتر دچار رفتارهای بی صداقتی تحصیلی می شود. همچنین عنصر انگیزه در منش های اخلاقی تمایلی شدیدی در فرد برای انجام اعمال اخلاقی فراهم می آورد (کوهن و مورس، ۲۰۱۴).

○ در ادامه نتایج پژوهش حاضر نشان داد که «خودفریبی» تأثیر مثبت و معنی داری بر ابعاد بی صداقتی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش های مشابه همسو است (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹؛ روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ کوکران، ۲۰۱۵؛ محمودنژاد و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۸). در تبیین این یافته می توان اذعان نمود که زمانی که دانشجویی رفتارهای بی صداقتی تحصیلی را انجام می دهد، هرچند این رفتار برای وی پیامدهای مثبتی چون نمره آوری به همراه دارد (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳)، لیکن احساس درونی خوبی نسبت به خود تجربه نمی نماید. این احساس درونی نامطلوب به عنوان مثال ناشی از چنین افکاری است: من فرد توانمندی نیستم و خودم به تنهایی از عهده امور تحصیلی ام بر نمی آیم، فرد توانمندی هستم اما تلاش و پشتکار برای انجام امور تحصیلی ندارم و غیره. همگی این افکار شخص را دچار تنش و ناراحتی عمیقی مینماید که احساس حقارت شدیدی برای وی به همراه خواهد داشت. حال شخص برای اجتناب از تجربه نمودن چنین احساسات ناخوشایندی، نیازمند آن است که افکار مذکور را به گونه ای تحریف نماید (سپرونت و همکاران، ۲۰۱۹؛ بندورا، ۱۹۹۱).

○ نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه گری خودفریبی در رابطه بین منش های اخلاقی و ابعاد بی صداقتی تحصیلی بود. این یافته با نتایج پژوهش محمودنژاد و شیخ الاسلامی (۱۳۹۸) مبنی بر نقش واسطه گری سازوکارهای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین ساختارهای اخلاقی و رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی همسو است. علاوه بر آنچه که در خصوص رابطه دوه دو متغیرها بیان شد، در تبیین این یافته می توان بیان داشت که منش های اخلاقی از راه های غیر مستقیم مانند انتخاب موقعیت و ایجاد موقعیت می توانند بر رفتارهای غیراخلاقی اثرگذار باشند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴) و بسیاری از تصمیمات در رابطه با انجام رفتارهای

غیراخلاقی توسط سازوکارهایی که در سطح ناخودآگاه رخ می‌دهند، اتخاذ می‌گردد (بازرمن و جینو، ۲۰۱۲). در واقع فرد با ذهن خالی وارد یک موقعیت نمی‌شود. بلکه علی‌رغم اینکه با یکسری از پیشفرض‌ها، ساختارها، طرحواره‌ها و غیره وارد محیط یا موقعیتی می‌شود، حتی توانمندی ایجاد موقعیت‌ها را نیز دارد و اینک در موقعیتی که ساخته است با واقعیت برخورد می‌نماید. قابل ذکر است که صرفاً ایجاد محیط یا موقعیت فیزیکی مدنظر نیست، بلکه با ایجاد یک موقعیت روانشناختی نیز با واقعیت برخورد می‌نماید. حال موقعیت ایجاد شده در سطح روانی، ممکن است به گونه‌ای باشد که با واقعیت موجود همخوانی ندارد. و یا بالعکس شخص با واقعیتی روبه‌روست که با ساختارهای شناختی و موقعیت روانی ایجاد شده همسو و همخوان نیست. در این شرایط فرد دچار یک ناهماهنگی شناختی می‌شود که نیازمند کاهش یا از بین بردن این ناهماهنگی شناختی است.

○ اگرچه در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌گری خودفریبی در رابطه بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی را درباره‌ی ویژگی‌های کارکردی خودفریبی و منش‌های اخلاقی در بافت مطالعاتی پیشایندهای بی‌صدقاتی تحصیلی فراهم کرده است؛ اما ممکن است به دلیل استفاده از ابزار خودگزارشی برای سنجش بی‌صدقاتی تحصیلی به‌جای مطالعه رفتار در موقعیت‌های واقعی، شرکت‌کنندگان دچار خطای خوب‌نمایی اجتماعی شده باشند و به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی ترغیب شده باشند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی در مورد بی‌صدقاتی تحصیلی از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد.



## یادداشت‌ها

1. academic dishonesty
2. Moral Character Questionnaire
3. Self-Deception Questionnaire (SDQ-12)
4. Academic Dishonesty Scale

## ● منابع

اعتماد، جلیل و جوکار، بهرام (۱۳۹۷). بی‌صدقاتی تحصیلی و باورهای شناخت‌شناسی: واریاسی نقش تعدیل‌گری جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۱)، ۱۱۲-۱۳۲.

بارانی، حمید؛ خرمائی، فرهاد؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۹). رابطه هیجان تحصیلی

- امید و بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای کمک طلبی تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۲۳ (۴)، ۳۸۸-۴۰۶.
- بارانی، حمید؛ فولادچنگ، محبوبه و درخشان، معراج (۱۳۹۸). رابطه ذهن آگاهی و بی صداقتی تحصیلی: نقش واسطه گری امید تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۲)، ۷۰-۵۰.
- جوکار، بهرام و حق نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸ (۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱)، ۶۱-۵۳.
- خرمائی، فرهاد و قائمی، مریم (۱۳۹۷). *بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه منش های اخلاقی*. بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- علیخواه، فردین؛ بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۷ (۲۷)، ۱۸۸-۱۶۱.
- علیوردی نیا، علی اکبر؛ صالح نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۸ (۱)، ۹۳-۸۵.
- کشکولی، فرامرز (۱۳۹۶). *تبیین علی رفتارهای آسیب زای تحصیلی*. پایان نامه دکتری. دانشگاه شیراز.
- گلמן، دنیل (۱۹۹۶/۱۳۹۰). *زناگی در باتلاق فریب: روان شناسی خودفریبی*. ترجمه رامین بختیاری. تهران: نشر نواندیش.
- محمودنژاد، خاتون و شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۸). نقش واسطه ای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۷۶)، ۴۴-۲۶.
- نادی، محمدعلی؛ عزیزی، هاجر و مسجدی، نفیسه (۱۳۹۸). رابطه بین ویژگی های شخصیتی، رفتار اخلاقی و احساس گناه با رفتار شهروندی اجباری. *مجله روانشناسی*، ۲۳ (۱)، ۹۸-۸۳.
- Alsuaileh, B., & Alradaan, D. (2015). University students' dishonest academic practices: The case of the College of Basic Education. *Ain Shams Educational Journal*, 39, 122-147.
- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2019). Academic dishonesty in Indonesian college students: An Investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*, 1- 23. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09352-2>

- Aquino, K., & Reed, I. I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1423- 1440.
- Arnold, I. J. (2016). Cheating at online formative tests: Does it pay off?. *The Internet and Higher Education*, 29, 98–106.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.). (2010). *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2). Guilford Press.
- Barclay, L. J., Whiteside, D. B., & Aquino, K. (2014). To avenge or not to avenge? Exploring the interactive effects of moral identity and the negative reciprocity norm. *Journal of Business Ethics*, 121 (1), 15- 28.
- Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and Validation of Academic Dishonesty Scale (ADS): Presenting a Multidimensional Scale. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 57- 74.
- Bazerman, M. H., & Gino, F. (2012). Behavioral ethics: Toward a deeper understanding of moral judgment and dishonesty. *Annual Review of Law and Social Science*, 8 (1), 85- 104.
- Cochran, J. K. (2015). Morality, rationality and academic dishonesty: A partial test of situational action theory. *International Journal of Criminology and Sociology*, 4, 192- 199.
- Cohen, T. R., & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. *Research in Organizational Behavior*, 34, 43- 61.
- Kline, R. B. (2016). Methodology in the social sciences. *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Koscielniak, M., & Bojanowska, A. (2019). The role of personal values and student achievement in academic dishonesty. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01887>.
- Lu, H. J., & Chang, L. (2011). The association between self-deception and moral self-concept as functions of self-consciousness. *Personality and Individual Differences*, 51 (7), 845- 849.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33.

- McFerran, B., Aquino, K., & Duffy, M. (2010). How personality and moral identity relate to individuals' ethical ideology. *Business Ethics Quarterly*, 20(1), 35- 56.
- Mulder, L. B., & Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonesty. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121 (2), 219- 230.
- Rimkus, L. K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. M. A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology East Carolina University.
- Roberts, F., Thomas, C. H., Novicevic, M. M., Ammeter, A., Garner, B., Johnson, P., & Popoola, I. (2017). Integrated moral conviction theory of student cheating: an empirical test. *Journal of Management Education*, 42(1), 104-134.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.
- Sirvent, C. (2006). Self-deception and addiction. *Northern Mental Health*, 26, 39- 47.
- Sirvent, C., Herrero, J., de la Villa Moral, M., & Rodríguez, F. J. (2019). Evaluation of self-deception: Factorial structure, reliability and validity of the SDQ-12 (self-deception questionnaire). *PloS one*, 14(1), 1- 14.
- Smedley, A., Crawford, T., & Cloete, L. (2015). An intervention aimed at reducing plagiarism in undergraduate nursing students. *Nurse education in practice*, 15 (3), 168- 173.
- Thomas, D. (2017). Factors that explain academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & Behavior*, 27(2), 140-154.
- Whitley, B., & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator guide*. New York, NY: Psychology Press.
- Whitson, J. A., & Galinsky, A. D. (2008). Lacking control increases illusory pattern perception. *Science*, 322(5898), 115-117.
- Winterich, K. P., Aquino, K., Mittal, V., & Swartz, R. (2013). When moral identity symbolization motivates prosocial behavior: The role of recognition and moral identity internalization. *Journal of Applied Psychology*, 98(5), 759- 770.
- Wowra, S. A. (2007). Moral identities, social anxiety, and academic dishonesty among \ American college students. *Ethics & Behavior*, 17(3), 303-321.
- Xueqin, J. (2010, October 16). Cheating in China. Retrieved from <http://thediplomat.com/2010/10/cheating-in-china/>.
- Ziegler, M., Mac Cann, C., & Roberts, R. (Eds.). (2011). *New perspectives on faking in personality assessment*. Oxford University Press.



# نقش نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران دارای کودک ناتوان ذهنی □

## The Role of Cognitive Emotion Regulation and Mother-Child Relationship in Prediction of Psychological Well-Being of Mothers with Intellectual Disabled Children □

Zahra Bondar-Kakhaki, MSc

Nasrin-Sadat Hashemi-Golestan, MSc

Behnaz Shid-Anbarani, MSc

Hamidreza Aghamohammadian-Sharbat, PhD✉\*

زهرا بندار کاخکی \*

نسرین سادات هاشمی گلستان \*

بهناز شیدعنبرانی \*

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of cognitive emotion regulation and mother-child relationship variables in the prediction of psychological well-being of mothers with intellectual disabled children. This is a descriptive and correlational study. The statistical population of this study consisted of all mothers with intellectual disabled children whose children were educated in Mashhad during (2019-2020) academic year under the exceptional primary education of Mashhad. 150 mothers were selected by accessible sampling method and completed Ryff's Scales of Psychological Well-being (RSPWB), Cognitive emotion regulation Questionnaire (CERQ) and Parent-child relationship scale (PCRS) to determine the contribution of each of the variables. Descriptive statistics, Pearson correlation and stepwise multiple regression analysis were used to analyze the data. Data were analyzed by SPSS-23 software. According to the findings, there was a significant positive correlation between psychological well-being and adaptive cognitive emotion regulation strategy and conversely, there was a significant negative correlation between psychological well-being and maladaptive cognitive emotion regulation strategy. There was also a significant positive correlation between positive parent-child relationship and psychological well-being. The pattern of results indicated that adaptive cognitive emotion regulation strategy and positive parent-child relationship have the ability to predict the psychological well-being of mothers with intellectual disabled children.

**Keywords:** intellectual disabled children, psychological well-being, cognitive emotion regulation, parent-child relationship

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش متغیرهای نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران کودکان ناتوان ذهنی انجام شد. این پژوهش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادران دارای کودک ناتوان ذهنی بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ کودکان آن‌ها زیر نظر آموزش و پرورش ابتدایی استثنائی شهر مشهد مشغول به تحصیل بودند. تعداد ۱۵۰ مادر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف فرم ۵۴ سؤالی، پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان گارنفسکی و مقیاس تعامل مادر و کودک پانئا را جهت تعیین سهم هر یک از متغیرهای بهزیستی روانشناختی، نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد. داده‌های به دست آمده به وسیله نرم افزار آماري spss-23 تحلیل گردید. طبق یافته‌ها، میان بهزیستی روانشناختی و راهبرد سازگاران تنظیم شناختی هیجان همبستگی مثبت معنادار و بالعکس بین بهزیستی روانشناختی و راهبرد ناسازگاران تنظیم شناختی هیجان همبستگی منفی معنادار وجود داشت. همچنین میان ارتباط مثبت والد-کودک و بهزیستی روانشناختی نیز همبستگی مثبت معنادار مشاهده شد. الگوی نتایج حاکی از آن است که راهبرد سازگاران تنظیم شناختی هیجان و ارتباط مثبت والد کودک دارای توان پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران دارای کودک ناتوان ذهنی می باشد.

**کلیدواژه‌ها:** کودک ناتوان ذهنی، بهزیستی روانشناختی، نظم‌جویی شناختی هیجان، تعامل مادر-کودک

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

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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۷/۱۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۶/۲۳  
\* گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

## ● مقدمه

ناتوانی ذهنی (ناتوانی هوشی) از مسائل مهم اجتماعی است که همواره مورد توجه روان‌شناسان و روان‌پزشکان بوده است (شیم و کیم، ۲۰۱۲؛ جونز و همکاران، ۲۰۱۲؛ نیدربرگر، ۲۰۱۴). افراد کم‌توان ذهنی بیشتر از سایر افراد به مشکلات رفتاری و شخصیتی مبتلا می‌شوند (سونن، برکیلار و شولته، ۲۰۰۹) که این می‌تواند بدکارکردی عمده‌ای در زمینه تربیت، مراقبت از فرزندان و برقراری ارتباط مؤثر و سالم با آن‌ها را در خانواده به دنبال داشته باشد. بنابراین برای ارتقاء سلامت روان کودکان کم‌توان ذهنی در گام نخست باید به دنبال منبع اصلی تعاملات اجتماعی آن‌ها و نوع رفتار دیگران با ایشان بود. مطالعات نشان می‌دهند که مادران یک منبع اجتماعی اساسی برای کودکان کم‌توان ذهنی محسوب می‌شوند (روز، ۲۰۱۲). با این حال بررسی پژوهش‌ها بیانگر این است که نقش مادری برای کودک ناتوان ذهنی با میزان بالایی از تنش، تنیدگی (بایراکلی و کانر، ۲۰۱۲؛ لیندو و همکاران، ۲۰۱۶؛ آزبورن، روبرت و نیبون، ۲۰۱۹)، سرخوردگی، احساس غم و ناامیدی (خمیس، ۲۰۰۷) و افسردگی عودکننده، عصبانیت و مقصر دانستن خود و دیگران، سردرگمی و گیجی (فاست و سیسور، ۲۰۰۸) ارتباط دارد. علاوه بر این وجود کودک کم‌توان ذهنی با نیازهای ویژه که ماهیتی تقریباً ثابت و تنش‌زا دارد بر تعامل مادر-کودک و سلامت روان مادر تأثیر منفی می‌گذارد (ایزنهورر، باکر و بلاچر، ۲۰۰۵؛ کافمن و هالاها، ۲۰۱۱؛ هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۱۴) و با ایجاد تنیدگی منجر به کاهش بهزیستی روانشناختی می‌شود.

«بهزیستی»<sup>۱</sup> یکی از سازه‌های مدرن روانشناسی قرن اخیر است که از دو واژه وجود، بودن و هستی و واژه خوبی و برخورداری از ویژگی مطلوب تشکیل شده است (فیروزآبادی و ملتفت، ۱۳۹۶). بهزیستی روان‌شناختی از نظر ریف (۱۹۹۸) شکوفایی و تحقق توانایی‌های ذاتی بالقوه است (کامپتون، ۲۰۰۱) و یکی از مفاهیم مهم در کیفیت زندگی افراد است که از مؤلفه‌های رشد شخصی و درگیر شدن در چالش‌های زندگی، پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، توانایی مدیریت زندگی خود و دنیای پیرامون و باور به سودمندی، معناداری و هدفمندی زندگی تشکیل می‌شود (ریف، ۲۰۱۴)؛ در واقع فرایندی از رشد همه‌جانبه است که در طول عمر گسترده می‌شود (لوپز و همکاران، ۲۰۱۸). مادران در نتیجه تولد کودک دارای مشکل و نارس واکنش‌های هیجانی شدیدی از قبیل ترس از مواجهه با مرگ یا ناتوانی



فرزند، تنیدگی، احساس گناه، احساس عدم کفایت و ناراحتی بروز می‌دهند (فیندلر، جکوبی و گایس، ۲۰۱۶؛ مک‌کوناچی، ۲۰۱۶) که اینها می‌توانند بهزیستی ذهنی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. در پژوهش تمنایی‌فر و قیاسی (۱۳۹۷) مادران کودکان کم‌توان ذهنی درمقایسه با مادران کودکان عادی از بهزیستی روان‌شناختی (پذیرش خود، ارتباط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند، رشد فردی) کمتری برخوردارند. همچنین عواملی مثل پذیرش، سازگاری شناختی، عاطفه مثبت، حمایت اجتماعی، خودکارآمدی بر تاب‌آوری والدین دارای کودک ناتوان ذهنی تأثیرگذارند (موهان و کولکرنی، ۲۰۱۸). پژوهشگران امروزه اعتقاد دارند که انسان‌ها می‌توانند با ایجاد بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری به سوی موفقیت بیشتر، سلامت روان و جسمانی بهتر، روابط اجتماعی سالم‌تر، حمایت اجتماعی بیشتر در زندگی حرکت کنند (اویشی، دینر و لوکاس، ۲۰۰۹). از همین رو است که شناسایی مؤلفه‌های پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روان‌شناختی در مادران دارای کودک کم‌توان ذهنی اهمیت دارد.

