

- مقایسه اثربخشی درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان شناختی-رفتاری بر کاهش علائم اضطراب مادران دارای کودکان اوتیسم
- دکتر جواد اژه ای، دکتر مریم صیادشیرازی، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، دکتر عبدالرحیم کسای اصفهانی ۳
- مقایسه تجرئه اجرای روان حالتی (عملکرد اوج) در ورزشکاران نخبه و غیر نخبه ایرانی
- دکتر محمدامین جلیلودند، دکتر رسول روشن، دکتر مریم اسماعیلی نسب، دکتر رسول حمایت طلب ۲۲
- بررسی ترس از ارزیابی به عنوان میانجی در رابطه پنهانی نقش و ساختار سازمانی با فرآیند اثربخشی
- دکتر حمیدرضا عریضی، عاطفه اژه ای ۳۴
- رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی مبتنی بر عملکرد شغلی کارکنان
- حدیث باقری، دامون رزمجویی، الهام ساعی ۵۰
- تأثیر آزمایشی ارزیابی شناختی و سرکوبگری هیجانی بر کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی بر اساس ابعاد زیستی حساسیت پردازش حسی
- دکتر سهراب امیری، دکتر علی عیسی زادگان، دکتر ابوالقاسم یعقوبی، دکتر محمد حسین عبداللهی ۶۷
- نقش واسطه‌ای شیوه‌های مقابله با تنیدگی در رابطه بین تفکر خلاق و بهزیستی روان شناختی
- اکرم قبادی، دکتر فریبرز نیکدل، دکتر ناصر نوشادی ۸۴
- بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده و خود تنظیمی انگیزشی
- سمیرا فیروزبخت، دکتر مرتضی لطیفیان ۱۰۰
- معرفی کتاب ۱۱۸

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

هنر الکترونیکی

در بیست و یکمین سال

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

در این بیست و دو سال، هشتاد و پنج شماره مجله در بردارنده ۵۲۸ مقاله از ۷۲۲ مولف یا مولفین در ۹۵۴۶ صفحه منتشر شده است. خوانندگان مجله می توانند از سایت مجله، از مقالات به صورت رایگان استفاده کنند.

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

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

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

«تهران: صندوق پستی ۶۱۹ - ۱۳۱۸۵»

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

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

مدیر مسئول

مقایسه اثربخشی درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان شناختی-رفتاری بر کاهش علائم اضطراب مادران دارای کودکان اتیسم □

Compare the Effectiveness of Group Therapy Based on Acceptance and Commitment and Cognitive-Behavioral Therapy on Reducing Anxiety of Mothers of Autistic Children □

Javad Ejei, PhD

Maryam Sayadshirazy, PhD □

Masoud Gholamali Lavasani, PhD

Abdolrahim Kasaei Esfahani, PhD

دکتر جواد اژه ای *

دکتر مریم صیادشیرازی *

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی *

دکتر عبدالرحیم کسایی اصفهانی *

Abstract

چکیده

This study investigated the effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment (ACT) compared with cognitive-behavior therapy on decreasing anxiety and increasing acceptance of mothers of autistic children. This study was quasi-experimental design with pre-test and post-test with control group. The experimental groups were consisted of two groups based on acceptance and commitment group therapy (ACT) and cognitive-behavioral therapy (CBT) respectively. Both groups were received ten sessions treatment. 12 people were employed in the control group who were not treated. In order to evaluate the level of anxiety and acceptance, two questionnaires were used: Beck Anxiety Inventory (BAI) and the Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II). Comparing treatment groups showed that between the effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment with cognitive-behavioral therapy on reducing maternal anxiety and promoting acceptance was not significantly different. However, the impact of group therapy based on acceptance and commitment in pre-test and follow-up was more than cognitive behavior therapy. Therefore, the current research and ACT provide empirical support for mothers with ASD children.

پژوهش حاضر به منظور مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با درمان شناختی-رفتاری در کاهش علائم اضطرابی و افزایش پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم صورت گرفت. این پژوهش از نوع طرح شبه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می باشد. گروه های آزمایشی شامل دو گروه درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان شناختی-رفتاری بود. هر دو گروه ده جلسه درمان را یک بار در هفته دریافت کردند. ۱۲ نفر هم در گروه کنترل گماشته شدند که تحت درمان قرار نگرفتند. به منظور سنجش میزان اضطراب افراد از سیاهه اضطراب بک و جهت سنجش میزان پذیرش از پرسشنامه پذیرش و عمل استفاده شد. داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تحلیل شد. مقایسه گروه های درمانی حاکی از آن بود که اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با درمان شناختی-رفتاری بر کاهش اضطراب و ارتقای پذیرش مادران تفاوت محسوسی نداشت، ولی ماندگاری اثر درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد در مرحله پیش آزمون-پیگیری در کاهش اضطراب و افزایش پذیرش بیشتر از درمان شناختی-رفتاری بود. بنابراین، پژوهش در مجموع حمایتی تجربی برای به کارگیری درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای مادران دارای کودکان اتیسم فراهم می آورد.

Keywords: acceptance and commitment therapy, cognitive behavioral therapy, anxiety, acceptance

کلید واژه ها: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، درمان شناختی-رفتاری، اضطراب، پذیرش

□ Department of Educational Psychology and Counseling, University of Tehran, Tehran. I. R. Iran

□ Email: msayad52@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۹/۱۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۱۲/۱

* دانشکده روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

** گروه راهنمایی و مشاوره دانشگاه خوارزمی

● مقدمه

«اتیسم» یکی از اختلال‌های فراگیر رشد دوران کودکی است که با رفتارهای کلیشه‌ای، تحریک‌پذیری، رفتارهای تخریبی و اشکال جدی در ارتباط اجتماعی کودک مشخص می‌شود و معمولاً قبل از سه‌سالگی بروز می‌کند، طیف اختلال‌های اتیسم تأثیرات شدیدی بر زندگی خانوادگی می‌گذارد و والدین کودکان مبتلابه اتیسم با چالش‌های فراوانی روبرو هستند (چیمه، پوراعتماد و خرم‌آبادی، ۱۳۸۶). مراقبت از کودکان حتی در بهترین شرایط، فعالیتی چالش‌برانگیز است و گاهی در کنار مراقبت از کودکان شرایطی به والدین تحمیل می‌شود که بر چالش‌های آنان می‌افزاید. با توجه به تقاضاها و محدودیت‌های زیادی که والدین کودکان دارای اختلال با آن روبرو هستند، این والدین در معرض پیامدهای ناگواری قرار می‌گیرند (کردستانی، پورحسین، امیری، ایزدینیا و فرهودی، ۱۳۹۲).

امید به سالم بودن و طبیعی بودن کودک معمولاً احساس اعتماد در آنان ایجاد می‌کند و کودک خود را می‌پذیرند، ولی به‌محض آگاهی والدین از معلولیت فرزند خود، تمام آرزوها و امیدها به یأس مبدل می‌گردد و مشکلات شروع می‌شود. اولین شخصی که به‌طور مستقیم با کودک ارتباط برقرار می‌کند، «مادر» است. مادر به علت نگهداری دائمی و نیاز به فراهم کردن شرایط ویژه رشد این کودکان و رویارویی با تنیدگی‌هایی از جمله رفتارهای قالبی، مشکلات زبانی، قشقرق و نداشتن مهارت مراقبت از خود، باعث تضعیف کارکرد طبیعی مادر می‌شود (نریمانی، آقا محمدیان و رجبی، ۱۳۸۶).

شارپلی، بیتسیکا و همکاران (۱۹۹۷) بیان می‌کنند که مادران کودکان اتیسم معمولاً تنیدگی بیشتری را از پدران خواهند داشت. برخی پدرها تنیدگی ناشی از همسر را تهدیدکننده تر از مشکلات کودک تلقی می‌کنند و آن را تهدیدی برای خانواده می‌دانند. پدرها معمولاً به‌اندازهٔ مادران احساسات خود را آشکار نمی‌سازند، مادران طیف گسترده‌ای از هیجانات مانند خشم، غمگینی، گریه و سوگ را نشان خواهند داد. آنها همچنین نگران واکنش‌های جامعه، بستگان و نزدیکان به این مشکل هستند و گاهی فکر می‌کنند احتمالاً راه‌حلی وجود دارد که به تمام مصائب آنها در این زمینه پایان بدهد. آنها نیروی روانی و مادی زیادی را صرف به اجرا گذاشتن فرض‌ها و گمان‌های خود می‌کنند و درنتیجه وقت زیادی را که باید صرف پذیرش حقیقی کودک، درمان و توانبخشی او می‌شد را از دست می‌دهند (رافعی،

۱۳۹۵). مروری بر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه برنامه‌های مداخله‌ای گروهی برای والدین کودکان اتیسم، نشان می‌دهد که اغلب آنها بر سلامت روان و کیفیت زندگی مادران کودکان اتیسم (شاهپور، غفاری و گماری، ۲۰۱۳)، آموزش فرزند پروری (برین، ۲۰۱۱)، مهارت‌های تفکر و فنون مقابله (وانگ، میکایلز و دی، ۲۰۱۱)، دیکنز، فیشر، تیلور، لامبرت و میودراگ، ۲۰۱۶، خرم‌آبادی، پوراعتماد، طهماسبیان و چیمه، ۱۳۸۸)، مدیریت خلق منفی بر سلامت روان و افسردگی (فروغ ریاحی، خواجه دین و ایزدی، ۱۳۹۲)، نگرانی و امید به زندگی (برجیس، کلیم جوادی، طاهر، غلامعلی لواسانی و خان زاده، ۱۳۹۲)، بررسی مؤلفه‌های روان‌نژندی مادران (بیرامی، هاشمی نصرت آباد، بشارت، موحدی و کوهیما، ۱۳۹۲) متمرکز بوده‌اند. با توجه به مسائل متعددی که خانواده‌های دارای چنین فرزندان با آن درگیر هستند، ضروری به نظر می‌رسد که برنامه‌های خاص آموزشی و درمانی برای آنها در نظر گرفته شود (خصوصاً مادران دارای فرزند اتیسم)، تا با پایین آمدن سطح اضطراب مادران و افزایش میزان پذیرش آنان؛ گامی در جهت بالا بردن سطح بهداشت روان خانواده‌ها برداشته شود. یافته‌های تجربی نشان می‌دهد که درمان شناختی-رفتاری از میان درمان‌های روانشناختی برای درمان اضطراب به دلیل کارآمدی، گزینه مناسبی در جهت درمان محسوب می‌شود (آریاناکیا، مرادی و حاتمی، ۱۳۹۵)، درعین حال که تقریباً یک‌سوم از افرادی که از درمان شناختی-رفتاری بهره می‌گیرند، درخطر عود مجدد قرار دارند (ملیانی، الهیاری، آزاد فلاح، فتحی آشتیانی و طاوولی، ۱۳۹۳). از این رو اثرات پیشگیرانه این درمان موردتربید واقع می‌شود. با توجه به تأییدات تجربی قوی برای مواجهه درمانی، آن دسته از روش‌های درمان اختلال‌های اضطرابی که عنصر مواجهه در آن حفظ‌شده و یا ارتقاء یافته؛ احتمال بیشتری دارد که به نتایج بالینی معنی‌داری ختم شود. از میان درمان‌های جدید برای اختلال‌های اضطرابی می‌توان از «شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی» و «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد» که از جمله درمان‌های موسوم به موج سوم رفتاری‌اند و تحول‌شگرفی در روان‌درمانگری ایجاد کرده‌اند، یاد نمود. «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد» که با مخفف ACT^۱ به‌عنوان یک کلمه مستقل و نه با حروف جداگانه خوانده می‌شود، یکی از درمان‌های نسل سوم رفتاردرمانگری است. این رویکرد در مقایسه با رفتاردرمانگری شناختی تأکید بیشتری بر پذیرش و تمایل به تجربه رویدادهای درونی دارد. به چالش‌نکشیدن افکار منفی و تغییر آنها - هرچند که برخی اوقات

رخ می‌دهد-از دیگر ویژگی‌های این رویکرد است. در «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد»، از درمان‌جویان خواسته می‌شود بپذیرند که رنج، بخشی از تجربه طبیعی انسان است. با پذیرش رنج به‌عنوان یک تجربه، می‌توانیم یاد بگیریم که به آن، پاسخ سازگارانه‌تری بدهیم و بعضی از ارتباطات کلامی مان را با آن تغییر دهیم» (هیز، ۲۰۰۵، به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۴). به نظر می‌رسد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (هیز، استروسال و ویلسون، ۱۳۹۴) به‌عنوان رویکردی که از بسیاری جهات با مواجهه درمانگری همخوانی دارد، بسیار نویدبخش بوده و مستقیماً مسائل همایند با مواجهه یعنی «ترس» و «اجتناب» و نگرانی‌های مربوط به کیفیت زندگی را هدف قرار می‌دهد. تعدادی مطالعه موردی (کاراس کوسو، ۲۰۰۰؛ هورتا، گومز، مولینا و لوچیانو، ۱۹۹۸، لوچیانو و گوتیرز، ۲۰۰۱؛ زادیوار و هرناز، ۲۰۰۱) و کارآزمایی بالینی مهارشده عموماً موافق با استفاده از پروتکل‌های درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای اختلالات اضطرابی وجود دارد (به‌عنوان مثال، بلوک، ۲۰۰۲، بلوک و ولفرت، ۲۰۰۲، زیتل، ۲۰۰۳). همچنین کارآزمایی‌های تصادفی کنترل‌شده موفق نیز در حوزه مربوط به تنیدگی وجود دارد (به‌عنوان مثال، باند و بانس، ۲۰۰۰). تعداد دیگری از مطالعات نیز در حال حاضر در حال انجام است (هیز و استروسال، ۱۳۹۴). همان‌طور که در مطالعاتی که در زمینه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و سایر درمان‌ها برای جامعه بالینی متشکل از مراجعین مبتلا به طیف اختلال‌های اضطرابی مشاهده می‌شود، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به‌اندازه درمان شناختی-رفتاری مؤثر واقع شده است. نتایج پژوهش‌های روحی‌میر و غفاری (۱۳۹۴)؛ رجبی و یزدخواستی (۱۳۹۳)؛ مولوی و همکاران (۱۳۹۳)؛ مژده‌ی، اعتمادی و فلسفی‌نژاد (۱۳۹۰)؛ کریم‌زاده و لطیفی (۲۰۱۵)؛ رفیعی، سدرپوش و عابدی (۲۰۱۴)؛ لی و همکاران (۲۰۱۴)؛ نیل و همکاران (۲۰۱۴)؛ آرچ و همکاران (۲۰۱۲)؛ هیمبرگ و رایتز (۲۰۰۸) نیز به مؤثر بودن نتایج «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد» به‌اندازه درمان‌شناختی-رفتاری اشاره می‌کنند. از آنجایی که تا به حال در هیچ مطالعه‌ای به مقایسه اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به‌ویژه در جمعیت مادران دارای فرزند اتیسم پرداخته نشده است، هدف از انجام پژوهش حاضر: ۱. مقایسه اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش نشانه‌های اضطراب و افزایش پذیرش مادران دارای فرزند اتیسم و ۲. میزان ماندگاری اثر هر یک از این دو مداخله (درمان شناختی-رفتاری یا

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بعد از پس آزمون و پیگیری در کاهش نشانه‌های اضطراب و افزایش پذیرش مادران دارای فرزند اتیسم می‌باشد.

● روش

پژوهش حاضر در چارچوب یک طرح شبه آزمایشی با پیش آزمون-پس آزمون بود. جامعه پژوهش مادران دارای کودک اتیسم از «مرکز به‌آرا» را تشکیل دادند. نمونه این پژوهش به روش نمونه‌گیری در دسترس از میان ۳۶ نفر از مادران دارای سطح اضطراب در حد متوسط که از طریق مصاحبه و پرسشنامه غربال‌شده بود، انتخاب گردید. این مادران به سه گروه ۱۲ نفره تقسیم شدند که در دو گروه تحت درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد، و گروه‌درمانی شناختی-رفتاری قرار گرفتند و یک گروه هیچگونه مداخله‌ای دریافت نکردند.

● ابزار

□ الف: سیاهه اضطراب بک^۲: این سیاهه دارای ۲۱ ماده است. دامنه نمرات آن نیز، تا ۶۳ می‌باشد و بیشتر بر جنبه‌های فیزیولوژیک اضطراب تأکید دارد. سه ماده آن مربوط به «حُلقی مضطرب»، سه ماده دیگر مربوط به «هراس‌های شخص» و سایر ماده‌های آن نشانه‌های خودکار فزون‌کنشی و تنش حرکتی اضطراب را می‌سنجد (کاوایانی و موسوی، ۱۳۸۷). بک و کلارک (۱۹۸۸) همسانی درونی این مقیاس را ۰/۹۳ و اعتبار باز آزمایی آن را ۰/۷۵ گزارش کردند. در ایران میزان ثبات درونی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و اعتبار آزمون-بازآزمون آن ۰/۸۳ و میزان همبستگی درون طبقه‌ای ۰/۸۳ گزارش شده است (عباسی، فتی، مولودی و ضرابی، ۱۳۹۱).

□ ب: پرسشنامه پذیرش و عمل (نسخه ۲)^۳: این پرسشنامه به‌وسیله بوند و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شده است. یک نسخه ۱۰ ماده‌ای از پرسشنامه اصلی است (AAQ-I) که به‌وسیله هیز (۲۰۰۰) ساخته شده بود. این پرسشنامه سازه‌ای را می‌سنجد که به تنوع، پذیرش، اجتناب تجربی و انعطاف‌ناپذیری روانشناختی برمی‌گردد. نمرات بالاتر، نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری روانی بیشتر است. عباسی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی این نسخه را برای سه گروه بالینی و هم غیر بالینی به کار گرفتند که نتایج، حاکی از آن بود که این پرسشنامه با ضریب آن ۰/۸۴ و اعتبار باز آزمایی ۰/۷۹ می‌تواند قابلیت اجرا هم برای جمعیت بالینی و

هم عادی را داشته باشد.

□ ج: پرسشنامه مشخصات جمعیت شناختی (محقق ساخته): این پرسش نامه اطلاعات دموگرافیک شامل سن، جنس، و جمعیت اقتصادی و اجتماعی، وضعیت تأهل و وضعیت سلامت جسمانی و روانی را می‌سنجد.

● درمان شناختی-رفتاری^۴

درمان به‌کاررفته در این پژوهش بر اساس پروتکل (لیهی و هلند، ۲۰۰۰) به‌صورت ۱۰ جلسه‌ای طراحی شد. جلسات به‌صورت ۹۰ دقیقه‌ای (دقیقه‌ای یکبار) در مرکز به‌آرا تشکیل گردید. جلسه‌های اول و دوم به موضوع‌هایی همچون آموزش درک نقش افکار احساسات، تحلیل افکار، شناسایی مشکلات تفکر، صورت گرفت. در جلسه سوم به بررسی ویژگی‌های افکار خودآیند، فنون شناسایی افکار خودآیند، تفاوت میان افکار خودآیند و تغییر آنها، شناسایی هیجان‌ها، تفکیک افکار و احساسات، تمایز بین هیجان‌ها، نام‌گذاری هیجان‌ها، درجه بندی هیجان‌ها پرداخته شد. در جلسه‌ها چهارم و پنجم آموزش تحریفات شناختی و شناسایی آنها و تمرین تحریفات شناختی اختصاص یافت که در راستای این اهداف کاربرگهایی در جهت انجام تکالیف در منزل به افراد داده شد. در جلسه‌های ششم و هفتم فنون به چالش کشیدن تحریفات شناختی مثل: «سناد مجدد»، «فن دایره‌ای»، فن فاجعه زدایی، فنون فاصل‌های، ماشین زمان، نگاه کردن به مشکل از بالکن، فن سود و زیان، آزمون شواهد پرداخته شد. در جلسه‌های هشتم و نهم با موضوع ارزیابی نگرانی‌ها، ویژگی افراد نگران، شناسایی نگرانی‌ها، بررسی سود و زیان نگرانی‌ها، تبدیل نگرانی به پیش‌بینی، تمایز قائل شدن بین نگرانی مفید و غیرمفید در گروه موردبحث و بررسی قرار گرفت. در جلسه آخر ادامه بحث فنون کاهش نگرانی، آموزش مهارت حل مسئله به جمع‌بندی بحث و گرفتن بازخورد از اعضاء گروه اختصاص یافت.

● درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد

پروتکل اجرای گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اساس پروتکل اختلال‌های اضطرابی بر اساس ۱۰ جلسه طراحی و اجرا شد. خلاصه جلسه‌ها به شرح ذیل می‌باشد: جلسه‌های اول و دوم به خوشامدگویی، معرفی اعضاء، بیان اهداف کلاس، تعهدهای جلسه‌ها،

تعریف اعضا از شادی، روش‌های ایجاد امنیت و سلامت، باورهای نادرست در مورد احساس شادی پرداخته شد. جلسه‌های سوم و چهارم، روی تلاش‌های افراد در رسیدن به آرامش و آموزش درماندگی خلاق از طریق استعاره و اینکه با اضطراب‌های درونی و بیرونی چگونه برخورد می‌کنیم و به چه روش‌هایی متوسل می‌شویم، تفاوت تحمل و پذیرش، متمرکز بود؛ جلسه‌های پنجم و ششم تمایز درد تمیز و کثیف، استفاده از استعاره مهمان ناخوانده و تمرین ذهن آگاهی از طریق خوردن کشمش؛ جلسه‌های هفتم و هشتم پذیرش اضطراب، تمایز قائل شدن بین موارد قابل کنترل و غیرقابل کنترل زندگی، آموزش همجوشی گسلش. از طریق تمرینات و استعاره‌های افکار، کف دست‌ها، مسافران اتوبوس؛ جلسه‌های نهم و دهم آموزش خود به‌عنوان زمینه از طریق استعاره‌های آسمان و ابر، صفحه شطرنج، آموزش ماندن در زمان حال از طریق تمرین ذهن آگاهی سر کلاس، آموزش ارزشها از طریق استعاره ساختن فیلم و سنگ قبر، در نهایت جمع‌بندی کلاس و آموزش ۶ ضلعی مدل انعطاف‌پذیری روانشناختی در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد صورت گرفت.

● یافته‌ها

هدف پژوهش حاضر «مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با درمان شناختی-رفتاری در کاهش اضطراب و افزایش پذیرش مادران دارای فرزند اتیسم» می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره و چندمتغیره استفاده شد تا تفاوت‌های اولیه آزمودنی‌ها کنترل شود. جدول‌های ۱ و ۲ اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به سه گروه درمانگری را نشان می‌دهد. همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌گردد جدول ۱. بررسی وضعیت تحصیلات در آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل

| وضعیت تحصیلات در آزمودنی‌ها | فراوانی | درصد | درصد تراکمی |
|-----------------------------|---------|------|-------------|
| راهنمایی تحصیلی | ۱ | ۲٫۸ | ۲٫۸ |
| دیپلم | ۱۴ | ۳۸٫۹ | ۴۱٫۷ |
| کاردانی | ۷ | ۱۹٫۴ | ۶۱٫۱ |
| کارشناسی | ۱۱ | ۳۰٫۶ | ۹۱٫۷ |
| کارشناسی ارشد | ۲ | ۵٫۶ | ۹۷٫۲ |
| دکتر | ۱ | ۲٫۸ | ۱۰۰ |
| کل | ۳۶ | ۱۰۰ | |

وضعیت تحصیلات آزمودنی‌ها ۱ نفر (۲٫۸ درصد) راهنمایی تحصیلی، ۱۴ نفر (۳۸٫۹ درصد)

دیپلم، ۷ نفر (۱۹.۴ درصد) کاردانی و ۱۱ نفر (۳۰.۶ درصد) کارشناسی، ۲ نفر (۵.۶ درصد) کارشناسی ارشد و ۱ نفر (۲.۸ درصد) دکترا بوده است. همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد میانگین سنی گروه آزمایش تحت درمان شناختی-رفتاری ۳۶،۹۱ سال میانگین سنی گروه آزمایش تحت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد ۳۷.۲۵ سال و میانگین سنی گروه کنترل ۳۸.۷۵ سال است.

جدول ۲. مقایسه میانگین سنی دو گروه آزمایش و گروه کنترل

| مقایسه میانگین سنی گروه‌های آزمایش و کنترل | تعداد | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره | واریانس |
|--|-------|---------|--------------|------------|-------------|---------|
| گروه آزمایش CBT | ۱۲ | ۳۶،۹۱ | ۵،۳۳ | ۲۸ | ۴۸ | ۲۸،۴۴۷ |
| گروه آزمایش ACT | ۱۲ | ۳۷،۲۵ | ۸،۰۸۰ | ۲۵ | ۵۷ | ۶۵،۲۹۵ |
| گروه کنترل | ۱۲ | ۳۸،۷۵ | ۴،۷۳۱ | ۲۹ | ۴۸ | ۲۲،۳۸۶ |

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد میانگین نمرات اضطراب گروه آزمایش درمان شناختی-رفتاری از ۲۹/۷۵ بعد از درمان شناختی-رفتاری به ۱۵/۲۵ کاهش یافته است در مرحله پیگیری به ۱۶/۰۸ تغییر یافته است و میانگین نمرات اضطراب گروه آزمایش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد از ۳۱/۱۶؛ بعد از درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد به ۱۶/۸۳ کاهش یافته است و در مرحله پیگیری به ۱۳/۶۶ تغییر یافته است در گروه کنترل از ۱۹/۸۳ در پیش آزمون به ۲۰/۴۱ در پس آزمون و سپس در پیگیری به ۲۱/۲۵ تغییر یافته است.

جدول ۳. مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری اضطراب در گروه‌های آزمایش درمان شناختی-رفتاری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و کنترل

| نمرات متغیر وابسته در گروه آزمایش و کنترل | تعداد | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره | واریانس |
|---|-------|---------|--------------|------------|-------------|---------|
| پیش آزمون اضطراب (گروه CBT) | ۱۲ | ۲۹،۷۵ | ۹،۰۵۶ | ۱۷ | ۴۸ | ۸۲،۰۲۳ |
| پس آزمون اضطراب (گروه CBT) | ۱۲ | ۱۵،۲۵ | ۱۲،۰۲ | ۲ | ۴۳ | ۱۴۴،۵۶۸ |
| پیگیری اضطراب (گروه CBT) | ۱۲ | ۱۶،۰۸ | ۱۰،۷۹۱ | ۵ | ۳۴ | ۱۱۶،۴۴۷ |
| پیش آزمون اضطراب (گروه ACT) | ۱۲ | ۳۱،۱۶ | ۸،۸۳۰ | ۱۹ | ۴۶ | ۷۷،۹۷۰ |
| پس آزمون اضطراب (گروه ACT) | ۱۲ | ۱۶،۸۳ | ۹،۴۴۶ | ۷ | ۳۸ | ۸۹،۲۴۲ |
| پیگیری اضطراب (گروه ACT) | ۱۲ | ۱۳،۶۶ | ۶،۲۱۳ | ۸ | ۳۰ | ۳۸،۶۰۶ |
| پیش آزمون اضطراب (گروه کنترل) | ۱۲ | ۱۹،۸۳ | ۸،۹۷۳ | ۹ | ۳۴ | ۸۰،۵۱۵ |
| پس آزمون اضطراب (گروه کنترل) | ۱۲ | ۲۰،۴۱ | ۹،۰۲۹ | ۸ | ۳۸ | ۸۱،۵۳۸ |
| پیگیری اضطراب (گروه کنترل) | ۱۲ | ۲۱،۲۵ | ۹،۸۸۲ | ۱۰ | ۴۰ | ۹۷،۶۵۹ |

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد میانگین نمرات «پذیرش و عمل» گروه آزمایش درمان شناختی-رفتاری از ۴۰ بعد از درمان شناختی-رفتاری به ۴۷/۰۸ افزایش یافته است و در مرحله پیگیری به ۴۷/۲۵ تغییر یافته است و میانگین نمرات پذیرش و عمل گروه آزمایش ۳۸/۸۳ بعد از درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد به ۵۰/۴۱ افزایش یافته است و در مرحله پیگیری به ۴۸/۸۳ تغییر یافته است و در گروه کنترل ۳۷/۴۱ در پیش‌آزمون به ۳۴/۳۳ در پس‌آزمون و سپس در پیگیری به ۳۴/۸۳ تغییر یافته است.

جدول ۴. مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پذیرش و عمل در گروه‌های آزمایش درمان شناختی-رفتاری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و کنترل

| نمرات متغیر وابسته در گروه آزمایش و کنترل | تعداد | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره | واریانس |
|---|-------|---------|--------------|------------|-------------|---------|
| پیش‌آزمون پذیرش و عمل (گروه CBT) | ۱۲ | ۴۰ | ۸,۳۴۴ | ۳۰ | ۵۴ | ۶۹,۶۳ |
| پس‌آزمون پذیرش و عمل (گروه CBT) | ۱۲ | ۴۷,۰۸ | ۵,۵۶۷ | ۳۷ | ۵۶ | ۳۰,۹۹ |
| پیگیری پذیرش و عمل (گروه CBT) | ۱۲ | ۴۷,۲۵ | ۵,۵۴۲ | ۴۰ | ۵۵ | ۳۰,۷۵۰ |
| پیش‌آزمون پذیرش و عمل (گروه ACT) | ۱۲ | ۳۸,۸۳ | ۶,۸۳۳ | ۴۶ | ۲۸ | ۴۶,۶۹ |
| پس‌آزمون پذیرش و عمل (گروه ACT) | ۱۲ | ۵۰,۴۱ | ۳,۴۴۹ | ۴۶ | ۵۶ | ۱۱,۹۰۲ |
| پیگیری پذیرش و عمل (گروه ACT) | ۱۲ | ۴۸,۸۳ | ۴,۵۰۹ | ۴۰ | ۵۵ | ۲۰,۳۳ |
| پیش‌آزمون پذیرش و عمل (گروه کنترل) | ۱۲ | ۳۷,۴۱۶ | ۴,۸۵۱ | ۲۶ | ۴۶ | ۲۳,۵۳۸ |
| پس‌آزمون پذیرش و عمل (گروه کنترل) | ۱۲ | ۳۴,۳۳ | ۴,۰۰۷ | ۲۵ | ۴۱ | ۱۶,۰۶۱ |
| پیگیری پذیرش و عمل (گروه کنترل) | ۱۲ | ۳۴,۸۳ | ۵,۳۰۵ | ۲۴ | ۴۱ | ۲۸,۱۵۲ |

○ همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده است، مجموع معجزورات مربوط به گروه‌ها در مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیش‌آزمون-پیگیری برابر، 1138.407 ، 941.646 و $F=7.889$ ، 11.467 می‌باشد که در سطح $p \leq 0,05$ معنادار است. به عبارت دیگر بین گروه‌ها (کنترل، درمان شناختی-رفتاری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بعد از تعدیل نمرات پیش‌آزمون در هر دو مرحله (پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون - پیگیری) اختلاف معنی‌داری وجود دارد و درمان‌های گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و شناختی-رفتاری بر اضطراب مادران دارای کودکان اتیسم تأثیر معناداری داشته است و میزان اضطراب مادران را به‌طور معناداری کاهش داده است.

افزون بر این در جدول ۶ نشان داده شده است که در هر دو مرحله پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیش‌آزمون-پیگیری ۱. بین گروه آزمایش درمان شناختی-رفتاری و گروه

جدول ۵. آزمون کوواریانس (سه گروه) جهت بررسی فرضیه اول

| منبع واریانس | مجموع مجذورات | درجه آزادی | مجدورات میانگین | F | سطح معنی داری | مجدور ایثای جزئی |
|----------------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|------------------|
| پیش آزمون و پس آزمون | گروه | ۲ | ۴۷۰٫۸۲۳ | ۷٫۸۸۹ | ۰٫۰۰۲ | ۰٫۳۳۰ |
| | خطا | ۳۲ | ۵۹٫۶۸۰ | | | |
| | کل | ۳۶ | | | | |
| | کل تصحیح شده | ۳۵ | | | | |
| | | | | | | ۹۴۱٫۶۴۶ |
| | | | | | | ۱۹۰۹٫۷۷۴ |
| | | | | | | ۱۴۶۶۲٫۰۰ |
| | | | | | | ۳۶۳۷٫۰۰۰ |
| پیش آزمون و پیگیری | گروه | ۲ | ۵۶۹٫۲۰۳ | ۱۱٫۴۶۷ | ۰٫۰۰۱ | ۰٫۴۱۷ |
| | خطا | ۳۲ | ۴۹٫۶۳۷ | | | |
| | کل | ۳۶ | | | | |
| | کل تصحیح شده | ۳۵ | | | | |
| | | | | | | ۱۱۳۸٫۴۰۷ |
| | | | | | | ۱۵۸۸٫۳۷۴ |
| | | | | | | ۱۳۵۴۴٫۰۰ |
| | | | | | | ۳۱۴۰٫۰۰۰ |

کنترل تفاوت معناداری وجود دارد؛ ۲. بین گروه آزمایش درمان شناختی- رفتاری و گروه آزمایش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد تفاوت معناداری وجود ندارد؛ ۳. بین گروه آزمایش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که هر دو درمان گروهی مبتنی بر «پذیرش و تعهد» و «درمان شناختی- رفتاری» بر اضطراب مادران دارای کودکان اتیسم تأثیر معناداری داشته است و این درمان در طول زمان یعنی در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. در این مورد که کدامیک از این دو روش در کاهش اضطراب مادران دارای کودکان اتیسم اثربخش تر است به مقایسه میزان اندازه اثر درمان‌ها می‌پردازیم که در جدول کوواریانس زیر نشان داده شده است.

جدول ۶. آزمون سیداک جهت بررسی مقایسه‌های دوتایی گروه‌ها

| مرحله | گروه (I) | گروه (J) | تفاوت میانگین‌ها (I-J) | انحراف معیار | سطح معنی داری |
|-----------------|-------------|-----------------|------------------------|--------------|---------------|
| مرحله پیش آزمون | گروه آزمایش | گروه آزمایش ACT | -۰٫۴۹۶ | ۳٫۱۶۱ | ۰٫۹۹۸ |
| | CBT | گروه کنترل | -۱۲٫۷۷ | ۳٫۴۸۸ | ۰٫۰۰۳ |
| - پس آزمون | گروه آزمایش | گروه آزمایش CBT | ۰٫۴۹۶ | ۳٫۱۶۱ | ۰٫۹۹۸ |
| | ACT | گروه کنترل | -۱۲٫۲۸ | ۳٫۵۸۴ | ۰٫۰۰۵ |
| مرحله پیش آزمون | گروه آزمایش | گروه آزمایش ACT | -۱۱٫۸۲۲ | ۳٫۱۸۱ | ۰٫۵۸۰ |
| | CBT | گروه کنترل | | | ۰٫۰۰۲ |
| - پیگیری | گروه آزمایش | گروه آزمایش CBT | -۳٫۳۶۷ | ۳٫۲۶۸ | ۰٫۵۸۰ |
| | ACT | گروه کنترل | -۱۵٫۱۸۹ | | ۰٫۰۰۱ |

همچنین در جدول ۷ نشان داده شده است که در مرحله پیش آزمون-پس آزمون اندازه

اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان شناختی-رفتاری) بر متغیر وابسته اضطراب مادران ۴۱ درصد و اندازه اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بر متغیر وابسته اضطراب مادران ۴۰ درصد می‌باشد که تفاوت محسوسی باهم ندارند. در مرحله پیش آزمون - پیگیری اندازه اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان شناختی-رفتاری) بر متغیر وابسته اضطراب مادران ۴۳ درصد و اندازه اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بر متغیر وابسته اضطراب مادران ۴۸ درصد می‌باشد که نشان می‌دهد تأثیر درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد در مرحله پیش آزمون - پیگیری کمی بیشتر از درمان شناختی-رفتاری است.

جدول ۷. آزمون کوواریانس جهت مقایسه اثربخشی هر یک از درمان‌ها در هر دو مرحله

| مرحله | منبع واریانس | مجموع مجذورات | درجه آزادی | مجدورات میانگین | F | سطح معنی داری | مجدور ایتمی جزئی |
|--|--------------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|------------------|
| پیش آزمون و گروه آزمایش CBT و گروه کنترل | ۸۳۳,۷۸۵ | ۱ | ۸۳۳,۷۸۵ | ۱۴,۶۴۴ | ۰,۰۰۱ | ۰,۴۱۱ | |
| پس آزمون گروه آزمایش ACT و گروه کنترل | ۶۱۰,۵۴۵ | ۱ | ۶۱۰,۵۴۵ | ۱۴,۳۹۱ | ۰,۰۰۱ | ۰,۴۰۷ | |
| پیش آزمون گروه آزمایش CBT و گروه کنترل | ۸۲۷,۷۸۷ | ۱ | ۸۲۷,۷۸۷ | ۱۶,۱۱۶ | ۰,۰۰۱ | ۰,۴۳۴ | |
| و پیگیری گروه آزمایش ACT و گروه کنترل | ۸۴۹,۲۶۴ | ۱ | ۸۴۹,۲۶۴ | ۲۰,۰۶۲ | ۰,۰۰۱ | ۰,۴۸۹ | |

همانطور که در جدول ۸ نشان داده شده است، مجموع مجذورات مربوط به گروه‌ها در مراحل پیش آزمون - پس آزمون و پیش آزمون - پیگیری برابر، ۱۲۴۷.۱۵۳ ، ۱۵۷۸.۸۶۸ و ۳۰.۰۶۶ ، $F=۵۰.۹۱۷$ می‌باشد که در سطح $p \leq ۰,۰۵$ معنادار است. به عبارت دیگر بین گروه‌ها (کنترل، درمان شناختی-رفتاری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بعد از تعدیل نمرات پیش آزمون در هر دو مرحله (پیش آزمون - پس آزمون و پیش آزمون - پیگیری) اختلاف معنی داری وجود دارد و درمان‌های گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و شناختی-رفتاری بر پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم تأثیر معناداری داشته است و میزان پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم را به طور معناداری افزایش داده است.

افزون بر این در جدول ۹ نشان داده شده است که در هر دو مرحله پیش آزمون-پس آزمون و پیش آزمون - پیگیری: ۱. بین گروه آزمایش درمان شناختی-رفتاری و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. ۲. بین گروه آزمایش درمان شناختی-رفتاری و گروه آزمایش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد تفاوت معناداری وجود ندارد. ۳. بین گروه آزمایش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که هر دو

جدول ۸. آزمون کوواریانس جهت بررسی فرضیه دوم

| منبع واریانس | مجموع مجزورات | درجه آزادی | مجزورات میانگین | F | سطح معنی داری | مجزور ایثای جزئی | پیش آزمون و پس آزمون |
|--------------|---------------|------------|-----------------|--------|---------------|------------------|----------------------|
| گروه | ۱۵۷۸,۸۶۸ | ۲ | ۷۸۹,۴۳۴ | ۵۰,۹۱۷ | ۰,۰۰۱ | ۰,۷۶۱ | پیش آزمون و پس آزمون |
| خطا | ۱۹۰۹,۷۷۴ | ۳۲ | ۵۹,۶۸۰ | | | | |
| کل | ۱۴۶۶۲,۰۰ | ۳۶ | | | | | |
| کل تصحیح شده | ۳۶۳۷,۰۰۰ | ۳۵ | | | | | |
| گروه | ۱۲۴۷,۱۵۳ | ۲ | ۶۲۳,۵۷۷ | ۳۰,۰۶۴ | ۰,۰۰۱ | ۰,۶۵۳ | پیش آزمون و پیگیری |
| خطا | ۱۵۸۸,۳۷۴ | ۳۲ | ۴۹,۶۳۷ | | | | |
| کل | ۱۳۵۴۴,۰۰ | ۳۶ | | | | | |
| کل تصحیح شده | ۳۱۴۰,۰۰۰ | ۳۵ | | | | | |

درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان شناختی-رفتاری بر میزان پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم تأثیر معناداری داشته است و این درمان در طول زمان یعنی در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. در این مورد که کدام درمان (درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد یا درمان شناختی-رفتاری) در افزایش پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم اثربخش تر است به مقایسه میزان اندازه اثر درمان‌ها می‌پردازیم که در جدول کوواریانس زیر نشان داده شده است.

جدول ۹. آزمون سیداک جهت بررسی مقایسه‌های دوتایی گروه‌ها

| مرحله | گروه (I) | گروه (J) | تفاوت میانگین‌ها (I-J) | انحراف معیار | سطح معنی داری |
|-----------------|-------------|-----------------|------------------------|--------------|---------------|
| مرحله پیش آزمون | گروه آزمایش | گروه آزمایش ACT | -۳,۷۰۰ | ۱,۶۱۲ | ۰,۰۸۳ |
| | CBT | گروه کنترل | ۱۱,۹۳۷ | ۱,۶۲۸ | ۰,۰۰۱ |
| - پس آزمون | گروه آزمایش | گروه آزمایش CBT | ۳,۷۰۰ | ۱,۶۱۲ | ۰,۰۸۳ |
| | ACT | گروه کنترل | ۱۵,۶۳۸ | ۱,۶۱۴ | ۰,۰۰۱ |
| مرحله پیش آزمون | گروه آزمایش | گروه آزمایش ACT | -۲,۰۱۲ | ۱,۸۶۴ | ۰,۶۴۰ |
| | CBT | گروه کنترل | ۱۱,۴۶۷ | ۱,۸۸۳ | ۰,۰۰۱ |
| - پیگیری | گروه آزمایش | گروه آزمایش CBT | ۲,۰۱۲ | ۱,۸۶۷ | ۰,۶۴۰ |
| | ACT | گروه کنترل | ۱۳,۴۷۹ | ۱,۸۶۷ | ۰,۰۰۱ |

همچنین در جدول ۱۰ نشان داده شده است که در مرحله پیش‌آزمون- پس‌آزمون اندازه اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان شناختی-رفتاری) بر متغیر وابسته پذیرش مادران ۶۵ درصد و اندازه اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بر متغیر وابسته پذیرش

مادران ۸۳ درصد می‌باشد که نشان می‌دهد در این مرحله میزان تأثیر درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر میزان پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم بیشتر از درمان شناختی-رفتاری است. در مرحله پیش‌آزمون-پیگیری اندازه اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان شناختی-رفتاری) بر متغیر پذیرش مادران ۵۹ درصد و اندازه اثر تأثیر متغیر مستقل (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بر متغیر وابسته پذیرش مادران ۶۸ درصد می‌باشد که نشان می‌دهد اندازه اثر درمان گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر میزان پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم در مرحله پیش‌آزمون-پیگیری هم بیشتر از درمان شناختی-رفتاری است.

جدول ۱۰. آزمون کوواریانس جهت مقایسه اثربخشی هر یک از درمان‌ها در هر دو مرحله

| مرحله | منبع واریانس | مجموع مجذورات | درجه آزادی | مجدورات میانگین | F | سطح معنی داری | مجدور اینای جزئی |
|--|--------------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|------------------|
| پیش‌آزمون و گروه آزمایش CBT و گروه کنترل | ۸۳۰,۱۹۵ | ۱ | ۸۳۰,۱۹۵ | ۴۰,۶۴۰ | ۰,۰۰۱ | ۰,۶۵۹ | |
| پس‌آزمون گروه آزمایش ACT و گروه کنترل | ۱۴۹۳,۵۱۷ | ۱ | ۱۴۹۳,۵۱۷ | ۱۰۶,۴۶۴ | ۰,۰۰۱ | ۰,۸۳۵ | |
| پیش‌آزمون گروه آزمایش CBT و گروه کنترل | ۷۶۴,۹۵۳ | ۱ | ۷۶۴,۹۵۳ | ۳۰,۷۹۹ | ۰,۰۰۱ | ۰,۵۹۵ | |
| و پیگیری گروه آزمایش ACT و گروه کنترل | ۱۱۱۷,۲۱۵ | ۱ | ۱۱۱۷,۲۱۵ | ۴۶,۰۴۲ | ۰,۰۰۱ | ۰,۶۸۷ | |

● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که درمان گروهی بر مبنای روش درمانی مبتنی بر «پذیرش و تعهد» و «درمان شناختی-رفتاری» می‌تواند به کاهش اضطراب و ارتقاء پذیرش مادران دارای کودکان اتیسم منجر شود که این نتایج با نتایج الینبرگ، فروتولوم و کرونسترن، (۲۰۱۴)؛ رفیعی، سدرپوشان و عابدی، (۲۰۱۴)؛ نیلز و همکاران، (۲۰۱۴)؛ آرچ و همکاران، (۲۰۱۲)؛ زیتل، (۲۰۰۳)؛ بلوک و ولفرت، (۲۰۰۲)؛ لوچیانو و گوتیزز، (۲۰۰۱)؛ زالدیوار و هرناذر، (۲۰۰۱)؛ کاراس کوسو، (۲۰۰۰)؛ هورتا، گومز، مولینا و لوچیانو، (۱۹۹۸)؛ گولد، باک مینستر، پولاک، اتو، یاپ، (۱۹۹۷)؛ گولد، اتو و پولاک، (۱۹۹۵)؛ هیمبرگ، (۱۹۹۱) همسو می‌باشد. به‌طور کلی درمان شناختی-رفتاری در طول رشد و تحول خود شواهد تجربی، بالینی و پژوهشی بسیاری دال بر کارآمدی خود فراهم نمود.

○ این درمان از همان ابتدای شکل‌گیری با پژوهش عجین شد و شروع به جمع‌آوری عینی در تأیید کارآمدی، کارایی و مقرون‌به‌صرفه بودن خود کرد (موتابی و فتی، ۱۳۹۰). با توجه به شیوع، مزمن بودن و هزینه‌های مرتبط با اختلال‌های اضطرابی، تعجب‌آور نیست که

تلاش‌های زیادی برای پیشرفت درمان‌های مؤثر صورت می‌گیرد. برای مثال درمان گروهی شناختی-رفتاری برای فوبی اجتماعی و اختلال اضطراب اجتماعی نیز از پشتوانه تجربی بالایی برخوردار است (هیمبرگ، ۱۹۹۱) و مداخلات درمان به شیوه مواجهه چه به تنهایی (۸۹٪) و یا در ترکیب با بازسازی شناختی (۸۰٪) (گولد، باک میستر، پولاک، اتو و پاپ، ۱۹۹۷) بیشترین اندازه اثر را نشان داده است. به نظر می‌رسد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (هیز، استروسال و ویلسون، ۱۹۹۹) به‌عنوان رویکردی که از بسیاری جهات با مواجهه درمانی همخوانی دارد، بسیار نویدبخش بوده و مستقیماً مسائل همایند با مواجهه یعنی «ترس» و «اجتناب» و نگرانی‌های مربوط به کیفیت زندگی را هدف قرار می‌دهد. شواهد قانع‌کننده‌ای برای نقش اجتناب تجربه‌ای و آمیختگی شناختی در گسترش و حفظ این اختلال‌ها (اضطرابی) وجود دارد و فرایندهای روانشناختی مورد هدف در مداخلات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (کاهش کنترل هیجانی، اجتناب کاهش آمیختگی، ساختن خود به‌عنوان فرایند، تماس با خود به‌عنوان زمینه، تعریف مسیرهای ارزشمند زندگی و ساخت الگوهای از اعمال متعهدانه) به نظر می‌رسد راه خود را به بسیاری از پروتکل‌های جدید درمان اختلال‌های اضطرابی پیدا کرده است. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که میزان پایداری اثر در مداخله با رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد نسبت به درمان شناختی-رفتاری بر کاهش اضطراب و ارتقا پذیرش درمان بعد از سه ماه پیگیری بیشتر بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (لاپاتین و همکاران، ۲۰۰۷؛ بلاکیچ و هیز، ۲۰۰۶؛ هیز، ۲۰۰۳؛ زیتل و هیز، ۱۹۸۷) همخوان می‌باشد.

○ از آنجایی که پژوهشی در این زمینه، به شکل مقایسه بین این دو رویکرد در متغیر پذیرش و اضطراب مادران دارای فرزند اتیسم یافت نشد، این تفاوت را چنین می‌توان تبیین کرد که: مراجعانی که تشخیص اختلال‌های روانشناختی دریافت می‌کنند، همواره این انتظار را دارند که درمانگر کاری برای حذف یا حداقل کاهش نشانه‌هایشان انجام دهد، این هدف در درمان شناختی-رفتاری منعکس می‌شود که بر چالش با شناختواره‌ها با کنترل و کاهش برانگیختگی فیزیولوژیک تمرکز دارد (بارلو، ۲۰۰۲). اما «پذیرش» در دیدگاه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد کمی متفاوت است به این صورت که هدف پذیرش آن است که باعث شود فرد هر آنچه تجارب درونی یعنی افکار، احساسات، خاطرات و حسهای بدنی ارائه می‌

دهند را بدون نیاز به دفاع در برابر آنها بپذیرد. در حقیقت مداخلات مبتنی بر پذیرش می‌خواهند مراجع تمرکزش را از تغییر و کاهش نشانه به داشتن یک زندگی ارزشمند تغییر دهد (هیز، ۲۰۱۰). برخلاف موج اول رفتاردرمانی که متمرکز بر رفتار بود، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان شناختی-رفتاری هر دو، روش‌های آشکاری را برای برخورد با افکار یا شناختواره‌های مسئله‌ساز مطرح می‌کنند. در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد پذیرش ابزار اصلی برای مقابله با این افکار است. درحالی‌که در درمان شناختی-رفتاری بازسازی شناختی مطرح می‌شود، هدف بازسازی شناختی بر خورد مستقیم با ارزیابی‌های سطح اول، به‌منظور اصلاح نظام‌های باور عمیق‌تر و نیمه‌هشیار است و فرض بر این است که این باورها نقش مهمی در سبب‌شناسی و تداوم آسیب‌پذیری هیجانی ایفا می‌کند (هافمن و آسموندسون، ۲۰۰۸). اما از منظر «درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد»، بازسازی شناختی در درمان شناختی-رفتاری بر محتوای شناخت تمرکز بسیار زیادی دارد و بدین وسیله چرخه بازخورد را زنده نگه می‌دارد (ایفرت و فورسیت، ۲۰۰۵؛ رومر و اورسیلو، ۲۰۰۲). هیز و همکاران (۱۹۹۹) به‌منظور حمایت از رویکرد پذیرش محور، از پژوهش‌های مربوط به بازداری فکر استفاده کردند. به‌عنوان مثال وگنر (۱۹۹۴) نشان داد که بازداری هشیار یا ناهشیار فکر، که ضد مولد بوده و بازگشت بسیاری از افکاری که فرد می‌خواهد از آنها اجتناب کند، را تسهیل می‌کند. هدف فرایند پذیرش در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، کاهش نیاز به بازداری فکر است.

○ درمان شناختی-رفتاری با تأکید بر اصلاح محتوای فکر و با برچسب زدن برخی از افکار به‌عنوان افکار نادرست و ناکارآمد میل به بازداری آنها را زیاد می‌کند (هیز، ۲۰۰۸). از سوی دیگر چالش بافکر، در درمان شناختی-رفتاری به حس کاهش‌یافته‌ای از کنترل منجر می‌شود، زیرا افکار بازداری شده مرتباً قابل‌دسترس‌تر می‌شوند (رکتور، ۲۰۱۱). جایگزین درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد برای بازسازی شناختی، پذیرش نشانه‌ها و کنترل رفتار است. تحقیقات و پژوهش‌ها در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد هنوز در آغاز راه قرار دارند و بنابراین شواهد بیشتری در جهت بکارگیری این رویکرد در درمان لازم و ضروری است.



یادداشت‌ها

1. acceptance and commitment therapy (ACT)
2. Beck Anxiety Inventory (BAI)
3. Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II)
4. cognitive - behavioral therapy (CBT)

● منابع

- آریاناکیا، المیرا؛ مرادی، علیرضا و حاتمی، محمد (۱۳۹۵). اثربخشی درمان ترکیبی فعال سازی رفتاری کوتاه مدت و شناختدرمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری. *مجله روانشناسی*، ۷۸ (۲)، ۱۴۰-۱۵۶.
- ایزدی، راضیه (۱۳۹۱). بررسی و مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) و درمان شناختی- رفتاری (CBT) بر علایم و باورهای وسواسی، کیفیت زندگی، انعطافپذیری روانشناختی، افسردگی و اضطراب بیماران مبتلا به وسواس فکری و عملی مقاوم به درمان. گروه روانشناسی دانشگاه اصفهان. چیمه، نرگس؛ پوراعتماد، حمیدرضا و خرمآبادی، راضیه (۱۳۸۶). مشکلات و نیازهای مادران کودکان مبتلا به اختلالات اتیستیک: یک پژوهش کیفی. *فصلنامه خانواده پژوهی*؛ ۳ (۱۱)، ۶۹۷-۷۰۷.
- رافعی، طلعت (۱۳۹۵). *ارزیابی و درمان*. تهران: نشر دانژه.
- عباسی، ایمانه؛ فتی، لادن؛ مولودی، رضا و ضرابی، حمید (۱۳۹۱). کفایت روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه پذیرش و عمل - نسخه دوم. *مجله روش ها و مدل های روانشناختی*، ۲ (۱۰)، ۸۰-۶۵.
- کاویانی، حسین، و موسوی، الف. س. (۱۳۸۷). ویژگیهای روانسنجی پرسشنامه اضطراب بک در طبقات سنی و جنسی جمعیت ایرانی. *مجله دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۶۶، ۱۴۰-۱۳۶.
- کردستانی، داوود؛ پورحسین، رضا؛ امیری، محسن؛ ایزدینیا، نسرین و فرهودی، فرزاد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش روشهای مقابله با تنیدگی بر سلامت روانی و تنیدگی والدگری مادران کودکان با عقبمانده ذهنی. *مجله روانشناسی*، ۶۶ (۲)، ۱۵۵-۱۴۱.
- کمیحانی، مهرناز (۱۳۹۱). کودکان استثنایی و چالشهای مادران. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۱۰، ۴۴-۳۸.
- محمدی، ابوالفضل و همکاران (۱۳۹۴). مقدمه ای بر نسل سوم: درمان های شناختی- رفتاری. تهران: کتاب ارجمند.
- ملیانی، مهدیه؛ اللهیاری، عباسعلی؛ آزاد فلاح، پرویز؛ فتحی آشتیانی، علی و طاولی، آزاده (۱۳۹۳). اثربخشی درمان ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت و درمان شناختی رفتاری در واکنش پذیری شناختی و رضایت مندی از خود در زنان مبتلا به افسردگی اساسی عودکننده. *مجله روانشناسی*، ۷۲ (۴)، ۳۹۳-۴۰۷.
- موتابی، فرشته و فتی، لادن (۱۳۹۰). راه و رسم درمانگری در نظریه شناختی رفتاری. تهران: نشر دانژه.
- نریمانی، محمد؛ آقا محمدیان، حمیدرضا و رجبی، سوران (۱۳۸۶). مقایسه سلامت روانی مادران کودکان استثنایی با سلامت روانی مادران کودکان عادی. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۹ (۳۳ و ۳۴)، ۲۴-۱۵.
- 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.
- Barlow, D. H., Raffa, S. D., & Cohen, E. M. (2002). Psychological treatment for panic disorder, phobias and generalized anxiety disorder. In P. E. Nathan, & J. M. Gorman (Eds.), *A guide of treatment that work*, 2nd ed. London: Oxford University Press.
- Beck, A.T. & Clark, D.A (1988). Anxiety and depression: an information processing perspective. *Anxiety Research* 1, 23-36.
- Blackledge, J, & Hayes. S.C. (2006). Using acceptance and commitment training in the support of parents of children diagnosed with autism. *Child and Family Behavior Therapy*, 18-28:1 .
- Block, J.A. (2002). *Acceptance or change of private experiences: A comparative analysis in college students with public speaking anxiety*. Unpublished Doctoral Dissertation, University at Albany, State University of New York.
- Block, J. A., & Wulfert, E. (2002). *Acceptance or change of private experiences: A comparative analysis in college students with a fear of public speaking. Recent outcome research on Acceptance and Commitment Therapy (ACT) with anxiety disorders*. Symposium conducted at the 28th annual Meeting of the Association for Behavior Analysis, Toronto, Ontario.
- Bond, E.W, & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(6):1057-1067.
- Bond, F. (2006). *Acceptance and Action Questionnaire* (2nd ed.). Unpublished manuscript. Retrieved October 18, 2007 from <http://www.contextualpsychology.org/>
- Carrascoso López, F.J. (2000). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in panic disorder with agoraphobia: A case study. *Psychology in Spain*, 4, 120-128.
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and Commitment Therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change strategies*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Eilenberg, T., Frosthalm, L. & Kronstrand, L. (2014). *Acceptance and Commitment Group Therapy (ACT-G) for severe health anxiety*. The Research Clinic for Functional Disorders and Psychosomatics, Aarhus University Hospital.
- Gould, R.A, Buckminster, S., Pollack., M.H., Otto , M.W .& Yap, L. (1997). *Cognitive-behavioral and pharmacological treatment for social phobia: A meta-analysis*. Clinical Psychology: Science & 414 © Intern. Jour. Psych. Psychol. Ther. Ossman, Wilson, Storaasli, and McNeill Practice, 4, 291-306.

- Gould, R.A., Otto, M.W., & Pollack, M.H. (1995). A meta-analysis of treatment outcome for panic disorder. *Clinical Psychology Review*, 15, 819-844.
- Hayes, S. C. (2008). *The roots of compassion*. Keynote address presented at the fourth Acceptance and Commitment Therapy Summer Institute, Chicago, IL. <http://www.globalpres.com/mediasite/Viewer/?peid=017fe6ef4b1544279d8cf27adbe92a51>.
- Hayes, S. C. (2010). *Acceptance and commitment therapy in Japan. Foreword for ACT wo hajimeru. self-help no tame no workbook* (2nd ed), a Japanese translation (translators T. Muto, H. Harai, M. Yoshioka, & M. Okajima) of Hayes, S. C. & Smith, S. (2005). *Get Out of Your Mind and Into Your Life*. Tokyo: Seiwa-Shoten.
- Hayes, S.C., Bissett, R.T., Strosahl, K.D., Wilson, K.D., Pistorello, J., Dykstra, T.A., et al. (2000). *Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire (AAQ)*. Non-published manuscript. (Can be obtaining by request to the first author).
- Hayes, S. C., Masuda, A., & De Mey, H. (2003). Acceptance and Commitment Therapy and the third wave of behavior therapy. *Gedragstherapie (Dutch Journal of Behavior Therapy)*, 2, 69-96.
- Hayes, S. C. & Pirson, H. (2005). Acceptance and Commitment Therapy. In A. Freeman, S. H. Felgoise, A. M. Nezu, C. M. Nezu, & M. A. Reinecke (Eds.), *Encyclopedia of cognitive behavior therapy*. New York: Springer.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S.C., & Strosahl, K.D. (2004). *Apractical guide to acceptance and commitment therapy*. New York: Springer Science and Business Media Inc.
- Heimberg, R.G. (1991). *Cognitive-behavioral group therapy for social phobia: A treatment manual*. Unpublished manuscript, The University at Albany, State University of New York.
- Hofmann, S. G., & Asmundson, G., J.G. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: New wave or old hat?. *Clinical Psychology Review*. 28, 1-16.
- Huerta, F. R., Gomez, S., Molina, A. M., & Luciano, C. (1998). Ansiedad generalizada. Un estudio de caso. (Generalized Anxiety: A case study). *Analisis y Modificacion de Conducta*, 24, 751-766.
- Lappalainen, R., Lehtonen, T., Skarp, E., Taubert, E., Ojanen, M., & Hayes, S.C. (2007). The impact of CBT and ACT models using psychology trainee therapists: A Preliminary Controlled Effectiveness Trial. *Behavior Modification*, 31, 488-511.
- Leahy, R.L., & Holland, S.J. (2000). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. New York: Guilford Press.

- Luciano, C. & Gutierrez, O. (2001). Anxiety and acceptance and commitment therapy (ACT). *Analysis y modification de conducta*, 27, 373-398.
- 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.
- Rafiee, M., Sedrpoushan, N., & Abedi, M. (2014). Study and investigate the effect of acceptance and commitment therapy on reducing anxiety symptoms and body image dissatisfaction in obese women in Isfahan (2012-13). *Journal of Social Issues & Humanities*, 2(1), 187-190.
- Rector, N. A. (2011). Acceptance and commitment therapy: Empirical considerations. *Behavior Therapy*, 44(2):213-217 .
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 54-68
- Segal, Z. V., Williams, J. Mark G., & Teasdale, J. (2001) . *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Sharpley, C. F., & Bitsika, V. (1997). Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 22, 19-29.
- Wegner, D.M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101:34-52.
- Zaldivar, F. & Hernandez, M. (2001). Acceptance and Commitment Therapy (ACT): Application to experiential avoidance with agoraphobic form. *Antilisisy Modification de conducta*, 27, 425-454.
- Zettle, R. D., & Hayes, S. C. (1987). Component and Process Analysis of Cognitive Therapy. *Psychological Reports*, 64, 939-953.
- Zettle, R. D. (2003). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) vs. Systematic Desensitization in Treatment of Mathematics Anxiety,” *The Psychological Record*, 53(2), 197-215.



مقایسه تجربه اجرای روان حالتی (عملکرد اوج) در ورزشکاران نخبه و غیر نخبه ایرانی □

Compare Flow State Experience (Peak Performance) in Elite and Non-Elite Iranian Athletic □

Mohamad Amin Jalilvand, PhD □

Rasoul Roshan, PhD

Maryam Esmailinasab, PhD

Rasoul Hemayttalab, PhD

دکتر محمدامین جلیلووند*

دکتر رسول روشن**

دکتر مریم اسماعیلی نسب***

دکتر رسول حمایت طلب*

Abstract

The purpose of this study was to compare selected flow state experience (peak performance) in elite and non-elite Iranian athletic. This study examined relationships between peak performance, and flow state. The flow-feeling theory helps in understanding the reason people do activities in maximum (peak performance) and extremely motivated state. The elite sample included 55 and non-elite 50 females and males (with 23.5 in average) athletic. They were interviewed and questioned, Flow State Scale-2-Chen, Hung (DFS_2) was used for data collection. The t-test revealed a significant difference between elite and non-elite athletic in 4 factor, and totale flow state, and five others. Some results indicate to there can be a state of flow on the athletic. However, elite athletic were better than non-elite athletic in all catagorys. According to the results of this study, it is recommended that elite athletic.

Keywords: flow state, peak performance, athletic, elite and non-elite, sport psychology.

چکیده

هدف از مطالعه حاضر مقایسه ابعاد اجرای روان (عملکرد اوج) در دانشجویان ورزشکار نخبه و غیر نخبه ایرانی است. به علاوه همبستگی بین عملکرد اوج و اجرای روان، بررسی شد. نظریه اجرای روان به درک چرایی عمل حداکثری (عملکرد اوج) و انگیزه بیرونی کمک می کند. بدین منظور تعداد ۱۰۵ ورزشکار نخبه و غیر نخبه با میانگین سنی ۲۳٫۵ از میان دانشجویان ورزشکار دانشگاه‌های شهر تهران انتخاب و به مقیاس اجرای روان حالتی-۲، چن و هنگ (۲۰۰۳)، و پرسشنامه جمعیت‌شناسی پاسخ دادند. نتایج حاصل از آزمون آماری تی مستقل، نشان داد که بین دو گروه ورزشکاران، در ویژگی‌های؛ تعادل و چالش، اهداف مشخص، بازخورد غیرمبهم و واضح، احساس داشتن کنترل و اجرای روان کلی، تفاوت معنی‌دار است. بدین ترتیب بین بُعد از ابعاد نه‌گانه و خصیصه کلی تفاوت قابل‌توجه مشاهده شد. و در دیگر ویژگی‌ها، این چنین نبود. بدین ترتیب در ابعاد اجرای روان حالتی برای دو گروه با برتری قابل قبول در میانگین نمرات نخبه‌ها، تفاوت معنادار است. و در کل میانگین ورزشکاران نخبه و غیر نخبه با میانگین نمره دیگر افراد تفاوت وجود دارد.

کلید واژه‌ها: تجربه اجرای روان، عملکرد اوج، ورزشکار، نخبه غیرنخبه، روان‌شناسی ورزش.

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

✉ Email: majalil@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۶/۱۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۸/۲۳

* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

** دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شاهد

*** گروه روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس

● مقدمه

«اجرای روان» یک حالت ذهنی خاص در به چالش کشیدن بهینه است که با تمرکز عمیق در طول انجام وظیفه رخ می دهد. اجرای روان بیشتر مواقع به عنوان حالت مؤثر و مثبت ذهنی - هیجانی مربوط به ارتقاء و بهبود عملکرد تعریف شده است، اجرای روان پدیده‌ای آموختنی و جهانی است، (کرتز، ال، و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعه و بررسی اجرای روان به طور خاص در ورزش برای اولین بار در سال ۱۹۹۲ انجام شده است. از آن زمان یک بخش از تحقیقات تجربی روان‌شناسی ورزش در این زمینه محسوب می شود. تفاوت‌های فردی زیادی در مقدار و شدت تجربه «اجرای روان» یافت شده است، که این تفاوت‌ها حاصل تعامل بین فرد و محیط و تا حدی با توجه به علل موقعیتی است، محققین دریافته‌اند که استعداد اجرای روان به ویژگی‌های شخصیتی و وظیفه‌ای خاص مانند فعالیت تخصصی (مثلاً ورزشکاران) مرتبط است، (سوان، ۲۰۱۶). در حیطه تخصصی ورزش فرصت‌های مغتنمی برای تجربه اجرای روان با طرح چالش بین ذهن و جسم ارائه می شود، ابتدا، مطالعات کیفی بر روی اجرای روان در ورزش، با تمرکز بر عوامل تسهیل‌کننده، مختل‌کننده و یا بازدارنده انجام شد. در بخش دوم، نتایج تحقیقات بر روی متغیرهای شخصیتی موثر بر اجرای روان حالتی و خلقی در ورزش گزارش شده. و در بخش سوم، متغیرهای موقعیتی که موثر بر اجرای روان بود، مورد مطالعه قرار گرفت، (دیمانزانو، ۲۰۱۳). بدین جهت در این تحقیق، هدف اجرای پژوهش به شیوه سوم است، یعنی عوامل موقعیتی که در حیطه تخصصی ورزش قرار می گیرد. لذا تمرکز بر پژوهش‌هایی است که به بررسی ارتباط عملکرد ذهنی و عینی با حالت اجرای روان، می پردازند. و از آنجاکه در اغلب تحقیقات طرح شده است عملکرد حرفه‌ای ورزشکاران با موفقیت آنها سنجیده می شود به طوریکه تفاوت افراد نخبه از غیر نخبه در میزان موفقیت آنها منعکس است پس، استنباط میانگین نمره اجرای روان بالاتر در تحقیق می تواند حکایت روشنی از نقش اجرای روان در عملکرد باشد، هرچند جنبه مهم تجربه اجرای روان در فعالیت یا رقابت، ادراک عملکرد شخصی است. جکسون و جیکستیمیهی (۲۰۰۸) ارتباط مثبتی بین اجرای روان و عملکرد گزارش کرده‌اند. یکی از معدود مطالعات بر روی این موضوع توسط، الویرا/ و همکاران (۲۰۱۵) انجام شد، که در آن، بازیکنان بسکتبال با پیشینه‌های مختلف، برای شناسایی نشانه‌های حضور یا فقدان تجربه اجرای روان مورد بررسی

قراردادند، نتیجه مطالعه حکایت از موفقیت در عملکرد برای آغاز تجربه اجرای روان داشت. بر اساس یافته‌های تحقیقی و مباحث نظری در اجرای روان و عملکرد، به نظرمی رسد که یک رابطه دوسویه بین اجرای روان و عملکرد وجود دارد. و در همین خصوص، جیکستنیهای (۲۰۰۸) استدلال کرد که دانش‌آموزانی که در وضعیت آموزشی «شنا» تجربه اجرای روان را گزارش کردند، از دانش‌آموزانی که اجرای روان را گزارش نکردند، پیشرفت بهتری داشتند. علاوه بر این، جکسونومیهای و همکاران (۲۰۰۹) استدلال کردند که آماده‌سازی برای یک رویداد ورزشی که در آن آمادگی جسمی و روحی به اوج خود می‌رسد، در تجربه اجرای روان مهم می‌باشد. بحث‌های نظری و یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که اجرای روان توان عمل مثبت و مؤثر بر موفقیت دارد. بنابراین، به نظرمی رسد رابطه بین اجرای روان و عملکرد متقابل است به طوری که، نتایج کیفی اجرای روان، ماهیت مثبت تجارب اجرای روان در ورزش و سودمندی اجرای روان در حین عملکرد را نشان داده است.

با این همه تاکنون در تمامی مطالعات، اغلب عوامل تسهیل‌کننده، مختل‌کننده و بازدارنده اجرای روان بررسی شده و بر اهمیت ویژه عوامل فردی همچون اعتماد به نفس و آماده‌سازی برای القاء اجرای روان تأکید شده است، در حالی که در بررسی نتایج تحقیقات عوامل موقعیتی دارای اهمیت بیشتری در تحقق اجرای روان می‌باشند، (مائو و همکاران، ۲۰۱۶). در نتیجه به نظر می‌رسد امروزه ورزشکاران به چیزی فراتر از تمرین‌های فشرده و تلاش‌های مستمر جسمانی نیاز دارند و آن آمادگی روان‌شناختی است. بیرر و مورگان (۲۰۱۲) اظهار می‌دارند که امروزه با پیشرفت علم روان‌شناسی، بحث تأثیر مهارت‌های روان‌شناختی در اجرای فعالیت‌های ورزشی از اهمیت بسزایی برخوردار شده است و عوامل روان‌شناختی که در عملکرد ورزشی سهم‌اند، مورد علاقه گسترده ورزشکاران، مربیان و روان‌شناسان ورزش قرار گرفته است. همچنین واینبرگ و گولد (۲۰۱۴) تأکید می‌کنند عوامل روان‌شناختی اولین دلیل برای نوسانات روزبه روز در عملکرد ورزشی محسوب می‌شود، و این عوامل روان‌شناختی مختلف و گوناگون است که در عملکرد ورزشکاران مؤثر است. یکی از این عوامل همان‌طور که توضیح داده شد، اجرای روان^۱ است، حال با توجه به یافته‌های محققین بسیاری که ذکر شد از جمله، کوهن و موریس و وات (۲۰۱۴) یادآور می‌شوند که نیاز به تحقیق برای درک عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تجربه مرتبط با روان‌شناسی ورزش وجود

دارد. حال علیرغم تأکید بر اهمیت مهارت‌های روان‌شناختی در عملکرد ورزشکاران، این امر مورد توجه جدی محققان قرار نگرفته و به‌طور خاص تحقیقی در مورد ویژگی اجرای روان در ورزشکاران با قید «نخبه» و «غیر نخبه» هنوز انجام نشده است. به همین دلیل است که انجام پژوهش‌های بیشتری با هدف شناسایی شباهت و تفاوت در ابعاد اجرای روان بین ورزشکاران در شاخه‌های مختلف ورزشی با ویژگی‌های وظیفه‌ای متضاد (انفرادی، گروهی، برخوردی غیر برخوردی) اهمیت دارد. و از دیگر دلایل و ضرورت‌های تحقیق حاضر؛ مفهوم روان‌شناختی اجرای روان که مساوی با «عملکرد / اوج» یا کارکرد عالی فرض شده است می‌باشد، و حالتی برای دستیابی به عملکرد مطلوب است.

بنابراین با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده هدف این تحقیق، مقایسه ابعاد اجرای روان در ورزشکاران نخبه و غیر نخبه ایرانی و پاسخ به سؤال‌های تحقیق است و هدف اصلی این مطالعه تجزیه و تحلیل اجرای روان در دانشجویان ورزشکار ایرانی و گشایش راه برای محققین در حیطه روان‌شناسی ورزش به‌عنوان یک شاخه علمی کاربردی جدید است. و اما مسئله تحقیق یا سؤال این است که، «آیا در ویژگی اجرای روان ورزشکاران نخبه و غیر نخبه تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ و این تفاوت در کدام بعد از ابعاد اجرای روان بیشتر است؟ و در آخر، برتری اجرای روان در کدام گروه با عملکرد موفقیت‌آمیز ورزشکاران همخوان است؟»

● روش

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از جهت ماهیت و روش از نوع «همبستگی» است. «جامعه آماری» شامل دانشجویان ورزشکار دانشگاه‌های شهر تهران و تعداد آنها ۱۱۳۲ نفر بود که در سال ۱۳۹۳ در دانشگاه شهید بهشتی گرد هم آمده بودند. نمونه از میان اشخاص علاقه‌مند و در دسترس شامل ۱۰۵ ورزشکار ۵۰ نخبه و ۵۵ غیر نخبه با میانگین سنی ۲۳/۵ سال انتخاب شد. پس از حضور در میان ورزشکاران و برقراری ارتباط خوب و جلب نظر موافق و توجه آنها در ضرورت انجام تحقیق پرسشنامه در اختیار افراد قرار گرفت، مشخصات فردی ورزشکار، از پرسشنامه استخراج و افراد دارای مقام ورزشی ملی و بین‌المللی به‌عنوان نخبه و دارندگان مقام پائین‌تر، جزء گروه غیر نخبه قرار گرفتند. از آنجاکه آزمودنی‌ها از سراسر کشور در دانشگاه‌های شهر تهران مشغول تحصیل می‌باشند لذا چنین می‌توان استنباط

کرد که شامل قید ایرانی می گردند. داده‌ها با نرم‌افزار آماری تحلیل اجتماعی (spss-۲۲) مورد تفسیر قرار گرفت.

● ابزار

□ الف: پرسش‌نامه خصوصیات جمعیت شناختی: این پرسشنامه محقق ساخته بود و از طریق آن، ویژگی‌هایی از قبیل جنس، سن، رشته ورزشی، آخرین رتبه ورزشی، مقام‌های ورزشی، رشته و مقطع تحصیلی جمع‌آوری شد.

□ ب: مقیاس اجرای روان حالی-۲^۲: این ابزار جهت سنجش ابعاد اجرای روان توسط چن و هنگ (۱۹۹۳) ساخته شده است، در مطالعه این دو برای ورزشکاران چینی اعتباریابی شد و در مطالعه جکسون واکلاند (۲۰۰۸)، قابلیت اطمینان برای «مقیاس اجرای روان-۲»، در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ با آلفای میانگین ۰/۸۵ حاصل شده است. در پژوهش نوجوان (۱۳۹۳) برای پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی ورزش دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران روا سازی و اعتباریابی شده است. نتایج بیانگر ثبات درونی (۰/۸۶۱) اعتبار (۰/۸۵۷) است و روایی سازه کل مقیاس و خرده مقیاس‌ها مورد تایید قرار گرفته است. همچنین تحلیل عامل ساختاری توسط جلیونند (۱۳۹۴) برای ورزشکاران ایرانی انجام شد. در نهایت، اعتبار و روایی یافته‌ها نشان از اطمینان نسخه فارسی این آزمون برای استفاده مربیان و روانشناسان ورزشی در شناخت تناسب عملکرد اوج با اجرای روان ورزشی دارد.