نظم‌جویی هیجان از جمله متغیرهایی است که مادران کودکان با نیازهای ویژه با آن درگیرند. بررسی مطالعات روانشناختی نشان می‌دهد نظم‌جویی هیجان در حفظ و موفقیت روابط اجتماعی پایدار (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۳) و در بهزیستی جسمانی و روانشناختی (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۰) نقش مهمی را ایفا می‌کند. نظم‌جویی هیجان مفهومی بسیار گسترده است که شامل دامنه وسیعی از فرایندهای هشیار و ناهشیار فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی است (برمال و همکاران، ۱۳۹۷). یکی از متداول‌ترین روش‌ها جهت نظم‌جویی هیجان است استفاده از راهبردهای شناختی است. نظم‌جویی شناختی هیجان<sup>۲</sup> به فرایندهای شناختی اطلاق می‌شود که اطلاعات برانگیزنده هیجانی را مدیریت می‌کند (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از حسنی، ۱۳۹۰). بسیاری از والدین در شناسایی محرک‌های هیجانی که در تعاملات‌شان با کودکان باعث بروز موقعیت‌های دشوار می‌شود، عاجز هستند؛ آنها این تعامل‌ها را سریع و خودکار پردازش می‌کنند و اغلب با واکنش هیجانی عصبانیت و تشدید تعارض بین والد و کودک همراه است که والدین به خاطر از دست دادن کنترل هیجان‌ات و رفتار مخرب با فرزندشان احساس پشیمانی و شرم می‌کنند (باگلز و همکاران، ۲۰۱۴). با توجه به ویژگی‌های جسمانی و روانی کودکان ناتوان ذهنی این موقعیت‌های دشوار برای والدین‌شان بیشتر تجربه می‌شود که بد تنظیمی هیجانی نیز این

شرایط را دشوارتر می‌کند. ازین رو نظم‌جویی هیجان از طریق شناخت به طور جدایی‌ناپذیری با زندگی انسان آمیخته است و او را یاری می‌کند تا زمانی که با حوادث تهدیدکننده و دشوار روبرو شد هیجان‌ات را تنظیم کند و در آنها غرق نشود (گارنفسکی و اسپینهنون، ۲۰۱۰). هدف این راهبردها، تغییر در شخصی که هیجان را تجربه می‌کند (درونی) یا تغییر در فردی دیگر (بیرونی) است (شهابی و همکاران، ۱۳۹۵). در مطالعه‌ای که به بررسی بهزیستی و نظم‌جویی هیجان پرداخته شده است؛ به اهمیت نظم‌جویی هیجان در بهبود مهارت‌های مقابله‌ای و مؤلفه‌های بهزیستی روانی اشاره می‌شود (استونسون، میلینگس و امرسون، ۲۰۱۹). نتایج سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودنظم‌جویی هیجان در کاهش پریشانی روانشناختی مادران، تحمل‌تندگی ناشی از تولد کودک ناتوان و افزایش سلامت‌روان و بهزیستی روانشناختی مؤثر است (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴؛ اصائلو، پورمحمدرضای و سروری، ۱۳۹۰؛ نریمانی و همکاران، ۲۰۱۲). فردی که در برابر فشارهای محیطی آسیب‌پذیری بیشتری دارد عموماً در نظم‌جویی هیجان‌های منفی اش دچار مشکل است (سالووی، ۲۰۰۶؛ به نقل از مرادی کیا، ارجمندنیا و غباری بناب، ۱۳۹۵).

عامل مادر-کودک نقش مهمی را در تحول شخصی، اجتماعی و اخلاقی فرد بازی می‌کند (هال و مک گرگور، ۲۰۰۰؛ به نقل از آقاجانی و همکاران، ۱۳۹۴). نقص در روابط اجتماعی کودکان ناتوان ذهنی می‌تواند تعامل آنها را با والدین دچار مشکل کند چون همان‌گونه که فرزندان بر رفتار والدین مؤثرند، والدین نیز بر رفتار فرزندان خود تأثیر می‌گذارند. بنابراین بهبود تعامل والد-کودک یکی از زمینه‌های مورد علاقه پژوهشگران است (اشپیل فوگل، لترز، کریستین و مک میل، ۲۰۱۱). نارسایی در توانایی و مهارت‌های اجتماعی مادران در ارتباط با ناتوانی ذهنی فرزندان شان منجر به پیامدهای منفی بلندمدتی همچون روابط نادرست مادر و کودک می‌شود. تعامل مادر-کودک بر بهزیستی روانشناختی مادر و کودک تأثیرگذار است و در نتیجه توجه به آن حائز اهمیت می‌باشد (رهبری نیا و عرب زاده، ۱۳۹۷).

منظور از کیفیت تعامل مادر-کودک، سبک والدگری مادر است که در جریان ارتباطات متقابل بین مادر-کودک بروز می‌کند (خانجانی، پیمان نیا و هاشمی، ۱۳۹۵). خصایص کودک با ویژگی‌های تعامل مادر-کودک، ارتباط متقابل دارد که همین امر نقش مهمی را در تحول شخصی، اجتماعی و اخلاقی فرد بازی می‌کند. در واقع از بین همه متغیرهایی که بر رشد کودک تأثیر می‌گذارند، متغیری که بیشترین تفاوت را در رشد چندجانبه کودک ایجاد می‌کند،

کیفیت روابط او با والدینش است (تزوریل، ۲۰۱۳؛ به نقل از وحیدی و همکاران، ۱۳۹۵). با توجه به اهمیت این موضوع و عدم پژوهش‌های تجربی در زمینه بهزیستی روانشناختی مادران کودک ناتوان ذهنی و اهمیت شناسایی مؤلفه‌های پیش‌بینی‌کننده بهزیستی این مادران برای طراحی مداخله و بسته درمانی مناسب به منظور بالا بردن سلامت روان آنها، پژوهش اخیر با این سوال انجام شد که آیا نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک می‌تواند بهزیستی روانشناختی مادران دارای کودک ناتوان ذهنی را پیش‌بینی کند؟

## ● روش

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش شامل کلیه مادران دارای کودک ناتوان ذهنی که کودک شان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ کودکان آنها زیر نظر آموزش و پرورش ابتدایی استثنایی ناحیه ۶ مشهد در مقطع ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. دامنه سنی کودکان از ۸ سال تا ۱۲ سال بود. با مراجعه به مرکز آموزش و پرورش کل استثنایی مشهد ۳ مدرسه ابتدایی در ناحیه ۶ به عنوان نمونه معرفی شد و پس از آن تعداد ۱۸۷ نفر مادر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند حجم نمونه ۱۸۷ نفر در این پژوهش براساس مطالعات کلاین (۲۰۰۵) انتخاب شد. براساس دیدگاه کلاین حجم نمونه در پژوهش همبستگی براساس حاصلضرب هر ماده در ۲/۵ به دست می‌آید (به نقل از بشرپور و میری، ۱۳۹۷). آنها پرسشنامه‌های تعامل والد-فرزند (PCRS) و نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) و بهزیستی روانشناختی (RSPWB) را دریافت کردند که در نهایت ۱۵۰ نفر از مادران با رضایت همکاری کرده و پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. برای ایجاد انگیزه برای پر کردن و صحت داده‌ها، تفسیر پرسش‌نامه‌ها به صورت مفصل برای یکایک آنها ارسال گردید. میزان P کمتر از ۰/۱۰ معنی دار در نظر گرفته شد.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجانی<sup>۳</sup> (CERQ): گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) را تدوین کرده‌اند پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان نه راهبرد متفاوت نظم‌جویی شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه پذیری، فاجعه سازی و ملامت دیگران را به صورت مفهومی متمایز نموده و مورد

ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی است. نسخه فارسی پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی هیجان در فرهنگ ایرانی توسط حسنی مورد هنجاریابی (CERQ-P) قرار گرفته است. در این مطالعه، اعتبار مقیاس بر اساس روش‌های همسانی درونی (با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۷۶ تا ۰/۹۲) و بازآزمایی (با دامنه همبستگی ۰/۵۱ تا ۰/۷۷) و همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها (با دامنه همبستگی ۰/۳۲ تا ۰/۶۷) و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است (حسنی، ۱۳۹۰).

□ ب: مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف- فرم ۵۴ سؤالی<sup>۴</sup> (RSPWB): در سال ۱۹۸۰ این مقیاس توسط ریف طراحی شد (ریف، ۲۰۱۴). فرم اصلی دارای ۱۲۰ سؤال بود اما در بررسی‌های بعدی فرم‌های کوتاه‌تر ۸۴ سؤالی، ۵۴ سؤالی و ۱۸ سؤالی نیز پیشنهاد گردید. مقیاس بهزیستی روان‌شناختی دارای ۶ خرده‌مقیاس پذیرش خود، ارتباط مثبت با دیگران، خودمختاری، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی و تسلط بر محیط می‌باشد. همسانی درونی خرده‌مقیاس‌ها مناسب و آلفای کرونباخ آنها بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ به دست آمد و روایی آن ۰/۸۳ بود. آلفای کرونباخ برای پایایی این پرسش‌نامه ۰/۷۹ به دست آمد (کسیری و همکاران، ۲۰۱۵). ضریب همسانی این مقیاس در پژوهش کشمیری، فتحی‌آشتیانی و جلالی (۱۳۹۸) ۰/۹۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۷۵ محاسبه شد که حاکی از مقبول بودن اعتبار این ابزار در جامعه مورد مطالعه می‌باشد. فقط از نمره کل این مقیاس در پژوهش استفاده شد.

□ ج: مقیاس ارزیابی تعامل والد-فرزند پیاثنا<sup>۵</sup> (PCRS): این مقیاس برای اولین بار در سال ۱۹۹۴ تهیه شد که شامل ۳۳ ماده است و ادراک والدین را در مورد رابطه آنها با کودک خود می‌سنجد. مقیاس مذکور شامل حوزه‌های تعارض (۱۷ ماده)، نزدیکی (۱۰ ماده)، وابستگی (۶ ماده) و رابطه مثبت کلی (مجموع حوزه نزدیکی و معکوس نمرات حوزه وابستگی و تعارض) است. این مقیاس برای سنجش تعامل والد-فرزند در تمام سنین استفاده شده است (تجریشی و همکاران، ۱۳۹۴). این ابزار توسط طهماسیان (۱۳۸۶) ترجمه و روایی محتوایی آن نیز توسط متخصصین ارزیابی شده است. اعتبار آن از طریق آلفای کرونباخ توسط ابارشی، طهماسبان، مظاهری و پناغی (۱۳۸۸) به دست آمد. اعتبار حوزه‌های تعارض، نزدیکی، وابستگی و رابطه مثبت کلی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۰، ۰/۶۱، ۰/۸۶ گزارش شده است.

پایاتا و دریکسول (۲۰۱۱) در پژوهشی آلفای کرونباخ آن را در هریک از مؤلفه‌های تعارض، نزدیکی، وابستگی و رابطه مثبت کلی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۴، ۰/۶۹، ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند.

### ● یافته‌ها

اعضای شرکت کننده در این پژوهش ۱۵۰ مادر دارای کودک ناتوان ذهنی بود. میانگین سنی شرکت کنندگان ۳۳/۵۵ و انحراف معیار آن ۸/۲۲ بود. ۲ درصد شرکت کنندگان دارای مدرک سیکل (۳ نفر)، ۱۳/۳۳ درصد مدرک دیپلم (۲۰ نفر)، ۸ درصد مدرک فوق دیپلم (۱۲ نفر)، ۵۶ درصد مدرک لیسانس (۸۴ نفر)، ۱۹/۳۳ مدرک فوق لیسانس (۲۹ نفر) و ۱/۳۳ درصد (۲ نفر) دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، به منظور بررسی نقش نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران کودک ناتوان ذهنی تحلیل آماری با استفاده از نرم‌افزار spss-23 انجام شد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد. سطح معناداری آماری ۹۹ درصد برای محاسبات در نظر گرفته شده است. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش بر روی ۱۵۰ مادر گزارش شده‌اند. با توجه به این جدول قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از ۱ است که نشانگر نرمال بودن توزیع تمامی متغیرها است. پس می‌توان از تحلیل رگرسیون استفاده کرد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
رابطه مثبت	۱۱۰/۵۸	۱۲/۳۸	-۰/۴۸	۰/۹۸
بهزیستی روانشناختی	۲۱۲/۶۲	۲۳/۹۷	-۰/۲۳	-۰/۳۷
راهبرد سازگار	۵۹/۴۱	۱۲/۶۷	-۰/۰۹	-۰/۷۲
پذیرش	۱۲/۳۴	۲/۴۲	-۰/۱۳	-۰/۷۵
تمرکز مجدد مثبت	۱۱/۹۰	۲/۷۳	-۰/۲۴	-۰/۳۲
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	۱۱/۸۷	۳/۴۶	۰/۳۲	-۰/۳۴
ارزیابی مجدد مثبت	۱۱/۴۶	۲/۹۸	-۰/۱۰۳	-۰/۸۰
دیدگاه‌پذیری	۱۱/۸۶	۳/۴۰	-۰/۰۵	-۰/۹۸
راهبرد ناسازگار	۴۱/۴۹	۷/۲۹	۰/۳۸	-۰/۷۴
ملاطت خویش	۱۰/۵۶	۲/۳۱	۰/۷۱	۰/۵۰
نشخوارگری	۱۱/۰۶	۲/۶۶	۰/۴۸	-۰/۱۶
فاجعه‌سازی	۱۰/۲۴	۲/۳۹	۰/۳۴	-۰/۳۹
ملاطت دیگران	۹/۶۳	۲/۲۰	۰/۸۰	۰/۵۵

نتایج کامل ضرایب همبستگی و معناداری آماری بین نظم‌جویی شناختی هیجان (راهبرد سازگار و ناسازگار و خرده‌مقیاس‌های هر کدام)، تعامل مادر-کودک (رابطه مثبت) و بهزیستی روانشناختی مادران کودک ناتوان ذهنی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی و معناداری آماری

متغیر	رابطه مثبت	بهریستی روانشناختی	راهبرد سازگار	پذیرش	تمرکز مجدد مثبت	تمرکز مجدد بر برنامه ریزی	ارزیابی مجدد مثبت	دیدگاه پذیری	راهبرد ناسازگار	ملامت خویش	بازخورد	فاجعه‌سازی
رابطه مثبت	۰/۷۵**											
بهریستی روانشناختی	۰/۷۵**	۱										
راهبرد سازگار	۰/۶۵**	۰/۷۴**	۱									
پذیرش	۰/۴۵**	۰/۵۰**	۰/۷۵**	۱								
تمرکز مجدد مثبت	۰/۵۱**	۰/۶۰**	۰/۸۳**	۰/۵۸**	۱							
تمرکز مجدد بر برنامه ریزی	۰/۵۲**	۰/۵۹**	۰/۸۶**	۰/۶۳**	۰/۶۸**	۱						
ارزیابی مجدد مثبت	۰/۶۰**	۰/۶۶**	۰/۸۴**	۰/۴۵**	۰/۶۳**	۰/۶۴**	۱					
دیدگاه پذیری	۰/۶۱**	۰/۷۰**	۰/۸۵**	۰/۵۵**	۰/۶۰**	۰/۶۰**	۰/۷۵**	۱				
راهبرد ناسازگار	-۰/۵۳**	-۰/۶۰**	-۰/۴۵**	-۰/۳۳**	-۰/۳۳**	-۰/۲۵**	-۰/۴۷**	-۰/۵۳**	۱			
ملامت خویش	-۰/۴۳**	-۰/۴۷**	-۰/۴۰**	-۰/۳۲**	-۰/۲۷**	-۰/۲۷**	-۰/۳۵**	-۰/۴۳**	۰/۷۴**	۱		
بازخورد	-۰/۴۸**	-۰/۵۴**	-۰/۵۰**	-۰/۳۷**	-۰/۳۷**	-۰/۳۵**	-۰/۵۱**	-۰/۵۲**	۰/۸۰**	۰/۶۵**	۱	
فاجعه سازی	-۰/۳۲**	-۰/۳۹**	-۰/۲۶**	-۰/۱۹**	-۰/۱۷**	-۰/۰۹**	-۰/۲۹**	-۰/۳۶**	۰/۷۷**	۰/۳۴**	۰/۳۹**	۱
ملامت دیگران	-۰/۳۸**	-۰/۴۰**	-۰/۱۹**	-۰/۱۰۳**	-۰/۱۸**	-۰/۰۲**	-۰/۲۴**	-۰/۲۷**	۰/۷۱**	۰/۲۴**	۰/۳۳**	۰/۶۳**

\*\* معادل  $p < 0/05$  ،  $p < 0/01$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که تقریباً بین متغیرهای پژوهش همبستگی معناداری وجود دارد. همبستگی مربوط به رابطه مثبت و بهزیستی روانشناختی بسیار قوی است (۰/۷۵) که نشان می‌دهد هر چه تعامل بین مادر و کودک مثبت‌تر باشد، بهزیستی روانشناختی مادر هم بالاتر است. بین راهبردهای سازگار (پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و دیدگاه‌پذیری) و تعامل مثبت مادر-فرزند رابطه مثبت معناداری وجود دارد؛ یعنی هر چه مادر بیشتر از راهبردهای سازگار تنظیم هیجان استفاده کند، تعامل بین او و فرزندش مثبت‌تر خواهد بود. بین راهبردهای سازگار و بهزیستی روانشناختی در مادران نیز رابطه مثبت معناداری وجود دارد؛ به این معنا که هرچه مادران از راهبردهای سازگارانه‌تری برای تنظیم هیجان خود استفاده کنند، بهزیستی روانشناختی

بالاتری را نیز دارند. بین راهبردهای ناسازگار (ملامت خویشتن، نشخوارگری، فاجعه سازی و ملامت دیگران) و بهزیستی روانشناختی همبستگی معنادار منفی وجود دارد. یعنی هر چه میزان استفاده از راهبرد ناسازگار توسط مادران بیشتر باشد، میزان بهزیستی روانشناختی آنها نیز کمتر است. همچنین بین راهبردهای ناسازگار و تعامل مثبت والد-فرزند رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد که نشان می‌دهد هر چه مادر برای تنظیم هیجان‌ات خود بیشتر از راهبردهای ناسازگاران استفاده کنند، تعامل مثبت بین او و فرزندش کمتر می‌شود.