● یافته‌ها

جدول ۱ نشان‌دهنده مقایسه میانگین ورزشکاران نخبه و غیر نخبه از نظر ابعاد اجرای روان است. جهت مقایسه آزمودنی‌ها از آزمون مقایسه میانگین‌های مستقل (t-test) استفاده شد. جدول دو، t مستقل حاکی از وجود تفاوت معنادار در ویژگی‌های اجرای روان ۱. خصیصه تعادل و چالش، ۲. خصیصه اهداف روشن ۳. خصیصه بازخورد بدون ابهام ۴. خصیصه حس کنترل و ۵. اجرای روان کل. بین دو گروه با اطمینان ۹۹ و ۹۵ درصد میان ورزشکاران نخبه از غیر نخبه می‌باشد ($p < 0/05$).

در نمودار ۱ از سطح ستون نمودارها یکسانی بدون تفاوت (منتج از مقایسه میانگین‌ها با آزمون t-test) در ابعاد، «اهداف واضح»، «حس کنترل»، «از دست دادن

جدول ۱. مقایسه دو گروه در مولفه های اجرای روان/ عملکرد اوج (تعداد ۵۴ نسخه ۵۰ غیرنخبه)

| افراد غیرنخبه | | افراد نخبه | | گروهها |
|---------------|---------|------------|---------|----------------------------|
| خطای معیار | میانگین | خطای معیار | میانگین | شاخصها متغیرها(اجرای روان) |
| ۲,۳۰ | ۱۵,۵۱ | ۳,۲۵ | ۱۴,۳۹ | ۱. تعادل چالش |
| ۲,۷۸ | ۱۲,۴۴ | ۳,۰۳ | ۱۲,۱۴ | ۲. ادغام عمل آگاهی |
| ۲,۴۵ | ۱۶,۱۶ | ۳,۲۲ | ۱۵,۱۴ | ۳. اهداف روشن |
| ۲,۳۱ | ۱۶,۰۶ | ۲,۷۸ | ۱۴,۷۷ | ۴. باز خورد بدون ابهام |
| ۲,۷۵ | ۱۴,۹۱ | ۳,۴۷ | ۱۴,۳۱ | ۵. تمرکز بر وظیفه |
| ۳,۰۷ | ۱۵,۰۴ | ۳,۲۹ | ۱۴,۴۷ | ۶. حس کنترل |
| ۴,۱۰ | ۱۲,۹۱ | ۳,۸۱ | ۱۲,۳۰ | ۷. ازدست دادن خود آگاهی |
| ۲,۶۷ | ۱۲,۱۳ | ۲,۹۰ | ۱۲,۴۱ | ۸. تغییر و تحول زمان |
| ۳,۰۵ | ۱۵,۷۶ | ۲,۹۴ | ۱۵,۲۲ | ۹. قصد و عزم درون |
| ۱۴,۸۶ | ۱۳۰,۹۱ | ۱۹,۳۵ | ۱۲۵,۱۴ | اجرای روان کل |

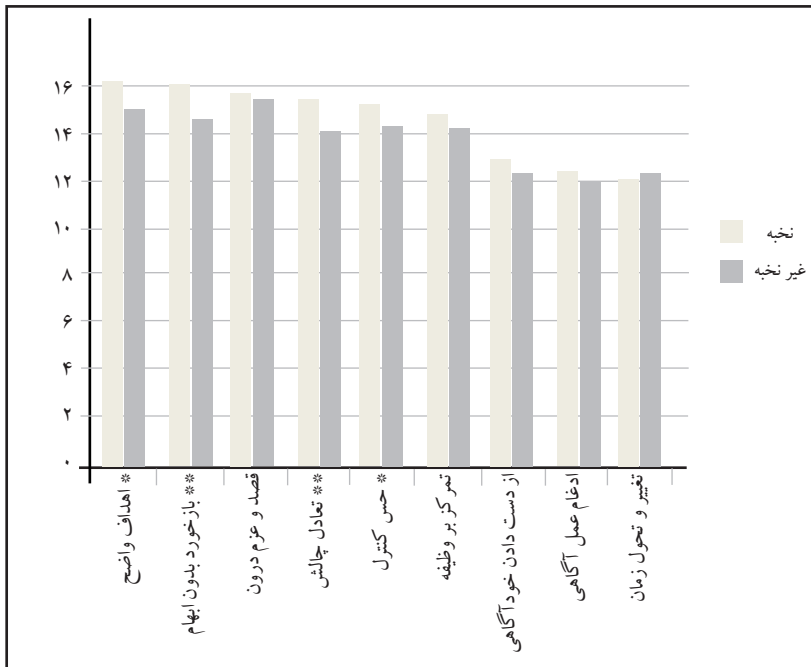
خود آگاهی»، «تغییر و تحول زمان» و «قصد و عزم درون» قابل مشاهده است.

در خصوص همسویی این پژوهش با دیگر تحقیقات پیشین، شایان ذکر است همان طور که آرنشو و فونت (۲۰۱۶) می گویند، در ابعاد «اجرای روان»، در زندگی روزمره و به طور ویژه در ورزش، ترکیب و تعامل ۹ بعد اجرای روان، تجربه کلی اجرای روان را تسهیل می کنند.

جدول ۲. نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین اجرای روان در دو گروه افراد نخبه ۵۴ و غیرنخبه ۵۰ نفر

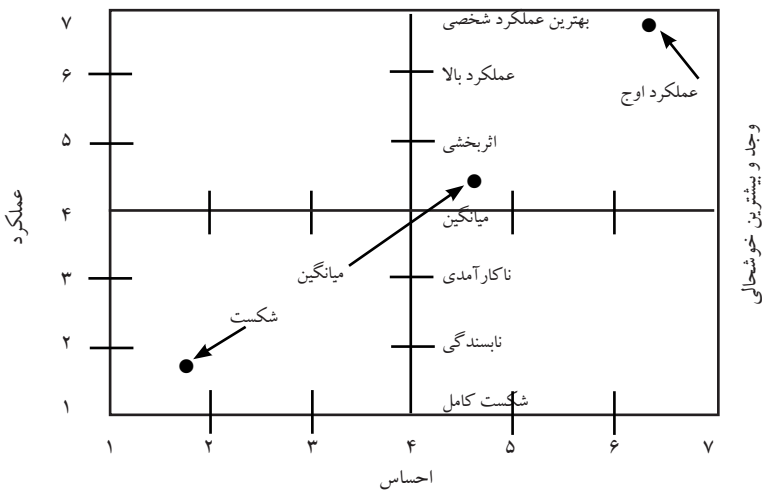
| سطح معناداری | خطای معیار | تفاوت میانگین ها | میزان t | شاخصها متغیرها |
|--------------|------------|------------------|---------|-------------------------|
| ۰/۰۱۲** | ۰.۵۲ | -۱,۱۲ | -۲,۱۴ | ۱. تعادل چالش |
| ۰/۴۵۰ | ۰.۵۷ | -۰.۳۰ | -۰.۵۳۰ | ۲. ادغام عمل آگاهی |
| ۰/۰۴۱* | ۰.۵۵ | -۱,۰۲ | -۱,۸۶ | ۳. اهداف واضح |
| ۰/۰۰۱** | ۰.۵۲ | -۱,۰۹ | -۲,۶ | ۴. باز خورد بدون ابهام |
| ۰/۰۸۷ | ۰.۶۱ | -۱,۳ | -۲,۹۸ | ۵. تمرکز بر وظیفه |
| ۰/۰۵۰* | ۰.۷۷ | -۰.۶۲ | -۰.۹۸ | ۶. حس کنترل |
| ۰/۶۳ | ۰.۷۷ | ۰.۵۴ | -۰.۸۰ | ۷. ازدست دادن خود آگاهی |
| ۰/۲۹ | ۰.۵۳ | ۰.۵۴ | ۰.۵۳ | ۸. تغییر و تحول زمان |
| ۰/۷۷ | -۰.۹۴ | ۰.۷۷ | -۰.۹۴ | ۹. قصد و عزم درون |
| ۰/۰۳۹* | ۳,۳۳ | -۵,۷۷ | -۲,۷۳ | اجرای روان کل |

** p<0/01 ، * p<0/05



نمودار ۱. شاخص های تربیتی ابعاد (اجرای روان) در ورزشکار نخبه (با تعداد ۵۴ نخبه) در غیر نخبه (تعداد ۵۰)

اگرچه ابعاد اجرای روان سازه های پنداشتی متفاوتی هستند، در مواردی همپوشانی و ارتباط بین ابعاد وجود دارد. لذا تک به تک دلایل ابعاد معنی دار و فاقد تفاوت ارائه می شود.



نمودار ۲. ارتباط اجرای روان در وضعیت های مختلف با عملکرد

● بحث و نتیجه گیری

○ با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر تفاوت معنادار دو گروه نخبه و غیر نخبه در برخی از ابعاد (چهار مورد و اجرای روان کلی)، عدم تفاوت در مابقی، تحلیل موردها دارای تفاوت و فاقد تفاوت ویژگی خاص افراد ورزشکار را بیان می‌کند. اولاً ۴ بعد از ابعاد نه گانه و خصیصه کلی تفاوت معنادار با حداقل اطمینان معتبر ۹۵ درصد گزارش می‌گردد. از جدول فوق چنین استنباط می‌شود که بین ورزشکاران نخبه و غیر نخبه در ویژگی اجرای روان تفاوت معنی‌دار وجود دارد. این یافته‌ها با نتیجه تحقیقات قبلی از جمله با یافته‌های، جکسون و همکاران (۱۹۹۹)، ناکامورا و چیکستیمپهای (۲۰۱۴)، آساکا و (۲۰۰۴)، همخوان است. تفاوت تجربه اجرای روان حالتی در دو گروه در نمودار ۱ روشن است، همان‌گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، در گروه افراد برتر به ترتیب «اهداف روشن» با بالاترین میانگین ۱۶,۱۶ و «بازخورد بدون ابهام» با میانگین ۱۶,۰۶ «قصد و عزم درون»، «تعادل چالش»، «حس کنترل»، «تمرکز بر وظیفه»، «از دست دادن خودآگاهی»، «دغام عمل آگاهی» و آخرین «تغییر و تحول زمان» قرار دارد. و در افراد غیرنخبه به ترتیب ابعاد «قصد و عزم درون» با بالاترین میانگین ۱۵,۲۲ و «اهداف روشن» با میانگین ۱۵,۱۴، «بازخورد بدون ابهام» (۱۴,۷۷)، «حس کنترل» (۱۴,۴۷)، «تعادل چالش»، «تمرکز بر وظیفه»، «تغییر و تحول زمان»، «از دست دادن خودآگاهی» و «دغام عمل آگاهی» و میانگین کل ۱۳,۹ قرار دارد.

○ گزارش تحقیق ۲۰۱۵ میرندا و همکاران؛ از نظریه احساس - اجرای روان برای کمک در درک چرایی انجام فعالیت مردم با حداکثر کارایی و بسیار باانگیزه استفاده می‌شود. این نظریه از ۹ بعد/ ویژگی تشکیل شده است. بنابراین، هدف از این مطالعه تجزیه و تحلیل کیفی احساس اجرای روان در بازیکنان بسکتبال جوان بود. نمونه پژوهش از ۵۹ ورزشکار از ۵ تیم مختلف از جنوب شرقی برزیل است. دو تیم نخبگان را در نظر گرفته بودند. از مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌های کلی در مورد ورزشکاران استفاده شد. به‌منظور بررسی مصاحبه از روش تحلیل محتوا استفاده شده. نتایج نشان می‌دهد که در پنج بعد، اغلب توسط ورزشکاران ذکر شده اشتراک وجود دارد (قصد و عزم درونی پنهان (۹)، تعادل چالش (۱)، اهداف روش (۳)، حس کنترل (۶)؛ تمرکز بر وظیفه (۵)، این گزارش در چهار مورد با نتایج ما همخوان است، و سه دیگر کمتر ذکر شده (تغییر و تحول زمان (۸)؛

ادغام عمل آگاهی (۲)، از دست دادن خودآگاهی (۷) در هر سه مورد با یافته‌های این پژوهش همخوان است؛ اولیور، گومز و میرندا (۲۰۱۵). تنها ماده ۹ ناهمخوان است (قصد و عزم درون) است، هرچند دارای میانگین نمره رتبه دوم در کل نمره‌ها می‌باشد. برخی از یافته‌ها نشان می‌دهد که یک حالت اجرای روان در تیم وجود دارد. از جهت همخوانی مثبت، چهار مورد با یافته این تحقیق مشترک است، و در پاسخ منفی هم سه مورد مشترک است. البته در این تحقیق نمره اجرای روان کلی در نخبه‌ها بالاتر است، همان نکته آخر حالت اجرای روان در تیم.

○ جکسون و همکاران (۲۰۱۴) گزارش دادند که بیش از ۸۰ درصد از ورزشکاران نخبه در مصاحبه‌های خود، تجربه قصد و عزم درونی، ادغام عمل آگاهی، تمرکز بر روی وظیفه در دست اجرا و حس کنترل در سوابق تجارب اجرای روان‌های مکرر خود گزارش کردند. جکسون و همکاران به این نتیجه رسید که این ابعاد اجرای روان می‌تواند برای تجربه اجرای روان در ورزشکاران نخبه از ابعاد تعادل چالش مهارت، اهداف روشن، بازخورد بدون ابهام، از دست دادن خودآگاهی و تغییر و تحول زمان مهم‌تر باشند.

○ تورث و همکاران، بیان کردند که رایج‌ترین ابعاد اجرای روان در میان ورزشکاران دانشگاهی، تمرکز بر وظیفه در دست اجرا ۶/۹۶ و بازخورد بدون ابهام ۸/۹۸ (هر دو مورد همخوان است) با سه بعدی که نمره درصدی ۴/۷۲ را دریافت کردند، (ادغام عمل آگاهی، اهداف روشن، حس کنترل) همخوان بودند. در این سهم مطالعه، رایج‌ترین ابعاد اجرای روان اشاره شده) در بیش از ۶۵ درصد از ورزشکاران، تمرکز بر روی وظیفه در دست اجرا، ادغام عمل آگاهی و حس کنترل بود. هر سه مورد با نتیجه کار ما همخوانی دارد. از سوی دیگر، ابعادی که به ندرت در این مطالعات گزارش شدند) کمتر از ۴۰ درصد ورزشکاران، از دست دادن خودآگاهی، تغییر و تحول زمان و تعادل چالش مهارت بودند. (دقیقاً همخوان با یافته‌های تحقیق حاضر)، جالب توجه این که تعادل چالش مهارت، که یکی از مهم‌ترین ابعاد برای بدست آوردن اجرای روان، چیکستمیهای (۱۹۸۸)، در نظر گرفته می‌شود، امتیاز پائینی از هریک از نمونه‌ها دریافت کرد.

○ با مقایسه نتایج حاصل از سه مطالعه آخر، از اهمیت کلی ابعاد «تمرکز بر روی وظیفه» در دست اجرا، «حس کنترل» و «ادغام عمل آگاهی» در سراسر رشته‌های ورزشی که منجر به

تجربه اجرای روان ورزشکاران می شود، حمایت شد. («حس کنترل» موضوع مورد تأیید تحقیق حاضر). در مقایسه با نمونه های دیگر، نمرات پایین در هشت بعد از ۹ بعد اجرای روان برای تینسورهای نخبه می تواند نشان دهنده تأثیرگذاری عملکرد خاص و یا خواسته های موقعیتی و یا ترکیبی از هر دو در تجربه «اجرای روان» باشد. یانگ به این نتیجه رسید که اجرای روان در تینس حالتی ناپایدار و بی ثبات است. نتایج مطالعات جکسون و همکاران (۲۰۱۴)، شواهدی بر اهمیت کلی برخی از ابعاد «اجرای روان» فراهم کرده است. روس و کیسی (۲۰۱۴) ۴۲ ورزشکار بین ۱۷ و ۲۷ سال، رقابت کننده در ورزش های تیمی و انفرادی شناسایی عوامل تأثیرگذار بر روی اجرای روان عامل برنامه ریزی پیش رقابتی رایج ترین تسهیل کننده اجرای روان گزارش شده اند؛ تأثیرات موقعیتی غیر مطلوب و آماده سازی و آمادگی غیر مطلوب رایج ترین مختل کننده و بازدارنده اجرای روان گزارش شدند. موتا (۲۰۰۵) ۲۹ ورزشکار ژاپنی بین ۱۸ تا ۲۹ سال رقابت کننده در ورزش های انفرادی، در سطح ملی ۱. حالت های منجر به اجرای روان ۲. حالت های روان شناختی در حین اجرای روان گزارش شد که در حالات پیش رقابتی، اعتماد به نفس، آرامش، نگرش مثبت، تمرکز، انگیزه و عدم وجود افکار منفی منجر به «اجرای روان» می شود. ویژگی های اصلی در حین اجرای روان، آرامش، اعتماد به نفس و انگیزه مند بودن است. بدین ترتیب همان طور که در نتیجه این تحقیق مشاهده شد ابعاد اصلی و ضروری به عنوان ویژگی های اصلی تجربه شدند. همان طور که در تحقیقات بسیاری مشخص شده است، اصل نبود تفاوت معنی دار در تمام ابعاد به معنای نکته منفی نمی باشد بلکه حکایت از حضور و وجود تمام ابعاد در گروه نمونه تحقیق می باشد، هر چند توقع بر وجود تفاوت بود اما نبود اختلاف معنی دار دال بر عدم اطمینان بر یافته تحقیق نمی باشد بلکه خود دلیلی متقن از وجود تمام ویژگی ها در نمونه تحقیق (مطابق نمودار طبیعی که دیده شد) می باشد.



یادداشت ها

1. Flow

2. Flow State Scale-2

● منابع

بشارت، محمدعلی؛ عباسی، غلامرضا؛ شجاع الدین، صدرالدین (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین عزت نفس و موفقیت ورزشی در فوتبالیست ها و کشتی گیران. نشریه حرکت، ۱۲، ۴۴-۳۱.

واعظ موسوی، سید محمد کاظم. مسیبه، فتح اله (۱۳۸۶) *روانشناسی ورزشی*. تهران: سمت.

فرخی احمد (۱۳۹۲) "تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی مقیاس کمال‌گرایی ورزشی در جامعه ورزشکاران ایران: رشد و یادگیری حرکتی- ورزشی، ۱۱، ۵۶.

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in everyday life? *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 123–154.

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205–223.

Bandura, A. (2006). Guid for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, T. Urdan (Eds.), *Selfefficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337).

Carter, L., River, B., & Sachs, M. L. (2013). Flow in sport, exercise, and performance: A review with implications for future research. *Journal of Multidisciplinary Research*, 5(3), 17.

Csikszentmihalyi, M. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi M.(2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction* (pp. 279-298). Springer Netherlands.

Chen, Y.-J., Hung, T.-M., Lin, T.-C., Li, C.-L., Chang, C.-W., & Lin, S.-C.(2003). Confirmatory factor analysis of the Chinese version of Flow State Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(Suppl.).

Dietrich, A. (2004). Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. *Consciousness and Cognition*, 13(4), 746–761.

Engeser, S. & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32, 158-172.

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. United States of America: Human Kinetics.

Jackson, S.A., & Eklund, R.C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 133-150.

Jackson, A., Eklund, R., & Martin, A. (2008). *Assess the optimal psychological state of flow*. Revisado en Noviembre 2015.

- Kee, Y.H., & Wang, C.K.J. (2008). Relationships between mindfulness, “flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 393-411.
- Mao, Y., Roberts, S., Pagliaro, S., Csikszentmihalyi, M., & Bonaiuto, M. (2016). Optimal experience and optimal identity: A multinational study of the associations between flow and social identity. *Frontiers in Psychology, 7*.
- Mosing, M. A., Magnusson, P. K. E., Pedersen, N. L., Nakamura, J., Madison, G., & Ullén, F. (2012a). Heritability of proneness for psychological flow experiences. *Personality and Individual Differences, 53*(5), 699–704.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. *In Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Springer Netherlands.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105).
- Oliveira, H. Z., Gomes, V. F. P., & Miranda, R. (2015). The Flow State in Young Basketball Players. *Psicologia em Estudo, 20*(1), 95-106.
- Ross, S. R., & Keiser, H. N. (2014). Autotelic personality through a five-factor lens: Individual differences in flow-propensity. *Personality and Individual Differences, 59*, 3–8.
- Swann, C. (2016). *Flow in Sport*. In Flow Experience (pp. 51-64). Springer International Publishing.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2014). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*, 6E. Human Kinetics.



بررسی ترس از ارزیابی به عنوان میانجی در رابطه پهنای نقش و ساختار سازمانی با فرآیند اثربخشی □

A Study of the Fear of Assessment as a Mediator in the Relationship between the Role Breadth and Organizational Structure with the Strategic Effectiveness □

Hamid Reza Oreyzi, PhD
Atefeh Ejei, MSc □

دکتر حمیدرضا عریضی*
عاطفه اژه‌ای*

Abstract

This study aimed to investigate the role of the fear of evaluation, in the performance of managers in strategic effectiveness process. In addition the relationship between role breadth and organizational structure with the strategic effectiveness with regard to the role of mediators (fear of evaluation). The data from the expanded form of the Professional Analysis Questionnaire (PMPQ) McCormick, Fear of Assessment, Organizational Structure Questionnaire, Chen and Huang, and Researcher-Made Questionnaire the process of strategic effectiveness, were administered on sixty one managers selected randomly. The results showed significant relation between organizational structure and the role breadth and fear of evaluation is mediate between role breadth and organizational structure with the strategic effectiveness. We suggested based on this result, that we need to considered some situation for release the pressure of evaluation, especially for the people who had a job with high role breadth and formal structure.

Keywords: fear of assessment, role breadth, organizational structure, strategy process effectiveness, assessment center

چکیده

پژوهش حاضر به تعیی نقش ترس از ارزیابی در نتایج عملکرد مدیران، در بعد فرآیند اثربخشی راهبردی، و همچنین رابطه پهنای نقش و ساختار سازمانی با فرآیند اثربخشی راهبردی با توجه به نقش واسطه‌ای (میانجی) ترس از ارزیابی پرداخته است. جامعه پژوهش را کلیه مدیران در صنایع شهر اصفهان که آمادگی شرکت در تمرینات AC را داشته‌اند تشکیل داده‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها از اطلاعات حاصل از فرم گسترش یافته پرسشنامه تحلیل سمت حرفه‌ای مک کورمیک، پرسشنامه ترس از ارزیابی عریضی، پرسشنامه ساختار سازمانی چن و هوانگ و پرسشنامه محقق ساخته فرآیند اثربخشی راهبردی که بر روی ۶۱ نفر از مدیران که به صورت تصادفی با مراجعه مستقیم به شرکت‌ها انتخاب شده‌اند، اجرا شد، استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که ساختار سازمانی و پهنای نقشی با ترس از ارزیابی رابطه معناداری و در نهایت اینکه ترس از ارزیابی در رابطه پهنای نقش و ساختار سازمانی با فرآیند اثربخشی راهبردی نقش میانجی دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که در طراحی قانون ارزیابی شرایطی جهت کاهش اضطراب و هراس ناشی از ارزیابی ایجاد شود، مخصوصاً برای مشاغل که دارای ساختار متمرکز بوده و افرادی که پهنای نقشی بیشتری دارند این مسئله اهمیت بیشتری دارد.

کلید واژه‌ها: ترس از ارزیابی، پهنای نقشی، ساختار سازمانی، فرآیند اثربخشی راهبردی، قانون ارزیابی

□ Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, I. R. Iran
□ atefehjei@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱/۱۴ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۶/۱۴
* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

● مقدمه

سنجش عملکرد زمانی مطلوب است که عوامل مزاحم در نتیجه آن اثر منفی نگذاشته باشند. همان‌طور که در متون مذهبی هم آمده است ارزیابی و نصیحت در حضور جمع باعث نگرانی افراد شده و آثار منفی خود را دارد؛ چنانچه امام علی (ع) می‌فرماید: «النَّصِيحُ بَيْنَ الْمَأْلِ تَقْرِيعٌ»؛ «نصيحت کردن در حضور دیگران، نُحْرَد کردن شخصیت فرد است». بنابراین ارزیابی یا نصیحت نیز در کانون‌های ارزیابی و در حضور جمع ارزیابان و ارزیاب شوندگان واکنش‌های خاص خود را برای ارزیاب شوندگان ایجاد می‌کند. یکی از این واکنش‌ها، «ترس از ارزیابی»^۱ است. ترس از ارزیابی منفی به‌عنوان یکی از متغیرهای وابسته در بسیاری از پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفته است (شیرازی تهرانی، میردریکوند، و سپهوندی، ۱۳۹۵؛ توکلی، جمهری و فرخی، ۱۳۹۳؛ داداش زاده، یزداندوست، غرایب و اصغرنژاد، ۱۳۹۱). نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که بین ترس از ارزیابی منفی و اضطراب اجتماعی همبستگی معنی‌داری وجود دارد.

نظریه کارآمدی پردازش آیزنک و کالو (۱۹۹۲) بیان می‌دارد زمانی که افراد با اضطراب صفت بالا با یک موقعیت تنیدگی زا روبرو می‌شوند، اضطراب حالت افزایش می‌یابد. با افزایش اضطراب حالت نگرانی مربوط به عملکرد موجب می‌شود که میزان کمتری از منابع شناختی در انجام تکلیف درگیر شوند. این نظریه در تبیین چگونگی تأثیر اضطراب صفت بر عملکرد شناختی معتقد است که اضطراب حالت نقش یک متغیر واسطه‌ای را بر عهده دارد (آیزنک، پایینی و درخشان، ۲۰۰۵). بنابراین می‌بینیم که اضطراب بر عملکرد اثر گذاشته و منجر به کاهش آن می‌شود (بساک نژاد، سعیدی و هنرمند، ۱۳۹۲؛ پوراصغر و زارع، ۱۳۹۴)، هم‌چنین می‌دانیم در بسیاری از تعاریف ترس از ارزیابی به‌عنوان مشخصه بارز و افتراقی در اختلال فوبی اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است (شلینگر، ۱۹۸۰)، بنابراین ترس از ارزیابی در عملکرد افراد اثر منفی خواهد داشت.

سوننتاگ و اسپیچالا (۲۰۱۲)، در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که تنیدگی زای شغلی (تنیدگی زاهای شغلی مانند فشار زمانی) و «پهنای نقش»^۲ رابطه مثبت وجود دارد. یعنی افزایش پهنای نقش با تنیدگی زاهای شغلی بیشتری همراه است. بنابراین می‌توان چنین استدلال کرد که هرچه پهنای نقش گسترده‌تر باشد، تنیدگی زاهای شغلی بیشتر بوده، فشار

زمانی، زیاد است و در نهایت نگرانی از ایفای نقش آن شغل بیشتر خواهد بود، پس به تبع آن نگرانی و ترس از ارزیابی نیز در افراد با پهنای نقش گسترده، بیشتر خواهد بود.

هر شغل دارای مجموعه‌ای از ابعاد نقشی است که نقش‌های عمومی مربوط به آن را در بردارد و مجموعه این ابعاد نقشی، پهنای نقش را تشکیل می‌دهد (عسکری پور، ۱۳۸۸). مطالعات زیادی به بررسی پهنای نقش و تأثیر آن بر متغیرهای سازمانی مختلف پرداخته‌اند (کافوروس و باکلی، ۲۰۱۲؛ مازر و دیگران، ۲۰۱۴). پهنای نقشی، یا همان گستره نقش در واقع ظرفی است برای مظلوف خود یعنی همان تکلیف‌ها و مسئولیت‌های شغلی مربوطه را در برمی‌گیرد. این وظایف و مسئولیت‌ها نیز همگی بر مبنای اهداف آن سازمان یا تشکیلات، جمع‌بندی و نظام‌بندی می‌شود (پیری، ۱۳۸۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پهنای نقش به خوبی می‌تواند کارکنان خوب را شناسایی کند و آن‌ها را از بقیه متمایز سازد (سوننتاک و اسپیچالا، ۲۰۱۰). غنی‌سازی شغلی سبب افزایش پهنای نقشی می‌شود (پارکر، ویلیامز و ترنر، ۲۰۰۶). بازخورد به عنوان عامل مهم پهنای نقش در سازمان مورد توجه است (جانسون و هاگورث، ۲۰۰۷). عریضی (۱۳۸۶) پهنای نقشی مشاغل مدیریتی را بررسی نمود و نشان داد که در هر یک از مشاغل تحت بررسی، کدام بعد یا ابعاد پهنای نقشی از اهمیت بیشتری برخوردار است، سپس با مقایسه مشاغل یکسان در استان‌های مختلف، مشخص شد که رابطه بین ابعاد پهنای نقش و شغل، مستقل از منطقه جغرافیایی است. همچنین عریضی و گلپرور در سال ۱۳۸۷، پهنای نقشی مشاغل کارگری و کارشناسی شرکت پلی‌اکریل اصفهان را مورد بررسی قرار دادند.

عامل مهم دیگر در عملکرد، ساختار است (تیموری، قاسمی، اکبریان و تبریزی، ۱۳۹۳). مطالعات بسیاری روی «ساختار سازمانی»^۳ انجام شده است (برای مثال، حریری و جعفری، ۱۳۹۵؛ چهاردولی، معتمد زاده و دیگران، ۱۳۹۴؛ حاتمی، سبحانی، یزدان، ایگدر و جمال‌الدین، ۱۳۹۴؛ فراشی و رشادت جو، ۱۳۹۴؛ یزدانی، حمیدی زاده و کاملی، ۱۳۹۴) که برخی از آن‌ها به رابطه ساختار سازمانی بر عملکرد پرداخته‌اند؛ و بیان داشته‌اند که ساختار سازمانی رکن اصلی یک سازمان می‌باشد که می‌تواند تأثیر بسزایی در عملکرد سازمان داشته باشد (نایب زاده، ابرقویی، ۱۳۹۲).

ساختار سازمانی دارای ابعاد مختلفی است که از آن جمله می‌توان به «رسمیت»، «تمرکز»،

«تخصصی کردن و استاندارد کردن» و ... اشاره نمود. به‌طورکلی از میان متغیرها سه بعد ساختاری از اهمیت بالاتری برخوردار هستند و به‌نوعی سایر متغیرها را نیز شامل می‌شوند. این متغیرها عبارت‌اند از «پپچیدگی»، «تمرکز»، «رسمیت». مقصود از ساختار سازمانی راه و شیوه‌ای است که فعالیت‌های سازمانی تقسیم، سازمان‌دهی و هماهنگی می‌شود (استونر، جیمز ۱۳۷۵).

فرایند «تربخشی راهبردی»^۴، با توجه به رویکرد تام دیونس، نشان می‌دهد که چگونه مدیران، «برنامه راهبردی» سازمان را به‌خوبی طراحی کرده و توسعه می‌دهند. درحالی‌که شواهد کمی درباره‌ی تأثیر فرآیند تصمیم‌گیری راهبردی بر اثربخشی تصمیم‌گیری وجود دارد (ایزنهارت، باراکی، ۱۹۹۲).

«تربخشی تصمیم راهبردی»^۵، این‌طور تعریف می‌شود که تا چه اندازه یک تصمیم می‌تواند به اهداف تعریف‌شده در زمان مناسب برسد. از آنجاکه فرآیند تصمیم‌گیری راهبردی به‌واسطه حوزه‌های خارجی درک می‌شود، قطعاً از ادراک مدیران متفاوت است (فریدلندر و پیکل، ۱۹۶۸).

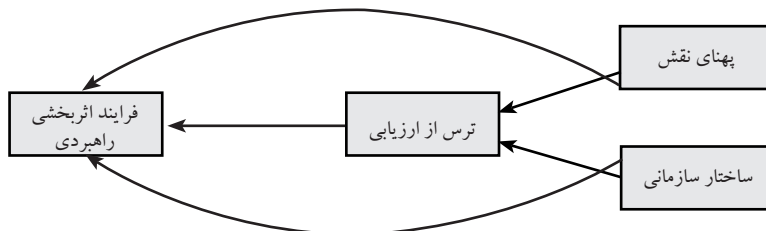
بر این اساس الگوی نظری پژوهش حاضر به‌صورت زیر تکمیل می‌شود.

همان‌طور که گفته شد، عملکرد مدیران در «کانون ارزیابی»^۶ در حضور جمع (تعدادی ارزیاب و تعدادی ارزیابی‌شونده) مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. پهنای نقشی بر میزان دشواری تکلیف و ساختار شغلی مدیران بر روشن بودن وظیفه یا وجود ابهام در نقش و ارزیابی آن تأثیر می‌گذارد و این دشواری یا آسانی تکلیف و معلوم بودن یا نبودن ملاک‌های ارزیابی بر میزان نگرانی یا ترس از ارزیابی مدیر اثر می‌گذارد. در نتیجه نهایتاً، ساختار و پهنای نقش، با توجه به نقش واسطه‌ای میزان ترس از ارزیاب، روی عملکرد مدیران (در بعد فرآیند اثربخشی استراتژیک) می‌گذارد و این همان مسیری است که در پژوهش حاضر آن را بررسی کردیم.

شکل ۱ رابطه پهنای نقش و عملکرد مدیران در بعد فرآیند اثربخشی راهبردی و همچنین رابطه ساختار سازمانی با عملکرد مدیران در بعد فرآیند اثربخشی راهبردی را نشان می‌دهد. هم‌چنین نشان می‌دهد که هنگامی که ترس از ارزیابی در شرکت‌کنندگان کمتر است این رابطه قوی‌تر بوده و در میان کسانی که ترس از ارزیابی بالاتری داشتند، این رابطه

ضعیف‌تر نشان داده شد. پژوهش حاضر با توجه به مبانی نظری و پژوهشی مطرح شده، الگوی زیر را ارائه کرده است:

که نشان می‌دهد که پهنای نقش و ساختار سازمانی در یکی از ابعاد عملکرد مدیران در کانون ارزیابی (AC)، یعنی فرآیند اثربخشی راهبردی تا چه اندازه از طریق ترس از ارزیابی منفی اثر می‌گذارد و هدف تعیین نقش میانجی ترس از ارزیابی بین متغیرهای پهنای نقش و ساختار سازمانی با فرآیند اثربخشی راهبردی است.



شکل ۱. رابطه پهنای نقش و عملکرد مدیران

● روش

طرح پژوهش، توصیفی و از نوع رابطه‌ای است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه مدیران در صنایع شهر اصفهان بوده‌اند که آمادگی شرکت در تمرینات کانون ارزیابی را داشته‌اند و با مراجعه به شرکت‌ها برای تعیین سطح عملکرد آن‌ها در اثربخشی راهبردی شغل انتخاب شده‌اند. برای مشخص شدن جامعه ابتدا به واحد R & D صنایع اصفهان مراجعه و با اعلام آمادگی (صنایع بزرگ پالایشگاه، آهن و فولاد، گازرسانی و انتقال گاز، آب و برق منطقه‌ای و توزیع برق و پخش نفت اصفهان) جامعه مشخص شد. پس از مراجعه برای هر مدیر یک فرصت ۴ ساعته در محل کار او برای اجرای تمرین‌ها در نظر گرفته شد. این تمرین‌ها شامل ارائه شفاهی، کشف حقیقت و بحث گروهی بدون رهبر بود و در پایان با هر یک از مدیران مصاحبه‌ای نیز انجام شد و نمره فرآیند اثربخشی از این طریق حاصل شد، جلسات ارائه شفاهی و کشف حقیقت به صورت انفرادی انجام شد و برای بحث گروهی ۱۲ جلسه انجام شد که در قالب گروه‌های ۵ تا ۶ نفره بود و با وقت مشترک آن‌ها هماهنگ شده بود.

برای انتخاب حجم نمونه از میانگین اندازه اثر در چهار پژوهش AC (قدیمی، ۱۳۹۴)،

هراس از ارزیابی (رضائی، ۱۳۹۴)، پهنای نقش (نسترن عسکری پور، ۱۳۸۷) و ساختار سازمانی (جمال قربانی، ۱۳۹۳) استفاده گردید که در فرمول $N = V1 + V2 + 1$ (مورفی و میوز، ۱۹۹۹) اعمال گردید. با توجه به تعداد دو متغیر مستقل و روابط زیر مقدار ثابت $V2 = 58$ به دست می آید که حجم نمونه $N = 61$ نمونه در دسترس خواهد بود.

$$r = \frac{\sum r_i N_i}{\sum N}, d = \frac{\sum d_i N_i}{\sum N_i}, r^2 = 0.15, d = 0.184$$

همان طور که در فرمول فوق مشاهده می شود اندازه اثر حاصل از میانگین چهار پژوهش نام برده، برابر با $d = 0.184$ به دست آمده است. از تطبیق اندازه اثر فوق در جدول اندازه اثر کوهن به حجم نمونه موردنظر یعنی ۵۸ نفر می رسیم. با توجه به فرمول مورفی و میوز $V1 = 2$ (دو متغیر مستقل) بنابراین $61 = 1 + 58 + 2$ و حجم نمونه برابر می شود با ۶۱ نفر.

به علت اینکه نمونه پژوهش حاضر را مدیران رده بالای سازمان ها تشکیل داده اند و بر اساس فرمول مورفی و میوز تعداد ۶۱ نفر به عنوان حجم کافی برای نمونه پژوهش به دست آمد.

● ابزار پژوهش

□ الف: **سنجش پهنای نقشی مدیران:** برای سنجش ابعاد پهنای نقش مدیران پرسشنامه مدیریتی PAQ به نام «پرسشنامه تحلیل سمت های مدیریتی و حرفه ای»^۷ که PMPQ نامیده می شود، استفاده شده است. این پرسشنامه توسط مک کورمیک (۱۹۷۹)، تهیه و توسط نوری و همکاران (۱۳۸۴) ترجمه شده است. در این پژوهش فرم گسترش یافته (تغییر شکل یافته) پرسشنامه تحلیل سمت حرفه ای و مدیریتی به منظور سنجش پهنای نقش طراحی شده است و فرم گسترش یافته پرسشنامه تحلیل سمت حرفه ای و مدیریتی (عسکری پور، ۱۳۸۸) است که در آن ۸ بعد پیچیدگی موجود در نقش را می سنجد. برای هر بعد دو سؤال مطرح شده که در مجموع ۱۶ سؤال می شود.

این پرسشنامه در ایران توسط نوری و همکاران (۱۳۸۴) اعتبارسنجی و به روش های اعتبار ملاکی و اعتبار سازه اعتبار یابی شده است. که نتایج مطلوبی حاصل گردید. در دو گروه از مدیران شرکت گاز و پلی اکریل هم برای اعتبار درونی مشاهده گران (۰/۷۷ و ۰/۷۴)

و هم برای اعتبار بین مشاهده گران (۰/۸۶ و ۰/۷۷) به دست آورده‌اند که همگی مطلوب است. نزدیک بودن اعتبار درون مشاهده گران و اعتبار بین مشاهده گران نشان می‌دهد که اثر هاله‌ای وجود ندارد (عسکری پور، عریضی و نوری، ۱۳۸۷).

□ ب: پرسشنامه ساختار سازمانی چن و هوانگ (۲۰۰۷): این پرسشنامه ۳ سؤال بعد «رسمیت ساختار سازمانی» و ۳ سؤال بعد «تمرکز ساختار» را می‌سنجد و توسط شرکت‌کنندگان در این پژوهش روی مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای از ۱ بسیار مخالفم تا ۵ بسیار موافقم پاسخ داده می‌شود. ضرایب اعتبار در پژوهش براتی و حسانی برای بعد رسمیت ۰/۸۲ و برای بعد تمرکز ۰/۸۶ بوده است.

□ ج: سنجش فرآیند اثربخشی راهبردی: برای فرآیند اثربخشی راهبردی از رویکرد Tom Devane استفاده گردید

وی برای ارزیابی برنامه‌های راهبردی مدیران در فرآیندهای رقابتی، ۹ ایده اساسی را مدنظر قرار می‌دهد که به ترتیب تمرکز راهبردی، هویت‌یابی سازمانی، نقشه‌های محیطی، نقشه‌های درونی، خدمات و محصولات، نوسازی و نوآوری، سنجش عملکرد رهبری و اثربخشی فرآیند راهبردی می‌باشد. در پژوهش حاضر از آخرین ایده او یعنی اثربخشی راهبردی استفاده گردید که خود شامل ۸ ملاک عمده می‌باشد. که به ترتیب بر موارد زیر متمرکز می‌باشد:

۱. ملاحظه‌ی دروندادهای بازار مشتری. ۲. پیوند برنامه‌ریزی راهبردی و برنامه‌ریزی عملیاتی. ۳. توسعه مشارکتی. ۴. تمرکز بر زمان برای برنامه. ۵. مرور بر مفروضات. ۶. ارتباطات برنامه. ۷. نظارت بر برنامه عملیاتی. ۸. برنامه‌ریزی مجدد محیطی.

برای این ۸ ملاک، تمرین‌های مناسب و در قالب ارائه شفاهی، کشف حقیقت، مصاحبه و بحث گروهی بدون رهبر، طراحی گردید. برای نمره‌گذاری بر اساس مدل رفتاری فهرست واری در نظر گرفته شد، که در هر ۸ بعد مدیران در آن نمره به دست می‌آورند. در پژوهش حاضر نمرات داده‌شده در تمرین‌های مختلف منجر به یک نمره کلی برای هر یک از مدیران شده که در این پژوهش آن نمره کلی، یعنی نمره توافق جمعی در پایان هفت مرحله اصلی و پایان سنجش عملکرد مدیران است، می‌باشد.

برای ارزیابی فرآیند «اثربخشی راهبردی» نیز نمره در مجموع ۸ زیر بعد محاسبه گردیده است به این معنی که تصور می‌شود نمره این زیر بعدها با یکدیگر جمع پذیر است و بنابراین نمره کلی آن‌ها محاسبه گردیده است. اعتبار بین درجه بندی کنندگان در ۸ زیرمقیاس بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۴ متغیر و همگی مطلوب با میانگین ضریب اعتبار ۰/۷۷ در پژوهش حاضر به دست آمده است

□ د: ترس از ارزیابی^۴: از پرسشنامه ۱۰ سؤالی که توسط عریضی برای کانون ارزیابی ساخته شده استفاده گردید. برای اعتبار هم‌زمان آن از پرسشنامه هراس اجتماعی استفاده شد. پرسشنامه هراس اجتماعی مشاوره (۱۳۸۰)، ۳۸ سؤال دارد، که قسمتی از سؤالات آن با استفاده از ملاک‌های تشخیص معتبر و مطالعه ادبیات مربوط به هراس اجتماعی و ۱۵ سؤال آن با استفاده از پرسشنامه هراس اجتماعی جاناناتان و دیوید سون (۱۹۹۹) ساخته شده است. باید توجه داشت که هراس از ارزیابی، عبارت است از ترسی که به دلیل ارزیابی مقابل جامعه صورت می‌گیرد، و در ادبیات پژوهشی روانشناسی اجتماعی شناخته شده است و متفاوت از ترس از نتیجه ارزیابی است که سؤالات آن مربوط به تأثیر ارزیابی بر آینده مدیران است.

جدول ۱. اعتبار و روایی ابزارها

| اعتبار بین ارزیابان | اعتبار ضریب تنصیف (اسپسرمن، براون) | آلفای کرونباخ | ضریب روائی | اعتبار ضریب گوتمن | اعتبار بازآزمایی | سازه | متغیر |
|---------------------|------------------------------------|---------------|------------|-------------------|------------------|------------------------|---------|
| - | ۰/۸۷ | ۰/۸۱ | ۰/۵۷ | ۰/۸۳ | ۰/۸۵ | پهنای نقشی | پیش بین |
| - | ۰/۶۸ | ۰/۷۰ | ۰/۶۲ | ۰/۷۰ | ۰/۶۹ | ساختار سازمانی | پیش بین |
| - | ۰/۷۲ | ۰/۷۱ | ۰/۵۸ | ۰/۷۴ | ۰/۷۳ | ترس از ارزیابی | میانجی |
| ۰/۷۱ | - | - | - | - | - | فرآیند اثربخشی راهبردی | ملاک |

● یافته ها

روش تحلیل آماری یافته‌های نتایج: سه رویکرد تحلیل میانجی، تحلیل مسیر، تحلیل رگرسیون و معادلات برآورد تعمیم یافته (GEE) است که در پژوهش حاضر از روش کامل تر (عریضی، ۱۳۸۷) رویکرد معادلات برآورد تعمیم یافته (GEE) استفاده گردید که قبلاً پ و همکاران (۱۹۹۹) آن را تشریح کرده‌اند. نرم افزار بکار رفته، نرم افزار R است که معادلات آن عبارت‌اند از:

اگر برای آزمودنی ۱ ثبت شود $G=0$ اگر برای آزمودنی ۲ ثبت شود $G=1$ اگر برای آزمودنی ۱ ثبت شود $M^*=0$ اگر برای آزمودنی ۲ ثبت شود $M^*=1$

در این مدل رگرسیون معادلات رگرسیون عبارت‌اند از:

$$g(E(Y|X_1, \dots, X_p, M^*=0, G=0)) = B_0 + B_1X_1 + \dots + B_pX_p \quad (1)$$

که برای ثبت (۱) می‌باشد و برای ثبت ۲ معادلات رگرسیون عبارت‌اند از:

$$g(E(Y|X_1, \dots, X_p, M^*=0, G=1)) \quad (2)$$

$$= B_0 + B_1X_1 + \dots + B_pX_p + \theta_0 + \theta_1X_1 + \dots + \theta_pX_p + \gamma M$$

که M متغیر میانجی را نشان می‌دهد.

معادله (۱) مدل محدود (یعنی بدون در نظر گرفتن میانجی) و مدل (۲) مدل کامل یعنی

با در نظر گرفتن معیار سنجی است.

این نرم‌افزار، برخلاف نرم‌افزارهای SPSS و LISREL یک نرم‌افزار باز است که برای محاسبات آماری جدید می‌توان در آن برنامه‌نویسی کرد و محدود به محاسبات از پیش تعریف‌شده نمی‌باشد. که در ایران توسط بیگلریان و بخشی (۱۳۹۳) و بخشی و اشراقیان (۱۳۹۰) به نحوی معرفی شده است. البته روش رویکرد معادلات برآورد تعمیم‌یافته (GEE) توسط اسکلوچتر (۲۰۰۸) نیز با نرم‌افزار SAS PROG GENMOD قبلاً معرفی شده بود. اما اجرای آن در R راحت‌تر است. در اولین گام برای هر آزمودنی مجموعه داده‌ها با دو ثبت (در هر سطر) ارائه می‌شود. این دو سطر داده شامل متغیر وابسته Y ، متغیرهای همگام و دو متغیر جدید و می‌باشد.

البته در اینجا M^* معادله میانجی را تولید می‌کند. در واقع با توجه به این که معمولاً برای میانجی دو معادله نوشته می‌شود، تلاش این برنامه در آن بوده که با یک معادله که در حالت $G=0$ و $G=1$ متمایز می‌شود میانجی پدید آید (لفظ G حرف اول تعمیم‌یافته در زبان انگلیسی است). اگر mi, yi و xi تا xip مقادیر مشاهده‌شده متغیرهای M, Y, X_1, \dots, X_p برای آزمودنی i باشد دو ثبت برای این آزمودنی خاص چنین خواهد بود:

| | Y | X _۱ | X _۲ ... | X _p | G | M ^۰ |
|-------|----------------|-----------------|--------------------|-----------------|---|----------------|
| ثبت ۱ | y _i | x _{i۱} | x _{i۲} | x _{ip} | ۰ | ۰ |
| ثبت ۲ | y _i | x _{i۱} | x _{i۲} | x _{ip} | ۱ | m _i |

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی ابزارهای پژوهش آورده شده است که مربوط به ۴ دسته متغیر پیش‌بین، ملاک، کنترل و میانجی می‌باشد. از آنجاکه سنوات استخدام موجب می‌شود که افراد در نردبان کار راهه پیشرفت کنند و با این پیشرفت، به پیچیدگی نقش آن‌ها افزوده می‌شود، متغیر سنوات استخدام به عنوان کنترل در نظر گرفته شده است. تمام متغیرهای این پژوهش از توزیع نرمال تبعیت کرده و آزمون شاپیرو-ویلکس، نشان‌دهنده شکل هنجاری آن می‌باشد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی ابزارهای پژوهش

| متغیر | سازه | سنجش | حداقل | حداکثر | میلگین | انحراف معیار |
|---------|------------------------|----------------------------|-------|--------|--------|--------------|
| پیش‌بین | پهنای نقش | پرسشنامه ۱۶ سوالی | ۱۶ | ۴۸ | ۳۹/۵۳ | ۷/۳۷ |
| میانجی | ساختار سازمانی | پرسشنامه ۶ سوالی | ۶ | ۳۰ | ۱۹/۲۵ | ۴/۲۹ |
| ملاک | ترس از ارزیابی | پرسشنامه ۱۰ سوالی | ۱۰ | ۵۰ | ۳۲/۷۱ | ۶/۴۸ |
| کنترل | فرآیند اثربخشی راهبردی | ارزیابی در AC | ۱۶ | ۸۰ | ۴۶/۲۸ | ۸/۲۴ |
| | سنوات استخدام | تعداد سالهای کار در سازمان | ۲/۸۳ | ۲۷/۱۹ | ۱۱/۴۲ | ۳/۶۸ |

در جدول ۳ دو مدل محدود و کامل برای پیش‌بینی فرآیند اثربخشی راهبردی از طریق پهنای نقش گزارش شده است. همان‌طور که در بخش مدل آماری گزارش شده است، در مدل کامل متغیر میانجی نیز حضور دارد در حالی که در مدل محدود بدون در نظر گرفتن نقش میانجی می‌باشد و در واقع در مقایسه بین این دو، نقش میانجی مشخص می‌گردد. در این پژوهش حدود ۳۰ درصد از تبیین واریانس پیش‌بینی فرآیند اثربخشی راهبردی از طریق متغیر میانجی ترس از ارزیابی است و بنابراین نقش میانجی به صورت پاره‌ای می‌باشد.

جدول ۳. ضرائب معیار رگرسیون در دو مدل محدود شده و کامل برای پیش‌بینی فرآیند اثربخشی راهبردی با متغیر پیش‌بین پهنای نقش

| مدل کامل | | | مدل محدود | | | سازه |
|----------|-------|---------|-----------|------|---------|----------------|
| T | SEB | β | T | SEB | β | |
| ۴/۲۲ | ۰/۲۱ | ۰/۸۹ | ۵/۳۸ | ۰/۲۵ | ۱/۳۴ | سنوات استخدام |
| -۵/۰۱ | ۰/۰۸ | -۰/۳۹ | -۶/۱۷ | ۰/۱۵ | -۰/۹۴ | پهنای نقش |
| -۶/۱۹ | -۰/۰۴ | -۰/۲۷ | - | - | - | ترس از ارزیابی |

در جدول ۴ برای بررسی اثر غیرمستقیم باید به این نکته توجه شود که اثر غیرمستقیم را هم می‌توان از طریق توزیع نظری (زوبل) و هم تجربی (بوت استراپ) پیگیری کرد (عریضی، ۱۳۹۱). از آنجاکه اثر غیرمستقیم مربوط به ضرب دو ضریب بتا می‌باشد، حتی در صورت اینکه هر دو توزیع نرمال باشند نمی‌توان اطمینان داشت که ضرب آن‌ها یعنی اثر غیرمستقیم توزیع نرمال داشته باشد، و بنابراین برای بررسی اثر غیرمستقیم معمولاً توصیه می‌شود که یکی از توزیع‌های تجربی (مثلاً آزمایش تصادفی، جک نایف و یا بوت استراپ) استفاده گردد، که در پژوهش حاضر از روش بوت استراپ استفاده گردیده است. فاصله اطمینان هم در حالت ۰/۹۵ و هم در حالت ۰/۹۹ معنی‌داری اثر غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

جدول ۴. بررسی اثر غیر مستقیم تاثیر پهنای نقش بر فرآیند اثربخشی راهبردی

| برآورد | خطای معیار | فاصله اطمینان ۰/۹۵ | فاصله اطمینان ۰/۹۹ |
|------------|------------|--------------------|--------------------|
| سویل | ۰/۱۷ | (۰/۲۲ ، ۰/۸۸) | (۰/۱۱ ، ۰/۹۹) |
| بوت استراپ | ۰/۱۵ | (۰/۳۱ ، ۰/۷۴) | (۰/۱۸ ، ۰/۸۳) |

در جدول ۵ مقایسه مدل محدود و کامل شده برای پیش‌بینی فرآیند اثربخشی راهبردی این بار برای متغیر پیش‌بین ساختار سازمانی گزارش شده است. ضرایب بتا در مدل محدود و کامل برای ساختار سازمانی ۰/۴۱ و ۰/۸۷ می‌باشد، که نشان می‌دهد واریانس تبیین‌کننده برای میانجی حدود ۵۰ درصد اثر غیرمستقیم می‌باشد. بنابراین نقش میانجی ترس از ارزیابی در رابطه بین ساختار سازمانی و فرآیند اثربخشی راهبردی، هرچند هنوز میانجی پاره‌ای است اما بیش از متغیر پیش‌بین پهنای نقش به صورت میانجی ظاهر می‌شود.

جدول ۵. ضرائب استاندارد رگرسیون در دو مدل محدود شده و کامل برای پیش‌بینی فرآیند اثربخشی راهبردی

| مدل کامل | | | مدل محدود | | | سازه |
|----------|-------|---------|-----------|------|---------|----------------|
| T | SEB | β | T | SEB | β | |
| ۳/۸۴ | ۰/۲۳ | ۰/۸۹ | ۵/۴۲ | ۰/۲۵ | ۱/۳۴ | سنوات استخدام |
| -۴/۸۹ | ۰/۰۹ | -۰/۴۱ | -۵/۹۱ | ۰/۱۵ | -۰/۸۱ | پهنای نقش |
| -۵/۴۷ | -۰/۰۵ | -۰/۳۰ | - | - | - | ترس از ارزیابی |

در جدول ۶ مجدداً برای معنی‌داری اثر غیرمستقیم از ۲ آزمون زوبل و بوت استراپ استفاده شد. در اینجا آزمون زوبل نسبت به برآورد ضریب بتای ۰/۴۶ متفاوت است و این

ویژگی همه توزیع‌های نظری است که نسبت به برآورد در دو طرف توزیع متقارن می‌مانند، زیرا فاصله اطمینان با مقادیر $\pm 1/96$ (برای فاصله اطمینان ۰/۹۵) و ۲/۵۸ (برای فاصله اطمینان ۰/۹۹)، حول برآورد ساخته می‌شود، درحالی‌که در توزیع‌های تجربی چنین نیست.

جدول ۶. بررسی معنی داری اثر غیرمستقیم تأثیر ساختار سازمانی بر فرآیند اثربخشی راهبردی

| توزیع | آماره | برآورد | خطای معیار | فاصله اطمینان ۰/۹۵ | فاصله اطمینان ۰/۹۹ |
|-------|------------|--------|------------|--------------------|--------------------|
| نظری | سوبل | ۰/۴۶ | ۰/۱۴ | (۰/۱۹ ، ۰/۷۳) | (۰/۰۹ ، ۰/۸۲) |
| تجربی | بوت استراپ | ۰/۴۶ | ۰/۱۱ | (۰/۲۶ ، ۰/۶۸) | (۰/۱۳ ، ۰/۷۹) |

● بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر روابط میان متغیرهای پهنای نقش و ساختار سازمانی با عملکرد مدیران در بعد فرآیند اثربخشی راهبردی با میانجی‌گری ترس از ارزیابی موردبررسی قرارداد.

○ نتایج حاصل از داده‌ها نشان دادند که میان «ترس از ارزیابی» و «عملکرد رابطه منفی» معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش هم‌چنین نشان دادند که بین پهنای شغل و ترس از ارزیابی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. از طرفی زمانی که پهنای نقش کم و وظیفه فرد در شغل ساده باشد، از آنجاکه شکست در تکلیف آسان به خودپنداره و خودکارآمدی فرد آسیب می‌زند، پهنای شغل با خودکارآمدی ارتباط دارد (عسکری پور، ۱۳۸۸).

○ نتایج پژوهش نشان دادند که پهنای شغلی و عملکرد باهم رابطه معناداری دارند. اشتغال در یک شغل دارای گستردگی نقش برای افراد دارای توانایی شناختی بالاتر جنبه انگیزشی دارد، زیرا از ایجاد احساس کم باری کیفی در افراد جلوگیری می‌کند و بنابراین باعث می‌شود که عملکرد افراد دارای توانایی شناختی بالاتر در شغلی که دارای گستردگی نقش است افزایش یابد. به عبارت دیگر، یک شغل دارای پهنای نقش، مکان مناسبی برای به نمایش گذاشتن توانمندی‌ها در یک شاغل دارای توانایی شناختی بالا است و منجر به عملکرد بالاتر می‌شود. رابطه بین توانایی‌های شناختی و عملکرد شغلی با افزایش پیچیدگی و گستردگی وظایف در شغل بیشتر می‌شود (هیگینز، پترسون، فیل و لی، ۲۰۰۷).

○ جونز و همکاران (۲۰۱۰) به این نتیجه رسیدند همان‌گونه که انتظارات خوش‌بینانه بیش از حد افراد می‌تواند موجب ناامیدی و دلسردی افراد مجرب‌ترین از ادامه فعالیت شود، درعین حال انتظارات واقع‌بینانه موجب افزایش موفقیت شده و آن نیز موجب پیشگیری از

آثار بالقوه شکست در اجرا خواهد شد. زمانی که نقشی را به فرد واگذار می‌کنیم (همان‌طور که در تمرین‌های AC نقشی را به فرد به‌عنوان تمرین می‌دهیم)، و خود او در انتخاب آن مختار نیست، مسئله به‌گونه‌ای دیگر است. چنین فردی لزوماً دارای توانمندی و خودکارآمدی بالایی نیست، در نتیجه پیچیدگی و دشواری شغل می‌تواند نتیجه عکس در عملکرد فرد بدهد.

○ نتایج پژوهش وجود رابطه میان ساختار و عملکرد را تأیید کردند. مهارتی، ضحوی و القریشی (۲۰۱۵) در تحقیقی بیان کرد که ساختار سازمانی با عملکرد بانک‌ها رابطه دارند. هم‌چنین گفته شده که از عوامل مهم در عملکرد، ساختار است (تیموری، قاسمی، اکبریان و تبریزی، ۱۳۹۳). هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که میان ساختار سازمانی و ترس از ارزیابی رابطه وجود دارد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، ساختار سازمانی هرچه متمرکزتر باشد و رسمیت بیشتری داشته باشد، وظایف شغل ساختارند تر بوده و برای ارزیابی آن‌ها ملاک‌های روشن‌تری در دست است. یک فرضیه این است که در این حالت به علت واضح بودن تکلیف و ملاک ارزیابی دقیق، نگرانی و ترس از ارزیابی افراد کم‌تر است.



یادداشت‌ها

1. fear of assessment
2. role breadth
3. organizational structure
4. strategy process effectiveness
5. effectiveness of strategic decision
6. assessment center
7. Professional Analysis Questionnaire (DMPQ)
8. Organizational Structure Questionnaire
9. Fear of Assessment

● منابع

- استونر، جیمز (۱۳۷۵). «مدیریت». ترجمه پارسائیان و اعرابی. انتشارات موسسه مطالعه و پژوهش‌های بازرگانی.
- بساک نژاد، س.، سعیدی، ر. و هنرمند، م. م. ز. (۱۳۹۲). بررسی ادراک تهدید، اضطراب شناختی امتحان، بزرگ‌نمایی تهدید، اسناد به عملکرد و ترس از ارزیابی منفی به عنوان پیش‌بین‌های اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستان. *مجله علوم تربیتی*، ۱۶(۱)، ۱۸۹-۲۰۲.
- پوراصغر، ن. و زارع، ا. (۱۳۹۴). تجربیات قبلی و عملکرد تکالیف مرتبط به رایانه دانشجویان: نقش خودکارآمدی رایانه، اضطراب رایانه و جنسیت. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۹)، ۶۹-۸۲.
- پیری، ت. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شغلی با میزان انگیزش کارکنان دانشگاه علوم پزشکی

- زاهدان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت، دانشگاه آزاد کرمان.
- توکلی، ن.، نازلی، و فرخی جمهری، ع. (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های دلبستگی و ترس از ارزیابی منفی با اعتیاد به اینترنت در دانشجویان. *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*, ۵(۲), ۶۱-۷۷.
- تیموری، ه.، عباچیان قاسمی، ر.، اکبربانی، س.، طاهرخانچی تبریزی، ا. و ارغوان. (۱۳۹۳). پژوهشی دربارهٔ جهت‌گیری تأثیر ساختار سازمانی و راهبردهای رقابتی بر عملکرد سازمان (مورد مطالعه: شرکت‌های مهندسی مشاور). *فصلنامه مدیریت دولتی*, ۶(۴), ۶۶۵-۶۷۹.
- چهاردولی، س.، معتمد زاده، م.، حمیدی، ی.، سلطانیان، ع. و گل محمدی، ر. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط عوامل استرس‌زای روانی- اجتماعی کار، ساختار سازمانی و رضایت شغلی کارکنان بانک. *بهداشت و ایمنی کار*, ۵(۴): ۵۸-۴۷.
- حاتمی، س.، سبجانی، ی.، یزدان، ایگدر، ب. و جمال‌الدین. (۱۳۹۴). تأثیر ساختار سازمانی بر توانمندسازی کارکنان ادارهٔ کل ورزش و جوانان استان لرستان. *نشریه مدیریت ورزشی*, ۷(۴), ۵۳۳-۵۴۶.
- حریری، ن.، جعفری، م. (۱۳۹۵). رابطه فرهنگ سازمانی و ساختار سازمانی در سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات*, ۲۳(۲), ۱۲۲-۱۳۸.
- داداش زاده، ح.، یزداندوست، ر.، غرای، ب. و اصغرنژاد، ف. (۱۳۹۱). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری گروهی و مواجهه درمانی بر میزان سوگیری تعبیر و ترس از ارزیابی منفی در اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*, ۱۸(۱), ۴۰-۵۱.
- رضائی، حفیظه (۱۳۹۴). *تأثیر ویژگی‌های شخصیتی مدیران بر تفکر انتقادی و ارتباط بین فردی با توجه به هراس اجتماعی و جو سازمانی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- شیرازی تهرانی، ع. ر.، میردردی‌کوند، ف. و سپهوندی، م. ع. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی درمان بین فردی و فراشناختی بر کاهش نشانه‌های اختلال هراس اجتماعی. *ارمغان دانش*, ۲۰(۴), ۱۰(۱۱۵).
- عریضی، حمیدرضا، سلطانی، م.، امیری، ص. و سلطانیان، ن. (۱۳۸۶). اعتبار همزمان بین ابعاد شغلی و عملکرد با استعداد مهندسان شرکت اتومبیل سازی سایپا. ۹، ۳۴: ۱۴۳-۱۳۳.
- عریضی، حمیدرضا، گلپرور، محسن. (۱۳۸۷). *تحلیل مشاغل کارگری و کارشناسی شرکت پلی اکریل اصفهان*. طرح پژوهشی شرکت پلی اکریل اصفهان. معاونت پژوهشی دانشگاه اصفهان.
- عسکری پور، نسترن. (۱۳۸۸). *بررسی رابطه توانایی‌های شناختی و ویژگی‌های شغلی با پهنای نقشی در میان مدیران چهار شرکت صنعتی*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی صنعتی، دانشگاه اصفهان.

عسکری پور، نسترن، عریضی، حمیدرضا و نوری، ابوالقاسم (۱۳۷۸). رابطه ی بین بعد پردازش اطلاعات وسعت نقش و توانایی های شناختی مدیران چند شرکت صنعتی. *فصلنامه تازه های علوم شناختی*، ۱۰(۳۹)، ۵۲-۴۵.

فراشی، م. و رشادت جو، ح. (۲۰۱۵). معرفی چارچوبی برای ارزیابی تأثیر ساختار سازمانی بر مدیریت دانش در سازمان ها (مورد: سازمان فناوری اطلاعات و ارتباطات شهرداری تهران). *توسعه سازمانی پلیس*، ۹۳۱۳(۵۱).

قدیمی، فرزانه (۱۳۹۴). *انتخاب و اجرای تمرین های کانون ارزیابی برای شایستگی تیمسازی مدیران شرکت پالایش و پخش فرآورده های نفتی ایران و تدوین الگویی برای مجموعه شایستگی ها*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

قربانی، جمال (۱۳۹۳). *بررسی رابطه هوش هیجانی، شخصیت پویا و ساختار سازمانی مبتنی بر آمادگی برای تغییر از طریق تعهد سازمانی و اعتماد به سرپرست در کارکنان شرکت فولاد مبارکه اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

نایب زاده، ش.، سالاری ابرقویی، م. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین تناسب استراتژی و ساختار سازمانی با عملکرد در شرکت های خانوادگی (مطالعه موردی شرکت های خانوادگی مستقر در شهرک های صنعتی استان یزد). *فصلنامه دانش حسابداری و حسابرسی مدیریت*، ۳، ۱۰.

نوری، ابوالقاسم، عریضی، حمیدرضا، مولوی، حسین و گرگانی، ح. (۱۳۸۴). *تحلیل مشاغل مدیریتی شرکت ملی گاز ایران*. معاونت پژوهشی دانشگاه اصفهان.

نوری، ا.، عریضی، حمیدرضا، مولوی، حسین، کلاتنری، مهرداد، نشاط دوست، حمید طاهر، شفتی، ع. و موسویان، ح. (۱۳۸۴). *مهارت های روان شناختی مورد نیاز در مشاغل مدیریتی: حوزه مدیریت شرکت گاز استان اصفهان*. گزارش پژوهش های برون دانشگاهی بین دانشگاه اصفهان و شرکت ملی گاز ایران، ۵۴ - ۶۲.

یزدانی، ح.، حمیدی زاده، ع. و کاملی، ع. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر سبک رهبری و جو سازمانی بر مدیریت دانش با توجه به نقش میانجی ساختار سازمانی و تعامل اجتماعی (پیمایشی پیرامون بخش ستادی بانک ملت). *فصلنامه مدیریت فناوری اطلاعات*، ۷(۱)، ۱۹۹-۲۱۶.

Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J., (1992). *Strategic decision making. Strategic Management Journal*, 13: 17-37.

Eysenck, M.W., Payne, & Derakhshan, N. (2005). Trait anxiety, visospacial processing,

- and working memory. *Cognition & Emotions*, 19(8), 1214- 1228.
- Eysenck, N. & M., Calvo. M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Friedlander, F., & Pickle, H. (1968). Components of effectiveness in small organizations. *Administrative Science Quarterly*, 13: 289- 304.
- Johnson, W. B., & Hackworth, C.(2008). Human factors in maintenance. *Aerospace World*, 34– 40.
- Kafouros, M. I., Buckley, P. J., & Clegg, J. (2012). The effects of global knowledge reservoirs on the productivity of multinational enterprises: The role of international depth and breadth. *Research Policy*, 41(5), 848–861.
- Mazzer, K. R., Rickwood, D. J., Radzi, N. I. M., Othman, R., Mazzer, K. R., & Rickwood, D. J. (2014). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), 29–41.
- McCormick, E. J.(1979). *Job analysis: Method and application*. NY: Amacom.
- Murphy, K., & Myers , B.(1999). Testing the hypothesis that treatments have negligible effects: Minimum – effect tests in the general liner model. *Journal of Applied Pshychology*, 84, 234 – 248.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 636–652.
- Schlenker, B.R. (1980). *Impression management: The selfconcept, social identity, and interpersonal relations*. Monterey, CA:Books/Cole.
- Sonnentag, S., & Spychala, A. (2010). Job control and job stressors as predictors of proactive work behavior: Is role breadth self-efficacy the link? *Human Performance*, 25, 412-431.



رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی مبتنی بر عملکرد شغلی کارکنان □

The Relationship between Emotional Intelligence and Self-Efficacy based on Job Performance □

Hadith Baghery

Damoon Razmjooei, MSc

Elham Saei, MSc ✉

حدیث باقری *

دامون رزمجویی *

الهام ساعی *

Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence and self-efficacy based on job performance of Khoramshahr port personnel. All 340 personnel of the Khoramshahr port were considered as target population of the study. Simple random sampling technique was used in this study. The research studied consisted of 181 personnel using both Cokaran and Krejcie and Morgan table to determine sample size. To collect data the participants were asked to answer three different questionnaire including Bradberry and Greaves Emotional Intelligence, Riggs and Knights' Self-Efficacy as well as Paterson's Job Performance Questionnaire forms. Pearson correlation coefficient, regression analysis and Analysis of variance were used to calculate the relationship between emotional intelligence and self-efficacy as and job performance as. SPSS was used to perform the data analysis and for hypothesis testing. The result indicated that there was no relationship between emotional intelligence and job performance of the khormashahr port personnel. However there was a positive relationship between self-efficacy and job performance among the personnel. In other words self-efficacy had an important role in job performance. The study further revealed that emotional intelligence plays an important role on self-efficacy variable so that they affect each other.

Keywords: emotional intelligence, self-efficacy, job performance, Khoramshahr port

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، تعیین رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی مبتنی بر عملکرد شغلی کارکنان اداره کل بندر و دریانوردی خرمشهر بود. جامعه آماری این تحقیق ۳۴۱ نفر و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۱۸۱ نفر محاسبه گردید. جهت گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه هوش هیجانی برادبری-گریوز، خودکارآمدی ریگرز و عملکرد شغلی پاترسون استفاده شده. در این پژوهش با بهره‌گیری از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس در محیط نرم‌افزار آماری SPSS17، ارتباط بین متغیرهای هوش هیجانی و خودکارآمدی به‌عنوان متغیر مستقل و عملکرد شغلی به‌عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفتند. در مجموع یافته‌ها حاکی از آن است که بین خودکارآمدی و عملکرد شغلی کارکنان این اداره، رابطه معناداری وجود دارد. به‌بیان‌دیگر کارآمدی در عملکرد شغلی کارکنان دارای اهمیت می‌باشد. از نتایج دیگر تحقیق آن است که هوش هیجانی کارکنان نقش مؤثری بر خودکارآمدی دارد و این دو متغیر از هم تأثیر می‌پذیرند. بررسی نتایج تحلیل رگرسیونی حاکی از عدم همبستگی هوش هیجانی با متغیر عملکرد شغلی کارکنان اداره بندر و دریانوردی خرمشهر می‌باشد.

کلید واژه ها: هوش هیجانی، خودکارآمدی، عملکرد شغلی، بندر خرمشهر

□ Faculty of Economics and Maritime Management, Khorramshahr Marine Science and Technology University, Khorramshahr, I.Iran
✉ Email:razmjooei@kmsu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۵/۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۲/۱۰
* دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه علوم و فنون دریایی خرمشهر

● مقدمه

بهبود عملکرد شغلی یکی از مهم‌ترین اهدافی است که مدیران سازمان‌ها در پی آن هستند. افزایش قابلیت‌های کارکنان علاوه بر بهبود نتایج مالی سازمان (بکر، ۲۰۰۱)، ارتقاء بهره‌وری را در جامعه فراهم ساخته و باعث رونق اقتصاد ملی خواهد شد (مشبکی، ۱۳۷۶). عملکرد شغلی درجه‌ای از انجام وظایف محوله به فرد در شغل وی می‌باشد (طاهر سلیمان، ۲۰۰۶). عملکرد را فعالیت‌هایی تعریف کرده‌اند که به‌طور معمول بخشی از شغل و فعالیت‌های فرد است و باید آن را انجام دهد (ذاکر فرد، ۱۳۸۸).

سالوی و می‌یر و کاروسو (۲۰۰۲) «هوش هیجانی» را نوعی از هوش اجتماعی می‌پندارند که شامل توانایی نظارت کردن بر هیجانات و احساسات خود و دیگران، تمایز قائل شدن میان آنها و استفاده از این آگاهی در جهت هدایت کردن افکار و رفتار فرد، می‌شود (ذبیح‌اللهی، لوسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱). کار (۲۰۰۴) هوش هیجانی را توانایی تشخیص و مدیریت هیجان‌های خود و دیگران در روابط بین فردی می‌داند. هوش هیجانی را متشکل از ادراک سازگارانه هیجان، استفاده از هیجان برای تسهیل تصمیم‌گیری، فهم هیجان و تنظیم هیجان می‌دانند (سالووی و همکاران، ۲۰۰۲).

مرور اخیر مطالعات دل‌ویتز و میگز (۲۰۰۰) حاکی از آن است که هوش هیجانی بر نحوه عملکرد موفق و کارآمد افراد و حتی در ارزیابی این عملکرد توسط خود همکاران و یا سرپرستان تأثیر می‌گذارد (نقل از گل‌پرور و همکاران، ۱۳۸۹). چرنیس با ذکر دلایل متعدد از جمله این‌که قابلیت‌های هوش هیجانی برای موفقیت در بسیاری از مشاغل ضروری است و این‌که افراد زیادی بدون داشتن قابلیت‌های لازم در این زمینه وارد نیروی کار می‌شوند ادعا می‌کند که یک محیط کاری باید مکان ارزیابی و اصلاح قابلیت‌های هوش هیجانی باشد (چرنیس، ۲۰۰۴). اسدی (۱۳۸۲) در پژوهشی در زمینه ارتباط هوش هیجانی و فرسودگی شغلی به این نتیجه رسید که مؤلفه‌های هوش هیجانی، نقش عمده‌ای در تبیین پراکندگی تغییرات مؤلفه فرسودگی شغلی دارد. نورایی (۱۳۸۹) همچنین با بررسی تأثیر هوش هیجانی اعضای هیئت علمی بر عملکرد آنها دریافت که بین میزان خودآگاهی و خود مدیریتی اعضای هیئت علمی و عملکرد آموزشی آنها رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

دانگ و هوارد (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای که هدف آن تعیین هوش هیجانی و رضایت شغلی

و حس اعتماد بر روی کارمندان دانشگاه کالیفرنیا بود، به این نتیجه رسیدند که بین هوش هیجانی و رضایت شغلی رابطه وجود دارد و همچنین هوش هیجانی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی رضایت شغلی را دارد. از جمله مطالعات دیگر در خصوص ارتباط هوش هیجانی و عملکرد شغلی می‌توان به مطالعه حافظیان (۱۳۸۸) اشاره نمود. نتایج این پژوهش نشان داده است که بین مؤلفه‌های هوش هیجانی مدیران و عملکرد کارکنان دانشگاه‌های آزاد استان مازندران رابطه وجود دارد. پژوهش زینی‌وند با عنوان رابطه هوش هیجانی و عملکرد دبیران مقطع متوسطه نشان می‌دهد که بین خود‌مدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت (مؤلفه‌های هوش هیجانی) و عملکرد دبیران رابطه معناداری وجود دارد (زینی‌وند، ۱۳۸۷). همچنین نتایج تحقیق استیج و لی (۲۰۰۳) نشان داده است که هوش هیجانی نسبت به صفات شخصیتی و بهره‌هوشی عملکرد شغلی را بهتر و بیشتر پیش‌بینی می‌کند. کنترل و مدیریت هیجانات ارتباط مثبت و معناداری با عملکرد کارکنان دارد (به نقل از سلیمانی و همکاران، ۱۳۸۸). علیرضایی نیز با استفاده از تحلیل رگرسیونی به رابطه معناداری مثبت بین ابعاد وجدان کاری با عملکرد اشاره نموده است (علیرضایی و همکاران، ۱۳۹۱).