□ در این بخش قصد داریم ارتباط بهزیستی روانشناختی را با مجموعه نظم‌جویی شناختی هیجان (نمرات راهبردهای سازگار و ناسازگار و خرده‌مقیاس‌های آنها) و تعامل مادر-کودک (نمره کل رابطه مثبت) در کنار هم بررسی کنیم تا میزان ارتباط و همبستگی این متغیرها با بهزیستی روانشناختی مشخص شود. به این منظور از روش تحلیل رگرسیون گام به گام با روش بهینه (Stepwise) استفاده می‌کنیم. در این روش هر کدام از متغیرهای مجموعه نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک که اهمیت بیشتری در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی داشته باشند وارد شده و هر کدام اهمیت کمی داشته باشند از محاسبات خارج می‌شوند. به عبارت دیگر متغیر مستقلی که تأثیری محسوس در ارتباط با متغیر وابسته نداشته باشد از تحلیل حذف می‌شود و وارد معادله نمی‌شود. نتایج تحلیل آماری به شرح زیر است:

معادله رگرسیون، متغیر رابطه مثبت (تعامل والد-کودک)، مجموعه رابطه مثبت و راهبرد سازگار و مجموعه رابطه مثبت و راهبرد سازگار و راهبرد ناسازگار را بیرون کشید که

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام

گام	متغیر پیش‌بین	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری
۱	رابطه مثبت	رگرسیون باقیمانده مجموع	۴۹۱۱۲/۵۵ ۳۶۵۵۲/۵۴ ۸۵۶۶۵/۰۹	۱ ۱۴۸ ۱۴۹	۴۹۱۱۲/۵۵ ۲۴۶/۹۷	۱۹۸/۸۵	۰/۰۰۱
۲	رابطه مثبت راهبرد سازگار	رگرسیون باقیمانده مجموع	۵۸۳۸۴/۶۶ ۲۷۲۸۰/۴۲ ۸۵۶۶۵/۰۹	۲ ۱۴۷ ۱۴۹	۲۹۱۹۲/۳۳ ۱۸۵/۵۸	۱۵۷/۳	۰/۰۰۱
۳	رابطه مثبت راهبرد سازگار راهبرد ناسازگار	رگرسیون باقیمانده مجموع	۶۱۰۸۷/۴۶ ۲۴۵۷۷/۶۲ ۸۵۶۶۵/۰۹	۳ ۱۴۶ ۱۴۹	۲۰۳۶۲/۴۸ ۱۶۸/۳۴	۱۲۰/۹۶	۰/۰۰۱

ضریب تعیین هر کدام به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ می‌باشد. همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد F به دست آمده معنادار می‌باشد. بنابراین لازم است که سهم متغیرهای پیش‌بین را در پیش‌بینی متغیر ملاک مشخص نمود (جدول ۴).

با توجه به ضرایب بتا در جدول ۴ معلوم می‌شود که متغیرهای رابطه مثبت (تعامل والد-کودک)، راهبرد سازگار و راهبرد ناسازگار (نظم‌جویی شناختی هیجان) به شکل معناداری دارای توان پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران کودک ناتوان ذهنی می‌باشد.

جدول ۴. پیش‌بینی متغیر بهزیستی روانشناختی از روی متغیرهای پیش‌بین

گام	متغیر (عامل)	B	Beta	خطای معیار	t	سطح معنی داری	R	R <sup>2</sup>
۱	مقدار ثابت	۵۰/۵۰		۱۱/۵۶	۴/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۰/۵۷
	رابطه مثبت	۱/۴۶	۰/۷۵	۰/۱۰۴	۱۴/۱۰۲	۰/۰۰۱		
۲	مقدار ثابت	۶۲/۰۲		۱۰/۲۸	۶/۱	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۰/۶۸
	رابطه مثبت	۰/۹۲	۰/۴۷	۰/۱۲	۷/۷۷	۰/۰۰۱		
	راهبرد سازگار	۰/۸۱	۰/۴۳	۰/۱۱	۷/۰۶	۰/۰۰۱		
۳	مقدار ثابت	۱۱۴/۵۴		۱۵/۷۹	۷/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۰/۷۱
	رابطه مثبت	۰/۷۵	۰/۳۸	۰/۱۲	۶/۲۴	۰/۰۰۱		
	راهبرد سازگار	۰/۷۴	۰/۳۹	۰/۱۰۸	۶/۶۱	۰/۰۰۱		
	راهبرد ناسازگار	-۰/۷۰۲	-۰/۲۱	۰/۱۶	-۴/۰۰۷	۰/۰۰۱		

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ این پژوهش با هدف «تعیین نقش نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران دارای کودک ناتوان ذهنی» انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد بین بهزیستی روانشناختی و مهارت نظم‌جویی شناختی هیجان ارتباط مثبت معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های محمودزاده و همکاران (۲۰۱۵)، اکسترمر و همکاران (۲۰۲۰)، بنیتا و همکاران (۲۰۲۰)، بالزاروتی و همکاران (۲۰۱۶)، گیزلر و همکاران (۲۰۱۰)، اشکانی و همکاران (۱۳۹۳)، بشارت و همکاران (۱۳۹۵)، نورعلی و همکاران (۱۳۹۷)، سیدطیایی و همکاران (۱۳۹۶)، موحدی و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر ارتباط مثبت و معنادار بین راهبردهای سازگاران تنظیم شناختی هیجان و بهزیستی روانشناختی همسوست. نتایج پژوهش جوکار، فرهادی و دلفان بیرانوند (۱۳۹۷) نیز نشان داد که ارزیابی مجدد به عنوان یک مؤلفه از متغیر تنظیم شناختی هیجان، علاوه بر همبستگی مثبت و معنادار



با بهزیستی ذهنی، به پیش‌بینی آن نیز قادر است. در واقع مؤلفه ارزیابی مجدد مثبت در کنترل هیجانات منفی و جلوگیری از ایجاد اضطراب، افسردگی و سایر اختلال‌ها هیجانی نقش به‌سزایی می‌تواند داشته باشد. در همین راستا طبق یافته‌های پژوهشی، مداخله مبتنی بر آموزش تنظیم هیجان بر ارتقای بهزیستی روانشناختی مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مؤثر است (مرادی نیا، ارجمند نیا و غباری بناب، ۱۳۹۵؛ بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴). به عبارتی نکته مشترک پژوهش‌ها این است که افرادی که در موقعیت‌های مختلف شدت و کیفیت پاسخ هیجانی خود را مشخص می‌کنند در واقع از توانایی تنظیم شناختی هیجان برخوردارند، حس خودمختاری بیشتری دارند، در مواجهه با شرایط استرس‌زا، تنش‌ها را کاهش داده و بهزیستی روانی را تجربه کرده، در نهایت از سلامت جسمی بالاتری برخوردارند.

○ علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر ارتباط مثبت و معناداری را میان دو متغیر بهزیستی روانشناختی و تعامل مثبت والد-کودک نشان داد که این پژوهش همسو با پژوهش‌های شافر و اوبرادوویچ (۲۰۱۷)، وانگ و همکاران (۲۰۲۰)، صابری‌راد، حیدری و داوودی (۲۰۲۰)، رهبری نیا و عرب‌زاده (۱۳۹۷)، نوروزی و همکاران (۱۳۹۷) و عابد و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد و به شرح زیر تبیین می‌شود.

○ آموزش شیوه‌های مؤثر گوش دادن احترام‌آمیز به کودکان به عنوان یکی از مداخله‌های متمرکز بر ارتباط مادر-کودک می‌تواند بهزیستی روانشناختی مادر را افزایش دهد (عابد و همکاران، ۱۳۹۶). به طوری که والدین علاوه بر آموختن مهارت‌های ارتباطی مؤثر برای ارتباط با کودکان، عزت نفس بیشتری را در مورد شیوه تربیتی و والد خوب بودن را تجربه می‌کنند. این تغییرات نه تنها موجب بهزیستی روانشناختی والد می‌شود، بلکه کودک را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (عابد و همکاران، ۱۳۹۶). والدینی که از بهزیستی روانشناختی برخوردارند با فرزندان خود نیز رابطه خوبی دارند، به آنها مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی را به خوبی می‌آموزند و فرزندان با نگرش خوب به زندگی و جامعه، تربیت می‌کنند. چنین فرزندان از توافق و هماهنگی برخوردارند و به راحتی با افراد مختلف ارتباط می‌گیرند به عبارتی از بهزیستی روانشناختی برخوردارند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۷).

○ نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که مادران کودکان کم‌توان ذهنی در مقایسه با مادران کودکان عادی، سلامت و بهزیستی روانشناختی پایین‌تری دارند و سطح اضطراب و افسردگی بیشتری تجربه می‌کنند. (کانکی و همکاران، ۲۰۰۸؛ آذر و بدر؛ ۲۰۰۶، مدحی

و همکاران؛ ۱۳۹۸، طالبی و همکاران؛ ۱۳۹۸، تمنایی فر و قیاسی؛ ۱۳۹۷ و میکائیلی منبع، (۱۳۸۷) تبیین به شرح زیر صورت می‌گیرد.

○ احتمالاً وجود کودک کم‌توان ذهنی در خانواده، برای مادران منبع تنیدگی و احساس گناه است که عملکرد روانشناختی مثبت فرد را کاهش می‌دهد و وضعیت خاص این کودکان موجب می‌شود مادران آن‌ها بسیار بیشتر از کودکان عادی برایشان وقت اختصاص دهند و به همین دلیل کمتر فرصت پرداختن به علائق شخصی، فعالیت‌های اجتماعی و افزایش مهارت‌ها را داشته باشند، بنابراین وضعیت بهزیستی روانشناختی آن‌ها در مقایسه با مادران دارای کودک عادی پایین‌تر است. از همین رو شناسایی مؤلفه‌های پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روانشناختی در مادران کودکان کم‌توان ذهنی اهمیت دارد.

○ در نتیجه با توجه به اینکه، مادران کودکان کم‌توان ذهنی، زندگی دشواری دارند و از مشکلات بیشتری نسبت به مادرانی که کودک سالم دارند برخوردارند و بهزیستی روانشناختی پایین‌تری دارند؛ از طرفی مهارت نظم‌جویی شناختی هیجان باعث افزایش بهزیستی روانشناختی می‌شود؛ هم‌چنین، تعامل مثبت والد و کودک نیز در ایجاد بهزیستی روانشناختی مؤثر است، پس با مداخله و تغییر مثبت در تعامل مادر-کودک و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (آموزش راهبردهای سازگارانه) مادران دارای کودک ناتوان ذهنی، می‌توان بهزیستی روانشناختی این مادران را بهبود بخشید.

○ در حوزه محدودیت‌های پژوهش باید به این مسئله اشاره کرد که نتایج حاصل از این پژوهش مربوط به مادران دارای فرزند ناتوان ذهنی در ناحیه ۶ شهر مشهد بود. بنابراین، در تعمیم یافته‌های آن به مادران ساکن در مناطق دیگر یا دارای فرزندان با انواع دیگری از نیازهای ویژه باید جوانب احتیاط رعایت شود. هم‌چنین، نمی‌توان نتایج پژوهش را به پدران که والد دیگر کودک محسوب می‌شوند، تعمیم داد. پژوهشگران از همکاری کادر مدارس ابتدایی ناحیه ۶ مشهد کمال تشکر و قدردانی را داریم.



## یادداشت‌ها

1. well-being
2. cognitive emotion regulation
3. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
4. Ryff's Scales of Psychological Well-being
5. Parent-Child Relationship Scale

## ● منابع

- ابارشی، زهره؛ طهماسیان، کارینه؛ مظاهری، محمدعلی و پناغی، لیلی. (۱۳۸۸). تأثیر آموزشی ارتقای روانی اجتماعی کودک از طریق بهبود تعامل مادر کودک بر خود: برنامه اثرمندی والدگری و رابطه مادر و کودک زیر سه سال. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی*. ۳(۳)، ۵۰-۵۲.
- اسماعیلی، لیلا. عابدی، محمدرضا. نجفی، محمدرضا. آقایی، اصغر. اسماعیلی، مریم. (۱۳۹۳). اثربخشی مداخله شناختی- رفتاری تنظیم هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی دختران نوجوان مبتلا به صرع. *تحقیقات علوم رفتاری*؛ ۱۲(۲)، ۱۹۴-۲۰۴.
- اشکانی، فرح؛ حیدری، حسن. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی روانشناختی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مقطع دبستان. *ناتوانی‌های یادگیری*. ۴(۱)، ۶-۲۲.
- آقاجانی، سیف‌الله؛ افروز، غلامعلی. نریمانی، محمد. غباری‌بناب، محمدرضا. محسن‌پور، زینب. اثربخشی روش آموزشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در ارتقای تعامل مادر - کودک در مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *کودکان استثنایی*. ۱۳۹۴؛ ۵۵(۱۵): ۷۵-۸۴.
- بشارت، محمدعلی. زمانی فروشانی، نسرين. معافی، علیرضا. و بهرام احسانی، هادی. (۲۰۱۶). نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین آسیب پرهیزی و بهزیستی روان‌شناختی در والدین کودکان مبتلا به سرطان. *فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی سلامت*. ۵(۱۷)، ۲۲-۷.
- بشرپور، سجاد. و میری، میرنادر. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای بی‌اشتیاقی اخلاقی در رابطه‌ی بین صفات تاریک شخصیت و استعداد خیانت زناشویی. *مجله روانشناسی*، ۲۲ (۳)، ۲۸۶-۲۷۱.
- برمال، فرید؛ صالحی فدردی، جواد؛ طیبی، زهرا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر نشخوار ذهنی، حل مسئله، نظم‌جویی شناختی هیجانی افراد مبتلا به افسردگی. *مطالعات روانشناختی*، ۱۴(۲)، ۹۱-۱۰۷.
- بیرامی، منصور. هاشمی، تورج. بخشی‌پور، عباس. محمودعلیلو، مجید. اقبالی، علی. (۱۳۹۴). مقایسه تأثیر دوروش آموزش تنظیم هیجان و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، بر پریشانی روانشناختی و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مادران کودکان عقب‌مانده ذهنی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*. ۹ (۳۳)، ۴۳-۵۹.
- تجریشی، معصومه؛ عاشوری، محمد؛ افروز، غلامعلی؛ ارجمندیان، علی اکبر؛ غباری بناب، باقر. (۱۳۹۴). اثر بخشی آموزش برنامه‌ی والدگری مثبت بر تعامل مادر با کودک کم‌توان ذهنی، *فصلنامه توانبخشی*. ۲، (۱۶)، ۱۳۱-۱۲۹.

تمنایی فر، محمدرضا؛ قیاسی، الهام. (۱۳۹۷). مقایسه بهزیستی روانشناختی مادران دارای فرزندان کم توان ذهنی و مادران دارای فرزندان عادی. پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۱۱(۱)، ۸-۱.

سید طباطبایی، رضا؛ رحمتی نژاد، پروین؛ محمدی، داوود و اعتماد، عقیل. (۱۳۹۶). نقش سبک‌های مقابله‌ای و تنظیم شناختی هیجان در بهزیستی روان شناختی بیماران مبتلا به سرطان. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین. ۱۲ (۲)، ۴۹-۴۱.

جوکار، فرهاد؛ فرهادی، مهران و دلفان بیرانوند، آرزو. (۱۳۹۷). پیش‌بینی بهزیستی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، سبک‌های دفاعی، صداقت و نیازهای اساسی روانشناختی. مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (ع)، ۱۴(۲)، ۵۷-۷۴.

حسینی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان. تحقیقات علوم رفتاری، ۹(۴)، ۷۳-۸۳.

خانجانی، زینب؛ هاشمی، تورج و پیمان‌نیا، بهرام. (۱۳۹۵). پیش‌بینی کیفیت تعامل مادر-کودک با انواع اختلالات اضطرابی در کودکان دبستانی با توجه به ویژگی‌های فرهنگی مادران ایرانی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. ۱۲(۲)، ۲۳۹-۲۶۰.

رهبری، پروانه. و کرد، بهمن. (۱۳۹۶). پیش‌بینی بهزیستی ذهنی براساس معنای زندگی و ذهن آگاهی در بین بیماران قلبی عروقی. نشریه روان پرستاری، ۵ (۶)، ۲۷-۱۷.

رهبری نیا، لیلیا و مهدی عرب زاده. (۱۳۹۷). تعامل مادر- فرزند، جهت‌گیری هدف با بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان پسر، کنفرانس ملی ایده‌های نوین در روانشناسی و علوم تربیتی با تأکید بر پژوهش‌های علمی/خیر، تهران، دانشگاه پیام نور.

طالبی، مهناز. نادری، فرح. بختیارپور، سعید. صفرزاده، سحر. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش بهزیستی روانشناختی بر تحمل آشفتگی، سرگردانی ذهنی و افسردگی مادران کودکان کم توان ذهنی. نشریه آموزش پرستاری، ۹(۲)، ۳۱-۴۰.

عابد، نازنین. پاکدامن، شهلا. مظاهری، محمدعلی. حیدری، محمود. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش گوش دادن احترام‌آمیز به کودکان بر بهزیستی روان‌شناختی مادران. روانشناسی تحولی روانشناسان ایرانی، ۵(۲)، ۳۸۰-۳۶۵.

عابد، نازنین. پاکدامن، شهلا. مظاهری، محمدعلی. حیدری، محمود. طهماسیان، کارینه. (۱۳۹۶). تعیین

اثربخشی بسته آموزشی گوش دادن احترام آمیز به کودکان بر بهزیستی روان‌شناختی آنان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*، (۲۶)، ۴۲-۲۵.

فیروزآبادی، سمیه سادات. ملتفت، قوام. (۱۳۹۶). بررسی شاخص‌های روانسنجی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف در دانش‌آموزان دبیرستانی مدارس تیزهوشان: پایایی، روایی و ساختار عاملی، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۲۷، ۱۲-۱.

کشمیری، مرتضی، فتحی آشتیانی، علی، جلالی، پیوند. (۱۳۹۸). نقش تعدیل‌کننده ذهن‌آگاهی در رابطه بین افسردگی، اضطراب و تنیدگی با بهزیستی روان‌شناختی، *مجله روانشناسی*، ۲ (۲۳)، ۲۳۱-۲۱۷.

مدحی، محمد، قمرانی، امیر و یارمحمدیان، احمد. (۱۳۹۸). رابطه ساختاری بین استرسور، استرس ادراک شده، منابع حمایتی و ساختاری مادران کودکان با ناتوانی هوشی: نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله‌ای بر اساس مدل Double ABCX. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. ۴ (۱۵)، ۵۵۹-۵۸۰.

مرادی‌کیا، حامد. ارجمندنیا، علی‌اکبر. غباری بناب، باقر (۵۹۳۱). بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *مجله پرستاری کودکان*. ۳ (۱)، ۵۱-۶۰.

موحدی، محمد؛ محمدخانی، شهرام، حسنی، جعفر؛ و مقدسین، مریم. (۱۳۹۷). رابطه راهبردهای مقابله‌ای با بهزیستی روانشناختی زنان مبتلا به سرطان سینه. *مجله علمی پژوهشی یافته*. ۴ (۲۰)، ۴۰-۵۰.

میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۸۷). مقایسه بهزیستی روانشناختی مادران با و بدون دانش‌آموزان ابتدایی کم‌توان ذهنی: اثر سبک‌های مقابله‌ای. *مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنائی*. ۸ (۱)، ۵۳-۶۸.

نریمانی، محمد، آریان پور، سعید. ابوالقاسمی، عباس، احدی، بتول. (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی آموزش‌های ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان بر سلامت روان جانبازان شیمیایی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۲ (۴)، ۶۱-۷۱.

نورعلی همت؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ شهنی بیلاق، منیجه و مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری، بهزیستی مدرسه و تنظیم هیجان در دانش‌آموزان پسر

مدارس استعدادهای درخشان. *مجله دست‌آوردهای روانشناختی*، ۲ (۲۵)، ۹۱-۱۱۰.