ارتباط بین هوش هیجانی با عملکرد شغلی کارکنان کارخانجات صنعتی شهر اصفهان در حیطه‌های عمومی، فنی و بین‌فردی توسط گل‌پرور و همکاران مورد ارزیابی قرار گرفت. داده‌های حاصل از پرسشنامه این تحقیق توسط ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام مورد تحلیل قرار گرفت که حاکی از وجود رابطه معنی‌دار مثبت بین هوش هیجانی با عملکرد شغلی عمومی، فنی و بین‌فردی می‌باشد (گل‌پرور و خاکسار، ۱۳۸۹). نتایج پژوهش محمودی و درخشانی (۱۳۹۳) با عنوان «نقش هوش عاطفی (هیجانی) و مؤلفه‌های آن در عملکرد شغلی کارکنان» نشان داد که میان پنج بعد هوش عاطفی و عملکرد شغلی کارکنان رابطه مستقیم و مثبت وجود دارد.

از عوامل دیگری که به نظر می‌رسد با عملکرد شغلی ارتباط دارد " خودکارآمدی" است. خودکارآمدی عموماً در حوزه اختصاصی در نظر گرفته می‌شود، بدین معنا فرد می‌تواند خودباوری نسبتاً محکمی در حیطه‌ها و دامنه‌های مختلف یا موقعیت‌های عملکردی خاصی داشته باشد. اما برخی از محققین یک مفهوم عمومی از خودکارآمدی متصور شده‌اند. این مفهوم به اعتماد کلی فرد به توانایی گذر از دامنه وسیعی از خواسته‌ها یا موقعیت‌های جدید

برمی‌گردد. خودکارآمدی عمومی بر پایه و اساس روشن شدن لیاقت و قابلیت فرد، برای کنار آمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا می‌باشد (شوارتزر و همکاران، ۲۰۰۰)

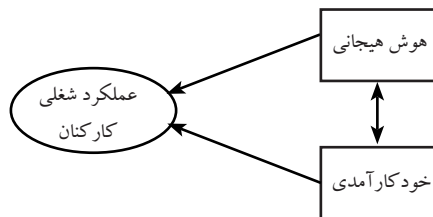
کیم و پارک در پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی با رضایت از زندگی رابطه مستقیم دارد. به بیان دیگر، کسانی که خود را کارآمدتر می‌پندارند، علاوه بر کسب موفقیت بیشتر از نظر عملکرد احساس رضایت بیشتری از زندگی نیز می‌کنند (به نقل از مرتضوی، ۱۳۸۳)

در پژوهشی با موضوع «بررسی رابطه بین خلاقیت، هوش هیجانی و خودکارآمدی دانشگاه پیام نورآمل» وجود رابطه بین خلاقیت و خودکارآمدی و همچنین وجود رابطه بین مؤلفه‌های خودآگاهی، خودکنترلی و خودانگیزی هوش هیجانی با خلاقیت را عنوان کرد. همچنین نتایج پژوهش نشانگر این بود که هیچ تفاوت معناداری بین نمرات خلاقیت، خودکارآمدی و هوش هیجانی دختران و پسران دانشجو نمی‌باشد (پورفرج عمران، ۱۳۸۷). نادری (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «رابطه انعطاف‌پذیری کنشی، عاطفه مثبت و منفی با خودکارآمدی و رضایت شغلی در کارکنان شهرداری اهواز» به این نتیجه رسیده است که خودکارآمدی و رضایت از کار و ترفیعات با انعطاف‌پذیری کنشی و عواطف مثبت و منفی رابطه معنی‌داری دارند.

علاوه بر مطالعات انجام‌شده در خصوص تأثیر هوش هیجانی و خودکارآمدی بر عملکرد شغلی، نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها به وجود رابطه بین دو متغیر هوش هیجانی و خودکارآمدی پرداخته‌اند. به عنوان مثال مایک و بیوساری (۲۰۰۷) پژوهشی با عنوان «تأثیر هوش هیجانی در پیشرفت خودکارآمدی دانشجویان نیجریه ای» انجام داده‌اند. نتایج تحقیق بیانگر آن است که برنامه آموزش هوش هیجانی، برنامه مؤثری برای کنترل خود درآمدی می‌باشد. ساموئل (۲۰۰۷) نیز پژوهشی باهدف بررسی روابط میان هوش هیجانی و خودکارآمدی در تأثیر نگرش‌های معلمان دوره دبیرستان در جنوب غربی نیجریه انجام داده است. نتایج حاکی از آن است که هوش هیجانی و خودکارآمدی معلمان منجر به ارتقاء و بهبود نگرش‌های کاری آنها می‌شود. آدلی و آدیمو (۲۰۰۸) هم پژوهشی با عنوان «هوش هیجانی، خودکارآمدی و مذهبیت به عنوان ارزیابی‌کننده‌های آرامش روانی میان جوانان و دانش‌آموزان دوره دبیرستان در کشور نیجریه» انجام داده‌اند (به نقل از سلیمانی و همکاران، ۱۳۸۸). سلیمانی و همکاران (۱۳۸۸) با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و

رگرسیون به "بررسی رابطه هوش هیجانی مدیران گروه‌های آموزشی با خودکارآمدی آنان در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ده کشور" پرداخته‌اند. نتایج تحقیق نشان داد که بین هوش هیجانی مدیران و خودکارآمدی آنان رابطه معنادار وجود دارد.

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر هوش هیجانی و خودکارآمدی بر بهبود عملکرد کارکنان اداره کل بندر و دریانوردی شهرستان خرمشهر مطابق با الگوی نظری ارائه شده در شکل ۱ درصدد پاسخگویی به این سؤال می‌باشد که «آیا رابطه‌ای بین هوش هیجانی و خودکارآمدی کارکنان با میزان عملکرد شغلی وجود دارد یا خیر».



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

● روش

نظر به استفاده از نتایج تحقیق در بهبود عملکرد کارکنان بندر خرمشهر، تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی می‌باشد. طرح پژوهش حاضر از نوع «همبستگی» مبتنی بر تحلیل مسیر است که طی آن در قالب یک الگوی علی، روابط بین هوش هیجانی و خودکارآمدی (متغیر پیش‌بین) و عملکرد شغلی (متغیر ملاک) مورد بررسی قرار می‌گیرد. از آنجاکه این پژوهش با انتخاب نمونه به بررسی متغیرهای هوش هیجانی و خودکارآمدی در یک جامعه می‌پردازد لذا تحقیق حاضر از نظر روش پیمایشی - توصیفی نیز محسوب می‌شود. «جامعه آماری» این پژوهش شامل کلیه کارکنان اداره بندر شهرستان خرمشهر است که ۱۸۱ نفر به عنوان نمونه تعیین شده است. جهت تعیین حجم نمونه از دو روش جدول «کرجی و مورگان» و فرمول کوکران در جامعه مورد مطالعه استفاده می‌شود. در این تحقیق که حجم جامعه ۳۴۱ نفر برآورد شده است، مقدار حجم نمونه بر اساس جدول کرجی و مورگان ۱۸۱ نفر محاسبه می‌گردد. در بخش «آمار توصیفی» به محاسبه جدول فراوانی، میانگین، انحراف معیار و غیره پرداخته می‌شود. به منظور بررسی رابطه بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. همچنین از تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی

و خود کارآمدی بر رفتار عملکرد شغلی استفاده شده است. با استفاده از این روش ترتیب اهمیت متغیرهای پیش‌بینی در پیش‌بینی متغیر وابسته (عملکرد شغلی) قابل بررسی می‌باشد. محاسبات مربوط به این آزمون‌ها از طریق نرم‌افزار آماری SPSS 17 انجام شده است.

● ابزار

جهت گردآوری داده‌های موردنیاز این پژوهش از روش پرسشنامه استفاده می‌شود که در آن توزیع پاسخ‌های گروه نمونه به سؤالات «پرسشنامه‌های هوش هیجانی برادبری - گریوز»، «خودکارآمدی ریگرز و کنایت» و «عملکرد شغلی پاترسون» از لحاظ شاخص‌های روان‌سنجی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

□ الف: «پرسش‌نامه هوش هیجانی»: در پژوهش حاضر، برای تعیین هوش هیجانی مدیران از آزمون برادبری - گریوز (۲۰۰۵) و عوامل تشکیل‌دهنده آن استفاده شده است که توسط گنجی و همکاران (۱۳۸۴) ترجمه و ویراستاری گردیده است. این پرسشنامه دارای ۲۸ سؤال است که به ۵ مقیاس هوش هیجانی کلی، خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط، تقسیم می‌شود. تعداد ماده‌ها برای خودآگاهی ۶ ماده، خود مدیریتی ۹ ماده، آگاهی اجتماعی ۵ ماده و مدیریت روابط ۸ ماده می‌باشد. اعتبار این پرسش‌نامه در مطالعات گنجی (۱۳۸۴) بین ۰/۷۳ تا ۰/۷۷ و ضرایب اعتبار مؤلفه‌های خودآگاهی ۰/۳۰، خود مدیریتی ۰/۶۰، آگاهی اجتماعی ۰/۷۰ و مدیریت روابط ۰/۷۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمده است.

□ ب: پرسش‌نامه خودکارآمدی شغلی: این پرسش‌نامه توسط ریگرز و کنایت (۱۹۹۴) فراهم آمده که در چهار گروه برای سنجش باورهای خودکارآمدی فردی ((PE))، انتظار پیامدهای فردی ((POE))^۲، باورهای کارآمدی جمعی ((CE))^۳، و انتظار پیامدهای جمعی ((COE))^۴ می‌باشد. ماده‌ها بر اساس تعاریف نظری در هر چهار ساختار و خصوصیت این باورها در محیط شغلی پاسخ‌دهنده‌ها، طراحی شده‌اند.

تعداد ماده‌ها برای باورهای خودکارآمدی فردی ۱۰ ماده، انتظار پیامدهای فردی ۸ ماده، باورهای کارآمدی جمعی ۷ ماده، انتظار پیامدهای جمعی ۶ ماده می‌باشد. اعتبار این پرسشنامه در مطالعات ریگرز و کنایت (۱۹۹۴)، بین ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. اعتبار به

روش آلفای کرونباخ برای باورهای خودکارآمدی فردی ۰/۷۳، انتظار پیامدهای فردی ۰/۸۰، باورهای کارآمدی جمعی ۰/۸۱، انتظار پیامدهای جمعی ۰/۵۱ می‌باشد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمده است.

□ ج: پرسشنامه عملکرد شغلی توسط پاترسون (۱۹۹۰) ساخته شده و توسط شکرکن (۱۳۸۰) ترجمه گردیده، و دارای ۱۵ سؤال می‌باشد که هر سؤال از یک مقیاس ۴ درجه‌ای (همیشه، اغلب، گاه‌گاهی، بندرت) از ۰ تا ۳ تشکیل شده است. صالحی (۱۳۷۹) به منظور سنجش اعتبار این پرسشنامه از روش تصنیف و آلفای کرونباخ استفاده کرده که ضریب به دست آمده برای هر کدام به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ گزارش شده است (شکر کن و همکاران، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمده است.

● یافته ها

اطلاعات توصیفی متغیرها، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های پژوهش حاضر در ابزارهای مذکور مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است. با توجه به این جدول نمره کل میانگین هوش هیجانی کارکنان بندر معادل با $86,96 \pm 54,23$ می‌باشد. در زمینه هوش هیجانی بالاترین میانگین در کل نمونه مربوط به زیرمقیاس خود مدیریتی و پایین‌ترین میانگین در زیر مقیاس آگاهی اجتماعی می‌باشد. در زمینه خودکارآمدی نمره کل معادل با $96,88 \pm 23,54$ می‌باشد که بالاترین میانگین مربوط به زیر مقیاس باورهای خودکارآمدی فردی و پایین‌ترین میانگین در زیر مقیاس انتظار پیامدهای فردی دیده می‌شود. در ادامه رابطه معنی‌دار بین متغیر وابسته (عملکرد شغلی) و متغیرهای مستقل (هوش هیجانی و خودکارآمدی) پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه بررسی می‌گردد.

جدول ۲ بیانگر آمار توصیفی مربوط به متغیر هوش هیجانی و زیر مقیاس‌های آن می‌باشد. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی پیرسون متغیر هوش هیجانی ۰/۲۱۷ به دست آمده است. از آنجایی که سطح معنی‌داری ۰/۲۴۹ به دست آمده بزرگ‌تر از سطح خطای ۰/۰۵ می‌باشد چنین استنباط می‌شود که ضریب همبستگی به دست آمده معنادار نمی‌باشد و همبستگی وجود ندارد. به عبارت دیگر متغیرهای هوش هیجانی با ۹۵ درصد اطمینان با عملکرد شغلی ارتباط معناداری ندارند. بررسی جداگانه زیر مقیاس‌های هوش

جدول ۱. مولفه های توصیفی متغیرهای پژوهشی

| انحراف معیار | میانگین | | |
|--------------|---------|-------------------------|-----------------|
| ۱۳,۸ | ۲۲,۷۶ | خودآگاهی | هوش هیجانی |
| ۶,۲۶ | ۳۱,۸۳ | خود مدیریتی | |
| ۳,۳۴ | ۱۰,۷۵ | آگاهی اجتماعی | |
| ۶,۴۵ | ۳۱,۵۲ | مدیریت روابط | |
| ۲۳,۵۴ | ۹۶,۸۱ | نمره ی کل | |
| ۶,۷۸ | ۱۵,۵۷ | انتظار پیامدهای فردی | خودکارآمدی شغلی |
| ۵,۷۷ | ۲۹,۹۹ | باورهای خودکارآمدی فردی | |
| ۶,۴۹ | ۱۶,۴۳ | باورهای خودکارآمدی جمعی | |
| ۳,۶۳ | ۱۷,۷ | انتظار پیامدهای جمعی | |
| ۶۷,۲۲ | ۶۹,۷۹ | نمره کل | |
| ۴,۱ | ۳۷,۵۳ | عملکرد شغلی | عملکرد شغلی |

هیجانی (خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط) نیز نشان می دهد که سطح معنی داری هر یک از زیر مقیاس ها نیز بزرگ تر از ۵٪ می باشد که حاکی از عدم همبستگی یا همبستگی پایین (قابل چشم پوشی) آنها با متغیر عملکرد شغلی می باشد.

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون مربوط به رابطه بین عوامل هوش هیجانی و عملکرد شغلی

| متغیرها | ضریب همبستگی | سطح معناداری |
|---------------|--------------|--------------|
| خودآگاهی | ۰/۱۲۱ | ۰/۵۲۵ |
| خودمدیریتی | ۰/۱۷۷ | ۰/۳۴۹ |
| آگاهی اجتماعی | ۰/۲۱۶ | ۰/۲۵۱ |
| مدیریت روابط | ۰/۲۵۰ | ۰/۱۸۳ |
| نمره کل | ۰/۲۱۷ | ۰/۲۴۹ |

برای پیش بینی اثرگذاری متغیرهای هوش هیجانی و خودکارآمدی بر عملکرد شغلی از رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شده که نتایج آن در جدول های ۳ و ۴ آمده است. در جدول ۳ زیر مقیاس های هوش هیجانی وارد معادله شدند و با توجه به ضریب تبیین در مجموع متغیر هوش هیجانی قادر به تبیین $7/3$ درصد واریانس عملکرد شغلی می باشد. به عبارت دیگر جمعاً $7/3$ درصد از عملکرد شغلی کارکنان بندر توسط هوش هیجانی کارکنان قابل تبیین است. ضریب تبیین توان دوم ضریب همبستگی می باشد و برای درک این موضوع استفاده می شود که متغیرهای مستقل تا چه اندازه می توانند به خوبی متغیر

وابسته را پیش‌بینی کنند.

جدول ۳. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام و تبیین رابطه مقیاس‌ها و ضرایب آنها

| مدل | ضریب همبستگی | ضریب تبیین | R ² تعدیل شده | خطای پیش‌بینی |
|-----|--------------------|------------|--------------------------|---------------|
| ۱ | ۰/۲۷۱ ^a | ۰/۰۷۳ | -۰/۰۷۵ | ۴/۲۴۸۹۱ |

a. مدیریت روابط، خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و خود مدیریتی

با توجه به ضرایب رگرسیونی به‌دست‌آمده از جدول ۴ مشاهده می‌شود که به ترتیب خودآگاهی با ضریب استاندارد بتا ۰/۰۵۵، خود مدیریتی ۰/۰۴۷-، آگاهی اجتماعی ۰/۲۳۴ و مدیریت روابط با ضریب بتا ۰/۱۸۵ توان پیش‌بینی معناداری برای رفتارهای عملکرد شغلی را نداشته‌اند. (سطح معنی‌داری هر یک از متغیرها بزرگ‌تر از ۰۵٪ می‌باشد). به‌عبارت‌دیگر هوش هیجانی بر عملکرد شغلی کارکنان بندر تأثیرگذار نیست. ضریب استاندارد نشده را می‌توان در معادله رگرسیونی به‌عنوان ضرایب مختلف متغیر مستقل، همراه با یک مقدار ثابت برای پیش‌بینی مقدار متغیر وابسته به کاربرد. باین‌حال، ضریب استاندارد شده به‌صورت انحراف معیارها اندازه‌گیری می‌شود.

جدول ۴. ضرایب حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام

| مدل | ضرایب استاندارد نشده رگرسیونی | | ضرایب استاندارد شده | آزمون t | سطح معناداری |
|--------------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|---------|--------------|
| | برآورد پارامترهای مدل | برآورد انحراف معیار | | | |
| عرض از مبدأ (مقدار ثابت) | ۳۲/۶۷۷ | ۵/۰۳۸ | ----- | ۶/۴۸۶ | ۰/۰۰۱ |
| خود آگاهی | ۰/۰۱۶ | ۰/۰۷۱ | ۰/۰۵۵ | ۰/۲۱۹ | ۰/۸۲۱ |
| خود مدیریتی | -۰/۰۳۱ | ۰/۲۲۶ | -۰/۰۴۷ | -۰/۱۳۷ | ۰/۸۸۹ |
| آگاهی اجتماعی | ۰/۱۶۴ | ۰/۳۸۲ | ۰/۲۳۴ | ۰/۴۲۹ | ۰/۶۷۲ |
| مدیریت روابط | ۰/۱۱۸ | ۰/۱۴۹ | ۰/۱۸۵ | ۰/۷۹۰ | ۰/۴۳۷ |
| نمره کل | ۰/۰۱۶ | ۰/۰۷۱ | ۰/۰۹۳ | ۰/۲۲۹ | ۰/۸۲۱ |

بررسی جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیرهای خودکارآمدی با ۹۵ درصد اطمینان با عملکرد شغلی ارتباط معناداری دارند. با توجه به مقدار همبستگی پیرسون به‌دست‌آمده ۰/۵۱۲ با سطح معنی‌داری ۰/۰۰۴ مشاهده می‌شود رابطه خطی بین خودکارآمدی و عملکرد شغلی وجود دارد (سطح معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰۵٪). ولی در رابطه با زیر مقیاس‌های متغیرهای خودکارآمدی، مقدار همبستگی پیرسون به‌دست‌آمده برای خودکارآمدی فردی ۰/۳۰۹ با سطح معنی‌داری ۰/۰۹۶ و انتظار پیامدهای فردی با ضریب همبستگی پیرسون

۰/۲۸۶ با سطح معنی داری ۰/۱۲۶ بیانگر عدم همبستگی بین این دو زیر مقیاس و عملکرد شغلی می باشد. درحالی که بین دو زیر مقیاس باورهای خودکارآمدی جمعی و انتظار پیامدهای جمعی با عملکرد شغلی همبستگی وجود دارد (سطح معنی داری کوچکتر از ۰/۰۵).

جدول ۵. ضریب همبستگی پیرسون مربوط به رابطه بین عوامل خودکارآمدی و عملکرد شغلی

| متغیرها | ضریب همبستگی | سطح معناداری |
|-------------------------|--------------|--------------|
| باورهای خودکارآمدی فردی | ۰/۳۰۹ | ۰/۰۹۶ |
| انتظار پیامدهای فردی | ۰/۲۸۶ | ۰/۱۲۶ |
| باورهای خودکارآمدی جمعی | ۰/۴۱۰ | ۰/۰۲۴ |
| انتظار پیامدهای جمعی | ۰/۴۱۸ | ۰/۰۲۲ |
| خودکارآمدی | ۰/۵۱۲ | ۰/۰۰۴ |

چنانچه در جدول ۶ مشاهده می شود، زیر مقیاس های خودکارآمدی (باورهای خودکارآمدی فردی، انتظار پیامدهای فردی، باورهای خودکارآمدی جمعی و انتظار پیامدهای جمعی) وارد معادله شدند و جمعاً ۲۸/۳ درصد واریانس عملکرد شغلی را پیش بینی می کنند. به عبارت دیگر جمعاً ۲۸/۳ درصد از عملکرد شغلی کارکنان بندر توسط خود کارآمدی کارکنان قابل تبیین است.

جدول ۶. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام و تبیین رابطه مقیاس ها و ضرایب آنها

| مدل | ضریب همبستگی | ضریب تبیین | R ² تعدیل شده | خطای پیش بینی |
|-----|--------------------|------------|--------------------------|---------------|
| ۱ | ۰/۵۳۲ ^a | ۰/۲۸۳ | -۰/۱۶۸ | ۳/۷۳۸۰۳ |

a. باورهای خودکارآمدی فردی، انتظار پیامدهای فردی، باورهای خودکارآمدی جمعی و انتظار پیامدهای جمعی

با توجه به مقدار همبستگی پیرسون به دست آمده ۰/۴۰۱ با سطح معنی داری ۰/۰۲۸ مشاهده می شود رابطه خطی بین هوش هیجانی و خودکارآمدی وجود دارد (۰/۰۵ < سطح معنی داری).

جدول ۷. ضریب همبستگی پیرسون مربوط به رابطه بین هوش هیجانی و خودکارآمدی

| متغیر | ضریب همبستگی | سطح معناداری |
|------------|--------------|--------------|
| هوش هیجانی | ۰/۴۰۱ | ۰/۰۲۸ |

همان طور که در جدول ۸ مشاهده می شود، مقیاس هوش هیجانی وارد معادله شد و ۱۶/۱ درصد واریانس خودکارآمدی را پیش بینی می کند. در واقع این متغیر قادر به تبیین ۱۶/۱ درصد واریانس رفتارهای خود کارآمدی بین کارکنان اداره بندر می باشد. جهت بررسی اعتبار

معادله رگرسیون متغیرهای خود کارآمدی و هوش هیجانی، یافته‌ها با آزمون تحلیل واریانس مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

جدول ۸. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام و تبیین رابطه مقیاس‌ها و ضرایب آنها

| مدل | ضریب همبستگی | ضریب تبیین | R ² تعدیل شده | خطای پیش بینی |
|-----|--------------------|------------|--------------------------|---------------|
| ۱ | ۰/۴۰۱ ^a | ۰/۱۶۱ | ۰/۱۳۱ | ۱۴/۴۲۷۳۶ |

a. هوش هیجانی

با توجه به سطح معناداری ۰/۰۲۸ در جدول ۹ تحلیل واریانس، اعتبار تحلیل رگرسیون گام به گام را در پیش‌بینی عملکرد کاری مورد تأیید ($p < ۰.۰۵$ و $F = ۵/۳۵۵$) قرار می‌دهد. به عبارت دیگر میزان F (آماره فیشر) به دست آمده در سطح $p < ۰.۰۵$ معنی دار بوده که نشان‌دهنده اعتبار کافی این تحلیل است.

جدول ۹. تجزیه و تحلیل مجموع مجذورات حاصل از رگرسیون-ANOVA^b

| مدل | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | آماره فیشر | سطح معناداری |
|-----------|---------------|------------|-----------------|------------|--------------------|
| رگرسیون | ۱۱۱۴/۵۶۹ | ۱ | ۱۱۱۴/۵۶۹ | ۵/۳۵۵ | ۰/۰۲۸ ^a |
| باقیمانده | ۵۸۲۸/۱۶۳ | ۲۸ | ۲۰۸/۱۴۹ | | |
| جمع | ۶۹۴۲/۷۵۸ | ۲۹ | | | |

a. هوش هیجانی b. خودکارآمدی

با توجه به ضرایب رگرسیونی به دست آمده از جدول ۱۰ مشاهده می‌شود ضریب رگرسیونی هوش هیجانی در سطح ۰,۰۵ معنادار می‌باشد ($۰/۰۲۸ < ۰.۰۵$). به عبارت دیگر با افزایش یک واحد نمره هوش هیجانی میزان خودکارآمدی به اندازه ۰/۴۰۱ افزایش می‌یابد و بالعکس ضریب استاندارد بتا بدین معنی است که به ازای یک واحد تغییر در هوش هیجانی ۰/۴۰۱ واحد تغییر در خود کارآمدی به وقوع می‌پیوندد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هوش هیجانی و خود کارآمدی برهم تأثیرگذار هستند و از هم تأثیر می‌گیرند.

جدول ۱۰. ضرایب رگرسیون^a

| مدل | ضرایب استاندارد نشده رگرسیونی | | ضرایب استاندارد شده | آزمون t | سطح معناداری |
|-------------------------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|---------|--------------|
| | برآورد پارامترهای مدل | برآورد انحراف معیار | | | |
| عرض از مبدأ (مقدار ثابت) هوش هیجانی | ۵۴/۲۰۵ | ۱۱/۳۳۶ | ----- | ۴/۷۸۲ | ۰/۰۰۱ |
| | ۰/۲۶۳ | ۰/۱۱۴ | ۰/۴۰۱ | ۲/۳۱۴ | ۰/۰۲۸ |

a. متغیر وابسته: خودکارآمدی

با توجه به مقدار همبستگی پیرسون به دست آمده ۰,۵۱۲ با سطح معنی داری ۰,۰۰۴، مشاهده می شود که رابطه خطی بین خودکارآمدی و عملکرد شغلی وجود دارد (جدول ۱۱). همچنین مقدار همبستگی پیرسون به دست آمده ۰,۲۱۷ با سطح معنی داری ۰,۲۴۹ بیانگر عدم رابطه خطی بین هوش هیجانی و عملکرد شغلی می باشد.

جدول ۱۱. ضریب همبستگی پیرسون مربوط به رابطه بین هوش هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد شغلی

| متغیر | ضریب همبستگی | سطح معناداری |
|------------|--------------|--------------|
| خودکارآمدی | ۰/۵۱۲ | ۰/۰۰۴ |
| هوش هیجانی | ۰/۲۱۷ | ۰/۲۴۹ |

همان گونه که در جدول ۱۲ مشاهده می شود، مقیاس هوش هیجانی و خودکارآمدی وارد معادله شدند و جمعا ۲۶/۳ درصد واریانس عملکرد شغلی را پیش بینی می کند.

جدول ۱۲. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام و تبیین رابطه مقیاس ها و ضرایب آنها

| مدل | ضریب همبستگی | ضریب تبیین | R ^۲ تعدیل شده | خطای پیش بینی |
|-----|--------------------|------------|--------------------------|---------------|
| ۱ | ۰/۵۱۲ ^a | ۰/۲۶۳ | ۰/۲۰۸ | ۳/۶۴۷۱۹ |

a. هوش هیجانی و خودکارآمدی b. عملکرد شغلی

مقدار آماره فیشر ۴/۸۰۹ با درجه آزادی (۲ و ۲۷) با سطح معناداری ۰/۰۱۶ و مقایسه این سطح معناداری با ۰/۰۵ بیانگر این نکته می باشد که تحلیل واریانس، اعتبار تحلیل رگرسیون گام به گام را در پیش بینی عملکرد کاری مورد تأیید قرار می دهد.

جدول ۱۳. تجزیه و تحلیل مجموع مجذورات حاصل از رگرسیون-ANOVA^b

| مدل | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | آماره فیشر | سطح معناداری |
|-----------|---------------|------------|-----------------|------------|--------------------|
| رگرسیون | ۱۲۷/۹۳۵ | ۲ | ۶۳/۹۶۸ | ۴/۸۰۹ | ۰/۰۱۶ ^a |
| باقیمانده | ۳۵۹/۱۵۵ | ۲۷ | ۱۳/۳۰۲ | | |
| جمع | ۴۸۷/۰۹۰ | ۲۹ | | | |

a. هوش هیجانی و خودکارآمدی b. عملکرد شغلی

با توجه به ضرایب رگرسیونی به دست آمده از جدول ۱۴ مشاهده می شود ضریب رگرسیونی هوش هیجانی در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی باشد. به عبارت دیگر هوش هیجانی تأثیری بر عملکرد شغلی ندارد. همچنین بر طبق جدول ۱۴، ضریب رگرسیونی خودکارآمدی در سطح ۰/۰۵ معنادار می باشد به عبارت دیگر با افزایش یک واحد نمره خودکارآمدی، عملکرد شغلی به میزان ۰/۵۰۷ افزایش می یابد.

جدول ۱۴. ضرایب رگرسیون^a

| سطح معناداری | آزمون t | ضرایب استاندارد نشده رگرسیونی | | | مدل |
|-----------------|------------|-------------------------------|-------|---------------------|--------------------------|
| | | ضرایب استاندارد شده | بنا | برآورد انحراف معیار | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۸۸۶ | ----- | ۳/۸۶۹ | ۲۶/۵۹۵ | عرض از مبدأ (مقدار ثابت) |
| ۰/۹۳۸ | ۰/۰۷۸ | ۰/۰۱۴ | ۰/۰۳۱ | ۰/۰۰۲ | هوش هیجانی |
| ۰/۰۰۹ | ۲/۸۰۹ | ۰/۵۰۷ | ۰/۰۴۸ | ۰/۱۳۴ | خودکارآمدی |

a. متغیر وابسته : عملکرد شغلی

● بحث و نتیجه گیری

○ با توجه به نتایج تحلیل ضریب همبستگی پیرسون مربوط به هوش هیجانی و عوامل مرتبط با عملکرد شغلی یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بین هوش هیجانی و عملکرد شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود ندارد. در نظر اول عدم معناداری رابطه بین «هوش هیجانی» و «عملکرد شغلی» در پژوهش حاضر می‌تواند گویای این باشد که تأثیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن بر روی عملکرد شغلی به‌عنوان یکی از نمودهای رفتاری در محیط کاری، بی‌معنی است. به‌عبارت‌دیگر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن نقش معنی‌داری بر عملکرد شغلی ندارد. این یافته در این صورت با نظریات مطرح و پژوهش‌های انجام‌گرفته در خصوص تأثیر هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن بر رفتارها در محیط‌های اجتماعی و کاری، نظیر دلویتز و هیگنز (۲۰۰۰)، استیج و لی (۲۰۰۳)، چرنیس (۲۰۰۴)، برادبری (۱۳۸۶)، نورایی (۱۳۸۹)، صفری و عابدی (۱۳۹۱) همسویی نشان نمی‌دهد. این در حالی است که محققان عنوان کرده‌اند که هوش هیجانی آن‌قدر برای رضایت شغلی ضروری است که ۶۰ درصد عملکرد را در انواع مشاغل شامل می‌شود. «هوش هیجانی» به‌تنهایی بزرگ‌ترین عامل برای پیش‌بینی عملکرد فرد در محیط کاری و قوی‌ترین نیرو برای رهبری و موفقیت است (برادبری، ۱۳۸۶) و کسانی که هوش هیجانی خود را رشد دهند معمولاً در شغل خود موفق‌اند و کسانی که هوش هیجانی و عملکرد شغلی ضعیفی دارند می‌توانند تنها با تلاش برای بهبود هوش هیجانی خود به‌پای همکارانی که در هر دو بسیار عالی هستند برسند. بنابراین معنی‌دار بودن رابطه بین هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن بر عملکرد شغلی به این معنا نیست که کارمندان جمعیت موردپژوهش فاقد هوش هیجانی هستند بلکه می‌توان عنوان کرد که هوش هیجانی کارکنان جمعیت موردنظر در یک سطح است و تابع محیط و افرادی است

که باهم و در یک محیط در تعامل هستند. در تفسیر نتیجه به دست آمده می توان به تنیدگی که محیط بر کارکنان در زمان پاسخگویی به سؤالات پرسش نامه وارد کرده است یا به روحیه محافظه کارانه آزمودنی ها در جریان پژوهش اشاره نمود. عدم کفایت ابزار، عدم کفایت نمونه برداری و یا اینکه عدم توجه کافی در پاسخ به سؤالات پرسش نامه را نیز می توان در نتیجه به دست آمده دخیل دانست.

○ یافته دیگر پژوهش مشخص نموده است که «خودکارآمدی» و زیر مقیاس های آن (مؤلفه های باورهای خودکارآمدی جمعی و انتظار پیامدهای جمعی) با «عملکرد شغلی» دارای همبستگی معناداری هستند. گر چه از طریق ضرایب همبستگی ساده امکان تعیین نوع رابطه وجود ندارد، به عبارتی با توجه به ضرایب همبستگی نمی توان بیان نمود کسانی که از نظر کارآمدی در سطح بالایی باشند از نظر شغلی موفق تر هستند ولی می توان گفت که کارآمدی در عملکرد شغلی دارای اهمیت می باشد. این یافته با نتایج تحقیقات صدری و رابرتسون (۱۹۹۳)، کیم و پارک (۱۹۹۹)، پور فرج عمران (۱۳۸۷)، نادری (۱۳۸۷) نیز سازگار است. رابطه مثبت بین خودکارآمدی و عملکرد شغلی حاکی از وجود این مسئله مهم در سازمان است که در بین کارکنان جامعه مورد پژوهش توجه به فعالیت های گروهی جز مسائل مهمی است که سازمان به آن توجه دارد. به عبارتی افراد تابع گروه و جمعی هستند که در یک محیط در تعامل باهم فعالیت می کنند و نظرات جمعی را بر نظرات فردی ارجح می دانند و به نوعی افراد از محیط گروهی که عضو آن هستند تأثیر می پذیرند و بر آن تأثیر می گذارند. کارایی شخصی زیاد ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزوها را بالا می برد و توانایی های مسئله گشایی و تفکر تحلیلی را بهبود می بخشد (سید محمدی، ۱۳۸۷).

○ دیگر یافته پژوهش نشان داده است که بین دو متغیر خودکارآمدی و هوش هیجانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته، نتایج بسیاری از تحقیقات انجام شده قبلی همچون احدی (۱۳۸۸)، سلیمانی و همکاران (۱۳۸۸)، ___ (۱۳۸۹) که بر وجود رابطه هوش هیجانی با خود کارآمدی عملکرد و بهره وری صحنه گذاشته اند را تأیید می نماید. در تبیین این یافته می توان گفت، مؤلفه های هوش اجتماعی اعم از خودآگاهی، خود مدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط توانایی هایی هستند که باور فرد را نسبت به انجام امور محوله تقویت می کنند. توانایی تشخیص هیجانات، احساسات و درک واقعیات امور در

سازمان، زمینه را برای بروز عملکرد صحیح در انجام شغل فراهم می‌سازد. به عبارتی فرد به خودباوری نسبتاً محکمی در خصوص چگونگی کنار آمدن با موقعیت‌های تنش‌زا می‌رسد. این توانایی‌ها موجب کسب تجارب مثبت در عملکرد شغلی شده و منجر به تقویت اعتمادبه‌نفس فرد می‌شود که نتیجه نهایی آن ارتقاء عملکرد شغلی می‌باشد.



یادداشت‌ها

1. Efficacy beliefs of individual
2. Expected personal consequences
3. Collective efficacy beliefs
4. collective of Expected outcomes

● منابع

احدی، بتول؛ نریمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس؛ و آسیایی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی و سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی زنان شاغل. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی*، ۱۰ (۱).

اسدی، جوانشیر. (۱۳۸۲). *بررسی رابطه هوش هیجانی با فرسودگی شغلی و سلامت روان کارکنان ایران خودرو*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبایی.

برادبری، تراویس و گریوز، جین، (۱۳۸۶). *هوش هیجانی (مهارت‌ها و آزمون‌ها)*، ترجمه مهدی گنجی و حمزه گنجی، تهران: انتشارات ساوالان.

پور فرج عمران، مجید. (۱۳۸۷). *بررسی رابطه بین خلاقیت، هوش هیجانی و خودکارآمدی*. اولین کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی، *TRIZ و مهندسی و مدیریت نوآوری ایران*.

حافظیان، مریم. (۱۳۸۸). *رابطه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی مدیران و عملکرد کارکنان در دانشگاه‌های استان مازندران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.

ذاکر فرد، منیره. (۱۳۸۸). *تأثیر آموزش مهارت‌های ادراکی سرپرستان شیفت برافزایش رضایت و عملکرد شغلی زیردستان آنان در شرکت فولاد مبارکه اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

ذبیح‌اللهی، کاظم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۰). *رابطه سبک فرزند پروری ادراک‌شده و هوش هیجانی یا خود ناتوان‌سازی*. *مجله روانشناسی*، ۶۴ (۴) - ۳۹۹.

سلیمانی، نادر، علی بیگی، فرزانه. (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش هیجانی مدیران گروه‌های آموزشی با خودکارآمدی آنان در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ده کشور. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*. ۳ (۴).

شاکری نیا، ایرج. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی و باورهای خودکارآمد پرستاران بخش اورژانس با رضایت بیماران از فرایند درمان. *فصلنامه بیمارستان*، ۹ (۳ و ۴).

شکرکن، حسین؛ نعیمی، عبدالزهرا؛ نیسی، عبدالکاسم؛ مهربانی زاده و هنرمند، مهناز. (۱۳۸۰). بررسی رابطه خشنودی شغلی با رفتار مدنی سازمانی و عملکرد شغلی در کارکنان برخی از کارخانه‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۸).

صفری، یدالله؛ عابدی، احمد. (۱۳۹۱). همبستگی بین هوش هیجانی، هوش شناختی و سطوح پنجگانه آن با عملکرد شغلی مدیران سه دوره در منطقه لنجان اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، دانشگاه اصفهان، ۷ (۱۲) ۱۶.

علیرضایی، نفیسه؛ مساح، هاجر و اکرمی، ناهید. (۱۳۹۲). رابطه وجدان کاری با عملکرد شغلی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۲.

گل پرور، محسن؛ خاکسار، فخری. (۱۳۸۹). رابطه بین هوش هیجانی با عملکرد شغلی کارکنان کارخانجات صنعتی شهر اصفهان. *دانشور رفتار*. ۱۷ (۴۰).

محمودی، عمر و درخشانی، امید. (۱۳۹۳). نقش هوش عاطفی (هوش اجتماعی) و مؤلفه‌های آن در عملکرد شغلی کارکنان. *مجموعه مقالات همایش بین‌المللی مدیریت*.

مرتضوی، شهناز. (۱۳۸۳). روابط متقابل بین خودکارآمدی پنداری و ادراک حمایت از سوی خانواده، معلمان و دوستان نزدیک. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳ (۸).

مشبکی اصغر. (۱۳۷۶). نگاهی تازه به مفهوم وجدان ایمانی (کار) در ارتقای سطح بهره‌وری سازمان. *مجله اقتصاد و مدیریت*. ۱۴۳- ۱۳۱: ۳۲.

نادری، فرح؛ حیدری، علیرضا و مشعل پور، مرضیه. (۱۳۸۷). رابطه انعطاف‌پذیری کنشی، عاطفه مثبت و منفی با خودکارآمدی در زنان. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۳ (۹)، ۷-۲۴.

نورایی، محمود (۱۳۸۹). تأثیر هوش هیجانی اعضا هیئت‌علمی بر عملکرد آموزشی آنها: با رویکرد شایستگی‌های فردی. *مدیریت بهره‌وری (فراسوی مدیریت)*. ۴ (۱۳)، ۱۲۱-۱۴۰.

Becker, B. E., Huselid, M. A., & Ulrich, D. (2001) *The HR scorecard*. Massachusetts:

- Harvard Business Scholl Press.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. 27 Church Road, Hove, East Sussex.
- Cherniss , C. (2004) .*Guiltiness for securing organizational support for emotional intelligence efforts*, www.eiconsortium.org.
- Dong, &, Howaard, T(2006). Emotional intelligence Trust and job satisfaction. *Competition Forum*. 4(2).381.
- Dulewicz, P., & Higgs, M. (2000). *Emotional intelligence; A review and evaluation study*. Henely Management College, Henely-on- Thames.
- Kim, U., & Park, Y. S. (1999). The development of Korean adolescents' psychological and behavioral make-up: The influence of family, school, friends and society. *Korean Journal of Educational Psychology*, 13, 99-142.
- Mike E. & Busari A.O(2007). Emotional intelligence in promoting self- efficacy of the visually impaired fresh students of federal college of education. *Nigeria Journal of Medwell*. 2:152-155
- Sadri, G., & Roberstson, I.T. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour: A review and meta-analysis. *Applied Psychology-An international Review*. 42(2), 139-152.
- Salovey, P., Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). *The positive psychology of emotional intelligence: The handbook of positive psychology*. New York (NY): Oxford University Press.
- Samuel S. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern. Nigeria. *Journal of Medwell*. 4:540-547
- Schwarzer, R., & Scholz, U. (2000). *Cross-cultural assessment of coping resources: The general perceived self-efficacy scale*. Paper presented at the First Asian Congress of Health Psychology: Health Psychology and Culture, Tokyo, Japan.
- Stage, M & Lee, J. (2003). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizational citizenship. *Human Performance*, 19(4), 403-419.
- Tahir Suliman Am. (2006). Links between justice, satisfaction and performance in the workplace. *Journal of Management Development*, 25:294-311.



تأثیر آزمایشی ارزیابی شناختی و سرکوب‌گری هیجانی بر کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی بر اساس ابعاد زیستی حساسیت پردازش حسی □

The Experimental Effects of Cognitive Appraisal and Emotional Suppression □

Sohrab Amiri, PhD

Ali Isazadegan, PhD

Abolghasem Yaghoobi, PhD

Mohammad Hossein Abdolahi, PhD □

دکتر سهراب امیری *

دکتر علی عیسی زادگان *

دکتر ابوالقاسم یعقوبی **

دکتر محمد حسین عبداللهی ***

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effect of emotion regulation strategies of Cognitive appraisal and emotional suppression on emotional memory and executive functions Based on sensory processing sensitivity. Five hundred students were selected. 45 of them, based on score in Sensory Processing Sensitivity Scale were selected and participants were studied in Executive functions and Emotional Memory Assessment under normal viewing conditions, cognitive appraisal and emotional suppression. Data were analyzed by using multivariate analysis of covariance, univariate and post hoc tests. The results showed that significant differences between three groups in the executive functions and emotional memory. Group with high sensory processing sensitivity (HSP) in cognitive appraisal gained higher scores in most components of executive function and emotional memory. Suppression led to the group of high sensory processing sensitivity (HSP) achieved a lower score in executive function and emotional memory. Cognitive appraisal can interact with sensory processing sensitivity and lead to an increase performance in executive function and emotional memory.

Keywords: sensory processing sensitivity, emotional memory, executive functions, cognitive assessment, suppression

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین تأثیر راهبردهای تنظیم هیجان ارزیابی شناختی و سرکوب‌گری هیجانی بر کارکردهای اجرایی و نیز حافظه هیجانی بر اساس ابعاد حساسیت پردازش حسی بود. بدین منظور ۵۰۰ نفر از دانشجویان انتخاب گردیدند و در نهایت تعداد ۴۵ نفر از آنان بر اساس نمرات حساسیت پردازش حسی انتخاب شدند شرکت کنندگان در کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی تحت شرایط مشاهده معمولی، ارزیابی شناختی و سرکوب‌گری هیجانی مورد مطالعه قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره، کوواریانس تک متغیره، آزمون‌های تعقیبی تحلیل شدند. بین سه گروه آزمودنی تفاوت معناداری در ابعاد کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی وجود دارد. گروه با حساسیت پردازش حسی بالا (HSP) در شرایط ارزیابی شناختی در بیشتر مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی و نیز حافظه هیجانی نمرات بالاتری را کسب کردند. سرکوب‌گری منجر شد تا گروه حساسیت پردازش حسی بالا (HSP) نمرات پایین‌تری را در کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی به دست آورند. ارزیابی شناختی می‌تواند در تعامل با حساسیت پردازش حسی بوده و منجر به افزایش عملکرد در کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی گردد.

کلید واژه‌ها: حساسیت پردازش حسی، حافظه هیجانی، کارکردهای اجرایی، ارزیابی شناختی، سرکوب‌گری

□ Urmia University, Urmia, I.R.Iran

□ Email: abdollahimh@yahoo.fr

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۵/۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۳/۲۴

* دانشگاه ارومیه.

** دانشگاه بوعلی سینا، همدان.

*** دانشگاه خوارزمی، تهران.

● مقدمه

مفهوم «کارکرد اجرایی» (EF)^۱ از رشته علوم اعصاب آغاز شد و امروزه به طور گسترده به منظور توصیف کارکردهای هشیار و نیز فرایندهای درگیر در مهار هشیار تفکر، عمل و هیجان مورد استفاده قرار می‌گیرد (بدلی، ۱۹۹۶). برخی کارکردهای اجرایی را به عنوان فرایندی واحد در نظر می‌گیرند (آنتهوفر، هامبریک و آبلز، ۲۰۰۶) که به سازماندهی توانایی‌های شناختی سطح بالا کمک می‌کند (دلاسال، گری، اسپینلر و تریوی، ۱۹۹۸). سایر پژوهشگران مفهوم چندبعدی کارکردهای اجرایی را مطرح ساختند (هیل، ۲۰۰۴). اندرسون (۲۰۰۲) الگوی چهار فرایندی بیان داشت که چهار زیر نظام را به منظور شکل دادن یک نظام مهار اجرایی با یکدیگر ادغام و یکپارچه می‌سازد، شامل: ۱. *انعطاف پذیری شناختی* (حافظه کاری و توجه تقسیم شده)، ۲. *تنظیم هدف* (برنامه ریزی و آغازگری)، ۳. *پردازش اطلاعات* (سیالی و سرعت پردازش)، و ۴. *کنترل توجه* (خودتنظیمی و خود نظارتی) است. دیاموند (۲۰۱۳) نیز الگویی سه عاملی از کارکرد اجرایی پیشنهاد داد که در آن «بازداری»، «حافظه کاری» و «انعطاف پذیری شناختی» به منظور تأثیر بر کارکردهای اجرایی سطح بالا مانند استدلال، برنامه ریزی و حل مسئله با یکدیگر عمل می‌کنند. دیدگاه جایگزین برای دیدگاه‌های مبنی بر کارکردهای اجرایی واحد و چندگانه، دیدگاه یکپارچه است، بر اساس دیدگاه یکپارچه و متمایز میاک و همکاران (۲۰۰۰)، کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از سازه‌های مرتبط و مجزا هستند که به افراد در خودتنظیمی تلاشمند، افکار و اعمال خود به سمت هدف خاص کمک می‌کنند.

نوع دیگری از توانایی خود نظم جویی، «تنظیم هیجان»^۲ است که در بردارنده مدیریت فعال هیجان‌ها در پیگیری اهداف هیجانی، همچنین آغازگری پاسخ‌های هیجانی جدید یا تغییر در پاسخهای هیجانی از طریق اعمال فرایندهای تنظیمی است (تامپسون، ۲۰۱۱). مطالعات طولی نشان داده است که تنظیم هیجان سازگارانه در سن کودکی پیش بینی کننده توانایی‌های اجرایی بهتر در سنین بالاتر است (یراش و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین، کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان ارتباط نیرومندی در دوران کودکی در نتیجه راه اندازهای رشدی مشابه دارند (سیلور و همکاران، ۲۰۱۲). از مهمترین و شناخته شده ترین الگوهای تنظیم هیجان، الگو فرایندی گروس (۲۰۰۱) است. در این الگو تأکید بر روی زمان تنظیم

هیجان است به طوری که دو راهبرد مجزا را شکل می‌دهد: آن‌هایی که پیش از تجربه تغییرات رفتاری و فیزیولوژیکی روی می‌دهند (راهبردهای پیشایند مانند ارزیابی شناختی) و آن‌هایی که پس از اینکه گرایش‌های پاسخ ایجاد شدند فعال می‌گردند (راهبردهای پاسخ محور مانند سرکوبگری). این راهبردها از برخی ابعاد متفاوت هستند: ۱. تفاوت‌های تأثیرگذاری بر روی انواع فرایندهای ارزیابی هیجانی و نظام‌های عصبی مرتبط؛ ۲. اثرات بر روی آغازگری یا کاهش ادراک افراد از محرک‌های هیجانی؛ ۳. اتکای نسبی آن‌ها بر روی نظام‌های عصبی مرتبط با مهار توجه و تغییر شناختی؛ و ۴. رویکرد آن‌ها به تغییر شناختی به‌عنوان هدف اصلی یا جنبی (اوسنر، ۲۰۰۷). افراد به‌طور متفاوتی پاسخ‌های هیجانی نشان می‌دهند و در میزان مستعد بودن برای هیجان مثبت و منفی متفاوت هستند (واتسون، کلاک و هارکنز، ۱۹۹۴) که نشان دهنده تفاوت‌های فردی در پردازش شناختی اطلاعات دریافت شده است که می‌تواند سازماندهی هیجانی و شناختی افراد را تحت تأثیر قرار دهد، یک عامل مهم تفاوت‌های فردی در این ارتباط حساسیت پردازش حسی، به‌عنوان یک ویژگی خلق و خوی شخصیتی است که به‌واسطه حساسیت نسبت به تحریکات درونی و بیرونی از قبیل محرک‌های هیجانی و اجتماعی که علت پیدایش آن می‌باشد، مشخص می‌شود (جاگولویز، آگسو، آرون، آرون، کاو، فنگ و همکاران، ۲۰۱۱). مفهوم حساسیت پردازش حسی دیدگاهی زیستی را اتخاذ کرده است که بیان می‌دارد اغلب گونه‌ها ریخت‌های شخصیتی خاص خود را تکامل می‌دهند مانند خجالتی یا پرحرف، پرخاشگر یا منفعل و حساس و غیر حساس (شیه و بل، ۲۰۰۸). این چارچوب نظری فرض می‌کند که افراد به‌طور متفاوتی با تغییرات در محیط انطباق می‌یابند؛ درحالی‌که برخی افراد به محرک‌های جدید نزدیک و آن‌ها را بررسی می‌کنند، سایرین در مواجهه با محرک‌ها محتاط‌تر بوده و در نتیجه از آن‌ها اجتناب می‌کنند (آرون و آرون، ۱۹۹۷). بر این اساس حساسیت پردازشی بالا منجر به بیش‌انگیختگی و غرق شدن به‌واسطه دروندادهای حسی مانند بوها، صداها، شدید، نور درخشان و مزه‌های تند می‌گردد. حساسیت بالا و بیش‌آگاهی از علائم اجتماعی منجر به انگیختگی خودکار افراد در موقعیت‌هایی می‌شود که برای دیگران انگیختگی متوسطی دارد (اوانز، راشه و شابرگ، ۲۰۰۸). در همین راستا، مطالعات نشان داده است که حساسیت پردازش حسی با نتایج بالینی منفی مانند تنیدگی ادراک‌شده (بنهام، ۲۰۰۶)، تنیدگی و علائم بدنی (مایر، آچممبر و بوول،

۲۰۰۵) و ترس اجتماعی (هافمن و بیتران، ۲۰۰۷) مرتبط است.

با توجه به آنچه بیان گردید، هیجان‌ها نقش مهمی در جنبه‌های مختلف زندگی نظیر سازگاری با تغییرات زندگی و رویدادهای تنیدگی را ایفا می‌کند. نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که هیجان‌ها در هر لحظه، توجه (و ویلیومیر، ۲۰۰۵)، حافظه (فلیس، ۲۰۰۶)، تصمیم‌گیری‌های اخلاقی (امیری، حسنی و عبداللهی، ۱۳۹۴) و پاسخ‌های فیزیولوژیک (کاسیوپو و همکاران، ۲۰۰۰) را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هرچند هیجان‌ها مبنای زیستی دارند، اما افراد قادرند بر شیوه‌هایی که این هیجان‌ها را ابراز می‌کنند، اثرگذارند. این توانایی که تنظیم هیجان نامیده می‌شود (گروس، ۲۰۰۷). بر این اساس، توانایی تنظیم هیجان با شماری از پیامدهای سلامت جسمانی، اجتماعی و فیزیولوژیک مرتبط می‌باشد (گروس، ۲۰۰۷). از این رو، محققان تعامل‌های بین هیجان و شناخت، به‌ویژه کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان را مورد توجه قرار داده‌اند (بلایر و دیاموند، ۲۰۰۸؛ بلاکسن، اُبرین، لرکس، مارکوویچ، کاکینز و واور، ۲۰۱۳). بر این اساس، اگرچه به نظر می‌رسد توانایی‌های شناختی سطح بالا می‌تواند به‌طور مثبت با توانایی تنظیم هیجان مرتبط باشد (ولبورن و همکاران، ۲۰۰۹)، اما برخی شواهد متناقض و متضاد نیز وجود دارد (شامش و گری، ۲۰۰۷). بر اساس آنچه بیان شد، کارکردهای اجرایی یک مفهوم مرکزی در روانشناسی شناختی و عصب‌روانشناسی است و اختلال در کارکردهای اجرایی یکی از هسته‌های اساسی اختلال‌های مختلف روانشناختی و اجتماعی می‌باشد. پرداختن به سنجش کارکردهای اجرایی و نیز حافظه هیجانی تحت شرایط هیجانی شیوه‌های به‌کاررفته توسط افراد جهت تنظیم هیجان می‌تواند راهگشای برخی از ابهامات موجود در زمینه‌شناسایی مشکلات شناختی و مداخلات آن‌ها گردد. از این رو هدف پژوهش حاضر، «شناخت عملکرد در تکالیف مربوط به کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی تحت شرایط ارزیابی شناختی و سرکوبگری هیجانی بر اساس ابعاد حساسیت پردازش حسی بالا و پایین» می‌باشد.

● روش

پژوهش حاضر با توجه به نوع متغیرها و دست‌کاری آنها به طرح‌های تجربی تعلق دارد. «جامعه آماری» پژوهش تمام دانشجویان دختر دانشگاه بوعلی سینا (همدان) در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بودند. از این میان تعداد ۵۰۰ دانشجوی به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای

چند مرحله‌ای و با کسب رضایت آگاهانه به منظور بررسی اهداف پژوهش انتخاب گردیده و پس از تحلیل نمرات اولیه در «مقیاس حساسیت پردازش حسی»، ۴۵ نفر از آنان بر اساس نمرات انتهایی توزیع (Z استاندارد) به عنوان نمونه نهایی انتخاب گردیدند.

● ابزار

□ الف: مقیاس حساسیت پردازش حسی^۳: این مقیاس مشتمل بر ۲۷ سؤال است که واکنش‌پذیری روانشناختی به محرک‌های محیطی را موردسنجش قرار می‌دهد و شامل ۳ خرده مقیاس سهولت تحریک، آستانه حسی پایین و حساسیت زیبایی شناختی است. آزمودنی به سؤالات این مقیاس در یک مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) پاسخ می‌دهد. در یک مطالعه تحلیل عاملی از این مقیاس که توسط اسمولوسکی و همکاران (۲۰۰۶) انجام گرفت ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۸۰ به دست آمد. بررسی ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس بر روی نمونه جمعیتی در جامعه ایران نیز نشان دهنده ویژگی‌های روانسنجی مطلوب مقیاس حساسیت پردازش حسی بوده و ثبات درونی مقیاس به وسیله ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است (صدوقی، آگیلار-وفایی، رسولزاده طباطبایی، ۱۳۸۷).

□ ب: فیلم‌های هیجانی: انتخاب این فیلمها بر اساس گزینش از بین فیلم‌های است که نوع هیجانی القایی آنها توسط حسنی (۱۳۸۷) مورد اعتبار یابی قرار گرفته است. حسنی (۱۳۸۷)، به نقل از امیری، حسنی و عبداللهی، (۱۳۹۲) در مرحله اول از بین ۲۲۵۶ فیلم، ۱۲۰ فیلم دارای صحنه‌های هیجانی را انتخاب و در مرحله دوم، ۱۱۰ قطعه فیلم هیجانی با طول ۳ الی ۴ دقیقه بر اساس دیدگاه متخصصان، انتخاب شده است. این قطعه فیلم‌ها توسط اساتید مورد بازبینی قرار گرفته و از بین آنها ۳۰ قطعه فیلم با محتوای هیجانی منفی انتخاب شده است. در مرحله سوم، در یک مطالعه مقدماتی قطعه فیلم‌های انتخاب شده به ۳۲ نفر آزمودنی نشان داده شده، و بر اساس نتایج این مطالعه ۱۲ قطعه فیلم با محتوای هیجانی منفی انتخاب شده است، پس از بررسی توسط ۶ متخصص، در نهایت، ۶ قطعه فیلم با محتوای هیجانی منفی انتخاب شده است (امیری و همکاران، ۱۳۹۲).

□ ج: ارزیابی شناختی مونترآل^۴: این ابزار از جمله ابزارهای ارزیابی کارکردهای اجرایی و توجه است (نصرالدین، فیلیپ، بدراین، چارونای، ویتت، کولین و همکاران،

۲۰۰۵). این ابزار ۷ حیطه شناختی را از طریق مهارت‌های مختلف می‌سنجد که شامل دیداری-فضایی، نام بردن، آگاهی زمان و مکان، توجه، کلام، انتزاع و حافظه می‌شود (آتیلینگام، ۲۰۰۸).

□ د: ارزیابی حافظه هیجانی^۵: به منظور سنجش حافظه هیجانی، از مجموعه اسلاید انتخاب شده از مجموعه تصاویر عاطفه چهره‌ای آکمن و فریسون (۱۹۷۶) استفاده شد. این تصاویر شامل بیش از ۲۴۰ تصویر است که هنجارهای عاطفی (خوشایندی، انگیختگی و تسلط) برای تصاویر آن در ۱۸ مطالعه به طور جداگانه به دست آمده است، که به نوبه خود باعث ایجاد هیجان‌های اساسی و جهان‌شمول مانند: خشم، نفرت، غم، شادی، لذت، آرامش و غیره می‌شود (لانگ و همکاران، ۲۰۰۵).

□ ه: مقیاس فعال‌سازی و بازداری رفتار^۶: این مقیاس توسط کارور و وایت (۱۹۹۴) تهیه شده است و شامل ۲۴ ماده و ۴ خرده مقیاس است. در پژوهش امیری و حسینی (۱۳۹۵) همسانی درونی خرده مقیاس بازداری رفتار ۰/۶۹ و همسانی درونی خرده مقیاس‌های فعال‌سازی رفتار به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۴، ۰/۶۵ و ثبات درونی کل خرده مقیاس‌های رفتار برابر ۰/۷۸ به دست آمد. برآورد اعتبار باز آزمون در فاصله زمانی دو هفته برای خرده مقیاس بازداری رفتار و خرده مقیاس‌های فعال‌سازی رفتار شامل کشاننده، جست‌وجوی سرگرمی، پاسخ‌دهی به پاداش و کل خرده مقیاس‌های فعال‌سازی رفتار به ترتیب برابر ۰/۶۸، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۶۲ و ۰/۷۱ به دست آمد (امیری و حسینی، ۱۳۹۵).

□ و: فهرست عواطف مثبت و منفی^۷: فهرست عواطف مثبت و منفی ابزاری است متشکل از ۱۰ عاطفه مثبت و ۱۰ عاطفه منفی. این فهرست دو خرده مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی را به منزله دو بعد متعامد، در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. ضرایب آلفای کرونباخ برای پرسش‌های عاطفه مثبت از ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ و برای عاطفه منفی از ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸). نتایج به دست آمده در پژوهشی که بخشی پور و دژکام (۱۳۸۴) در مورد یک نمونه دانشجویی مبتلابه اختلال‌های افسردگی و اضطرابی انجام دادند، ساختار دو عاملی فهرست عواطف مثبت و منفی را تأیید کرد و ضرایب آلفای کرونباخ برای هر دو خرده مقیاس ۰/۸۷ محاسبه شد.

□ ز: پرسشنامه ابرازگری هیجانی^۸: این پرسشنامه دارای ۱۶ ماده و سه خرده مقیاس می‌باشد.

کینگ و امونز (۱۹۹۰) ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه و خرده مقیاس های ذکر شده، به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۴، ۰/۶۳ و ۰/۶۷ عنوان کردند و به منظور بررسی روایی همگرا، بین نمرات پرسشنامه ابرازگری هیجانی و پرسشنامه شخصیت چندبعدی و مقیاس عاطفه مثبت برود برن همبستگی مثبت یافتند. رفیعی نیا (۱۳۸۰) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش همسانی درونی بررسی کرده و ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه و خرده مقیاسهای ابراز هیجان مثبت، ابراز صمیمیت و ابراز هیجان منفی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۵، ۰/۵۹ و ۰/۶۸ به دست آورده است.

□ ح: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۹: این پرسشنامه از ۹ خرده مقیاس تشکیل شده است. خرده مقیاس های مذکور ۹ راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) می باشد. نمرات بالا در هر خرده مقیاس بیانگر میزان استفاده بیشتر از راهبرد مذکور در مقابله و مواجهه با وقایع تنیدگی زا و منفی می باشد (گارفنسکی و همکاران، ۲۰۰۱). در فرهنگ ایرانی هم اعتبار و روایی مطلوبی برای پرسشنامه نظم جویی هیجان گزارش شده است (حسنی، ۱۳۹۰).

● شیوه اجرا

به منظور واری، ابتدا ویژگی های جمعیت شناختی افراد مورد بررسی قرار گرفت؛ سپس از میان افراد دارای شرایط مورد نظر (جنس، سلامت جسمی و روانی) تعدادی به عنوان گروه نمونه نهایی (سه گروه ۱۵ نفری) با کسب رضایت آگاهانه جهت مرحله نهایی پژوهش انتخاب گردیدند. پس از طی مراحل فوق با حضور هر آزمودنی در آزمایشگاه روانشناسی دارای خصوصیات روانسنجی و رفع محرک های مزاحم، مرحله ای به شرح ذیل طی شد: ۱. در ابتدای کار شرکت کننده ها در جریان فرایند کلی پژوهش قرار داده و توجیه شدند، در مرحله بعد، ۲۱ تصویر دارای بار هیجانی به طور تصادفی انتخاب و از طریق نرم افزار و با استفاده از یک دستگاه لپ تاپ برای هر شرکت کننده نمایش داده شد؛ ۲. شرکت کنندگان در معرض القاء هیجان منفی قرار گرفته و در ابتدای نمایش فیلم، دستورالعمل مربوط به «مشاهده معمولی» به شرکت کنندگان آموزش داده شد؛ در دو مرحله بعد شرکت کنندگان

تحت القاء هیجان منفی قرار گرفته و در هر مرحله یکبار دستورالعمل «ارزیابی شناختی» و در مرحله بعد «سرکوب‌گری هیجانی» قبل از نمایش قطعه فیلم هیجانی به آن‌ها آموزش داده شد. پس از اجرای هر مرحله بر اساس متوازن‌سازی متقابل، از طریق «ارزیابی توانایی شناختی مونترال» مورد ارزیابی قرار گرفتند؛ همچنین تصاویر هیجانی ارائه‌شده در مرحله اول در میان سایر تصاویر ارائه‌شده و از آنان خواسته شد تا مواردی را که قبلاً دیده‌اند بیان کنند. لازم به ذکر است که به‌منظور مهار اثرات ناشی از یادگیری در مراحل قبلی فاصله زمانی هر مرحله ۱۵ روزه طول انجامید. پس از اجرا و نمره‌گذاری مراحل که شرح آن پیش‌تر رفت، داده‌های اصلی جهت تجزیه و تحلیل وارد نرم‌افزار رایانه‌ای spss-22 شد. در تجزیه و تحلیل اطلاعات، علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی از تحلیل کوواریانس چند متغیری، کوواریانس تک متغیره و آزمون تعقیبی بن‌فرنی استفاده شد. که بر این اساس، نمرات خط پایه در کارکردهای اجرایی، مقیاس فعال‌سازی و بازداری رفتار، فهرست عواطف مثبت و منفی، ابراز‌گری هیجانی و نظم‌جویی شناختی هیجان به‌عنوان متغیر کمکی استفاده شد.

● یافته‌ها

به‌منظور مقایسه سه گروه در کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. در جدول ۱ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره درج گردیده است. نتیجه آزمون M باکس $(F(90, 6822/126) = 1/44; p > 0/01)$ نشان داد که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها همسان است و می‌توان از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده نمود. در جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره درج گردیده است.

جدول ۱. تحلیل واریانس چند متغیره مقایسه گروه‌ها در کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی

| متغیر | نام آزمون | ارزش | DF فرضیه | DF خطا | F | اتا | سطح معناداری |
|------------------|-------------------|-------|----------|--------|-------|------|--------------|
| کارکردهای اجرایی | اثر پیلایی | ۱/۴۱ | ۴۲ | ۳۲ | ۱/۸۴ | ۰/۷۰ | ۰/۰۳۷ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۰۶۲ | ۴۲ | ۳۰ | ۲/۱۶ | ۰/۷۵ | ۰/۰۱۵ |
| | اثر هتلینگ | ۷/۴۸ | ۴۲ | ۲۸ | ۲/۴۹ | ۰/۷۸ | ۰/۰۰۶ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۶/۲۴ | ۴۲ | ۱۶ | ۴/۷۵ | ۰/۸۶ | ۰/۰۰۱ |
| حافظه هیجانی | اثر پیلایی | ۱/۹۱ | ۴۲ | ۱۰ | ۵/۱۶ | ۰/۹۵ | ۰/۰۰۴ |
| | لامبدای ویلکز | ۰/۰۰۱ | ۴۲ | ۸ | ۵/۷۸ | ۰/۹۶ | ۰/۰۰۷ |
| | اثر هتلینگ | ۸۴/۵۶ | ۴۲ | ۶ | ۶/۰۴ | ۰/۹۷ | ۰/۰۱۵ |
| | بزرگترین ریشه روی | ۷۲/۱۲ | ۲۱ | ۵ | ۱۷/۱۷ | ۰/۹۸ | ۰/۰۰۳ |

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس تحلیل واریانس یک طرفه چهار گروه آزمودنی در کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی

| حالت | متغیر وابسته | منبع تغییرات | مجموع مجزورات | میانگین مجزورات | درجه آزادی | F | سطح معناداری | اتا |
|----------------|---------------------|--------------|---------------|-----------------|------------|-------|--------------|-------|
| معمول | دیداری-فضایی/اجرایی | بین گروهی | ۱۱/۸۶ | ۵/۹۳ | ۲ | ۳/۶۰ | ۰/۰۳۸ | ۰/۱۷ |
| | نام بردن | بین گروهی | ۰/۱۶۷ | ۰/۰۸۴ | ۲ | ۰/۳۷ | ۰/۶۹۰ | ۰/۰۲ |
| | آگاهی زمان و مکان | بین گروهی | ۰/۵۶۰ | ۰/۲۸۰ | ۲ | ۰/۳۱ | ۰/۷۲۹ | ۰/۰۲ |
| | توجه | بین گروهی | ۵/۸۸ | ۲/۹۴ | ۲ | ۱/۷۵ | ۰/۱۸۸ | ۰/۰۹ |
| | کلام | بین گروهی | ۴/۴۲ | ۲/۲۱ | ۲ | ۴/۵۱ | ۰/۰۱۸ | ۰/۲۱ |
| | انتزاع | بین گروهی | ۰/۳۹۵ | ۰/۱۹۷ | ۲ | ۰/۵۹ | ۰/۵۵۹ | ۰/۰۳ |
| | حافظه | بین گروهی | ۸/۴۴ | ۴/۲۲ | ۲ | ۵/۸۵ | ۰/۰۰۶ | ۰/۲۵ |
| | غم | بین گروهی | ۱/۲۵ | ۰/۶۲ | ۲ | ۱/۰۹ | ۰/۳۵۰ | ۰/۰۸ |
| | خشم | بین گروهی | ۱/۷۷ | ۰/۸۸ | ۲ | ۲/۶۵ | ۰/۰۹۱ | ۰/۱۸ |
| | تنفر | بین گروهی | ۷/۵۴ | ۳/۷۷ | ۲ | ۳/۷۰ | ۰/۰۴۰ | ۰/۲۳ |
| | خنثی | بین گروهی | ۰/۲۵ | ۰/۱۲ | ۲ | ۰/۳۱ | ۰/۷۳۳ | ۰/۰۲ |
| | ترس | بین گروهی | ۰/۷۴ | ۰/۳۷ | ۲ | ۰/۷۲ | ۰/۴۹۵ | ۰/۰۵ |
| شگفتی | بین گروهی | ۱/۱۹ | ۰/۵۹ | ۲ | ۱/۸۴ | ۰/۱۸۰ | ۰/۱۳ | |
| شادی | بین گروهی | ۳/۴۷ | ۱/۷۳ | ۲ | ۳/۰۸ | ۰/۰۶۴ | ۰/۲۰ | |
| ارزیابی شناختی | دیداری-فضایی/اجرایی | بین گروهی | ۷/۱۶ | ۳/۵۸ | ۲ | ۳/۴۳ | ۰/۰۴۴ | ۰/۱۶ |
| | نام بردن | بین گروهی | ۰/۲۱۷ | ۰/۱۰۹ | ۲ | ۰/۵۳ | ۰/۵۸۹ | ۰/۰۳ |
| | آگاهی زمان و مکان | بین گروهی | ۷/۵۶ | ۳/۷۸ | ۲ | ۳/۹۸ | ۰/۰۲۸ | ۰/۱۹ |
| | توجه | بین گروهی | ۹/۴۹ | ۴/۷۴ | ۲ | ۲/۵۱ | ۰/۰۹۶ | ۰/۱۳ |
| | کلام | بین گروهی | ۲/۱۳ | ۱/۰۶ | ۲ | ۳/۶۷ | ۰/۰۳۶ | ۰/۱۷ |
| | انتزاع | بین گروهی | ۳/۴۷ | ۱/۷۳ | ۲ | ۴/۹۵ | ۰/۰۱۳ | ۰/۲۲ |
| | حافظه | بین گروهی | ۶/۹۲ | ۳/۴۶ | ۲ | ۴/۶۷ | ۰/۰۱۶ | ۰/۲۱ |
| | غم | بین گروهی | ۱/۷۴ | ۰/۸۷ | ۲ | ۳/۹۳ | ۰/۰۳۳ | ۰/۲۴ |
| | خشم | بین گروهی | ۰/۰۸۹ | ۰/۰۴۵ | ۲ | ۰/۲۰ | ۰/۸۱ | ۰/۰۱۷ |
| | تنفر | بین گروهی | ۲/۴۸ | ۱/۲۴ | ۲ | ۹/۲۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۳ |
| | خنثی | بین گروهی | ۰/۳۵ | ۰/۱۷ | ۲ | ۱/۳۴ | ۰/۲۷۹ | ۰/۱۰ |
| | ترس | بین گروهی | ۰/۹۰ | ۰/۴۵ | ۲ | ۱/۵۶ | ۰/۲۲۹ | ۰/۱۱ |
| شگفتی | بین گروهی | ۲/۶۸ | ۱/۳۴ | ۲ | ۶/۰۳ | ۰/۰۰۸ | ۰/۳۳ | |
| شادی | بین گروهی | ۰/۲۹ | ۰/۱۴ | ۲ | ۰/۸۳ | ۰/۴۴۷ | ۰/۰۶ | |
| سرکوب گری | دیداری-فضایی/اجرایی | بین گروهی | ۱۰/۹۳ | ۵/۴۷ | ۲ | ۵/۰۴ | ۰/۰۱۲ | ۰/۲۲ |
| | نام بردن | بین گروهی | ۴/۷۳ | ۲/۳۶ | ۲ | ۳/۰۷ | ۰/۰۵۹ | ۰/۱۵ |
| | آگاهی زمان و مکان | بین گروهی | ۵/۵۵ | ۲/۷۷ | ۲ | ۲/۰۰ | ۰/۱۵۰ | ۰/۱۰ |
| | توجه | بین گروهی | ۱۸/۶۵ | ۹/۳۲ | ۲ | ۵/۷۵ | ۰/۰۰۷ | ۰/۲۵ |
| | کلام | بین گروهی | ۷/۳۲ | ۳/۶۶ | ۲ | ۶/۰۶ | ۰/۰۰۵ | ۰/۲۶ |
| | انتزاع | بین گروهی | ۱/۲۸ | ۰/۶۴ | ۲ | ۱/۱۹ | ۰/۳۱۴ | ۰/۰۶ |
| | حافظه | بین گروهی | ۶/۵۳ | ۳/۲۶ | ۲ | ۳/۱۹ | ۰/۰۵۳ | ۰/۱۵ |
| | غم | بین گروهی | ۱/۵۲ | ۰/۷۶ | ۲ | ۱/۷۵ | ۰/۱۹۵ | ۰/۱۲ |
| | خشم | بین گروهی | ۰/۴۵ | ۰/۲۲ | ۲ | ۰/۶۵ | ۰/۵۲ | ۰/۰۵ |
| | تنفر | بین گروهی | ۰/۲۳ | ۰/۱۱ | ۲ | ۱/۰۱ | ۰/۳۷۷ | ۰/۰۷ |
| | خنثی | بین گروهی | ۰/۶۵ | ۰/۳۲ | ۲ | ۰/۸۸ | ۰/۴۲۷ | ۰/۰۶ |
| | ترس | بین گروهی | ۰/۵۰ | ۰/۲۵ | ۲ | ۱/۳۸ | ۰/۲۷۰ | ۰/۱۰ |
| شگفتی | بین گروهی | ۰/۳۱ | ۰/۱۵ | ۲ | ۰/۹۶ | ۰/۳۹۵ | ۰/۰۷ | |
| شادی | بین گروهی | ۳/۱۴ | ۱/۵۷ | ۲ | ۳/۶۵ | ۰/۰۴۱ | ۰/۲۳ | |

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که حداقل در یکی از کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی بین سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد. به‌منظور مشخص شدن اینکه تفاوت‌ها بین کدام گروه‌ها و متغیرها قرار دارد از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره و آزمون تعقیبی بن فرنی استفاده شد، که با توجه به حجم مقاله و واحدهای حاصلی صرفاً نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره در جدول ۲ ارائه شده است.