نوروزی، ویدا، اسدی مجره، سامره. (۱۳۹۷). نقش بهزیستی روانشناختی والدین و تعاملات والد فرزند در تبیین سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان نوجوان. *روانشناسی معاصر*، ۱۳ (۲)، ۱۴۰-۱۴۸.

Ali A, Hassiotis A, Strydom A, King M. (2012). Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33: 2122-2140.

Azar, M. & Badr, L. (2006). The adaption of mothers of children with intellectual disability

- in Lebanon. *Journal of transcultural nursing*, 17, 375-18.
- Balzarotti, S, Biassoni, F, Villani, D, Prunas, A & Vellotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness studies*, 17(1),125-143.
- Bayrakli H. & Kaner S. (2012). Investigating the factors affecting resiliency in mothers of children with and without intellectual disability. *Educ Sci Theory Pract*, 12(2): 936-43.
- Benita, M., Benish-Weisman, M., Mats, L & Torres, C. (2020). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and Emotion*, 44(1), 67-81.
- Bögels, S.M., Hellemans, J., Van Deursen, S., Römer, M., & Van der Meulen, R. (2014). Mindful Parenting in mental health care: effects on parental and child psychopathology, parental stress, parenting, co-parenting and marital functioning. *Mindfulness*, 5(5), 536-551.
- Compton W.C. (2001). Toward a tripartite factor structure of mental health: subjective well-being, personal growth, and religiosity. *J Psychol.*; 135(5):486-500. DOI: 10.1080/00223980109603714. PMID: 11804003
- Eid, M., & Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being*: Guilford Press.
- Eisenhower A. S. Baker B. L. & Blacher. J. (2005). Preschool children with intellectual disability: syndrome specificity, behavior problems, and maternal well-being. *J Intellect Disabil Res.* 49,9, 657-671.
- Extremera, N., Sanchez-Alvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between Ability Emotional intelligence and Subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability* , 12(5), 2111.
- Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 34(1), 45-63.
- Fava, G. A., Ruini, C., Rafanelli, C., Finos, L., Salmaso, L., Mangelli, L., & Sirigatti, S. (2005). Well-being therapy of generalized anxiety disorder. *Psychotherapy and psychosomatics*, 74(1), 26-30.
- Faust, H. & Scior, K. (2008). Mental health problems in young people with intellectual disabilities; the impact on parents. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 21, 414-424.
- Findler, L., Jacoby, A. K., & Gabis, L. (2016). Subjective happiness among mothers of children with disabilities: The role of stress, attachment, guilt and social support. *Research in developmental disabilities*, 55, 44-54.

- Garnefski, N. & Spinhoven, P. (2010). Prospective effects of emotion regulation skills on emotional adjustment. *Journal of Couns Psychology*, (55): 485-494.
- Geisler, F. C., Vennewald, N., Kubiak, T., & Weber, H. (2010). The impact of heart rate variability on subjective well-being is mediated by emotion regulation. *Personality and individual differences*, 49(7), 723-728.
- Goedendorp, M. M., Kuiper, D., Reijneveld, S. A., Sanderman, R., & Steverink, N. (2017). Sustaining program effectiveness after implementation: The case of the self-management of well-being group intervention for older adults. *Patient education and counseling*, 100(6), 1177-1184.
- Gogoi, R. R., Kumar, R., & Deuri, S. P. (2017). Anxiety, depression and quality of life in mothers of children with intellectual disability. *Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences*, 8(1), 71-75.
- Gross JJ, Thompson RA. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In: Gross JJ, editor. *Handbook of emotion regulation* 3-24. New York: Guilford press.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners. introduction to special education* (14th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, E. Mancini, D. M. Shapiro, P. A. (2012). Cardiac transplantation in adult patients with mental retardation: do outcomes support consensus guidelines? *Psychosomatics*, 53, 2,133-138.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2011). Handbook of Special Education. ERIC.
- Kasiri, N., Alidousti, M., Saeed, H. S., Mohamadi, S., Abbasi, M. H., & Hashemi, F. (2015). Comparison of the real self, ideal self and ought self in adolescents with and without criminal history in Isfahan. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 17 (3), 142-147.
- Khamis, V. (2007). Psychological distress among parents of children with mental retardation in the United Arab Emirates. *Social Science & Medicine*, 64, 850-857.
- Lindo E. J, Kliemann K. R, Combes B. H, et al. (2016). Managing stress levels of parents of children with developmental disabilities: a meta-analytic review of interventions. *Fam Relat.*; 65:207-224.
- López, A., Sanderman Adelita R, V. RanchorMaya J. & Schroevers, F. (2018). Compassion for others and self-compassion: levels, correlates, and relationship with psychological well-being, *Mindfulness*. 9,1, 325-331
- Mahmoudzadeh, S., Mohammadkhani, P., Dolatshahi, B., & Moradi, S. (2015). Prediction of psychological well-being based on dispositional mindfulness and cognitive emotion regulation strategies in students. *Practice in Clinical Psychology*, 3(3), 195-202.

- McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Chang, M.-Y., Jarrah, S., & Shukri, R. (2008). The impact on mothers of bringing up a child with intellectual disabilities: A cross-cultural study. *International journal of nursing studies*, 45(1), 65-74.
- McConachie, H. (2016). *Parents and young mentally handicapped children: A review of research issues*. Routledge.
- Mohan, R., & Kulkarni, & M. (2018). Resilience in parents of children with intellectual disabilities. *Psychology and Developing Societies*, 30(1), 19-43.
- Narimani M, Abolghasemi A, Ahadi B, Ariapooran S. (2012). Mindfulness and emotion regulation training effectiveness on Affection and mood chemical warfare. *J Arak Univ Med Sci.*; 15(2):107-18.
- Niederberger, C. (2014). Autism and Mental Retardation among Offspring Born after In Vitro Fertilization. *The Journal of Urology*, 191 (2), 433-435
- Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2009). The optimum level of well-being: Can people be too happy? *The Science of Well-Being* (pp. 175-200): Springer.
- Osborn, R. Roberts, L & Kneebone, I. (2019) Barriers to accessing mental health treatment for parents of children with intellectual disabilities: a preliminary study, *Disabil Rehabil.* 42 (16), 2311-2317.
- Ossanlou Z, Pour Mohammad Rezaye Tajrishi M, & Sorouri MH. (2011). The effect of emotional intelligence management training on stress syndrome in mothers of children with intellectual disabilities. *Iran J Except Child*, 11(2):151-62.
- Pianta, R.C & Driscoll, K. (2011). Mother's and father's perceptions of conflict and closeness in parent- child relationships during early childhood. *Journal of early childhood and infant psychology*, 7, 1-18.
- Ruini, C, Ottolini, F, Tomba, E, Belaise, C, Albieri, E, Visani, D, & Offidani, E, (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry.* 40 (4), 522-532
- Ryff C.D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom.* 83,1,10-28.
- Rose, E.A. (2012). *Impact of children with developmental disabilities and Behavior Problems on Parenting Stress. M. A. Dissertation.* (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Saberi-Rad, Heidari, H., & Davoodi, H. (2020). Effectiveness parenting program based on sanders model on emotional regulation and interaction of mother and child with behavioral disorder. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 178-188.
- Shim, K.Kim, J. (2012). A case report of Noonan syndrome with mental retardation and



- Attention Deficit-Hyperactivity Disorder, *J Korean Acad Child Adolesc Psychiatry*, 23(1): 31-35.
- Shuffer, A & Obradovic, J. (2017). Unique contributions of emotion regulation and executive functions in predicting the quality of parent-child interaction behaviors. *Journal of family psychology*, 31(2), 150.
- Siklos, S. & Kerns, K.A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism & down syndrome. *Journal of Autism & developmental disorders*, 36, 921-933.
- Spielfogel Jill E., Leathers Sonya J. Christian Errick, & McMeel Lorri S. (2011). Parent management training, relationships with agency staff, and child mental health: Urban foster parents' perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33, 2366-2374.
- Soenen, S. Berckelaer, I. V. & Scholte, E. (2009). Patterns of intellectual, adaptive and behavioral functioning in individuals with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 30(3), 433-444.
- Stevenson, J. C., Millings, A., & Emerson, L.-M. (2019). Psychological Well-being and Coping: the Predictive Value of Adult Attachment, Dispositional Mindfulness, and Emotion Regulation. *Mindfulness*, 10(2), 256-271.
- Wang, Y. Zhang, J, Wang, B., & Fu, H. (2020). Social support from adult children, parent-child relationship, emotion regulation strategy, and depressive symptoms among chinese older adults. *Research on Aging*, 42(9-10), 281-290.



## نمایه مؤلفان

### مقالات شماره‌های ۱ تا ۹۶ مجله روانشناسی

(سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۹۹)

## روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

### Journal of Psychology

- آبیگی کاکرودی، گلاله (۷۵) ۲۵۲
- آتش افروز، عسگر (۹۵) ۳۳۴
- آخوندی، نیلا (۶۰) ۳۸۲
- آدینه، مینا (۷۹) ۳۲۸
- آذربایجانی، مسعود (۷۷) ۳
- آذرگون، حسن (۵۳) ۷۹
- آذرنیاد، آرش (۷۹) ۳۴۶
- اردلان، محمدرضا (۷۰) ۱۲۹
- آریاناکیا، المیرا (۷۸) ۱۳۸
- آریانپور، حمیدرضا (۹۱) ۲۳۴
- آزاد، حسین (۱۳) ۴۶
- آزادفارسانی، یاسر (۶۵) ۱۰۳
- آزاد فلاح، پرویز (۹) ۳، (۱۵) ۲۳۴، (۱۹) ۲۰۳، (۲۱) ۴، (۲۲) ۱۱۵، (۲۴) ۳۷۵، (۲۶) ۱۲۷، (۲۷) ۲۸۷، (۲۸) ۳۸۷، (۲۹) ۷۰ و ۲۲، (۳۳) ۳، (۳۷) ۳، (۴۱) ۸۴، (۴۶) ۱۹۷، (۵۵) ۲۶۶، (۵۹) ۳۰۲، (۶۱) ۵۱، (۶۲) ۱۰۶، (۶۴) ۳۵۵، (۶۶) ۱۵۶ و ۲۲۰، (۶۹) ۳، (۷۱) ۲۳۰، (۷۲) ۳۹۳، (۸۸) ۴۱۳
- آزاد، اسفندیار (۷۰) ۱۲۹، (۷۹) ۲۴۴
- آزادمنجیر، فاطمه (۸۱) ۱۰۱
- آزرمی، هاله (۸۲) ۲۱۷
- آزموده، پیمان (۴۱) ۶۰
- آقابابایی، سارا (۸۲) ۱۵۱
- آقا دل‌اورپور، محمد (۴۹) ۲۰
- آقامحمدیان، حمیدرضا (۱۰) ۱۶۴، (۲۲) ۱۳۴، (۵۱) ۳۴۲، (۹۵) ۲۶۵، (۹۶) ۴۷۱
- آقا یوسفی، علیرضا (۱۶) ۳۴۷
- آگاه هریس، مژگان (۴۷) ۲۵۲
- آگاهی اصفهانی، بیتا (۲۹) ۳۷
- آل بهبهانی، مرجان (۴۲) ۱۸۵
- ابراهیم‌زاده، صدیقه (۴۵) ۲۰
- ابراهیمی، احترام (۴۵) ۸۹
- ابراهیمی، حسین (۶۶) ۱۲۲
- ابراهیمی، لقمان (۶۸) ۴۳۴
- ابراهیمیان، عباس (۲۸) ۳۵۸
- ابوالقاسمی، عباس (۲۹) ۳، (۴۵) ۲۰، (۵۲) ۴۲۶، (۸۹) ۵
- ابوالمعالی، خدیجه (۷۹) ۳۴۶، (۸۹) ۵
- احتشامی تبار، اکرم (۳۷) ۵۲
- احدی، بتول (۲۹) ۵۲، (۴۵) ۲۰
- احمدآبادی، زهره (۵۸) ۱۲۹
- احمدپناه، محمد (۸) ۳۶۹
- احمدزاده، مریم (۷۵) ۲۷۰
- احمدی، خدابخش (۱۰) ۱۲۱، (۳۲) ۳۸۹، (۶۴) ۳۷۰
- احمدی، سیداحمد (۲۱) ۵۲، (۵۴) ۱۸۲
- احمدی، علی اصغر (۹) ۳۳
- احمدی، فضل‌اله (۲۱) ۸۵، (۳۸) ۱۵۶
- احمدی، مهرناز (۳۲) ۳۳۷

- اسعدی، سمانه (۴۳)، ۲۸۸، (۷۳) ۳۷
- اسماعیل پور، حسین (۷۴) ۱۶۳
- اسماعیلی انامق، بهمن (۶۲) ۱۶۱
- اسماعیلی، مریم (۸۳) ۲۶۹، (۹۰) ۱۹۹
- اسماعیلی نسب، مریم (۸۵) ۲۲
- اشجع، آرزو (۴۹) ۹۸
- اصغرنژاد، طاهره (۳۱) ۲۱۸، (۳۹) ۲۶۲
- اصغری، آرزو (۴۶) ۲۲۷، (۵۵) ۲۸۴
- اصغری ابراهیم آبادی، محمدجواد (۹۳) ۲۳
- اصغری مقدم، محمدعلی (۲۱) ۳۰، (۳۶) ۳۶۶، (۴۵) ۵۰، (۴۷) ۳۱۴
- اصغری هرندی، محمدرضا (۳۴) ۱۸۶
- اصلانی، خالد (۷۹) ۳۱۰
- اعتمادی، احمد (۳۲) ۳۸۹، (۶۸) ۴۳۴، (۷۲) ۴۳۸
- اعتمادی، عذرا (۵۴) ۱۸۲
- اعرابیان، اقدس (۳۲) ۳۶۰، (۸۹) ۵۰
- افشاری، محسن (۸۶) ۱۲۲
- افروز، حمیدرضا (۹۲) ۳۵۴
- افروز، غلامعلی (۱۰) ۱۳۴، (۳۰) ۱۱۴، (۵۱) ۲۷۲، (۷۷) ۳
- افشاری، افروز (۵۵) ۳۱۹
- افشاری، محسن (۵۱) ۲۸۹
- افضلی، محمد حسین (۶۶) ۲۲۰
- افلاکی، الهام (۹۶) ۴۳۵
- اکبرزاده، نسرین (۳) ۲۲۴
- اکبری، جواد (۵۱) ۳۴۲
- اکبری، زهرا (۷۸) ۱۲۴
- اکبری، عباس (۸۲) ۱۶۷، (۸۳) ۲۸۴
- اکبری زردخانه، سعید (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳، (۸۰) ۳۹۳
- اکبری پور، سحر (۴۸) ۳۵۴
- اکبری چرمهینی، صغری (۱۰) ۱۰۷
- احمدیان، لیلا (۶۷) ۳۱۰
- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد (۳۹) ۲۶۲، (۵۷) ۵۸
- اخباری، مریم‌سادات (۶۲) ۱۷۶
- ادیب، یوسف (۵۴) ۲۰۴، (۸۲) ۲۰۱
- ادیب راد، نسترن (۲۴) ۳۲۴، (۴۳) ۲۷۵
- ارجمندنی، علی اکبر (۸۱) ۳۸
- اردلان، الهام (۵۳) ۶۲
- ارشدی، نسرین (۶۵) ۶۷
- ارمی، حسن (۷۴) ۱۳۷، (۷۹) ۲۸۱
- ازهای، جواد (۹) ۳، (۱۰) ۱۰۷، (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹، (۱۳) ۳۶۸، (۱۴) ۱۱۵، (۱۵) ۲۱۹، (۱۶) ۳۴۷، (۲۰) ۳۱، (۲۱) ۴، (۲۲) ۱۱۵، (۲۳) ۲۱۱، (۲۴) ۳۰۷، (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۱۸، (۲۸) ۳۹۸، (۲۹) ۷۰، (۳۰) ۱۵۸، (۳۵) ۲۲۷، (۳۷) ۳، (۴۰) ۴۵۸، (۴۸) ۴۶۲، (۵۰) ۱۹۰، (۵۱) ۲۸۹، (۵۵) ۲۴۶، (۵۸) ۱۱۰، (۵۹) ۲۸۴، (۶۰) ۴۱۲، (۶۱) ۱۶، (۶۲) ۱۴۲، (۶۳) ۲۶۶، (۶۴) ۳۳۹، (۶۵) ۳، (۶۶) ۱۶۹، (۶۷) ۲۶۰، (۶۸) ۳۵۰، (۶۹) ۳، (۷۰) ۱۱۸، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۸۱، (۷۳) ۳، (۷۴) ۱۳۷، (۷۵) ۲۱۸، (۷۶) ۳۴۶، (۷۷) ۳۹، (۷۸) ۱۲۴، (۷۹) ۲۸۱، (۸۰) ۳۶۴، (۸۱) ۳، (۸۲) ۱۱۸، (۸۳) ۲۳۸، (۸۴) ۳۹۸، (۸۵) ۳، (۸۶) ۱۲۲، (۸۷) ۲۴۲، (۸۸) ۳۶۲، (۹۱) ۲۳۴، (۹۲) ۳۵۴، (۹۳) ۳، (۹۴) ۱۳۰، (۹۵) ۲۵۰ و ۲۹۹
- ازهای، عاطفه (۸۵) ۳۴
- استوار، صغری (۳۹) ۳۴۹، (۷۵) ۲۵۲
- استیری، زهرا (۸۴) ۴۴۴
- اسداله‌پور، امین (۴۸) ۴۲۹
- اسدی، زینب (۹۳) ۹۱
- اسدی، مسعود (۵۶) ۴۰۱