با توجه به نتایج جدول ۲ و نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بن فرنی می‌توان گفت مقایسه سه گروه در ابعاد کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی تفاوت معناداری را نشان داد، به‌طوری‌که افراد گروه کنترل در برخی از کارکردهای اجرایی و نیز حافظه هیجانی نسبت به گروه حساسیت پردازش حسی بالا (HSP) نمرات بالاتری در شرایط مشاهده معمول قطعه فیلم‌های هیجانی به دست آوردند. گروه با حساسیت پردازش حسی بالا (HSP) در شرایط ارزیابی شناختی در بیشتر مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی و نیز حافظه هیجانی از افراد با حساسیت پردازش حسی پایین (LSP) نمرات بالاتری را کسب کردند. همچنین نتایج نشان داد که استفاده از راهبرد تنظیم هیجان سرکوب‌گری منجر شد تا گروه حساسیت پردازش حسی بالا (HSP) در مقایسه با گروه کنترل و افراد با حساسیت پردازش حسی پایین (LSP) نمرات پایین‌تری را به دست آوردند. هرچند این نتیجه در مورد کارکرد اجرایی دیداری-فضایی/اجرایی و حافظه هیجانی مربوط به هیجان شادی به دست نیامد.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش، تعیین اثرات دو نوع تنظیم هیجانی مثبت و منفی یعنی ارزیابی شناختی و سرکوب‌گری بر روی ابعاد شناختی شامل کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی بر اساس صفت حساسیت پردازش حسی بود. نتایج مطالعه حاضر، به وضوح نشان داد که کارکردهای اجرایی شامل مؤلفه‌های دیداری-فضایی/اجرایی، کلامی، حافظه و نیز حافظه هیجانی مربوط به حالات هیجانی تنفر و شاد در گروه با «حساسیت پردازش حسی بالا» (HSP) تحت شرایط مشاهده معمول هیجان منفی تفاوت معناداری با گروه کنترل داشت، همچنین، به‌جز مؤلفه‌های بیان‌شده گروه با «حساسیت پردازش حسی بالا» در اکثر مؤلفه‌های کارکرد اجرایی و هفت نوع هیجان اصلی نمرات پایین‌تری از گروه کنترل و گروه با حساسیت پایین به دست آورد، هرچند این تفاوت معنادار نبود. آرون و آرون (۱۹۹۷) بیان داشتند که نوع راهبرد اتخاذشده فرد با شیوهایی که

اطلاعات حسی انتقال می‌یابد و در مغز پردازش می‌شوند مرتبط است، از این رو پردازش اطلاعات حسی، شاید بنیادی‌ترین عنصر روانشناختی زیربنای چگونگی درک افراد و واکنش آن‌ها به محیط باشد (آرون و آرون، ۱۹۹۷). از این رو، به نظر می‌رسد افراد با حساسیت پردازش حسی بالا با توجه به اینکه نسبت به محرک‌های فراهم‌شده حساسیت بالاتری را دارا می‌باشند در مقایسه با دیگران بیشتر تحت تأثیر هیجان منفی قرار گرفته و در نتیجه عملکرد ضعیف‌تری را در آزمون‌های شناختی مربوط به کارکردهای اجرایی و نیز حافظه هیجانی نشان دادند. این یافته به‌نوعی همسو با مطالعات مربوط به حوزه آسیب‌شناسی اختلال‌های روانی است که نشان داده‌اند افراد با حساسیت پردازش حسی بالا، سطوح بالاتری از اضطراب، عواطف منفی، خجالت و شرم، افسردگی، مهارت‌های اجتماعی ضعیف، اختلال شخصیت اجتنابی (بارکر و مولدینگ، ۲۰۱۲)، تنیدگی ادراک‌شده (بنهام، ۲۰۰۶)، تنیدگی و علائم بدنی (مایر و همکاران، ۲۰۰۵) و هراس اجتماعی (هافمن و بیترن، ۲۰۰۷) نشان می‌دهند. همچنین یافته همسو با فرضیه همگرایی با خلق (راستینگ، ۱۹۹۸) و مطالعاتی است که پردازش همگرا با خلق را نشان داده‌اند (پاروت، زیکنر و اوکس، ۲۰۰۵).

○ همچنین استفاده از ارزیابی شناختی هیجان منفی در افراد با حساسیت پردازش حسی بالا منجر به عملکرد بهتر در تکالیف مربوط به کارکردهای اجرایی شامل آگاهی زمان و مکان، کلام، انتزاع و حافظه و نیز برخی ابعاد حافظه هیجانی گردید و استفاده از سرکوب‌گری هیجان منجر به افت عملکرد در تکالیف کارکردهای اجرایی و حافظه هیجانی شد. یافته اصلی مطالعه این است که استفاده از سرکوب‌گری یا بازداری هیجانی به‌عنوان راهبرد تنظیم هیجان موجب کاهش در توانایی انجام تکالیف کارکردهای اجرایی در مقایسه با شرایط ارزیابی شناختی هیجان می‌شود. این یافته همسو با برخی مطالعاتی است که نشان داده‌اند برخی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی مرتبط است؛ برای مثال گیرک و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند که بین انواع فرایندهای اجرایی، انعطاف‌پذیری شناختی بالاتر (سیالی کلامی) با پاسخ‌دهی کمتر به علائم وحشت‌زدگی (صداها بلند) تحت شرایط سرکوب پاسخ‌های خودکار بدنی رابطه دارد. علاوه بر این استفاده از ارزیابی شناختی به‌عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان با توانایی نسبتاً بالاتر حافظه کاری، تغییر توجه، استدلال انتزاعی مرتبط بود، اما با بازداری پاسخ و سیالی کمالی رابطه‌ای یافت نشد (مککرا،

جاکوب، رای، جان و گروس، ۲۰۱۲).

○ یافته‌های پیرامون حافظه هیجانی، همسو با یافته‌هایی است که نقش DLPFC و dACC را در عدم‌پردازش هیجان‌های منفی (دیرادت و همکاران، ۲۰۱۰) و حفظ اطلاعات هدف (واندرهاسل و همکاران، ۲۰۰۹ الف) نشان داده‌اند. استفاده از سرکوب‌گری نشان داد که موجب کاهش عملکرد در کارکردهای اجرایی می‌شود. این یافته بیان می‌کند که تلاش شناختی برای مهار هیجان‌های منفی، اثراتی منفی در افرادی دارد که تمایل به استفاده سرکوب‌گری برای تنظیم هیجان دارند. در واقع، یافته‌های جاری بیان می‌کنند افرادی که تمایل به استفاده از سرکوب‌گری هیجان دارند، در مقابل تجارب هیجانی منفی واکنش تنیدگی افزوده‌ای نشان می‌دهند. این سازوکارهای کارکردی زیربنای سرکوب‌گری مانند افزایش پاسخ تنیدگی به هنگام بازدارنده پاسخ به هیجان منفی، همسو با دیدگاهی است که بیان می‌کند سرکوب‌گری راهبردی تنظیم هیجان ناسازگارانه‌ای است، و همچنین تبیین می‌کند که چرا افرادی که از سرکوب‌گری استفاده می‌کنند به هنگام مواجهه با تنیدگی‌های زندگی، خلق منفی مداوم را تجربه می‌کنند (واندرهاسل و همکاران، ۲۰۱۳).

○ یافته‌های مطالعه حاضر در ارزیابی شناختی و سرکوب‌گری، به ادبیات در حال رشد پیرامون فرایندهای کارکردی زیربنای راهبردهای شناختی تنظیم هیجان افزود. تحقیق نشان داده است که کارکردهای اجرایی و تنظیم هیجان به واسطه بنیان‌های عصب شناختی مشترکی حمایت‌شده و روابط مشترکی با تجارب عاطفی و سلامت روانی دارند (گابل، ۲۰۱۵)؛ و مطالعه حاضر سعی داشت دانشی بر این حیطه افزوده و راهگشای مطالعات بیشتری در این حیطه باشد. در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که «کارکردهای اجرایی» و «حافظه هیجانی» تحت تأثیر نوع تنظیم هیجانی سازگارانه (ارزیابی شناختی) یا ناسازگارانه (سرکوب‌گری) بر اساس صفت زیستی حساسیت پردازش حسی قرار می‌گیرد، باین‌حال با توجه به این که نوع ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر به نوعی بود که نسبت اثرات هیجان حساسیت بیشتری داشت از این‌رو در تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر به سایر حیطه‌های کارکردهای اجرایی که در مواردی سنجش و آزمون آن‌ها نیازمند زمان و فرایند طولانی‌تری است محدودیت دارا می‌باشد. از سویی پژوهش حاضر بر روی جامعه هنجار صورت پذیرفت، بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌های سنی و جمعیتی باید احتیاط

نمود. درضمن، مهم است که به خاطر داشته باشیم که مطالعه حاضر، مطالعه‌ای مقطعی بود و بنابراین ترسیم روابط دقیق در مورد ارتباط بین تنظیم هیجان و کارکردهای اجرایی امکان پذیر نیست و تطبیق الگوهای ارتباط تشریحی بین نوع تنظیم هیجان و کارکرد اجرایی نیازمند مطالعات بیشتری است تا اعتبار بیشتری برای یافته‌های پژوهش حاضر به دست آید.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. executive functions (EF) | 2. emotion regulation |
| 3. Sensory Processing Sensitivity Scale | 4. Montreal Cognitive Assessment (MoCA) |
| 5. Emotional Memory Assessment | 6. Behavioral Inhibition and Activation Scale |
| 7. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) | 8. Emotional Expressiveness Questionnaire (EEQ) |
| 9. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) | |

● منابع

- امیری، سهراب، و حسنی، جعفر. (۱۳۹۵). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس فعال‌سازی رفتار و بازداری رفتار مرتبط با تکانش‌گری و اضطراب. *مجله علوم پزشکی رازی*. ۲۳(۴۴): ۸۰-۸۱.
- امیری، سهراب؛ حسنی، جعفر و عبداللهی، محمد حسین. (۱۳۹۲). تأثیر القای تجارب هیجانی در قضاوت اخلاقی شخصی و غیرشخصی با توجه به ابعاد سیستم فعال‌سازی رفتاری (BAS) و سیستم بازداری رفتاری (BIS). *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۷(۴): ۳۶-۴۶.
- امیری، سهراب؛ حسنی، جعفر و عبداللهی، محمد حسین. (۱۳۹۴). قضاوت اخلاقی شخصی و غیرشخصی بر اساس ابعاد نظام فعال‌سازی رفتاری و نظام بازداری رفتاری. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۱): ۳۶-۲۲.
- بخشی پور، عباس، و دژکام، محمود. (۱۳۸۴). تحلیل عاملی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. *مجله روانشناسی*، ۳۶، ۳۵۱-۳۶۵.
- حسنی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۹(۴): ۲۴۰-۲۲۹.
- رفیعی‌نیا، پروین. (۱۳۸۰). *رابطه سبک‌های ابراز هیجان با سلامت عمومی در دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- صدوقی، زهره؛ آگیلار-وفایی، مریم و رسولزاده طباطبایی، سید کاظم. (۱۳۸۷). تحلیل عاملی مقیاس شخص با حساسیت پردازش حسی بالا: رابطه مؤلفه‌های حساسیت پردازش حسی با افسردگی و اضطراب. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴(۱): ۸۹-۸۵.

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71–82.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345–368.
- Athilingam, P. (2008). *Validation of an instrument to measure cognitive function in patients with heart failure*. Rochester, NY: University of Rochester School of Nursing.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology (Special Issue: Working Memory)*, 49A, 5–28.
- Benham, G. (2006). The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40, 1433-1440.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899–911.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., Calkins, S. D., & Weaver, J. M. (2013). Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development*, 84, 346–360.
- Cacioppo, J.T., Berntson, G.C., Larsen, J.T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). The Psychophysiology of Emotion. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions (2nd ed., pp. 173-191)*. New York: Guilford Press.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319-333.
- De Raedt, R., Leyman, L., Baeken, C., Van Schuerbeek, P., Luypaert, R., Vanderhasselt, M.A., & Dannlowski, U. (2010). Neurocognitive effects of HF-rTMS over the dorsolateral prefrontal cortex on the attentional processing of emotional information in healthy women: An event-related fMRI study. *Biological Psychology*, 85, 487–495.
- Della Sala, S., Gray, C., Spinnler, H., & Trivelli, C. (1998). Frontal lobe functioning in man: The riddle revisited. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13, 663–682.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Ettenhofer, M. L., Hambrick, D. Z., & Abeles, N. (2006). Reliability and stability of executive functioning in older adults. *Neuropsychology*, 20, 607-613.

- Evers, A., Rasche, J., & Schabracq, M. J. (2008). High sensory-processing sensitivity at work. *International Journal of Stress Management*, 15, 189–198.
- Gabel, M. (2015). *Self-regulatory processes: Between executive function, emotion regulation, the experience of emotions and psychological distress*. A thesis presented to the University of Waterloo in fulfilment of the thesis requirement for the degree of Master of Arts in Psychology.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. H. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214–219.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gyurak, A., Goodkind, M. S., Madan, A., Kramer, J. H., Miller, B. L., & Levenson, R. W. (2009). Do tests of executive functioning predict ability to downregulate emotions spontaneously and when instructed to suppress? *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 9, 144–152.
- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189-233.
- Hofmann, S. G., & Bitran, S. (2007). Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: Relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 944–954.
- Jagiellowicz, J., Xiaomeng, X. U., Aron, A., Aron, E., Cao, G., Tingyong Feng, T., & Weng, X. (2011). “The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visscenes”. *SCAN*, 6, 38 -47.
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5), 864-877.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2005). *International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual*. Florida: NIMH, Center for the Study of Emotion & Attention.
- Meyer, B., Ajchenbrenner, M., & Bowles, D. P. (2005). Sensory sensitivity, attachment experiences, and rejection responses among adults with borderline and avoidant features. *Journal of Personality Disorders*, 19, 641–658.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.

- Nasreddine, Z. S, Phillips, N. A., Bedirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin I., Cummings, J. L., & Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A brief screening tool for mild cognitive impairment. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53(4): 695-9.
- Ochsner, K. N. (2007). *Characterizing the functional architecture of affect regulation: Emerging answers and outstanding questions*. In Cacioppo, J.T., (Ed) *Social Neuroscience* MIT Press.
- Parrott, D. J, Zeichner, A. & Evces, M. (2005). Effect of trait anger on cognitive processing of emotional stimuli. *The Journal of General Psychology*, 132, 67-80.
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdale. *Annual Review Psychology*, 57, 27-53.
- Shamosh, N. A., & Gray, J. R. (2007). The relation between fluid intelligence and self-regulatory depletion. *Cognition and Emotion*, 21, 1833-1843.
- Sih, A., & Bell, A. M. (2008). Insights for behavioral ecology from behavioral syndromes. In: Brockmann, H.J., Roper, T.J., Naguib, M., WynneEdwards, K.E., Barnard, C., Mitani, J., (Eds). *Advances in the study of behavior*. 38, San Diego: Elsevier Academic Press, pp. 227-81.
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12 (6), 1235-1247.
- Smolewska, K. A., McCabe, S. B., & Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive People Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and "Big Five". *Personality and Individual Differences*, 40, 1269-1279.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1): 53-61
- Urasche, A., Blair, C., Stifter, C., & Voegtline, K. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology*, 49 (1), 127-137.
- Vanderhasselt, M. A., De Raedt, R., Leyman, L., Baeken, C. (2009a). Acute effects of repetitive transcranial magnetic stimulation on attentional control are related to antidepressant outcomes. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 34, 119-126.
- Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: Neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Science*, 9, 585-594.
- Watson, D., Clark, L. A., & Harkness, A. R. (1994). Structures of personality and their relevance to psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 18-31.

Watson, D., Clarke, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Welborn, B., Papademetris, X., Reis, D., Rajeevan, N., Bloise, S., & Gray, J. (2009). Variation in orbitofrontal cortex volume: Relation to sex, emotion regulation and affect. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 4, 328–339



نقش واسطه‌ای شیوه‌های مقابله با تنیدگی در رابطه بین تفکر خلاق و بهزیستی روان‌شناختی □

Mediating Role of Coping with Stress Ways in the Relationship between Creative Thinking and Psychological Well-Being □

Akram Ghobadi, MSc
Fariborz Nikdel, PhD ✉
Naser Noushadi, PhD

اکرم قبادی*
دکتر فریبرز نیکدل*
دکتر ناصر نوشادی*

Abstract

The purpose of this study was to investigate mediating role of coping with stress styles in the relationship between creative thinking and psychological well-being. Population included 410 students Tehran university students who were selected as sample by using multi-stage cluster sampling method. Research method was descriptive and co-relational. The data collection tools were Ryff Psychological Well-Being Questionnaire (1989), Andler and Parker Coping with Stress Styles Questionnaire (1990) and Torrance Creative Thinking Questionnaire (1979). The results showed that creative thinking had a direct and positive impact on psychological well-being. Creative thinking with the help of mediating role of Problem-oriented and emotional-oriented methods had indirect effect on psychological well-being. Problem-oriented method had positive impact and emotional-oriented method had negative impact on psychological well-being. There were not any significant relationships between avoidance-oriented method with creative thinking and psychological well-being variables. Therefore as a conclusion coping with stress methods had a mediating role in regards to creative thinking and psychological well-being.

Keywords: creative thinking, coping with stress methods, psychological well-Being

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله با تنیدگی در رابطه بین تفکر خلاق و بهزیستی روان‌شناختی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه تهران بوده که از بین آنها ۴۱۰ دانشجو به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بوده و ابزارهای گردآوری عبارت بودند از: پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹)، پرسش‌نامه سبک‌های مقابله با تنیدگی اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و پرسشنامه تفکر خلاق تورنس (۱۹۷۹). یافته‌ها نشان داد تفکر خلاق بر بهزیستی روان‌شناختی اثر مستقیم و مثبت دارد. همچنین تفکر خلاق از طریق واسطه‌گری سبک‌های مقابله مسئله مدار و هیجان مدار بر بهزیستی روان‌شناختی اثر غیرمستقیم دارد. سبک مقابله مسئله مدار به‌صورت مثبت و سبک مقابله هیجان مدار به‌صورت منفی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر مستقیم دارند. سبک مقابله اجتنابی هیچ ارتباط معناداری با متغیرهای تفکر خلاق و بهزیستی روان‌شناختی نداشت. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شیوه‌های مقابله با تنیدگی در رابطه بین تفکر خلاق و بهزیستی روان‌شناختی نقش واسطه‌ای دارند.

کلید واژه‌ها: تفکر خلاق، شیوه‌های مقابله با تنیدگی، بهزیستی روان‌شناختی

□ Department of Psychology and Education, Yasuj University, Yasuj, I. R. Iran
✉ Email: fnikdel@yu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۶/۱۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۶/۵
* گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه یاسوج

● مقدمه

یکی از مفاهیم ضروری و همواره مورد بحث دنیای پیچیده انسان که قدمتی به بلندی هستی وی دارد، مفهوم «سلامتی» است. بررسی پیشینه نظری و پژوهشی مربوط به سلامت روان نشان می‌دهد سالیان طولانی رویکردی آسیب‌شناختی یا منفی به مطالعه آن وجود داشته است؛ به این معنی که سلامت روان معادل نبود بیماری و مشکلات روانی تعریف شده است؛ اما از حدود دهه ۱۹۶۰ با ظهور دیدگاه‌های جدیدی که به جای درمان مشکلات روانی بر پیشگیری از آنها تأکید داشته‌اند، الگوهای سلامت روان، عمدتاً بر ابعاد روانی مثبت مانند توانایی‌های انسان، رشد شخصی، بهزیستی و ارتقای خوب بودن متمرکز شدند (رایان و دسی، ۲۰۰۱). در حقیقت ظهور دو جریان توجه به رشد روان‌شناختی و سلامتی و روانشناسی مثبت نگر، موجب تغییر رویکرد روانشناسان از الگوی پزشکی یا آسیب‌شناختی به الگوهای مثبت نگر در موضوع سلامت روانی شد. این تغییر رویکرد موجب شد روان‌شناسان این گروه در توصیف و تعریف سلامت روانی بیشتر از اصطلاح بهزیستی روان‌شناختی که دارای بار مثبت تری است، استفاده کنند. از این منظر کسی دارای سلامت روان‌شناختی تلقی می‌شود که ویژگی‌هایی مانند حرمت خود، ارتباط‌های اجتماعی گسترده، احساس خودکارآمدی و حس استقلال دارد (ریف و سینگر، ۱۹۹۸). در این راستا، الگوهایی مانند «الگو بهزیستی ذهنی داینر»^۱، «نظریه سلامت روانی جاهود»^۲، «الگوی ۶ عاملی بهزیستی روان‌شناختی ریف»، «الگوی خود مختاری رایان و دسی»، تدوین شدند که در تعریف و تبیین سلامت روانی به جای تمرکز بر بیماری، ضعف و تنش بر توانایی‌ها و داشته‌های فرد متمرکز شدند (کامپتون، ۲۰۰۱). الگوی ریف (۱۹۸۹)، یکی از مهم‌ترین الگوهای حوزه بهزیستی روان‌شناختی به شمار می‌رود؛ در این الگو بهزیستی به معنای تلاش برای پیشرفت است که در تحقق استعدادها و توانایی‌های فرد متجلی می‌شود. ریف و همکاران (۱۹۸۹)، به نقل از میکائیلی منیع، (۱۳۸۷)، بیش از هر چیز تلاش کردند بر اساس مبانی فلسفی فیلسوفانی مثل ارسطو و راسل^۳ ملاک‌های زندگی مطلوب یا اصطلاحاً زندگی خوب را تعیین و دسته‌بندی کنند. بر این اساس ۶ عامل مهم برای شناسایی بهزیستی روان‌شناختی را تعیین کردند که عبارت است از «پدیرش خود»، «هدفمندی در زندگی»، «رشد شخصی»، «داشتن ارتباط مثبت با دیگران»، «تسلط بر محیط و خودمختاری». ریف (۱۹۹۵)، به نقل از ولیوراس^۴ و بوسما^۵، (۲۰۰۵)، بهزیستی روان‌شناختی را

تلاش برای کمال در جهت تحقق توانایی‌های بالقوه واقعی فرد می‌داند.

صرف‌نظر از دیدگاه‌ها و به تبع آن تعاریف مختلف دربارهٔ بهزیستی روانشناختی، عوامل متعددی وجود دارند که می‌توانند مستقیم یا غیرمستقیم و به طور مثبت یا منفی بر آن اثر بگذارند. از جمله عواملی که می‌تواند بهزیستی روانشناختی و مؤلفه‌های آن را تحت تأثیر قرار دهد می‌توان به «تفکر خلاق»^۶ اشاره کرد.

به‌طور کلی فرآیندهای خلاقیت غیرعقلانی نبوده بلکه فوق عقلانی اند که فعالیت‌های فکری، ارادی و عاطفی را گرد هم آورده و به تحرک وامی‌دارد. تورنس معتقد است تفکر خلاق نمایش بالاترین درجهٔ سلامت عاطفی بوده و عبارت از ابراز وجود افراد سالم در جریان خود به‌سازی و تکامل خویش است (داوری، ۱۳۸۶). همچنین تورنس ویژگی‌هایی برای تفکر خلاق بیان نموده است از جمله انعطاف‌پذیری، بسط، سیالی و ابتکار؛ انتظار می‌رود افراد خلاق با در نظر گرفتن این ویژگی‌ها در مواجهه با تنیدگی‌های گوناگون، روش‌های مؤثرتر و مفیدتری را به‌کارگیرند (حسینی، ۱۳۷۸).

در قرن حاضر موضوع تنیدگی و «سبک‌های مقابله با تنیدگی»^۷ یکی از مهم‌ترین زمینه‌های پژوهش در روانشناسی سلامت بوده است. از دیدگاه لازاروس^۱ و فولکمن^۲ (۱۹۸۴) به نقل از نیکنامی و همکاران، (۱۳۹۲) مقابله کردن عبارت است از تلاش‌های فکری، هیجانی و رفتاری فرد که هنگام روبرو شدن با تنیدگی‌ها به‌منظور غلبه کردن، تحمل کردن یا به حداقل رساندن عوارض تنیدگی به کار گرفته می‌شود. لازاروس معتقد بود تنیدگی شامل سه مرحله می‌شود؛ ابتدا ارزیابی اولیه می‌باشد که مشاهدهٔ یک خطر است، مرحلهٔ دوم شامل ارزیابی ثانویه میشود که جستجوی یک پاسخ در ذهن می‌باشد و در مرحلهٔ سوم به‌کارگیری آن پاسخ یا به عبارتی مقابله مدنظر می‌باشد (کاستا، ۱۹۹۰). طبق نظر لازاروس و فولکمن دو شیوهٔ اصلی مقابله با تنیدگی وجود دارد که به‌عنوان روش‌های مقابلهٔ مسئله مدار و هیجان مدار شناخته می‌شوند. روش‌های مقابله‌ای مسئله مدار که در آن هدف اصلی تسلط یافتن بر موقعیت و ایجاد تغییر در منبع تنیدگی زاست و روش‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار که در آن هدف اصلی کاهش یا تبدیل سریع آشفته‌گی هیجانی است (تاشک و همکاران، ۱۳۹۳). کارسون (۱۹۹۳) در مطالعه‌ای تفکر خلاق را به‌عنوان پیش‌بینی کننده‌ای برای توانایی مقابله دانش‌آموزان با تنیدگی در نظر گرفت.

از طرفی یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که سبک‌های مقابله‌ای با بهزیستی روانشناختی رابطه معنادار دارند. در واقع منابع مقابله‌ای شامل ویژگی‌های خود شخص می‌باشد که قبل از وقوع تنیدگی وجود دارند، مانند برخورداری از حرمت خود، احساس تسلط بر موقعیت، منبع کنترل و خود اثربخشی، توانایی حل مسئله، سبک‌های شناختی و خلاقیت (کاترین و پاتریس، ۲۰۰۰).

با توجه به مطالب بیان‌شده در مورد تأثیر تفکر خلاق بر بهزیستی روانشناختی و سبک‌های مقابله با تنیدگی از یک‌سو و همچنین اثر شیوه‌های مقابله با تنیدگی بر بهزیستی روانشناختی، این سؤال پیش می‌آید که رابطه بین تفکر خلاق، سبک‌های مقابله با تنیدگی و میزان بهزیستی روانشناختی چگونه است و آیا این مسئله که یافته‌ها نشان داده‌اند سبک‌های مقابله با تنیدگی توسط تفکر خلاق پیش بینی می‌شوند و از طرفی خود پیش بینی کننده بهزیستی روانشناختی افراد هستند نشان می‌دهد که سبک‌های مقابله‌ای در رابطه بین «تفکر خلاق» و بهزیستی روانشناختی نقش واسطه‌ای دارد؟ برای پاسخ به این سؤالات در پژوهش حاضر تفکر خلاق به‌عنوان متغیر پیش‌بین و سبک‌های مقابله با تنیدگی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و بهزیستی روانشناختی به‌عنوان متغیر ملاک مورد مطالعه قرار گرفته است. مدل مفهومی پژوهش حاضر به صورت شکل ۱ پیشنهاد شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی و از جهت روش اجرا از نوع همبستگی است. بنابراین «تفکر خلاق» به‌عنوان متغیر پیش‌بین، شیوه‌های مقابله با تنیدگی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و بهزیستی روانشناختی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. «جامعه آماری» این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه تهران در رشته‌های مختلف بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند که برای پیشگیری از افت آزمودنی نمونه‌ای به حجم ۴۱۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران به شیوه نمونه

گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و سپس کلیه دانشجویان مورد ارزیابی قرار گرفتند که در نهایت ۳۹۰ پرسش‌نامه پس از موارد ناقص تحلیل شد.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف^{۱۰}: از این پرسشنامه که در سال ۱۹۸۹ تدوین شده در این پژوهش استفاده شده است. فرم اصلی این مقیاس ۱۲۰ سؤال دارد، اما در فرم‌های کوتاه‌تر ۸۴، ۵۴، ۱۸ سؤالی نیز پیشنهاد شده است (ریف، ۱۹۸۹، ریف و کیز، ۱۹۹۵). در پژوهش پیشنهادی حاضر از فرم ۱۸ سؤالی آن استفاده شد. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) همبستگی نمرات پرسش‌نامه بهزیستی روانشناختی با نمرات پرسش‌نامه رضایت از زندگی، «پرسشنامه شادکامی و حرمت خود روزنبرگ» را به ترتیب ۰/۴۷، ۰/۵۸ و ۰/۴۶ گزارش کردند. به علاوه در پژوهش آنها نتایج بررسی اعتبار از طریق باز آزمایشی در مدت زمان دو ماه برای نمره کل برابر ۰/۸۲ و برای هر یک از خرده مقیاس‌های خود پیروی، تسلط محیطی، رشد شخصی، رابطه مثبت با دیگران، هدف در زندگی و پذیرش خود به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۰، ۰/۷۱، گزارش شده است. آلفای به دست آمده در پژوهش حاضر برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۰ رشد شخصی تا ۰/۷۰ رابطه مثبت با دیگران و برای مقیاس بهزیستی روانشناختی ۰/۷۴ به دست آمده است.

□ ب: پرسشنامه تفکر خلاق تورنس^{۱۱}: این پرسشنامه توسط تورنس در سال ۱۹۷۹ تهیه شده است و ۶۰ سؤال با سه گزینه الف، ب و ج دارد. تاکنون پژوهش‌های بسیاری با استفاده از این پرسشنامه انجام شده و همبستگی بالایی بین نتایج آن و خلاقیت افراد در جهان واقعی به دست آمده است. در ایران ضریب اعتبار آزمون کلامی به روش آلفای کرونباخ برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی ۰/۸۹ (بیوکی، ۱۳۷۶) و برای افراد ۱۵ الی ۲۴ ساله ۰/۸۳ گزارش شده است (پارسه، ۱۳۷۸ به نقل از دائمی و مقیمی بارفروش، ۱۳۸۳). همچنین برای افراد بزرگسال ضریب اعتبار آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ اعلام شد. آلفای به دست آمده در پژوهش حاضر ۰/۹۰ به دست آمده است.

□ ج: پرسشنامه سبک‌های مقابله با تنیدگی^{۱۲}: پرسشنامه سبک‌های مقابله با تنیدگی اندلر و پارکر آزمون مداد-کاغذی است و در سال ۱۹۹۰ تهیه شده است و توسط اکبرزاده (۱۳۷۶)، به نقل از تقیلو و همکاران، (۱۳۸۷) در ایران هنجاریابی شده است. این پرسش‌نامه دارای

فرم بزرگ سالان و نوجوانان بوده و از ۲۱ ماده تشکیل شده است. هر ماده از ۵ مقیاس درجه بندی هرگز (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) تشکیل شده است. ۷ ماده این آزمون (پرسش‌های ۱، ۴، ۷، ۹، ۱۵، ۱۸، ۲۱) سبک مقابله اجتنابی، ۷ ماده (پرسش‌های ۲، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۹) سبک مقابله مسئله مدار و ۷ ماده دیگر (پرسش‌های ۳، ۵، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۷، ۲۰) سبک مقابله هیجان مدار را بررسی می‌کند (کمالی ایگی، حسنی، ۱۳۹۲).

مطالعاتی که توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) انجام شده است به ترتیب اعتبار خرده مقیاس‌های «مسئله مداری»، «هیجان مداری» و «اجتنابی» را برای گروه دختران و پسران به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۲، ۰/۸۲ و ۰/۸۵ اعلام کرده‌اند. در ایران پژوهشی باهدف بررسی روایی و اعتبار یابی مقیاس مقابله با تنیدگی اندلر و پارکر توسط قریشی‌راد در سال ۱۳۸۹ انجام شد. نتیجه به دست آمده به این صورت بود که تعداد عامل‌های استخراج شده نهایی عوامل اصلی مورد توافق اندلر و پارکر را به دست می‌دهد که با نتایج تحلیل عاملی پژوهش حاضر تا حد بسیار بالایی هماهنگی دارد و نشان می‌دهد که این مقیاس از روایی مناسبی برخوردار است. اندلر و پارکر ضریب آلفای کرونباخ را برای سبک مقابله‌ای مسئله مدار ۰/۹۲، سبک هیجان مدار ۰/۸۲ و سبک اجتنابی را ۰/۸۵ برای نوجوانان پسر گزارش کردند که حاکی از اعتبار مقیاس است. در ایران ضریب آلفای زیر مقیاس مقابله مسئله مدار را ۰/۷۵، زیر مقیاس مقابله هیجان مدار را ۰/۸۲ و مقیاس مقابله اجتنابی را ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند (قریشی‌راد، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر آلفای به دست آمده برای سبک مقابله اجتنابی ۰/۷۲، سبک مقابله مسئله مدار ۰/۷۱ و سبک مقابله هیجان مدار ۰/۷۹ به دست آمده است.

● یافته‌ها

به منظور بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش، از روش تحلیل مسیر به کمک نرم افزار لیزرل استفاده شد. تفکر خلاق به عنوان متغیر برونزا و متغیرهای سبک‌های مقابله‌ای و بهزیستی روان‌شناختی به عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شدند. در جدول ۱، متوسط عملکرد و پراکندگی نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از متغیرهای نهفته، شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات به تفکیک متغیرهای برونزا و درونزا ارائه شده است.

در جدول ۲، ماتریس همبستگی متغیرهای درونزا و برونزا ارائه شده است. با توجه به

جدول ۱. یافته‌های توصیفی

| متغیر | کمترین نمره | بیشترین نمره | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کجی |
|--------------------|-------------|--------------|---------|--------------|--------|--------|
| تفکر خلاق | ۳۴ | ۱۱۴ | ۷۵/۲۴ | ۱۵/۴۰ | ۰/۰۵۳ | -۰/۲۰۴ |
| بهبودی روان شناختی | ۵۴ | ۱۲۶ | ۸۸/۵۴ | ۱۲/۶۵ | -۰/۰۹۸ | -۰/۰۸۵ |
| اجتنابی | ۷ | ۳۵ | ۲۰/۶۰ | ۵/۱۱ | ۰/۰۹۰ | -۰/۱۲۰ |
| مساله مدار | ۹ | ۳۵ | ۲۴/۴۴ | ۴/۳۱ | -۰/۰۱۴ | ۰/۱۵۵ |
| هیجان مدار | ۱۱ | ۳۵ | ۲۲/۵۵ | ۴/۹۶ | ۰/۰۶۳ | -۰/۲۰۳ |

نتایج جدول ۲، ملاحظه می‌شود که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای پژوهش به رابطه بین بهبودی روان‌شناختی (۵۲/۰) و پایین‌ترین ضریب به رابطه بین سبک مقابله‌ای اجتنابی و تفکر خلاق (۰/۰۲)، مربوط است. قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل تحلیل مسیر را برآورد می‌کنند، به بررسی آنها پرداخته شد. بدین منظور برخی از مفروضه‌های مهم مدل شامل نرمال بودن و هم خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند، که به ترتیب بیان می‌شوند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای نهفته

| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|--------------------|--------|-------|--------|--------|---|
| تفکر خلاق | ۱ | | | | |
| اجتنابی | ۰/۰۲ | ۱ | | | |
| مسئله مدار | *۰/۴۱ | *۰/۱۷ | ۱ | | |
| هیجان مدار | *-۰/۲۷ | *۰/۱۲ | *-۰/۲۳ | ۱ | |
| بهبودی روان‌شناختی | *۰/۵۱ | ۰/۰۳ | *۰/۵۲ | *-۰/۳۰ | ۱ |

یکی از مفروضه‌های مهم تحلیل مسیر، نرمال بودن توزیع متغیرها است. جهت بررسی نرمال بودن، چگونگی چولگی و کشیدگی داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. همان‌گونه که جدول ۱، نشان می‌دهد مقدار چولگی مشاهده‌شده برای همه متغیرها در بازه (۲ و -۲) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی این متغیرها نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. مقدار کشیدگی آنها نیز در بازه (۲ و -۲) قرار دارد. این نشان می‌دهد توزیع متغیرها از کشیدگی نرمال برخوردار است. بنابراین با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها می‌توان اطمینان داشت که متغیرها از توزیع نرمال برخوردارند.