- اکرمی، لیلا (۹۶) ۳۹۵
- الهی، طاهره (۲۹) ۲۲، (۷۳) ۸۸، (۷۸) ۱۷۴
- البرزی، شهلا (۲۵) ۷۳، (۳۸) ۱۸۱، (۳۹) ۳۲۱
- البرزی، محبوبه (۳۰) ۱۲۸، (۳۹) ۳۲۱، (۴۰) ۴۸۵، (۵۴) ۱۶۱
- اللهیاری، عباسعلی (۸) ۳۱۶، (۱۷) ۵۶، (۱۹) ۲۵۱، (۲۶) ۱۲۷، (۲۷) ۲۵۳، (۷۲) ۳۹۳
- امام وردی، داود (۲۵) ۳۰
- امان اللهی، عباس (۷۹) ۳۱۰
- امانی ساری بگلو، جواد (۵۶) ۴۱۷، (۶۷) ۳۱۰
- امانی، فرزانه (۴۰) ۳۹۰
- امیدیگی، مهسا (۷۱) ۳۲۷
- امیدی، ایرج (۳۴) ۱۱۴
- امیری، سهراب (۷۳) ۲۲، (۸۱) ۶۷، (۸۵) ۶۷
- امیری، شعله (۳۴) ۱۳۹، (۴۳) ۲۸۸، (۵۱) ۳۰۶، (۵۲) ۳۶۲، (۷۳) ۳۷، (۸۹) ۳۶
- امیری، ماندانا (۳۳) ۲۲
- امیری، محسن (۶۶) ۱۴۱
- امین زاده، انوشه (۳۱) ۲۹۴
- امین نژاد، پروین (۹۵) ۳۱۷
- امین یزدی، زهرا (۵۶) ۳۸۳
- امینی، حجت اله (۸۳) ۳۰۰
- امینی فر، معصومه (۷۹) ۲۶۳
- اولادی، فرشته (۱۰) ۱۶۴
- ایروانی، محمد (۱۹) ۲۷۷
- ایزدپناه، نسرین (۶۶) ۱۴۱
- ایوبی، منیژه (۱۱) ۲۲۱
- باباپور خیرالدین، جلیل (۲۵) ۳، (۵۴) ۱۳۱، (۶۱) ۳۶، (۶۲) ۱۶۱، (۷۴) ۱۶۳، (۸۴) ۳۶۹
- بادله، مرتضی (۷۹) ۲۸۱
- بارانی، حمید (۹۲) ۳۸۸، (۹۳) ۱۰۶، (۹۶) ۴۵۴
- بازیاری میمندی، مهتاب (۲۸) ۳۸۷
- باغزت، فرشته (۴) ۳۳۰، (۱۶) ۳۳۱
- باغبان، ایران (۳۳) ۵۱
- باقری نوع پرست، خسرو (۱۱) ۲۶۹، (۷۷) ۳
- باقری، حدیث (۸۵) ۵۰
- باقری، مریم (۶۶) ۲۲۰
- باقریان، فاطمه (۶۹) ۲۵
- بانوشی، علیرضا (۷۲) ۳۸۱
- بحرانی، محمود (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹
- بحرینی، شهناز (۱۳) ۸۳
- بختیار نصرآبادی، حسن علی (۳۸) ۲۳۲
- بختیاری اسفندقه، فروغ (۳۶) ۳۸۷
- بخشی، نگین (۹۴) ۱۵۰
- بخشی پور، عباس (۳۶) ۳۵۱، (۴۸) ۴۲۹
- براتی، هاجر (۴۹) ۹۸، (۷۵) ۲۳۵، (۸۲) ۱۳۳
- برادران، مجید (۸۰) ۴۵۳
- برجعی، احمد (۳۴) ۱۸۶، (۳۷) ۳۴، (۳۹) ۳۰۸، (۴۶) ۱۲۲، (۴۷) ۲۸۲
- برجعی لو، سمیه (۵۲) ۳۶۷، (۵۷) ۲۳
- برخوردارپور، زهرا (۱۳) ۶۴، (۲۰) ۳۶۱
- بردبار، سعیده (۳۳) ۲۲
- برزگری، صغری (۲۷) ۳۰۰
- برکتین، مجید (۴۲) ۱۵۰
- بزرگ منش، اعظم (۶۱) ۳
- بساکنژاد، سودابه (۴۹) ۶۹
- بشارت، محمدعلی (۱۹) ۲۷۷، (۸۶) ۱۵۷، (۸۷) ۲۵۶
- باشاش، لعیا (۲۹) ۸۶، (۳۱) ۲۲۷، (۳۷) ۱۰۶، (۵۰) ۱۷۰
- بشریور، سجاد (۸۷) ۲۷۱
- بشلیده، کیومرث (۶۷) ۲۹۴، (۹۰) ۱۶۶، (۹۲) ۴۰۷

- بصیری، نوشین (۸۳) ۲۶۹  
 بندار کاخکی، زهرا (۹۶) ۴۷۱  
 به پژوه، احمد (۱۶) ۳۷۱، (۱۹) ۲۱۶، (۲۸) ۳۷۲،  
 (۲۹) ۵۲، (۸۴) ۳۸۴  
 به نژاد، سپیده (۷۷) ۲۱  
 بهارلو، رویا (۱۱) ۲۳۱  
 بهارلو، مصطفی (۷۶) ۳۹۴  
 بهاری، فهیمه (۸۱) ۳۸  
 بهادری خسروشاهی، جعفر (۶۱) ۳۶  
 بهرامی، فاطمه (۴۹) ۵۴، (۵۴) ۱۸۲، (۷۰) ۱۱۸  
 بهرامی، علیرضا (۹۰) ۱۴۸  
 بهرامی، محسن (۱۹) ۲۵۰، (۷۱) ۲۸۰، (۸۴) ۳۶۹  
 بهرامی، هادی (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵، (۵۶) ۳۳۸  
 بهرامی احسان، زینب (۴۷) ۲۶۷  
 بهرامی احسان، هادی (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹  
 (۲۴) ۳۳۶، (۳۵) ۲۴۸  
 بهره‌دار، محمدجعفر (۹۶) ۴۳۵  
 بهزادفر، مریم (۸۰) ۴۳۹  
 بیرامی، منصور (۷۱) ۲۸۰، (۷۳) ۷۱  
 بیرشک، بهروز (۳۸) ۲۲۲  
 بیسادی، زهرا (۳۶) ۳۶۶  
 بیگدلی، ایمان‌اله (۱۶) ۴۰۵، (۱۸) ۱۶۳، (۷۲) ۴۰۸  
 بیانی، علی‌اصغر (۲۳) ۲۲۷  
 پارسایی، سلمان (۶۵) ۱۰۳  
 پاژخ‌زاده، شهناز (۲۲) ۱۳۴  
 پاکدامن، شهلا (۳) ۲۴۶، (۶۶) ۱۸۲  
 پاکدامن، مجید (۱۸) ۹۹  
 پاکیزه، علی (۸۰) ۴۳۹  
 پاک نژاد، محسن (۷۷) ۳  
 پاک‌زکی، سارا (۸۴) ۳۸۴  
 پرتوی، شهین (۳۶) ۳۶۶  
 پرند، اکرم (۱۹) ۲۱۶  
 پرویزی، سرور (۳۸) ۱۵۶  
 پرهون، هادی (۶۷) ۲۴۲، (۷۴) ۱۲۲  
 پری زاده، سیما (۹۲) ۴۰۷  
 پناغی، لیلی (۵۸) ۱۲۹، (۸۷) ۲۸۷  
 پناهی شهری، محمود (۵۵) ۲۶  
 پوراعتماد، حمیدرضا (۲۵) ۵۲، (۳۱) ۲۵۰،  
 (۴۲) ۱۹۸، (۶۹) ۹۴  
 پورحسین، رضا (۲۳) ۲۱۱، (۵۹) ۳۰۲، (۶۶) ۱۴۱،  
 (۷۷) ۳  
 پور شریفی، حمید (۸۴) ۳۶۹  
 پورمحمد رضای تجریشی، معصومه (۱۰) ۱۴۸،  
 (۱۹) ۲۰۳، (۳۷) ۳۴، (۶۸) ۳۸۱  
 پور ناصح، مهرانگیز (۴۶) ۱۷۰  
 پوریوسف، سیاوش (۶۴) ۳۵۵  
 پهلوان صادق، اعظم (۶۴) ۴۰۷  
 پهلوان مازندرانی، مرضیه (۷۱) ۲۳۰  
 • تاریر، نیکولاس [Tarrier, N.] (۹) ۷۲  
 تافی، فروغ (۸۳) ۳۱۶  
 تجلی، فاطمه (۵۳) ۶۲  
 ترشابی، ملیحه (۵۶) ۳۳۸  
 ترقی‌جاه، صدیقه (۳۴) ۱۵۱  
 تردست، کوثر (۷۹) ۳۱۰  
 ترکان، هاجر (۴۹) ۳، (۵۲) ۴۴۵  
 تقوایی‌نیا، علی (۸۱) ۵۱  
 تقوی، سید محمدرضا (۲۰) ۳۸۱، (۲۸) ۳۴۲،  
 (۳۹) ۲۸۸، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱، (۵۴) ۱۱۴  
 تقی‌یاره، فاطمه (۳۳) ۳  
 تلخابی، محمود (۹۵) ۳۵۱  
 تنها، زهرا (۶۳) ۲۵۱، (۸۴) ۳۵۲  
 توکلی، ماهگل (۴۲) ۱۵۰

- تولایی، سیدعباس (۳۶)
- جان بزرگی، مسعود (۸)، ۳۴۳، (۱۷) ۴
- جباری، حسن (۷۶) ۹۸
- جزایری، سید مجتبی (۷۱) ۲۳۰
- جعفری، داوود (۷۱) ۲۸۰
- جعفری، سیدابراهیم (۴۶) ۱۸۳
- جعفری، سید یعقوب (۱۸) ۱۵۰
- جعفری تروجنی، سمیه (۶۴) ۴۰۵
- جلالی، پیوند (۹۰) ۲۱۷
- جلالی، سلیمه (۵۶) ۳۷۰
- جلیوند، محمد امین (۸۵) ۲۲
- جلیلی، فرخ رو (۴۲) ۱۲۲
- جمالی، صغری (۶۲) ۱۲۱
- جمشیدی، بهنام (۴۹) ۲۰
- جمهری، فرهاد (۳۷) ۳۴، (۴۶) ۱۲۲، (۶۴) ۳۲۲
- جوان پرست، حمید (۸۶) ۱۷۲
- جوانمرد، کرم اله (۷۳) ۱۰۲
- جوکار، بهرام (۵۴) ۱۶۱، (۹۳) ۳
- جولانیها، سکینه (۴۷) ۳۱۴
- چاووشی فر، جلال (۱۴) ۱۶۹
- چراغی، مونا (۴۸) ۳۹۶، (۵۰) ۱۵۳
- چشمه نوشی، میترا (۶۰) ۳۵۳
- چشمی، فاطمه (۸۴) ۴۴۴
- حاتمی، امیر جلال (۶۸) ۴۲۰
- حاتمی، جواد (۳۵) ۲۷۹، (۶۴) ۲۱۴، (۶۸) ۴۲۰
- حاتمی، محمد (۷۸) ۱۴۰
- حاج حسینی، منصوره (۸۷) ۲۴۲، (۹۵) ۲۵۰
- حاجلو، نادر (۴۶) ۱۹۷
- حاجی حسینی، مهرداد (۷۲) ۴۳۸
- حیبی، حسن ابراهیم (۱) ۱۶
- حیبی عسکرآباد، مجتبی (۴۷) ۲۸۲، (۵۵) ۲۹۹
- حجازی، الهه (۱۸) ۹۹، (۲۵) ۳۰، (۲۹) ۵۲، (۴۴) ۳۹۴، (۴۷) ۳۳۲، (۵۲) ۳۷۷، (۵۵) ۲۴۶، (۵۷) ۲۳، (۵۸) ۱۶۳، (۶۰) ۳۹۷، (۶۱) ۱۶، (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۶۱، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۶۵، (۷۳) ۳، (۷۴) ۱۸۸، (۷۵) ۳۱۴، (۸۰) ۳۶۴، (۸۱) ۳، (۸۳) ۲۳۸، (۸۴) ۳۹۸، (۸۶) ۱۲۲ و ۲۲۰، (۸۷) ۳۲۶، (۹۱) ۲۳۴ و ۳۳۵، (۹۲) ۳۵۴، (۹۳) ۳، (۹۴) ۱۶۷، (۹۵) ۲۹۹ و ۳۵۱، (۹۶) ۳۷۱
- حریرچی، ایرج (۵۵) ۲۸۴
- حسن آبادی، حمیدرضا (۶۴) ۴۰۵، (۶۷) ۲۶۰، (۸۶) ۱۳۹
- حسن زاده، سعید (۹۵) ۲۹۹
- حسن نیا، سمیه (۸۱) ۸۵
- حسینی، اعظم (۴۱) ۷۵
- حسینی، جعفر (۳۶) ۴۱۳، (۳۸) ۲۰۰، (۶۳) ۲۳۲، (۶۵) ۸۸، (۷۱) ۳۰۸، (۷۳) ۳، (۷۹) ۳۲۸، (۸۴) ۳۵۲، (۸۸) ۴۳۰
- حسینی، حصیب (۷۰) ۱۶۱
- حسینی، فریبا (۹۳) ۴۱
- حسینی، فهیمه (۷۸) ۲۲۳
- حسینی، مریم (۱۳) ۴
- حسینی بیگی، زینب (۵۶) ۳۵۷
- حسینی راد، مرجان (۹۳) ۵۷، (۹۶) ۳۷۱
- حسینی طبقدهی، لیلا (۹۳) ۹۱
- حسینی واجاری، کتایون (۳۵) ۲۴۸
- حسینی، سید رحمان (۸۲) ۱۱۸
- حسینی، سید محمد مهدی (۶۸) ۴۲۰
- حسینی نسب، سید داوود (۵۱) ۲۵۸
- حشم دار، سارا (۹۲) ۳۷۱
- حقایق، سیدعباس (۵۳) ۹۵
- حقیقت، شهربانو (۴۹) ۲۰

خدایاری فرد، محمد (۱۵) ۲۶۸، (۳۲) ۳۷۲،  
 (۶۰) ۳۵۳، (۶۱) ۷۰، (۷۳) ۳، (۷۷) ۳، (۸۶) ۲۲۰،  
 (۹۶) ۳۷۱  
 خدایی، علی (۵۷) ۴۰  
 خرازی، سید علینقی (۵۰) ۱۹۰  
 خرمايي، فرهاد (۸۸) ۴۴۸، (۹۲) ۳۸۸، (۹۳) ۱۰۶،  
 (۹۶) ۴۵۴  
 خسرو تاش، پریسا (۵۵) ۲۴۶  
 خضری آذر، هیمن (۵۶) ۴۱۷، (۵۸) ۱۱۰، ۱۶۳،  
 (۵۹) ۲۸۴، (۸۳) ۲۳۸  
 خطیبی، علی (۵۵) ۲۹۹  
 خلیلی، شیوا (۷۱) ۳۲۷، (۷۲) ۳۶۵، (۷۷) ۳،  
 (۸۱) ۱۰۱، (۸۲) ۱۱۸، (۸۳) ۳۴۶  
 خلیلی شرفه، فاطمه (۵۱) ۳۲۵  
 خلیلی صدرآباد، افسر (۵۹) ۲۶۸  
 خندان، فرح (۶۰) ۳۹۷  
 خوانین زاده سربزیدی، مرجان (۱۴) ۱۸۵، (۳۵) ۲۲۷  
 خوشایبی، کنایون (۴۲) ۱۹۸  
 خوشبخت، فریبا (۳۳) ۶۷  
 خوشقدم خو، سید صدرا (۷۷) ۳۹  
 خیری، علیرضا (۷۵) ۲۸۶  
 خیر، محمد (۲۵) ۷۳، (۳۳) ۶۷، (۳۷) ۲۲،  
 (۳۸) ۱۸۱، (۳۹) ۳۴۹، (۵۴) ۱۶۱، (۶۳) ۳۸۴،  
 (۷۵) ۲۵۲  
 • دادستان، پیررخ (۱) ۳۱، (۲) ۱۲۲، (۴) ۳۰۳،  
 (۵) ۵، (۹) ۳، (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۱۱۵، ۲۹۹،  
 (۱۶) ۳۴۷، (۱۷) ۴، (۲۳) ۲۱۱، ۳۶۸،  
 (۲۷) ۲۳۳، (۳۴) ۱۱۴، (۴۰) ۴۵۸، (۶۸) ۴۰۱،  
 (۱۶) ۳۷۱، (۸۰) ۳۹۳  
 دادور، علی (۱۶) ۳۷۱، (۸۰) ۳۹۳  
 دانش، عصمت (۲) ۱۶۲، (۴۱) ۶۰  
 داودی، ایران (۱۸) ۱۳۶، (۵۵) ۳۱۹

حکیم جوادی، منصور (۳۰) ۱۵۸، (۴۷) ۲۶۷  
 حکیمی، حسن (۱۷) ۳۱  
 حمامی لاله زار، یونس (۷۷) ۳  
 حمایت طلب، رسول (۸۵) ۲۲  
 حمزئیان، عظیم (۷۲) ۴۰۸  
 حمید، نجمه (۴۵) ۳۶  
 حمیدی، امید (۶۸) ۳۶۵  
 حمیدی، فریده (۳۰) ۱۱۴، (۷۶) ۴۱۰  
 حیدری، اسفندیار (۵۱) ۳۲۵  
 حیدری، شیمیا (۳۶) ۳۶۶  
 حیدری، علی (۷۴) ۱۲۲  
 حیدری، محمود (۱۶) ۳۳۱، (۱۹) ۲۳۱،  
 (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲، (۲۶) ۹۸، (۲۸) ۳۳۰،  
 (۳۱) ۲۱۸ و ۲۵۰، (۳۲) ۳۶۰، (۴۰) ۳۹۰،  
 (۴۴) ۳۶۲، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۸) ۱۲۹،  
 (۶۶) ۱۸۲، (۶۸) ۴۰۱، (۶۹) ۲۵  
 • خادم دزفولی، زهرا (۶۵) ۶۷  
 خادمی، علی (۵۱) ۲۴۶  
 خاکسار بلداچی، محمد علی (۳۵) ۳۱۰  
 خاکشور کامه علیا، محمد (۹۵) ۲۶۵  
 خانجانی، زینب (۲۷) ۲۳۳، (۶۵) ۳۳، (۸۴) ۳۶۹  
 خانجانی، مهدی (۴۸) ۳۸۶  
 خان محمدی، مریم (۵۹) ۲۲۲  
 خاقانی زاده، مرتضی (۴۶) ۲۱۳  
 خجسته، میلاد (۹۵) ۳۱۷  
 خداپناهی، محمد کریم (۶) ۱۳۹، (۹) ۲۳،  
 (۱۱) ۲۰۳، (۱۴) ۱۸۵، (۱۶) ۳۳۱، (۲۶) ۹۸،  
 (۲۸) ۳۳۰، (۳۱) ۲۱۸، (۳۲) ۳۶۰، (۳۵) ۳۱۰،  
 (۳۹) ۲۶۲، (۴۰) ۳۹۰، (۴۶) ۲۲۷، (۵۱) ۳۲۵،  
 (۵۵) ۲۸۴، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲  
 خدادادی، مجتبی (۶۱) ۵۱

- داودی، مریم (۶۶) ۱۶۹  
 داوری، مزده (۶۳) ۲۶۶  
 دژکام، محمود (۳۶) ۳۵۱  
 دستجردی کاظمی، مهدی (۳۳) ۱۲  
 دفترچی، عفت (۶۷) ۳۳۰، (۷۴) ۱۴۷  
 دلاور، علی (۱۳) ۴۶، (۱۸) ۱۶۳، (۳۰) ۱۴۴،  
 (۳۶) ۳۹۹، (۳۷) ۳۴، (۵۱) ۲۴۶  
 دوران، بهناز (۲۱) ۴، (۵۹) ۳۰۲، (۸۸) ۳۹۶  
 دهشیری، غلامرضا (۴۷) ۲۸۲  
 دهقان، ابوالفضل (۸۷) ۳۴۴  
 دهقان طرزجانی، مهناز (۸۶) ۱۳۹  
 دهقانی، محسن (۶۴) ۳۲۲، (۶۷) ۲۷۴  
 دهقانی، یوسف (۸۰) ۴۳۹  
 • ذبیح‌اللهی، کاظم (۶۴) ۳۹۹  
 ذبیح‌زاده، عباس (۶۳) ۲۱۴  
 ذبیحی حصاری، نرجس خاتون (۷۱) ۲۶۳  
 ذکری، مرضیه (۳۶) ۳۶۶  
 • راستی، علی (۳۹) ۲۸۱  
 راه پیمان، سمیرا (۹۳) ۱۰۶  
 ربانی، رسول (۵۳) ۱۸  
 ربانی، زینب (۷۱) ۲۴۷، (۸۱) ۲۳، (۸۶) ۲۰۲  
 رجیبی، سوران (۷۳) ۵۳  
 رجیبی، غلامرضا (۱۰) ۱۷۴، (۱۵) ۲۴۷،  
 (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹  
 رحمانی، فاتح (۳۴) ۱۱۴  
 رحمانیان، مهدیه (۳۶) ۴۱۳  
 رحیمی احمدآبادی، سمیه (۹۴) ۲۰۰  
 رحیمی موقر، وفا (۶۵) ۸۸، (۶۷) ۲۴۲  
 رحیمی طاقانکی، چنگیز (۳۸) ۲۰۰، (۴۸) ۴۴۵،  
 (۵۴) ۱۱۴، (۶۵) ۱۸، (۸۲) ۱۸۴  
 رحیمی نژاد، عباس (۶۰) ۳۵۳، (۷۷) ۳
- رحیمیان بوگر، اسحق (۸۶) ۲۰۲  
 رزم جویی، دامون (۸۵) ۵۰  
 رزم زن، زینب (۷۷) ۵۷  
 رستگار، احمد (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۶۴) ۳۸۸،  
 (۷۹) ۲۹۲، (۸۹) ۳  
 رستم پور، مریم (۹۵) ۲۸۳  
 رستمی، رضا (۵۰) ۲۰۶  
 رسول‌زاده طباطبائی، کاظم (۷) ۲۱۱، (۱۰) ۱۰۷،  
 (۱۴) ۱۶۹، (۱۷) ۵۶، (۱۹) ۲۵۰، (۲۰) ۳۱۶،  
 (۲۴) ۳۴۸، (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۲۸، (۲۵۳) ۲۸۷،  
 (۲۸) ۳۸۷، (۲۹) ۲۲، (۳۰) ۱۱۴، (۳۲) ۳۳۷،  
 (۳۵) ۲۷۹، (۳۷) ۸۴، (۴۱) ۲۸، (۴۶) ۱۹۷،  
 (۶۲) ۱۰۶  
 رسولی، مهستی (۱۹) ۲۶۲  
 رضازاده، سید محمدرضا (۴۰) ۴۵۸، (۸۶) ۱۵۷  
 رضازاده، مریم‌السادات (۴۳) ۳۳۷  
 رضایی، زینب (۹۴) ۱۶۷  
 رضایی، سجاد (۶۹) ۶۱، (۷۸) ۲۰۴، (۸۶) ۱۷۲  
 رضایی، صدریه (۲۱) ۳۰  
 رضایی، مرضیه (۷۸) ۱۲۴  
 رضایی، منصور (۷۵) ۳۱۴  
 رضایی، علی محمد (۹۶) ۴۳۵  
 رضایی شریف، علی (۶۱) ۱۶، (۸۰) ۳۶۴  
 رضایی منش، مهدی (۶۵) ۶۷  
 رضوی، علیرضا (۴۷) ۲۶۷  
 رضوی اصطهباناتی، زینب‌السادات (۸۹) ۶۶  
 رضویه، اصغر (۳۰) ۱۲۸، (۴۱) ۸۹  
 رفیعی‌نیا، پروین (۳۷) ۸۴  
 رمضان زاده، فاطمه (۷۶) ۳۸۰  
 رمضان‌نای، ولی‌اله (۳۷) ۶۶، (۵۷) ۴۰، (۶۰) ۳۶۹  
 (۶۱) ۳



- سرشار، عاطفه (۸۴) ۴۱۲
- سرمد، زهره (۱۳) ۶۴، (۱۷) ۶۸، (۲۰) ۳۶۱، (۲۶) ۱۱۲، (۳۱) ۲۹۴
- سعیدپور، صابر (۸۰) ۴۰۹
- سعیدی دهقانی، سمیه (۷۴) ۱۶۳
- سلمانی، خدیجه (۸۳) ۳۰۰
- سلیم احمد، ژاکو (۸۷) ۲۴۲
- سلیمانی، زهرا (۳۳) ۸۲
- سلیمی، سیدحسین (۲) ۱۴۵، (۱۳) ۳۲
- سلیمی زاده، محمدکاظم (۳۹) ۳۰۸
- سماواتیان، حسین (۶۰) ۳۳۶
- سندی، فاطمه (۶۹) ۶۱
- سنگری، علی اکبر (۴۴) ۴۴۷
- سهراب پور، غلامرضا (۸۶) ۲۲۰
- سهرابی اسمرود، فرامرز (۹) ۷۲، (۲۲) ۱۸۶، (۴۱) ۷۵، (۴۶) ۱۲۲، (۵۹) ۲۶۸، (۸۰) ۳۹۳
- سهرابی، نادره (۳۰) ۱۷۳
- سیادت، سمیه سادات (۵۸) ۱۱
- سید موسوی، پریسا سادات (۵۶) ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۶۶) ۱۸۲، (۸۲) ۲۱۷
- سیدنا، طاهره (۳۴) ۱۵۱
- سیف، دیبا (۲۹) ۸۶، (۳۲) ۴۰۴، (۳۷) ۱۰۶، (۴۱) ۸۹، (۵۸) ۱۹۸، (۶۲) ۱۲۱
- سیف، سوسن (۱۰) ۱۳۴
- سیف، علی اکبر (۳۰) ۱۴۴
- سیف‌اللهی، شهرام (۳۵) ۲۷۹
- سیف نراقی، مریم (۶) ۱۲۱
- سیفی قوزلو، سید جواد (۶۸) ۳۶۵
- شاپوری، سمیرا (۷۲) ۴۲۳
- شاد، پریسا (۶۱) ۳
- شاکری، رضا (۴۱) ۴۳، (۴۴) ۴۴۷
- رنجبر نوشری، فرزانه (۸۰) ۴۵۳
- روشن، رسول (۲۳) ۲۴۴، (۴۱) ۴۳، (۸۵) ۲۲
- زاده محمدی، علی (۱۹) ۲۳۱، (۳۸) ۲۲۲، (۴۸) ۳۸۶، (۵۸) ۱۲۹
- زارع، حسین (۴۳) ۳۲۳، (۶۴) ۳۸۸، (۶۵) ۵۳، (۷۴) ۱۷۵، (۷۶) ۳۳۰، (۸۰) ۴۵۳، (۸۸) ۳۷۹، (۸۹) ۳، (۹۱) ۲۵۴، (۹۲) ۳۷۱
- زارغان، مصطفی (۴۸) ۴۲۹
- زارعی، پروین (۵۴) ۲۰۴
- زارعی، حیدرعلی (۶۹) ۴۴، (۹۲) ۴۴۰
- زارعی، محمدباقر (۱۸) ۱۱۸
- زردی گیکلو، بهمن (۹۱) ۳۰۳
- زرگر، فاطمه (۳۹) ۳۳۵
- زرندی، علیرضا (۶۰) ۳۶۹، (۸۹) ۳۶
- زرین بخش، زهرا-برسایه (۶۵) ۵۳
- زمینی، سهیلا (۵۱) ۲۵۸، (۵۴) ۲۰۴
- زنجانی، زهرا (۵۲) ۳۹۱
- زندیه، آیتا (۲۰) ۳۴۵
- زیدآبادی، رسول (۸۴) ۴۴۴، (۹۵) ۳۱۷
- زین‌آبادی، حسن‌رضا (۴۴) ۳۶، ۴۴۷، (۵۸) ۱۷۹
- زینی حسنونند، ناهید (۷۳) ۱۰۲
- سادات پور، مریم (۲۶) ۱۴۳
- ساداتی فیروزآبادی، سمیه (۷۰) ۱۹۵
- ساعی، الهام (۸۵) ۵۰
- سالاری، مهدی (۴۶) ۲۱۳
- سبزی، ندا (۷۰) ۲۰۹
- سپهوند، تورج (۹۱) ۳۲۰
- سپهوند، رضا (۹۶) ۴۱۷
- سپهوند، مهدیه (۹۶) ۴۱۷
- ستار، آریتا (۴۰) ۴۴۱
- سراج زاده، سید حسین (۷۷) ۳

- شاهقلیان، مهناز (۷۷) ۲۱، (۷۹) ۲۴۴
- شجاع حیدری، مریم (۵۹) ۲۵۳
- شجاعی مهر، پروانه (۹۴) ۱۸۴
- شریعتی، عبدالعلی (۲۸) ۳۵۸
- شریفی، طیبه (۹۶) ۴۳۵
- شریفی، علی اکبر (۹۱) ۲۵۴، (۹۲) ۳۷۱
- شریفی، گشاو (۶۸) ۳۶۵
- شریفی، ماندانا (۱۹) ۲۷۷
- شریفی، محمد (۷۴) ۱۹۹
- شریفی، مسعود (۶) ۱۷۸، (۷) ۲۴۲، (۷۲) ۳۴۶
- شعاع، انجم (۸۲) ۲۱۷
- شعیری، محمدرضا (۱۴) ۱۱۵، (۲۴) ۳۹۲، (۴۱) ۴۳
- شفتی، عباس (۵۰) ۱۵۳
- شکرکن، حسین (۱۶) ۳۸۸، (۲۹) ۳
- شکری، امید (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۷۲) ۳۴۶
- شکوهی یکتا، محسن (۱۵) ۲۶۸، (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳، (۹۵) ۲۹۹
- شمسی، عبدالحسین (۷۵) ۲۷۰
- شناور، فضل اله (۸۰) ۳۷۶
- شهابی، روح اله (۶۰) ۴۱۲، (۶۹) ۳، (۸۳) ۳۱۶
- شهابی زاده، فاطمه (۴۰) ۴۲۲
- شهابی کاسب، محمدرضا (۸۴) ۴۴۴
- شهرآرای، مهرناز (۳۴) ۱۹۹، (۳۷) ۵۲
- شهریاری، مرضیه (۸۱) ۵۱
- شهنی بیلاق، منیژه (۴۳) ۲۴۲
- شهیدی، شهریار (۱۶) ۳۳۱، (۴۰) ۴۲۲، (۴۱) ۶۰، (۴۴) ۴۱۴، (۸۷) ۲۸۷
- شیخ، مهدی (۶۴) ۳۷۰
- شیخ الاسلامی، راضیه (۳۷) ۲۲، (۵۳) ۳، (۵۷) ۷۶، (۶۷) ۳۳۰، (۷۴) ۱۴۷، (۷۸) ۱۵۵، (۸۹) ۶۶
- (۹۰) ۱۳۴، (۹۱) ۲۶۹، (۹۲) ۳۸۸
- شیخی، منصوره (۴۷) ۲۸۲
- شیدعنبرانی، بهناز (۹۳) ۵۷، (۹۵) ۲۶۵، (۹۶) ۴۷۱
- شیرازی، طاهره سیما (۶۸) ۳۸۱
- شیرازی، ملیحه (۳۳) ۳۴
- شیری، مریم (۷۸) ۲۰۶
- شیرین زاده دستگیری، صمد (۴۸) ۴۴۵
- صادق آبادی، محبوبه (۷۳) ۸۸
- صادقی، احسان (۷۷) ۱۱۱
- صادقی، احمد (۲۱) ۵۲
- صادقی، سیروس (۴۴) ۳۸۱
- صادقی، کامبیز (۹۰) ۱۴۸
- صادقی، منصوره سادات (۳۵) ۲۹۲، (۴۴) ۳۶۲، (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۷) ۳
- صادقی فیروزآبادی، وحید (۵۰) ۲۰۶
- صالح صدق پور، بهرام (۳۲) ۳۶۰، (۴۶) ۲۲۷، (۵۶) ۴۰۱، (۸۱) ۸۵
- صالح نجفی، مهسا (۷۴) ۱۸۸، (۹۱) ۳۳۵
- صالحی، ایرج (۶۹) ۶۱
- صالحی، جواد (۳۰) ۱۴۴، (۷۸) ۱۷۴
- صالحی، رضا (۲۷) ۲۷۰
- صالحی، مهرداد (۴۲) ۱۵۰
- صباحی، پرویز (۵۰) ۲۲۵
- صبغیان، زهرا (۴۳) ۲۷۵
- صحبت زاده، رزاق (۱۳) ۱۶
- صدرالسادات، سیدجلال (۳۸) ۲۲۲
- صدیق ارفعی، فریبرز (۵) ۳۳، (۲۷) ۲۸۷
- صدیق حقیقت، فاطمه (۳۴) ۱۵۱
- صرامی، زهرا (۵۱) ۳۰۶
- صفری، هاجر (۵۳) ۳
- صلایانی، فائزه (۹۳) ۲۳

- صلیبی، ژاسنت (۷۸) ۲۲۳  
 صمدی، مریم (۷۵) ۲۷۰  
 صمدی، سعید (۷۵) ۲۸۶  
 صمدیه، هادی (۷۲) ۳۸۱  
 صیادپور، زهره (۳) ۲۳۲  
 صیاد شیرازی، مریم (۸۵) ۳  
 صیف، محمد حسن (۷۹) ۲۹۲  
 • طالب‌پور، اکبر (۲۱) ۱۸  
 طالب‌زاده، علیرضا (۱۷) ۴۴  
 طالبی، سعید (۸۹) ۳  
 طالبی، مجید (۵۳) ۹۵  
 طالع پسند، سیاوش (۸۶) ۲۰۲  
 طاوولی، آزاد (۷۲) ۳۹۳  
 طاهری، مهدی (۷۱) ۳۰۸  
 طباطبایی، سید محمد (۷۳) ۷۱، (۸۲) ۲۰۱  
 طباطبایی، سید موسی (۶۷) ۲۶۰  
 طبائیان، سیده راضیه (۵۲) ۳۶۲  
 طیبی، زهرا (۵۶) ۳۸۳، (۹۳) ۵۷  
 طرخان، رضاعلی (۴۹) ۳۶  
 طولابی، زینب (۷۵) ۲۸۶  
 • عابدی، احمد (۵۳) ۱۸، (۷۵) ۲۷۰، (۹۶) ۳۹۵  
 عابدی، حیدرعلی (۲۱) ۸۵  
 عابدی، سید ابراهیم (۴۶) ۱۸۳  
 عابدی، علیرضا (۴۸) ۳۸۶  
 عابدی، محمدرضا (۲۱) ۵۲، (۳۸) ۱۶۹  
 (۴۶) ۱۸۳، (۴۹) ۵۴، (۹۴) ۲۰۰  
 عابدینی، نیلوفر (۸۸) ۴۱۳  
 عابدینی، یاسمن (۲۵) ۱۷، (۴۷) ۳۳۲  
 عارف‌نژاد، محسن (۹۶) ۴۱۷  
 عارفی، سید حسن (۲۱) ۸۵  
 عاشوری، احمد (۵۵) ۲۹۹  
 عاطف و حید، محمدکاظم (۳۴) ۱۱۴  
 عاطفی کرجوندانی، ستاره (۸۶) ۱۷۲  
 عامری، فریده (۲۷) ۲۱۸  
 عبادی، عباس (۴۶) ۲۱۳  
 عباس زاده روگوشویی، راضیه (۹۳) ۲۳  
 عبداللہی؛ محمدحسین (۲۶) ۱۷۹، (۳۷) ۶۶،  
 (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۵) ۸۹، (۶۱) ۳،  
 (۶۶) ۱۲۲، (۷۳) ۲۲، (۷۴) ۱۲۲، (۷۷) ۲۱،  
 (۸۱) ۶۷، (۸۴) ۳۵۲، (۸۵) ۶۷، (۸۶) ۱۳۹،  
 (۹۰) ۱۱۴  
 عبدخدایی، زهرا (۸۷) ۲۸۷  
 عبدخدایی، محمد سعید (۷۸) ۲۰۶  
 عبدلوند، نسرین (۲۵) ۳۰  
 عبدوس، فرشته (۶۷) ۲۶۰  
 عبدی، بهشته (۳۴) ۱۹۹  
 عرب، نگار (۶۷) ۲۹۴  
 عربی، الهام (۸۷) ۲۵۶  
 عربی‌سامانی، سیدحمیدرضا (۴۳) ۳۰۲،  
 (۴۴) ۳۸۱، (۴۵) ۱۰۴، (۴۷) ۲۹۷، (۴۸) ۳۹۶،  
 (۴۹) ۹۸، (۵۰) ۲۲۵، (۶۲) ۱۷۶، (۷۰) ۱۷۶،  
 (۷۲) ۴۲۳، (۷۵) ۲۳۵، (۷۶) ۳۶۳، (۸۲) ۱۳۳،  
 (۸۵) ۳۴، (۹۰) ۱۸۱، (۹۴) ۲۱۵  
 عزیزی، فاطمه (۳۶) ۳۶۶  
 عزیزی، هاجر (۸۹) ۸۳  
 عسکری، عباسعلی (۲۹) ۷۰  
 عسکری، علی (۴۴) ۳۹۴  
 عسکری، علیرضا (۲۴) ۳۶۵  
 عیسی زادگان، علی (۶۷) ۳۱۰  
 عشایری، حسن (۶۱) ۵۱  
 عطادخت، اکبر (۹۱) ۳۰۳  
 عطاری، محمد (۸۰) ۳۹۳

۷۷) ۷۵، ۷۸) ۱۲۴، ۸۱) ۳، ۸۲) ۱۱۸،  
 ۸۳) ۲۳۸، ۳۳۴، ۸۴) ۳۸۴، ۸۵) ۳،  
 ۸۶) ۱۵۷، ۸۷) ۲۵۶ و ۳۴۴، ۸۸) ۳۶۲،  
 ۹۱) ۲۳۴ و ۳۳۵، ۹۴) ۱۳۰، ۹۵) ۲۵۰،  
 غنایی، زیبا ۴۴) ۴۴۷، ۴۹) ۳۶  
 • فاتحی‌زاده، مریم‌السادات ۳۳) ۵۱، ۳۴) ۱۶۵،  
 ۵۴) ۱۸۲  
 فارسی‌نژاد، معصومه ۴۴) ۳۹۴، ۸۴) ۳۹۸  
 فاضل کلخوران، جمال ۸۳) ۳۰۰  
 فاطمی، سید محسن ۷۷) ۳  
 فتح آبادی، جلیل ۷۴) ۱۹۹  
 فتحی آذر، اسکندر ۸۲) ۲۰۱  
 فتحی آشتیانی، علی ۱) ۷۵، ۷) ۲۳۱،  
 ۱۰) ۱۲۱، ۱۱) ۲۳۱، ۱۳) ۴، ۲۰) ۳۴۵،  
 ۲۴) ۳۶۵، ۲۵) ۳، ۲۷) ۲۸۷، ۳۲) ۳۳۷ و ۳۸۹،  
 ۳۴) ۱۵۱، ۴۶) ۱۹۷، ۵۵) ۲۶۶، ۵۹) ۳۰۲،  
 ۶۱) ۵۱، ۶۶) ۲۲۰، ۷۲) ۳۹۳، ۷۹) ۲۴۴،  
 ۸۸) ۴۹۶، ۹۰) ۱۳۴ و ۲۱۷  
 فتحی چگینی، فربرز ۹۶) ۴۱۷  
 فتوحی، محمود ۳۰) ۱۸۳  
 فرامرزی، سالار ۵۱) ۲۷۲  
 فراهانی، حجت‌اله ۴۸) ۳۹۶، ۶۰) ۳۵۳،  
 ۶۱) ۷۰  
 فراهانی، محمدنقی ۳۰) ۱۸۳، ۳۴) ۱۹۹،  
 ۴۵) ۸۹، ۵۷) ۴۰، ۹۰) ۱۳۳  
 فرجاد، مریم ۶۵) ۱۸  
 فرجی، جمشید ۱۸) ۱۵۰، ۲۳) ۲۲۷  
 فرجی، ندا ۸۳) ۳۳۴  
 فرح‌بخش، سعید ۴۰) ۴۴۱  
 فرخنده، محمدجعفر ۷۸) ۳۷۲  
 فرزاد، ولی‌اله ۲۷) ۲۷۰، ۳۰) ۱۸۳، ۳۹) ۲۶۲

عطاری، یوسفعلی ۱۵) ۲۴۷  
 عطایی، مریم ۷۶) ۴۱۰  
 عطری فرد، مهدیه ۳۷) ۳  
 عظیمی، مریم ۸۸) ۴۳۰  
 علامه، عاطفه ۳۷) ۲۴۲  
 علی اکبری دهکردی، مهناز ۸۸) ۳۷۹  
 علی‌بازی، هوشنگ ۶۰) ۴۱۲  
 علیپور، احمد ۱۵) ۲۱۹، ۱۸) ۱۵۰، ۲۳) ۲۲۷،  
 ۴۳) ۲۵۶، ۴۷) ۲۵۲، ۶۰) ۳۸۲  
 علی‌پور، فرشید ۸۰) ۴۰۹  
 علیشاهی، محمدجواد ۲۸) ۳۴۲  
 علی‌محمدی، سهراب ۴۳) ۳۰۲  
 علی‌نیا کروئی، رستم ۴۶) ۱۲۲  
 عمادپور، لیلا ۷۷) ۷۵  
 عنبری، علی ۹۵) ۳۳۴  
 عیسی‌زادگان، علی ۸۵) ۶۷  
 عیسی‌نژاد، امید ۵۹) ۲۵۳  
 • غباری‌بناب، باقر ۱۵) ۲۶۸، ۳۵) ۲۶۱، ۴۲) ۱۲۲،  
 ۵۵) ۲۴۶، ۶۹) ۹۴، ۷۷) ۳، ۷۹) ۲۶۳،  
 ۸۱) ۳۸، ۸۴) ۳۶۹  
 غضنفری، احمد ۹۶) ۴۳۵  
 غضنفری، فیروزه ۴۰) ۴۰۶  
 غفرانی‌پور، فضل‌اله ۲۱) ۸۵  
 غلام‌زاده، مجتبی ۶۲) ۱۶۱  
 غلامی‌رنانی، فاطمه ۵۳) ۱۸  
 غلامعلی‌لواسانی، مسعود ۳۵) ۲۶۱، ۴۲) ۱۲۲،  
 ۴۷) ۲۶۷، ۴۸) ۴۶۲، ۵۱) ۲۸۹، ۵۶) ۴۱۷،  
 ۵۸) ۱۶۳، ۵۹) ۲۲۲، ۶۰) ۳۲۲، ۳۹۷،  
 ۶۲) ۱۴۲، ۶۳) ۲۶۶، ۶۴) ۳۲۲، ۶۵) ۳  
 ۶۶) ۱۶۹، ۶۸) ۳۶۵، ۷۱) ۳۲۷، ۷۲) ۳۶۵،  
 ۷۴) ۱۳۷، ۱۸۸، ۷۵) ۲۱۸، ۳۱۴، ۷۶) ۳۴۶

- قنبری، سعید (۵۶)، ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲،  
 (۶۰) ۳۲۲، (۶۸) ۴۰۱
- قنبری، سیروس (۷۰)، ۱۲۹
- قیامی، زهرا (۷۷) ۳
- کاتب، زهرا (۳۳) ۲۲
- کارشکی، حسین (۲۱) ۶۳، (۵۰) ۱۹۰، (۹۴) ۱۶۷
- کاظمی، اشرف (۲۶) ۱۰۴، (۴۵) ۱۰۴
- کاظمی، حمید (۴۲) ۱۳۵
- کاظمی، محمود (۷۳) ۸۸
- کاظمی، یحیی (۳۹) ۳۶۵
- کاکاوند، علیرضا (۸۳) ۳۰۰
- کاکولکی، پریناز (۹۰) ۱۸۱
- کالفی، ربرت [Calfee, R.] (۲) ۱۷۶، (۳) ۲۷۸، (۴) ۳۶۶
- کامرانی فکور، شهربانو (۲۷) ۲۵۳
- کاووسی چاهک، شهین (۵) ۴۹
- کاویانی، حسین (۴۶) ۱۷۰
- کبیری، مسعود (۵۳) ۳۹
- کتیبایی، ژیلا (۱۳) ۴۶، (۵۱) ۲۴۶، (۵۵) ۲۸۴،  
 (۵۶) ۳۵۷
- کتیری، حمید (۷۷) ۳
- کجیاف، محمدباقر (۱۲) ۳۴۱، (۴۲) ۲۱۶، (۵۳) ۷۹
- کدیور، پروین (۴۰) ۴۷۰، (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶
- (۶۳) ۲۵۱، (۸۴) ۳۵۲، (۸۶) ۱۳۹، (۹۱) ۳۳۵
- کرامتی مقدم، رضا (۴۴) ۴۱۴
- کردستانی، داوود (۶۶) ۱۴۱
- کرم دوست، نوروزعلی (۶۴) ۴۰۵
- کرمی، ابوالفضل (۳۶) ۳۹۹
- کرمی، باقر (۲۱) ۳۰
- کرمی، جهانگیر (۹۴) ۱۸۴
- کرمی نوری، رضا (۳۵) ۲۷۹
- (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۴) ۴۴۷، (۵۲) ۴۰۷،  
 (۶۳) ۲۵۱، (۶۹) ۳، (۷۱) ۲۶۳
- فروdstان، مهرنوش (۴۷) ۲۹۷
- فروزان، مجیدرضا (۱۱) ۲۰۳
- فروزش یکتا، فاطمه (۲۴) ۳۷۵
- فقیه زاده، سقراط (۲۱) ۸۵
- فقیهی، علی نقی (۷۷) ۳
- فولادچنگ، مجبویه (۴۵) ۷۲، (۵۳) ۳۳، (۸۴) ۴۲۸،  
 (۸۷) ۳۰۸، (۸۹) ۱۹، (۹۲) ۳۸۱
- فرهادیان، فاطمه (۹۳) ۵۷
- فرهودی، فرزاد (۶۶) ۱۴۱
- فیروزبخت، سمیرا (۸۵) ۱۰۰
- فیض، عبدالله (۲۰) ۳۰۳
- قاسمی، امیر (۹۰) ۱۳۳
- قاسمی، وحید (۶۲) ۱۷۶
- قاسمی نواب، امیر (۸۱) ۶۷
- قاضی طباطبائی، سید محمود (۵۰) ۱۹۰،  
 (۶۱) ۱۶، (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۴۶، (۸۰) ۳۶۴
- قاضی نژاد، نیکو (۹۴) ۱۳۰
- قبادی، اکرم (۸۵) ۸۴
- قدم پور، عزت اله (۲۶) ۱۱۲
- قربان جهرمی، رضا (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۷۳) ۳،  
 (۷۹) ۲۹۲
- قربانی، راهب (۲۸) ۳۵۸
- قربانی، مریم (۴۲) ۱۳۵
- قربانی، نیما (۱۲) ۳۶۸، (۵۰) ۲۰۶، (۷۱) ۳۲۷
- قطبی نژاد بهرآسمانی، اورانوس (۹۳) ۷۵
- قمرانی، امیر (۳۸) ۱۸۱
- قمری گیوی، حسین (۶۲) ۱۹۲
- قنبرلو، سلمان (۷۵) ۲۱۸
- قنبری، بهرام علی (۵۱) ۳۴۲

- گل‌پرور، محسن (۴۳) ۳۰۲، (۵۴) ۱۴۲، (۵۹) ۲۳۵،  
 (۷۷) ۱۱۱، (۹۵) ۲۸۳
- گلفام، ارسلان (۴۶) ۱۷۰  
 گلک، ناصر (۴۵) ۵۰  
 گنجوی، لیلی (۵۶) ۳۵۷  
 گودرزی، احمد (۷۲) ۳۴۶  
 گودرزی، محمدعلی (۷۶) ۱۵۳، (۳۳) ۳۴،  
 (۳۸) ۲۰۰، (۴۱) ۳، (۴۴) ۴۲۶، (۴۸) ۴۴۵،  
 (۵۲) ۳۹۱، (۵۴) ۱۱۴  
 گودرزی، منیژه (۷۳) ۱۰۲  
 گیلانی، مریم (۷۷) ۸۶  
 • لاری، نرجس (۹۳) ۳  
 لالانسفلی، فریبا اعظم (۶۰) ۳۶۹  
 لاله، حدیثه (۹۱) ۳۰۳  
 لطفی، راضیه (۷۴) ۱۷۵  
 لطیفی، زهره (۸۲) ۱۵۱  
 لطیفیان، مرتضی (۲۹) ۸۶، (۳۱) ۲۲۷، (۳۲) ۴۰۴،  
 (۳۷) ۱۰۶، (۳۹) ۳۴۹، (۴۰) ۴۸۵، (۴۱) ۸۹،  
 (۴۹) ۲۰، (۵۰) ۱۷۰، (۸۵) ۱۰۰  
 لیاقت، ریتا (۲۲) ۱۴۹  
 لیاقتدار، محمدجواد (۴۶) ۱۸۳، (۵۹) ۲۵۳  
 لیوارجانی، شعله (۹۴) ۲۳۱  
 • مال احمدی، احسان (۵۶) ۴۱۷، (۵۹) ۲۸۴  
 مجدآبادی فراهانی، زهره (۱۲) ۳۵۸  
 مجد تیموری، محمد (۱۹) ۲۳۱  
 محب، نعیمه (۹۴) ۲۳۱  
 محسنی، نیکچهره (۳۸) ۱۳۴  
 محقق، حسین (۹۱) ۲۸۶  
 محمدپور، فهیمه (۸۲) ۱۸۴  
 محمدپور، وهاب (۶۲) ۱۶۱  
 محمدخانی، شهرام (۷۶) ۳۸۰، (۷۹) ۲۸۱
- کریمی، ایمان (۷۰) ۱۲۹  
 کریمی، رضا (۹۰) ۱۶۶  
 کریمی، یوسف (۳۰) ۱۴۴، (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵،  
 (۴۹) ۸۵  
 کسبایی اصفهانی، عبدالرحیم (۸۵) ۳  
 کشاورز، امیر (۴۵) ۴  
 کشاورز، سمیرا (۸۷) ۲۵۶  
 کشاورز، غلامرضا (۳۳) ۵۱  
 کشاورز مقدم، سارا (۶۶) ۱۵۶  
 کشاورزی، سمیه (۶۳) ۳۰۰  
 کشمیری، مرتضی (۹۰) ۲۱۷  
 کلاتری، مهرداد (۱۸) ۱۱۸، (۳۶) ۳۳۴،  
 (۳۹) ۳۳۵، (۴۳) ۳۳۷، (۵۰) ۱۵۳، (۵۲) ۳۶۲،  
 (۵۳) ۲۰۰، (۹۴) ۹۵  
 کلدی، علیرضا (۱۹) ۲۶۲  
 کلنی، سیمین دخت (۶۹) ۷۷، (۷۶) ۳۶۳، (۸۳) ۲۵۶  
 کمال‌آرانی، زهرا (۳۶) ۳۶۶  
 کمری، سامان (۷۴) ۱۹۹  
 کنگاوری، سوسن (۸۸) ۳۷۹  
 کهرآزهی، فرهاد (۲۶) ۱۲۷  
 کیامرثی، آذر (۷) ۲۷۱  
 کیامنش، علیرضا (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹، (۱۴) ۱۴۷،  
 (۲۲) ۱۱۵، (۲۳) ۲۱۱، ۲۵۵، (۳۰) ۱۱۴، (۴۰) ۴۵۸،  
 (۴۶) ۳۲۲  
 کیانی، ستار (۶۵) ۱۰۳  
 کیانی، مسعود (۸۱) ۳  
 کیوانی، جعفر (۳۴) ۱۵۱  
 • گراوند، فریبرز (۴۹) ۳۶  
 گراوند، یاسر (۹۵) ۳۳۴  
 گزیدری، ابراهیم (۷۶) ۳۴۶  
 گل، علیرضا (۹۳) ۵۷، (۹۵) ۲۶۵

- مرزیه، افسانه (۶۸) ۳۵۰  
 مرسلی گنج، نیره (۶۸) ۳۸۱  
 مساح، هاجر (۶۰) ۳۳۶  
 مسجدی، نفیسه (۸۹) ۸۳  
 مسعودنیا، ابراهیم (۴۶) ۱۳۶، (۵۰) ۱۳۸  
 مشکاتی، محمد (۵۷) ۵۸  
 مشهدی، علی (۱۲) ۱۳۴، (۳۸) ۱۳۴  
 مطیعان، حسین (۱۲) ۳۶۹، (۱۵) ۲۱۹  
 مظاهری، محمدعلی (۸) ۲۹۱، (۱۲) ۳۲۰  
 (۱۵) ۲۸۶، (۲۲) ۱۶۴، (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲،  
 (۳۱) ۲۵۰، (۳۳) ۳، (۳۵) ۲۲۷، ۲۹۲، (۴۰) ۴۲۲،  
 (۴۴) ۳۶۲، (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۷) ۳،  
 (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، (۶۳) ۲۱۴،  
 (۶۴) ۳۲۲، (۶۶) ۱۸۲، (۶۷) ۲۷۴، (۸۷) ۲۸۷  
 مظفری، محدثه (۷۲) ۴۰۸  
 مظلومیان، سعید (۵۷) ۹۰  
 معارف، منا (۷۲) ۳۶۵  
 معاصر، حمید (۹۲) ۴۴۰  
 معتمدی شلمزاری، عبدالله (۲۲) ۱۱۵، (۲۸) ۳۹۸  
 (۴۸) ۳۶۹، (۵۵) ۲۲۶،  
 معروفی، محسن (۴۲) ۱۵۰  
 معظمی گودرزی، بهمن (۲۰) ۳۱۶  
 معما، ندا (۸۰) ۴۵۳  
 مغانی لنکرانی، مریم (۳۶) ۴۲۹  
 مقدم زاده، علی (۹۲) ۳۵۴  
 مکارم، سپیده (۵۴) ۱۱۴  
 مکملی، زهرا (۳۸) ۱۶۹  
 مکوند حسینی، شاهرخ (۴۲) ۱۶۷، (۷۱) ۲۹۲  
 ملازاده، جواد (۲۳) ۲۵۵، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱  
 ملایی، عین‌اله (۲۳) ۲۲۷  
 ملتفت، قوام (۶۳) ۲۸۳، (۷۰) ۱۹۵، (۸۴) ۴۱۲  
 محمدزاده، علی (۴۱) ۳، (۴۹) ۸۵  
 محمدی، پروین (۹۵) ۲۵۰  
 محمدی، حمیده (۸۷) ۳۰۸، (۸۹) ۱۹  
 محمدی، لیلا (۸۶) ۱۵۷  
 محمدی، محمد (۸۸) ۳۶۲  
 محمدی، محمدرضا (۳۵) ۲۶۱، (۸۴) ۴۴۴  
 محمدی، نوراله (۲) ۳۴۸، (۳۲) ۳۲۲، (۷۷) ۵۷  
 (۴۲) ۱۸۵، (۴۴) ۴۲۶، (۶۵) ۱۸، (۸۲) ۱۸۴  
 محمدی پور، نعمت (۶۲) ۱۹۲  
 محمدی فر، محمدعلی (۸۶) ۲۰۲  
 محمدی مصیری، فرهاد (۶۵) ۳  
 محمود علیلو، مجید (۸۶) ۱۸۸  
 محمودی، حجت (۶۷) ۳۱۰  
 محمودی، فاطمه (۷۱) ۲۹۲  
 محمودی، مریم (۶۹) ۹۴  
 محمودی، هیوا (۹۲) ۴۲۴  
 محمودی کیا، مریم (۸۹) ۹۹  
 مختاری، ستاره (۴۷) ۲۴۲  
 مختاری، عباس (۱۷) ۵۶  
 مدرس غروی، مرتضی (۹۴) ۲۰۰  
 مدنی، مهتاب (۷۹) ۳۴۶  
 مدنی، یاسر (۸۶) ۱۸۸، (۸۷) ۳۴۴  
 مرادی، اعظم (۴۲) ۲۱۶، (۵۳) ۱۸  
 مرادی، جلیل (۹۰) ۱۴۸  
 مرادی، علیرضا (۱۷) ۳۳۳، (۳۷) ۵۲، (۴۳) ۳۲۳  
 (۶۵) ۸۸، (۶۷) ۲۴۲، (۷۴) ۱۲۲، (۷۶) ۳۸۰  
 (۷۸) ۱۴۰، (۸۰) ۴۰۹، (۸۸) ۴۳۰  
 مرادی منش، فردین (۴۴) ۴۲۶  
 مرتضوی، شهرناز (۴۴) ۴۱۴  
 مرتضوی، نرگس السادات (۹۴) ۲۱۵  
 مرزبان، عباس (۷۰) ۱۱۸

- مهدویان، علیرضا (۴۰)، ۴۷۰، (۶۵) ۵۳  
 مهربابی، حسینعلی (۳۱)، ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴  
 (۴۹) ۵۴
- مهربابی زاده هنرمند، مهناز (۶)، ۱۵۹، (۷) ۲۷۱  
 (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۸۳، (۱۶) ۳۸۸، (۱۷) ۴۴  
 (۲۸) ۳۵۸، (۲۹) ۳، (۴۳) ۲۴۲، (۵۵) ۳۱۹  
 مهری نژاد، سیدابوالقاسم (۱۴) ۱۴۷  
 مهین زعیب، بتول (۳۴) ۱۵۱  
 میر آقایی، علی محمد (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲  
 میرجعفری، سید احمد (۳۶) ۴۱۳، (۴۴) ۴۲۶  
 میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۵۹) ۲۵۳  
 میررضایی، سیدعلی (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷  
 میرزایی، جعفر (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲  
 میری، میرنادر (۵۶) ۴۰۱، (۸۷) ۲۷۱  
 میکائیلی، نیلوفر (۶۲) ۱۹۲  
 میکائیلی منیع، فرزانه (۶۶) ۲۰۱  
 میناکاری، محمود (۴۶) ۱۵۴  
 • ناجی، الهام السادات (۹۵) ۲۹۹  
 نادری، زهره (۳۶) ۴۲۹  
 نادری، یزدان (۷۴) ۱۲۲  
 نادعلی پور، حسن (۷۲) ۴۳۸  
 نادى، محمدعلی (۵۴) ۱۴۲، (۸۹) ۸۳  
 ناصح صالح قدیر، زانا (۹۳) ۴۱  
 نامداری کورش (۶۹) ۷۷، (۷۶) ۳۶۳  
 نامور طباطبائی، سجاد (۹۳) ۵۷، (۹۵) ۲۶۵  
 نائلی، حسین (۲۰) ۳۰۳، (۲۹) ۳۷  
 نبی زاده، صفدر (۹۱) ۲۸۶  
 نجاتی، وحید (۸۷) ۲۸۷  
 نجاریان، بهمن (۷) ۲۷۱، (۱۰) ۱۷۴، (۱۱) ۲۳۱  
 (۱۳) ۸۳، (۱۵) ۲۴۷، (۱۶) ۳۸۸، (۱۸) ۱۳۶،  
 (۲۹) ۳
- ملک پور، مختار (۳۶) ۳۸۷، (۹۶) ۳۹۵  
 ملک خسروی، غفار (۳۸) ۲۲۲  
 ملک زاده، لیدا (۹۵) ۳۵۱  
 ملک شاهی، معصومه (۵۲) ۴۲۶  
 ملکی، قیصر (۶۷) ۲۷۵  
 ملکی، مصطفی (۹۱) ۲۸۶  
 ملیانی، مهدیه (۷۲) ۳۹۳  
 منتخب یگانه، محمد (۷۶) ۳۹۴  
 منتظر، غلامعلی (۵۵) ۲۶۶  
 منصور، محمود (۱) ۶۱، (۲) ۱۰۴، (۳) ۲۰۷،  
 (۶) ۱۰۷، (۱۲) ۳۴۱، (۱۳) ۴۶، (۱۴) ۱۱۵، ۱۴۷  
 (۱۶) ۳۴۷، (۲۳) ۲۵۵، (۲۴) ۳۴۸، (۲۶) ۱۴۳،  
 (۳۲) ۳۳۷  
 منصوری سپهر، روح اله (۶۹) ۲۵  
 منتظری توکلی، وحید (۶۱) ۷۰  
 موتابی، فرشته (۵۷) ۳  
 موثوق، محمد تقی (۷۰) ۱۷۶  
 مؤذنی، سید محمد (۹) ۳  
 موسوی، سید امین (۵۷) ۲۳  
 موسوی، سید ولی اله (۷۸) ۲۰۶، (۸۶) ۱۷۲  
 موسوی هندری، طلیعه (۸۶) ۱۸۱  
 مولوی، حسین (۲۱) ۱۸، (۲۷) ۳۰۰، (۳۱) ۲۶۲،  
 (۳۶) ۳۳۴، (۳۸) ۱۶۹، (۳۹) ۳۳۵  
 (۴۲) ۱۵۰، (۴۳) ۲۸۸، (۴۵) ۴، (۴۷) ۲۴۲  
 (۴۸) ۳۵۴، (۴۹) ۳، (۵۰) ۱۵۳، (۵۱) ۳۰۶  
 (۵۲) ۴۴۵، (۵۳) ۹۵، (۵۶) ۳۷۰، (۷۳) ۳۷  
 (۸۹) ۳۶  
 مؤمنی، خدامراد (۹۴) ۱۸۴  
 مهبان خامنه، مهری (۳۹) ۳۰۸  
 مهبذ، مینا (۸۴) ۴۲۸، (۸۸) ۴۴۸  
 مهدوی مزده، مامک (۸۷) ۳۲۶



- نجفی، محمود (۷۱) ۲۹۲  
 نجفی، مصطفی (۳۶) ۴۲۹  
 نجفی‌زاده، سیدرضا (۲۴) ۳۷۵  
 نریسیانس، آر.بی. (۷۷) ۳  
 نریمانی، محمد (۱۴) ۱۳۱، (۲۳) ۲۴۴، (۴۵) ۲۰  
 نشاط دوست، حمیدطاهر (۱۷) ۳۱، (۱۸) ۱۱۸  
 (۲۰) ۳۰۳، (۲۲) ۱۶۴، (۲۷) ۳۰۰، (۲۹) ۳۷  
 (۳۱) ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴، (۳۹) ۳۳۵، (۴۲) ۲۱۶  
 (۴۳) ۳۳۷، (۴۷) ۲۴۲، (۴۸) ۳۵۴، (۵۱) ۳۰۶  
 (۵۲) ۳۶۲  
 نصراصفهانی، احمدرضا (۳۴) ۱۶۵  
 نصراللهی، بهنیا (۶۴) ۳۲۲  
 نصرتی، فاطمه (۷۹) ۲۶۳  
 نصری، صادق (۷۶) ۴۱۰  
 نصیری ولیک نبی، فخرالسادات (۷۷) ۸۶  
 نظربلند، ندا (۴۱) ۲۸، (۶۱) ۵۱  
 نظری، ابراهیم (۷۲) ۴۳۸  
 نظیری، قاسم (۴۸) ۴۴۵  
 نعامی، اشواق (۹۱) ۲۵۴  
 نعامی، عبدالزهرا (۶۵) ۶۷، (۸۹) ۹۹  
 نعمت‌طاووسی، محترم (۵) ۶۵  
 نقش، زهرا (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۵۲) ۳۷۷  
 (۷۰) ۱۴۶، (۸۷) ۲۴۲ و (۹۵) ۳۵۱  
 نوربالا، احمدعلی (۱۵) ۲۱۹، (۲۷) ۲۱۸  
 نوربخش، رابعه (۴) ۳۴۹  
 نوربخش، یونس (۷۷) ۳  
 نورعلی، زهره (۳۶) ۳۶۶  
 نورمحمدی، لیلا (۱۰) ۱۶۴  
 نوروزی، رضاعلی (۳۸) ۲۳۲  
 نوروزیان، مریم (۳۵) ۲۷۹  
 نوری، ابوالقاسم (۱۷) ۳۱، (۲۱) ۱۸، (۴۷) ۲۹۷  
 (۶۲) ۱۷۶  
 نوری، ربابه (۷۸) ۱۸۹  
 نوری، ناهید (۱۷) ۴  
 نوری، نرگس‌السادات (۳۶) ۳۳۴  
 نوشادی، ناصر (۸۵) ۸۴  
 نوید، احد (۴۸) ۴۱۴  
 نویدی، فاطمه (۴۳) ۲۷۵  
 نیتی، ربابه (۷۸) ۱۷۴  
 نیکبخت نصرآبادی، علیرضا (۳۸) ۱۵۶  
 نیکدل، فریبرز (۸۴) ۴۱۲، (۸۵) ۸۴  
 نیک مرام، زهرا (۱۷) ۶۸  
 نیوشا، بهشته (۷۸) ۲۲۳  
 • واتقی، زهرا (۵۹) ۲۳۵  
 واحدی، شهرام (۸۲) ۲۰۱  
 ودودی‌مفید، پروین (۶۲) ۱۰۶  
 وفادار، زهره (۴۶) ۲۱۳  
 وکیلی هریس، شهرام (۹۴) ۲۳۱  
 ویسانی، مختار (۵۸) ۱۱۰، (۶۲) ۱۴۲  
 • هادیانفرد، حبیب (۱۰) ۱۷۴، (۱۶) ۳۸۸  
 (۳۸) ۲۰۰، (۶۵) ۱۸  
 هاشمی، تورج (۵۱) ۲۵۸، (۵۴) ۲۰۴، (۸۲) ۲۰۱  
 هاشمی، سحر (۸۱) ۵۱  
 هاشمی، سهیلا (۸۲) ۱۶۷، (۸۳) ۲۸۴  
 هاشمی، ویدا (۳۹) ۲۷۵  
 هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل (۶۷) ۲۹۴، (۷۶) ۳۹۴  
 (۹۰) ۱۶۶  
 هاشمی گلستان، نسرین‌السادات (۹۶) ۴۷۱  
 هاشمیان، کیانوش (۸۹) ۵۰  
 هداوندخانی، فاطمه (۶۵) ۳۳  
 همایونی، علیرضا (۲۶) ۱۷۹

۳۹۳ (۸۰) یعقوبی، حمید

۳۸۱ (۴۴) یوسفی، رحیم

۵۴ (۴۹) یوسفی، زهرا

۲۴۷ (۷۱)، ۲۰۹ (۷۰)، ۳۰۰ (۶۳) یوسفی، فریده

۱۸۲ (۵۴) یوسفی، ناصر

۲۷۶ (۲۳) یونسی، سیدجلال

۳۱۷ (۹۵) همپوشی، لاله

۳ (۷۷) هومن، حیدرعلی

• ۴ (۴۵) یارمحمدیان، احمد

۲۶۹ (۹۱)، ۶۶ (۸۹) یزدانی، فرزانه

۱۹۹ (۹۰) یزدانی، محمد

۶۷ (۸۵) یعقوبی، ابوالقاسم



- طراحی بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی و اثر بخشی بهزیستی روان شناختی و حرمت خود در نوجوانان افغانستانی مقیم ایران
- دکتر جواد آزه ای، دکتر پروین محمدی، دکتر مسعود غلامعلی لوسانی، دکتر منصوره حاج حسینی ..... ۲۵۰
- نقش صفات مرضی، روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه و هیجانی در پیش‌بینی اختلالات شخصیت خوشه C
- علیرضا گل، بهناز شیدعنبرانی، دکتر حمیدرضا آقامحمدیان شرع‌باف، سجاد نامور طباطبائی، محمد خاکشور کامه علیا ..... ۲۶۵
- نقش تعدیل کننده معنا در کار در رابطه خودرهبی و سرمایه عاطفی و سرمایه‌گذاری جمعی عاطفی
- دکتر محسن گل پرور، مریم رستم پور ..... ۲۸۳
- اثربخشی برنامه آموزشی حافظه فعال واج‌محور بر بهبود توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان
- دکتر الهام سادات ناجی، دکتر محسن شکوهی یکتا، دکتر سعید حسن‌زاده، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد آزه‌ای ..... ۲۹۹
- بررسی روابط ساختاری بین ذهن آگاهی ورزشی و راهبردهای تنظیم هیجان با اضطراب رقابتی ورزشکاران پروین امین‌نژاد، دکتر رسول زیدآبادی، دکتر لاله همبوشی، میلادخجسته ..... ۳۱۷
- مدل یابی رابطه ساختاری امنیت و شادکامی اجتماعی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روانشناختی: مورد مطالعه شهر اهواز
- یاسر گراوند، دکتر عسگر آتش‌افروز، علی عنبری ..... ۳۳۴
- اثربخشی آموزش تفکر علمی بر مهارت حل مسئله در کودکان پیش‌دبستانی: طراحی و کاربست ابزار جدید حل مسئله
- دکتر لیداملاک‌زاده، دکتر الهه حجازی، دکتر محمود تلخ‌ابی، دکتر زهرانش ..... ۳۵۱
- معرفی کتاب ..... ۳۶۷

- تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش‌آموز
- دکتر نرجس لاری، دکتر الهه حجازی، دکتر بهرام جوکار، دکتر جواد آزه‌ای ..... ۳۰۰
- نقش واسطه‌ای سبک‌های عشق‌ورزی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و رضایت زناشویی
- فائزه صلايانی، دکتر محمدجواد اصغری ابراهیم آباد، دکتر کاظم رسول‌زاده طباطبائی، راضیه عباس‌زاده روگوشی ..... ۳۳۰
- مقایسه تاب‌آوری و راهبردهای مقابله با تنیدگی بین داوطلبان شرکت در جنگ ضد داعش و سربازان
- زانا ناصح صالح قدیر، دکتر فریبا حسینی ..... ۴۱۰
- نقش بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی در پیش‌بینی پرخاشگری بزرگسال
- بهناز شیدعنبرانی، علیرضا گل، فاطمه فرهادیان، دکتر زهرا طبیعی، سید سجاد نامور طباطبائی ..... ۵۷۰
- مقایسه اثربخشی روان‌درمانگری مثبت‌نگر گروهی و روان‌نمایشگری بر افزایش نگرش معنوی در زنان مبتلا به درد مزمن
- دکتر اورانوس قطبی نژاد بهر آسمانی، مرجان حسینی راد ..... ۷۵۰
- نقش کمال‌گرایی و مثبت‌اندیشی والدین، در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی
- زینب اسدی، دکتر سیده لیلا حسینی طبقدهی ..... ۹۱۰
- رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی
- سمیرا اراهیما، حمید بارانی، دکتر فرهاد خرمائی ..... ۱۰۶۰
- گزارش و خیر ..... ۱۲۳
- معرفی کتاب ..... ۱۲۵



- طبقه‌بندی توانمندی‌های منش و فضایل با تأکید بر فرهنگ
- مرجان حسینی راد، دکتر محمد خداپای‌فرد، دکتر الهه حجازی ..... ۳۷۱
- نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری والدین با مشکلات دوره بلوغ
- دکتر لیلا اکرمی، دکتر مختار ملک‌پور، دکتر احمد عابدی ..... ۳۹۵
- رابطه قلدری در محل کار و رفتارهای انحرافی در محل کار با میانجیگری فرسودگی هیجانی
- دکتر رضا سپهوند، دکتر محسن عارف نژاد، فریبرز فتحی چگنی، مهدیه سپهوند ..... ۴۱۷
- نقش ایجاد الگوهای منعطف رفتار از طریق مواجهه ارزش‌محور در فرآیند روان‌درمانگری
- دکتر علی محمد رضایی، دکتر طیبه شریفی، دکتر احمد غضنفری، دکتر الهام افلاکی، دکتر محمدجعفر بهره‌دار ..... ۴۳۵
- رابطه منش‌های اخلاقی با ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودرهبی
- حمید بارانی، دکتر فرهاد خرمائی ..... ۴۵۴
- نقش نظم‌جویی شناختی هیجان و تعامل مادر-کودک در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی مادران دارای کودک ناتوان ذهنی
- زهرا بندار کاخکی، نسرین سادات هاشمی گلستان، بهناز شیدعنبرانی، دکتر حمیدرضا آقامحمدیان شرع‌باف ..... ۴۷۱
- نمایه مؤلفان ..... ۴۹۰
- فهرست ۴ شماره سال ۱۳۹۹ ..... ۵۰۷

- تحلیل کیفی تجارب خانوادگی جانمازان اعصاب و روان: یک پژوهش پدیدارشناسختی
- نیکو قاضی نژاد، دکتر مسعود غلامعلی لوسانی، دکتر جواد آزه‌ای ..... ۱۳۰
- بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه نیمرخ شایستگی هیجانی
- نگین بخشی، دکتر فریده یوسفی ..... ۱۵۰
- نقش تعدیل‌کنندگی همدلی در رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی در دانش‌آموزان
- زینب رضایی، دکتر الهه حجازی، دکتر حسین کارشکی ..... ۱۶۷
- رابطه امنیت روانی، حمایت اجتماعی و تاب‌آوری با بروز اختلال تنیدگی پس از سانحه
- پروانه شجاعی مهر، دکتر خدامراد مومنی، دکتر جهانگیر کرمی ..... ۱۸۴
- بررسی رابطه والد کودک در پیش‌بینی ناراضیاتی جنسیتی در زنان و مردان تراجنسی
- سمیه رحیمی احمدآبادی، دکتر مهرداد کلاتری، دکتر محمدرضا عابدی، دکتر سید مرتضی مدرس غروی ..... ۲۰۰
- اثر تعدیلی عدم قطعیت در محیط کار در رابطه بین ابهام نقش و پرخاشگری فیزیکی و روانشناختی
- دکتر ترگس السادات مرتضوی، دکتر سید حمیدرضا عریضی سامانی ..... ۲۱۵
- مدل ساختاری اختلال وسواس جبری براساس کمال‌گرایی ناسازگار و کنترل روان‌شناختی والدین
- شهرام وکیلی هریس، دکتر شعله لیوارجانی، دکتر نغمه محب ..... ۲۳۱

Editorial Board

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

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

## In the Name of Allah Contents

### □ Classification of Character Strengths and Virtues among Iranian Students with Emphasize on Culture

Marjan Hassaniraad, MSc, Mohammad Kodayarifard, PhD, Elahe Hejazi-Moughari, PhD .....371

### □ The Mediating Role of Parenting Styles with the Puberty Period

Leila Akrami, PhD, Mokhtar Malekpour, PhD, Ahmad Abedi, PhD.....395

### □ The Relationship between Workplace Bullying and Deviant Workplace Behaviors with the Mediating Role of Emotional Exhaustion

Reza Sepahvand, PhD, Mohsen Arefnejad, PhD, Fariborz Fathi-Chegeni, MSc, Mahdie Sepahvand, MSc .....417

### □ The Role of Creating Flexible Patterns of Behavior through Value-Based Exposure in the Psychotherapy Process

Ali-Mohammad Rezaei, PhD, Tayyebeh Sharifi, PhD, Ahmad Ghazanfari, PhD, Elham Aflaki, PhD, Mohammad-Jafar Bahredar, PhD..... 435

### □ The Relationship between Moral Characters and the Academic Dishonesty Dimensions with Mediating Role of Self-Deception

Hamid Barani, MSc, Farhad Khormace, PhD .....454

### □ The Role of Cognitive Emotion Regulation and Mother-Child Relationship in Prediction of Psychological Well-Being of Mothers with Intellectual Disabled Children

Zahra Bondar-Kakhaki, MSc, Nasrin-Sadat Hashemi-Golestan, MSc, Behnaz Shid-Anbarani, MSc, Hamidreza Aghamohammadian-Sharbaf, PhD .....471