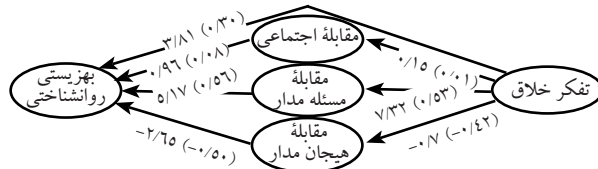
مفروضه مهم دیگر تحلیل مسیر، هم خطی بودن چندگانه است. هم خطی چندگانه

حالتی است که در آن بیش از دو متغیر پیش‌بین همبستگی قوی با یکدیگر دارند. هم خطی چندگانه می‌تواند تفسیر نتایج رگرسیون چندگانه را تحریف کند؛ اگر دو متغیر پیش‌بین با یکدیگر همبستگی بالایی داشته باشند، مثلاً ۰/۹۰، آنها واریانس یکسانی از متغیر ملاک را تبیین هم خطی چندگانه می‌نامند. این پدیده مهمی است که در آزمون‌های تحلیل چند متغیری باید از آن اجتناب کرد (گیلز، ۲۰۰۲؛ به نقل از مروتی، ۱۳۹۰). جهت بررسی هم خطی چندگانه، از آماره تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده می‌شود. آماره تحمل، نسبتی از واریانس کل است که به‌وسیله متغیرهای دیگر تبیین نمی‌شوند و از طریق فرمول $1 - R^2$ محاسبه می‌شود. ارزش‌های تحمل کمتر از ۰/۱۰ نشان‌دهنده هم خطی چندگانه بین متغیرها است. دیگر مشکلات هم خطی چندگانه آن است که همبستگی بالای متغیرهای پیش‌بین خطای استاندارد ضرایب آنها را افزایش می‌دهد، بدین معنی که ارزش‌های این متغیرها از مطالعه‌ای به مطالعه دیگر نوسان بسیار زیادی دارد. این پدیده به‌عنوان عامل تورم واریانس (VIF) شناخته می‌شود و از طریق فرمول $\frac{1}{(1-R^2)}$ محاسبه می‌شود. ارزش‌های عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از ۱۰ نشان‌دهنده این است که آن متغیر اضافی است (گیلز، ۲۰۰۲؛ فیلد ۲۰۰۹؛ کلاین، ۲۰۱۰؛ به نقل از مروتی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، هم خطی چندگانه متغیرها با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۳، نتایج بررسی هم خطی چندگانه را گزارش می‌کند. همان‌گونه که در این جدول، مشاهده می‌شود آماره تحمل و (عامل تورم واریانس) به ترتیب برای متغیرهای تفکر خلاق ۰/۸۰۱ و (۱/۲۹۴)، سبک اجتنابی ۰/۹۴۱ و (۱/۰۶۲)، مسئله مدار ۰/۷۸۷ و (۱/۲۷۱) و هیجانی ۰/۸۸۴ و (۱/۱۳۱) می‌باشد. مندرجات جدول ۳، نشان می‌دهند که ارزش‌های تحمل به‌دست‌آمده برای متغیرها، بالای ۰/۱۰ هستند و نشان‌دهنده عدم وجود هم خطی چندگانه بین متغیرها می‌باشند. همچنین مقدار عامل تورم واریانس به‌دست‌آمده برای متغیرها کوچک‌تر از ۱۰ هستند و این نشان می‌دهد که بین متغیرها، هم خطی چندگانه وجود ندارد.

جدول ۳. نتایج بررسی هم خطی چندگانه متغیرهای پژوهش

| شاخص‌های هم خطی چندگانه | | متغیرها |
|-------------------------|------------|------------|
| عامل تورم واریانس | آماره تحمل | |
| ۱/۲۹۴ | ۰/۸۰۱ | تفکر خلاق |
| ۱/۰۶۲ | ۰/۹۴۱ | اجتنابی |
| ۱/۲۷۱ | ۰/۷۸۷ | مسئله مدار |
| ۱/۱۳۱ | ۰/۸۸۴ | هیجانی |

هدف الگوی کلی طرح شده، پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی از طریق تفکر خلاق و با نقش واسطه‌ای شیوه‌های مقابله با تنیدگی بود. در این الگو مقادیر داخل پراتز ضرایب مسیر استاندارد شده و اعداد خارج پراتز مقادیر معناداری t می‌باشند.



شکل ۲. الگوی اولیه تحقیق از رابطه متغیرهای مستقل و میانی با متغیر وابسته

همان‌طور که در الگو و همچنین جدول ۴، مشاهده می‌شود به‌استثنای اثرات مستقیم تفکر خلاق بر شیوه مقابله اجتنابی و شیوه مقابله اجتنابی بر بهزیستی روانشناختی بقیه مسیرها معنادار هستند. بالاترین ضریب مسیر مربوط به مسیر بین شیوه مقابله مسئله مدار به بهزیستی روانشناختی (۰/۵۶) است. بعد از آن ضرایب مسیر بین تفکر خلاق به شیوه مقابله مسئله مدار (۰/۵۳) و سپس از تفکر خلاق به شیوه مقابله هیجان محور (۰/۴۲) و از شیوه مقابله هیجان محور به بهزیستی روانشناختی (۰/۱۵) است. ضعیف‌ترین ضریب مسیر نیز بین تفکر خلاق و شیوه مقابله اجتنابی (۰/۰۱) بوده که معنادار نشده است. نتایج حاصل از تحلیل آماری در جدول ۴ ارائه شده است. با در نظر گرفتن همه شاخص‌های ارائه شده می‌توان گفت مدل برازندگی قابل قبولی دارد.

جدول ۴. خلاصه نیکویی برازش الگوی اولیه تحقیق

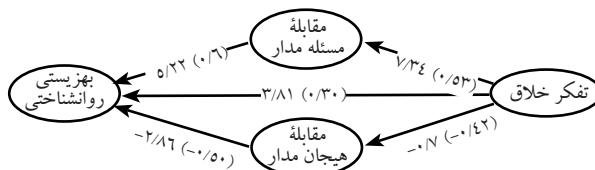
| NFI | CFI | AGFI | GFI | RMSEA | χ^2/df | Df | χ^2 |
|------|------|------|------|-------|-------------|-----|----------|
| ۰/۸۴ | ۰/۸۹ | ۰/۷۹ | ۰/۸۲ | ۰/۰۷۴ | ۳/۱۳ | ۴۲۷ | ۱۳۳۷/۸۱ |

جدول ۵ ضرایب اثرات مستقیم موجود در الگو و معناداری آنها را نشان می‌دهد.

جدول ۵. ضرایب مسیرهای مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی اولیه

| نام مسیر | β | t | p |
|---------------------------------|---------|-------|-------|
| تفکر خلاق ← بهزیستی روانشناختی | ۰/۳۰ | ۳/۸۱ | ۰/۰۰۱ |
| اجتنابی ← بهزیستی روانشناختی | ۰/۰۸ | ۰/۹۶ | ۰/۱۲۰ |
| مسئله مدار ← بهزیستی روانشناختی | ۰/۵۶ | ۵/۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| هیجانی ← بهزیستی روانشناختی | -۰/۰۵ | -۲/۵۶ | ۰/۰۰۱ |
| تفکر خلاق ← اجتنابی | ۰/۰۱ | ۰/۱۵ | ۰/۲۱۲ |
| تفکر خلاق ← مسئله مدار | ۰/۵۳ | ۷/۱۷ | ۰/۰۰۱ |
| تفکر خلاق ← هیجانی | -۰/۴۲ | -۷/۰۰ | ۰/۰۰۱ |

در مرحله بعد اثرهای غیر معنادار از الگو حذف شده و پس از تعدیل‌های صورت گرفته برازش الگو مجدداً مورد آزمون قرار گرفت.



شکل ۳. الگوی نهایی تحقیق از رابطه متغیرهای مستقل و میانی با متغیر وابسته

شاخص‌های مدل نهایی در جدول ۶ ارائه شده‌اند. با توجه به ملاک‌هایی که در بخش قبلی درباره مدل ساختاری به طور مبسوط از نظر گذشت، می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش از طریق الگوی معادلات ساختاری برازش کلی الگو را نشان می‌دهد.

جدول ۶. خلاصه نیکویی برازش الگوی نهایی

| NFI | CFI | AGFI | GFI | RMSEA | X ² /df | Df | X ² |
|------|------|------|------|-------|--------------------|-----|----------------|
| ۰/۹۰ | ۰/۹۴ | ۰/۸۵ | ۰/۸۸ | ۰/۰۶۴ | ۲/۶۱ | ۲۴۷ | ۶۴۶/۶۱ |

جدول ۷ ضرایب مسیرهای مستقیم متغیرهای پژوهش را در مدل نهایی نشان می‌دهد.

جدول ۷. ضرایب مسیرهای مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل نهایی

| نام مسیر | β | t | p |
|---------------------------------|---------|-------|-------|
| تفکر خلاق ← بهزیستی روانشناختی | ۰/۳۰ | ۳/۸۱ | ۰/۰۰۱ |
| مسئله مدار ← بهزیستی روانشناختی | ۰/۵۶ | ۵/۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| هیجانی ← بهزیستی روانشناختی | -۰/۵ | -۲/۵۶ | ۰/۰۰۱ |
| تفکر خلاق ← مسئله مدار | ۰/۵۳ | ۷/۱۷ | ۰/۰۰۱ |
| تفکر خلاق ← هیجانی | -۰/۴۲ | -۷/۳۲ | ۰/۰۰۱ |

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این مسئله بود که رابطه بین تفکر خلاق، سبک‌های مقابله با تنیدگی و بهزیستی روانشناختی چگونه است و آیا شیوه‌های مقابله با تنیدگی در رابطه بین تفکر خلاق و بهزیستی روانشناختی دانشجویان نقش واسطه‌ای دارند؟ نتایج نشان داد بهزیستی روانشناختی از طریق تفکر خلاق و با نقش واسطه‌ای شیوه‌های مقابله با

تندگی قابل پیش‌بینی است. همانطور که پژوهش‌ها و مطالعات قبلی نشان داده است تفکر خلاق باعث افزایش سلامت روان و مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی می‌شود. از سوی دیگر مطالعاتی که به بررسی رابطه بین شیوه‌های مقابله با تندگی و بهزیستی روانشناختی پرداخته‌اند، بیشتر به این نتیجه رسیده‌اند که استفاده از شیوه مقابله مسئله مدار باعث ارتقای بهزیستی روانشناختی و کیفیت زندگی افراد می‌شود اما این ارتباط مثبت بین شیوه‌های مقابله اجتنابی و هیجان مدار با بهزیستی روانشناختی کمتر دیده شده است. از جمله این مطالعات می‌توان پژوهش‌های بشارت، صحرایی و رستمی (۱۳۸۹)، تاشک، بهرامی و کیامنش (۱۳۹۲)، ال. ایرلند و بوستید (۲۰۰۵)، یار، بار و پاتریک (۲۰۱۰) را نام برد.

○ با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، بهزیستی روانشناختی به‌وسیله تفکر خلاق پیش‌بینی می‌شود و بین تفکر خلاق و بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتیجه این تحقیق با نتایج تحقیق باباپور خیرالدین و همکاران (۱۳۸۲)، خسروانی و گیلانی (۱۳۸۶)، آقاییوسفی و شریف (۱۳۸۸)، پیوسته‌گر، دستجردی و دهشیری (۱۳۸۹) همسو است که نتایج همگی حاکی از ارتباط مثبت بین تفکر خلاق و بهزیستی روانشناختی و سلامت روان می‌باشد. همچنین این فرضیه با نتایج تحقیق پیرخائفی (۱۳۹۱)، تجرد و همکاران (۱۳۹۳) نیز هماهنگ می‌باشد. همچنین نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق جنیفر جیمز و نیکول بونیتا سیلونگ (۲۰۱۰)، آنا پیوج و همکاران (۲۰۱۲)، احمد دهریر محمد (۲۰۱۴)، داگمار آاناتا و همکاران (۲۰۱۵) که همگی بر ارتباط مثبت تفکر خلاق و بهزیستی روانشناختی تأکید داشتند همسو می‌باشد. تفکر خلاق با تأثیر مثبتی که بر قضاوت، ارزیابی، انعطاف‌پذیری، تجربه‌پذیری و خودتنظیمی می‌گذارد می‌تواند به بهزیستی روانشناختی فرد کمک کند.

○ همچنین نتایج نشان داد «تفکر خلاق» توان پیش‌بینی شیوه مقابله مسئله مدار و هیجان مدار را دارد و بین آنها رابطه معنادار مشاهده شد. بین تفکر خلاق و شیوه مقابله مسئله مدار رابطه مثبت و معنادار و بین تفکر خلاق و شیوه مقابله هیجان مدار رابطه منفی و معنادار مشاهده شد. اما بین تفکر خلاق و شیوه مقابله اجتنابی رابطه معناداری دیده نشد. نتیجه این فرضیه با نتایج تحقیق د/وری (۱۳۸۶)، واحدیان و حسینی (۱۳۹۰)، دهدران (۱۳۹۱)، جراحی (۱۳۹۳)، میرزایی (۱۳۹۳)، رهگذر، میرباقری و دارایی (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. برای تبیین این نتایج می‌توان گفت منابع مقابله‌ای شامل ویژگی‌های خود شخص است که قبل از وقوع

تیندگی وجود دارد، مانند سبک‌های شناختی و شیوه تفکر. نحوه تفکر افراد می‌تواند عامل مهم و مؤثری در نوع و نحوه انتخاب روش‌های مقابله با وقایع باشد. تفکر خلاق نوعی از تفکر است که منجر به دیدگاه‌های جدید، رویکردهای نوظهور و دورنمایی تازه برای فهم و درک اشیاء و موقعیت‌ها می‌باشد، بنابراین فرد در مواجهه با تیندگی به‌جای استفاده از تفکر معمول و سنتی بر روی مسئله و مشکل متمرکز می‌شود و با دیدن ابعاد مختلف مسئله بیشتر از شیوه مسئله‌مدار برای تغییر شرایط تیندگی‌زا و کاهش تیندگی استفاده می‌کند و کمتر به شیوه‌های ناکارآمد مثل سبک مقابله هیجان‌مدار روی می‌آورد. در تبیین معنادار نبودن رابطه تفکر خلاق و شیوه مقابله اجتنابی می‌توان به این نکته اشاره کرد که این سبک مقابله شامل دور شدن و فاصله گرفتن از موقعیت تیندگی‌زا می‌باشد که افراد با توجه به مسئله تیندگی‌زا ممکن است گاهی از آن استفاده کنند. این سبک به علت اینکه پیامد منفی برای شخص ندارد در مواقعی، که راه‌حل مشخص و کارآمدی برای تغییر شرایط تیندگی‌زا به ذهن نمی‌رسد، توسط افراد به‌طور موقت استفاده می‌شود و ارتباطی با ویژگی‌های شناختی و شیوه تفکر آنها ندارد.

○ نتایج، همچنین نشان داد از شیوه‌های مقابله با تیندگی، شیوه مقابله مسئله‌مدار و هیجان‌مدار توانایی پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی را دارند، ولی شیوه مقابله اجتنابی توانایی پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی را نداشت. به‌عبارت‌دیگر رابطه بین شیوه مقابله اجتنابی و بهزیستی روان‌شناختی معنادار نبود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش خسروی و آفاجانی (۱۳۸۲) و سروقد و همکاران (۱۳۹۳) که رابطه معناداری بین شیوه‌های مقابله با تیندگی و بهزیستی روانشناختی را نشان دادند همسو می‌باشد. نتایج پژوهش‌های نریمانی و رفیقی ایرانی (۱۳۸۷)، صادقی (۱۳۸۸)، صدیقی/رفعی و همکاران (۱۳۹۱)، جین ال. ایرلند و همکاران (۲۰۰۵)، زرقونا نسیم و روحی خلید (۲۰۱۰)، که نشان دادند رابطه مثبت و معناداری بین شیوه مقابله مسئله‌مدار و بهزیستی روانشناختی وجود دارد با نتایج این فرضیه هماهنگ می‌باشد. ساموئل آریبی و همکاران (۱۹۹۹)، پار و همکاران (۲۰۱۰)، ماریلین ایوو و همکاران (۲۰۱۳) و رابرتز و همکاران (۲۰۱۴) نیز در پژوهش‌های خود دریافتند که بین شیوه مقابله مسئله‌مدار و رشد بهزیستی روانشناختی در آزمودنی‌ها ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. تاشک و همکاران (۱۳۹۲)، کمالی ایگلی و حسنی (۲۰۱۲)، ملکنیا و کهرضایی (۲۰۱۵) نیز در مطالعات خود

به این نتیجه رسیدند که بین شیوه مقابله مسئله مدار و بهزیستی ارتباط مثبت و معنادار و بین شیوه هیجان مدار و بهزیستی و سلامت روانشناختی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد.

○ تفکر خلاق نقش مهمی در بهزیستی روانشناختی دانشجویان دارد، بنابراین رشد و تقویت تفکر خلاق در دانشجویان از طریق برگزاری کارگاه‌ها و جلسات مناسب در این زمینه و همچنین آموزش مهارت‌های مقابله‌ای مناسب با استرس، می‌تواند کارگشا و مؤثر باشد.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. Dayner | 2. Jahuda |
| 3. Russell, B. | 4. Vleioras |
| 5. Bosma | 6. creative thinking |
| 7. stress coping style | 8. Lazarus |
| 9. Folkman | 10. Ryff Psychological Well-being Questionnaire |
| 11. Torans Creative Thinking Questionnaire | 12. Coping with Stress Style Questionnaire |

● منابع

آقایوسفی، علیرضا؛ شریف، نسیم. (۱۳۸۸). «رابطه سبک‌های تفکر با بهزیستی شخصی در دانش‌آموزان دختر متوسطه و پیش‌دانشگاهی شمال شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷». *مجله مطالعات روانشناختی دانشگاه الزهراء*، ۶ (۴).

باباپورخیرالدین، جلیل؛ رسولزاده طباطبایی، کاظم؛ اژه‌ای، جواد؛ فتحی آشتیانی، علی. (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین شیوه‌های حل مسئله و سلامت روانشناختی دانشجویان». *مجله روانشناسی*، ۲۵، ۱۶-۳.

بشارت، محمدعلی؛ صحرائی، مهدی؛ رستمی، رضا (۱۳۸۹). «مقایسه سبک‌های مقابله با استرس بیماران مبتلا به سوء مصرف مواد افیونی و افراد عادی». *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۴۰ (۲)، ۳۷-۵۳.

بیوکی، زهره. (۱۳۷۶). *هنجاریابی آزمون تفکر خلاق تورنس برای دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناس ارشد. دانشگاه تربیت معلم، تهران.

پیرخائفی، علیرضا. (۱۳۹۱). «ارتباط مولفه‌های فراشناختی خلاقیت با سلامت روان در دانشجویان». *فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۱ (۲)، ۲۵-۳۰.

پیوسته گر، مهرانگیز؛ دستجردی، الهام؛ دهشیری، غلامرضا. (۱۳۸۹). «رابطه خلاقیت و بهزیستی ذهنی در

دانشجویان». *مجله علوم رفتاری*، ۱۳، ۲۰۷، ۲۱۴.

تاشک، مهرانگیز؛ بهرامی، هادی؛ کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۳). «نقش صفات شخصیتی، سبک‌های مقابله‌ای و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی». *مجله پژوهش‌های روانشناسی-اجتماعی*، ۴، (۱۴).

تقی‌لو، صادق؛ گراوند، فریبرز؛ پاییزی، مریم؛ مولایی، محمد؛ عبدالله‌پور، محمد؛ اکبری، هادی. (۱۳۸۷). «ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا». *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰، (۳)، ۲۲-۳۳.

تجرّد، افروز؛ فاضل، امین‌الله؛ قاسمی، فرشید. (۱۳۹۳). «بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و نقاد در بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان». *مجله تفکر و کودک*، ۵، (۹)، ۲۱-۳۸.

جراحی، حسن. (۱۳۹۳). «بررسی رابطه بین خلاقیت و شیوه‌های مقابله با استرس در دانش‌آموزان دوره متوسط اول». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.

حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۷۸). «ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن». تهران انتشارات آستان قدس رضوی. ۵۰-۲۹.

خسروی، زهره؛ آقاجانی، مریم. (۱۳۸۲). «بررسی رابطه بین سلامت روان، منبع کنترل و شیوه مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع شهر تهران». *مطالعات اجتماعی، روانشناختی زنان*، ۱، ۵۴-۱۹.

داوری، رحیم. (۱۳۸۶). «رابطه خلاقیت و هوش هیجانی با سبک‌های کنار آمدن با استرس». *مجله اندیشه و رفتار*، ۲، (۶).

دائمی، حمیدرضا، مقیمی بارفروش، سیده فاطمه. (۱۳۸۳). «هنجاریابی آزمون خلاقیت». *تازه‌های علوم شناختی*، ۶، (۳ و ۴).

سروقد، سیروس؛ رضایی، آذرمیدخت؛ فدایی دولت، ایوب. (۱۳۹۳). «رابطه ویژگی‌های شخصیتی با راهبردهای مقابله‌ای و بهزیستی ذهنی معلمان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا؛ گراوند، فریبرز؛ غنایی، زیبا؛ نقش، زهرا؛ طرخان، رضاعلی. (۱۳۸۸). «روابط بین نوروگرایی، سبک‌های مقابله، تشکرهای تحصیلی، واکنش به تشکرها و بهزیستی ذهنی». *مجله روانشناسی*، ۱، (۴۹)، ۳۶-۵۳.

صادقی، سمیه. (۱۳۸۸). «بررسی ارتباط خوش‌بینی با بهزیستی روانشناختی و سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان» پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

صدیقی ارفعی، فریبرز؛ تمنایی فر، محمدرضا؛ عابدین‌آبادی، عاطفه. (۱۳۹۱). «رابطه جهت‌گیری مذهبی، سبک‌های مقابله و شادکامی در دانشجویان». *مجله روانشناسی و دین*، ۵، (۳)، ۱۶۳-۱۳۵.

قریشی راد، فخرالسادات. (۱۳۸۹). «اعتباریابی مقیاس مقابله با موقعیتهای استرس-زای اندلر و پارکر». *مجله علوم رفتاری*، ۱۱، ۸-۱.

کمالی ایگلی، سمیه؛ حسنی، فریبا. (۱۳۹۲). «رابطه راهبردهای مقابله با استرس و هوش هیجانی با سلامت روانی در دانش‌آموزان دختر شرکت‌کننده در کلاس‌های کنکور». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، تهران مرکز.

گودرزی، احمد؛ شکری، امید؛ شریفی، مسعود. (۱۳۹۳). «ارزیابی‌های شناختی، راهبردهای مقابله‌ای، خوشبینی و بهزیستی ذهنی». *مجله روانشناسی*، ۷۲، ۳۶۴-۳۴۶.

میرزایی، قدرت‌اله؛ قلتاش، عباس. (۱۳۹۳). «اثر بخشی رویکرد تلفیقی آموزش هوش هیجانی و تفکر خلاق بر اضطراب امتحان و سبک‌های مقابله با استرس دانش‌آموزان پسر شهر شیراز». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۸۷). «مقایسه بهزیستی روانشناختی مادران با و بدون دانش‌آموزان ابتدایی کم‌توان ذهنی: اثر سبک‌های مقابله‌ای». *مجله کودکان استثنایی*، ۲۷، ۶۸-۵۳.

نریمانی، محمد؛ رفیق ایرانی، سودابه. (۱۳۸۷). «بررسی ارتباط بین روش‌های مقابله‌ای و سلامت روانی در بیماران تحت درمان با همودیالیز». *مجله اصول بهداشت روانی*، ۳۸، ۱۲۲-۱۱۷.

نیکنامی، مریم؛ دهقانی، فاطمه؛ بوراکی، شهناز؛ کاظم‌نژاد، احسان؛ سلیمانی، ربابه. (۱۳۹۲). «سبک‌های مقابله با استرس در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی». *مجله پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، ۲۴، (۷۴)، ۶۲-۶۸.

Ahmad Dahir, M. (2014). "Reducing creativity with psychostimulants may debilitate mental health and well-being." *Journal of Creativity in Mental Health*. 9, 1.

Carson, D. (1993). "Creative thinking and temperament predictors of school aged children coping abilities and responses of stress." *Child Development*. 60, 25-28.

Compton W.C. (2001). "Towards a tripartite factor structure of mental health subjective well-being. Personal growth and religiosity." *The Journal of Psychology*. 135, 486-500.

Dagmar A. S., Corry, A. P. Tracey, Ch. Alan L. (2015). "Spirituality and creativity in coping, their association and transformative effect: A qualitative enquiry." *Religions* 2015, 6, 499-526.

Endler, IvS., Parker, J.D. (1990). "Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation." *Journal of Personality and Social Psychology*. 58, 488-854.

- Jane L. Ireland, J., Bostead R. & A. Ireland. C. (2005). "Coping style and psychological health among adolescent prisoners: A study of young and invenile offenders." *Journal of Adolescence.*, 28, (3), 411-423.
- Jennifer, J. N. & Bonita C. L.(2010). "Creativity and perceived stress of female music therapists and hobbyists." *Creativity Research Journal*, 9, (1).
- Maleknia N., Kahrazei, F. (2015). "The relationship between stress coping styles and quality of life a mong patients with breast cancer." *Journal of Midwifery Deproductive Health.*
- Ryff, C. D. & Keys, C.L.D. (1995). The structure of" psychological well- being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology.* 69, 719-727.
- Ryan. R.M. & Deci, E.L., (2001). " On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being." *Annual Review of Psychology.* 52, 141-166.
- Ryff, C.D, Keys, C.L.M, & Hughes, D.L. (2004). "Psychological well- being."
- Ryff,C.D., Singer, B.H., & Love,G.D. (1998). "Positive health: Connecting well-being with biology." *Philosophical transactions of the royal society of London.* 359, 1383-1394.
- Ryff ,C.P. (1989). "Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being." *Journal of Personality and Social Psychology.* 57. 1069-1081.
- Samuel, Aryee, S. Vivienne Luk, V. Alica, Leung. A. & Lo.S. (1999). "Role stressors interrrole conflict and well-being: The moderating influence of spousal support and coping behavior among employed parents in Hong Kong." *Journal of Vocational Behavior*, 54, 259-278.
- Zarghuna N., Ruhi Kh. (2010). "Positive thinking in coping with stress and health out comes literature review". *Journal of Research and Reflections in Education.* 4, 42-61.



بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده و خود تنظیمی انگیزشی □

The Study of Mediating Role of Resilience on the Relationship between Family Communication Patterns and Motivational Regulation □

Samira Firoozbakht, MSc □
Morteza Latifian, PhD

سمیرا فیروزبخت
دکتر مرتضی لطیفیان

Abstract

This study investigated the mediating role of resilience on the relationship between family communication patterns (including conversation orientation and conformity orientation) and motivational regulation (including interest enhancement, self-consequating, environmental control, mastery self-talk and performance self-talk). Participants were 572 high school students (290 boys and 282 girls) in Shiraz city selected through multistage cluster sampling method. Structural equation modeling using AMOS software revealed that conversation orientation and conformity orientation can positively predict motivational regulation. However conversation orientation was much stronger than conformity orientation. Conformity orientation predicted motivational regulation directly but the association between conversation orientation and motivational regulation was indirect and mediated by resilience.

Keywords: resilience, family communication patterns, motivational regulation, adolescents.

چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده (شامل ابعاد جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی) و خودنظم‌جویی انگیزشی (شامل ابعاد خودتقویتی، افزایش علاقه، مهار محیط، گفت و گوی درونی تسلطی و گفت و گوی درونی عملکردی) انجام شد. شرکت‌کنندگان پژوهش ۵۷۲ نفر (۲۹۰ پسر و ۲۸۲ دختر) از دانش‌آموزان سال دوم دوره دبیرستان شهر شیراز بودند که به شیوه تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری از الگوی معادلات ساختاری توسط نرم افزار ایموس استفاده شد. نتایج نشان داد که هر دو بعد جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری همنوایی می‌توانند خود تنظیمی انگیزشی را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کنند که در این میان نقش جهت‌گیری گفت و شنود به مراتب بیش از جهت‌گیری همنوایی است. جهت‌گیری همنوایی به صورت مستقیم خود تنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی می‌کند، حال آنکه تأثیر جهت‌گیری گفت و شنود بر خود تنظیمی انگیزشی به صورت غیر مستقیم و با واسطه تاب‌آوری است.

کلید واژه‌ها: تاب‌آوری، قالب‌های ارتباطی خانواده، خود تنظیمی انگیزشی، نوجوانان.

□ Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, I. R. Iran
□ Email: samira_firoozbakht@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۴/۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۷/۲
* بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

«خودنظم‌جویی» فرایندی است که توسط آن، افراد شناخت، رفتار و عواطف خود را به شیوه‌های نظام‌دار، در جهت دستیابی به اهداف فعال کرده و در طول زمان حفظ می‌کنند (زیمرن، ۲۰۰۸). نظریه‌های شناختی اجتماعی با معرفی «یادگیری خود تنظیمی»^۱ به‌عنوان یک سازه جامع، تأکید می‌کنند که توصیف رفتارهای خود تنظیمی در حین انجام تکالیف یادگیری تنها بر اساس مهارت‌های فراشناختی کافی نیست بلکه بایستی فرایندهای انگیزشی را که بر تلاشهای راهبردی تأکید می‌کنند نیز به‌حساب آورد (زیمرن، ۲۰۰۰؛ زیمرن و شانک، ۲۰۱۲). ازجمله نظریه پردازانی که شناسایی فرایندهای انگیزشی در یادگیری خود تنظیمی را موردتوجه قرار داده‌اند، ولترز (۱۹۹۸) است. به اعتقاد او توانایی دانش‌آموزان جهت حفظ و افزایش تمایل برای درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی، تأثیر بسزایی در یادگیری و عملکرد آنان دارد. ولترز اعمال و راهبردهایی متنوعی که دانش‌آموزان از آنها استفاده می‌کنند تا تلاش و پایداری خود را برای انجام تکلیف درسی حفظ کنند را با عنوان خودنظم‌جویی انگیزشی، معرفی می‌کند. بر این اساس وی بر پنج راهبرد متمرکز می‌شود که عبارت‌اند از افزایش «علاقه» یا «انگیزش درونی»، «خود پاداش‌دهی»، «مهار محیط»، «گفت‌وگوی درونی عملکردی» و «گفت‌وگوی درونی تسلطی».

اولین راهبرد تنظیم انگیزش این است که دانش‌آموز کاری کند که انگیزش درونی وی برای انجام تکلیف افزایش یابد. افرادی که به‌طور درونی برای کاری انگیزه دارند از انجام آن لذت می‌برند. برای آنان انجام تکلیف، به‌خودی‌خود تقویت‌کننده است و نیازی به پاداش و یا محدودیت‌های بیرونی نیست. دومین راهبرد به تعیین «پاداش‌های بیرونی» توسط دانش‌آموزان اشاره دارد. سومین راهبرد شامل «تلاش» دانش‌آموز در جهت کاهش عواملی است که موجب حواس‌پرتی می‌شود و از آن به «ساختارمندسازی محیطی» یاد می‌شود. این راهبرد اشاره دارد به تلاش دانش‌آموز جهت چیدنش و مهار محیط، به‌نحوی که انجام یک تکلیف راحت‌تر و با کمترین وقفه صورت پذیرد. راهبرد دیگر که هنگام رویارویی با تکالیف سخت و ناامیدکننده و یا بسیار آسان و خسته‌کننده، کارآمد می‌نماید، بازگو کردن و یادآوری اهمیت و دلایل انجام تکلیف است. در صورتی که فرد جهت‌گیری هدف تسلطی داشته باشد، با یادآوری اهمیت یادگیری و کسب مهارت‌های تازه انگیزش خود را بالا می‌برد. در صورتی که جهت‌گیری

هدف عملکردی داشته باشد با یادآوری لزوم تلاش برای بهترین بودن و پرهیز از مورد قضاوت نامطلوب قرار گرفتن، انگیزش خود را ارتقاء می‌بخشد.

میزان برخورداری دانش‌آموزان از مهارت‌های خود تنظیمی انگیزشی و استفاده مؤثر از این مهارت‌ها از یک‌سو، تحت تأثیر ویژگی‌های فردی و از سوی دیگر، بافت تحصیلی، اجتماعی و خانوادگی آنان است. پژوهش‌هایی که در زمینه نقش والدین در انگیزش و خود تنظیمی فرزندان انجام شده‌اند، بر سه ویژگی مهار، پاسخگو بودن و گرمی والدین در رابطه با فرزندان تأکید می‌کنند (پینوپاسترناک و وایت برد، ۲۰۱۰). *رابینسون، برنز و ویندر دیویس* (۲۰۰۹) نشان دادند که میزان پاسخگو بودن والدین نسبت به عملکرد و احساسات فرزندان در فعالیت‌های چالش‌زا یکی از عوامل مهم در رشد فراشناختی و الگوهای انگیزشی در آنان است.

نظریه الگوهای ارتباطی خانواده (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲) از جمله نظریاتی است که به انعکاس نوع تعاملات والدین و فرزندان و پیامدهای گسترده آن می‌پردازد. بر اساس این نظریه دو نوع الگوی ارتباطی می‌تواند بر روابط اعضای خانواده حاکم باشد که از آن به «جهت‌گیری گفت‌و شنود»^۲ و «جهت‌گیری هم‌نوایی»^۳ نام برده می‌شود. جهت‌گیری گفت‌و شنود، به میزانی که والدین، فرزندان خود را به همکاری و تعامل در رابطه با دامنه وسیعی از موضوعات تشویق می‌کنند تعریف می‌شود. در مقابل، جهت‌گیری هم‌نوایی اشاره دارد به اینکه اعضای خانواده تا چه حد نگرش‌ها، عقاید و ارزش‌های همسانی دارند (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲).

در خانواده‌هایی که دارای جهت‌گیری گفت‌و شنود هستند، اعضای آزادانه، به‌طور مکرر و خودانگیخته با یکدیگر تعامل می‌کنند. آنها موضوعات و مباحث مختلفی را مورد تبادل نظر قرار می‌دهند و برای این تعاملات زمان زیادی را صرف می‌کنند. هر یک از اعضای خانواده فعالیت‌ها، تفکرات و احساسات خود را با دیگران در میان می‌گذارند و با همفکری هم تصمیمات مربوط به خانواده را اتخاذ می‌کنند (کوثرنر و مکی، ۲۰۰۴). در خانواده‌هایی که جهت‌گیری هم‌نوایی دارند، تعاملات میان اعضای خانواده بر همگونی، اجتناب از تعارض و وابستگی متقابل اعضا به یکدیگر متمرکز است. ارتباطات بین دو نسل در این خانواده‌ها، حرف‌شنوی از والدین و بزرگ‌سالان را منعکس می‌کند. هم‌نوایی بالا با ساختار سنتی خانواده

ارتباط دارد. در این خانواده‌ها از والدین انتظار می‌رود که برای خانواده تصمیم بگیرند و از فرزندان انتظار می‌رود که مطابق با خواسته‌های والدین رفتار کنند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲).

با این حال پژوهش‌ها در زمینه پیامدهای انگیزشی و تحصیلی جهت‌گیری مبتنی بر همنوایی در محیط خانواده، یافته‌های متناقضی را نشان می‌دهند. بعضی از یافته‌ها حاکی از پیامدهای منفی مهار سخت‌گیرانه والدین و عدم آزادی فرزندان در زمینه‌های سوء کارکرد در خود تنظیمی، جهت‌گیری تحصیلی اجتنابی (کشاورزی و دیگران، ۱۳۹۰)، کاهش پیشرفت تحصیلی (ولیزاده، ۱۳۹۰)، استفاده از راهبرهای «خودناتوان‌سازی» (حیدری، دهقان و خداپناهی، ۱۳۸۸)، هراس اجتماعی (بیطرف، شعیری و حکیم جواد، ۱۳۸۹)، اضطراب (کورشنیا و لطیفیان، ۱۳۸۶)، کمرویی و پایین بودن حرمت خود (سپهری و مظاهری، ۱۳۸۸) و هویت سردرگم و اجتنابی (باباپور خیرالدین، اسماعیلی انامق، غلامزاده و محمدپور، ۱۳۹۱؛ سندی، رضایی و صالحی، ۱۳۹۳) است. بعضی از پژوهش‌ها عدم ارتباط معنادار را در این زمینه گزارش کرده‌اند (دهقانی‌زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). در کنار این‌ها، پژوهش‌هایی نیز یافت می‌شوند که یافته‌های آنها مؤید پیامدهای تحصیلی مثبت نظارت سخت‌گیرانه والدین است. به‌عنوان مثال لانگ، لو و لام (۱۹۹۸) نشان دادند که در دانش‌آموزان هنگ‌کنگی، بین استبداد‌گرایی والدین و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد اما در دانش‌آموزان استرالیایی و آمریکایی، اقتدارگرایی والدین و پیشرفت تحصیلی با یکدیگر رابطه دارند. نتایج پژوهش چائو (۱۹۹۴) نیز نشان می‌دهد اگرچه سبک فرزند پروری مهارکننده و آمرانه، پیش‌بینی‌کننده منفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اروپایی و آمریکایی است اما برای دانش‌آموزان چینی، پیش‌بینی‌کننده مثبت پیشرفت تحصیلی است. بنابراین، با توجه به مبانی نظری و یافته‌ها و از طرفی، تناقضاتی که در نتایج پژوهش‌های پیشین دیده می‌شود، پژوهش حاضر در وهله اول در پی شناسایی اثر هر یک از الگوهای ارتباطی خانواده بر خودنظم‌جویی انگیزشی فرزندان نوجوان است.

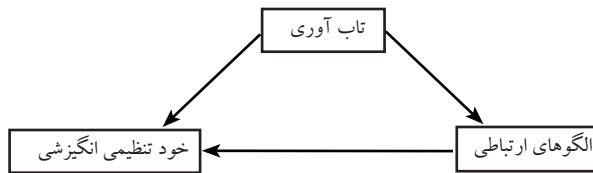
بر اساس تعریف همدال، فرایبورگ، استایلز، مارتیناسن و روزنبرگ (۲۰۰۶)، «تاب‌آوری» عبارت است از عوامل حمایتی، فرایندها و سازوکارهایی که موجب سازگاری بهینه فرد می‌شوند، علیرغم اینکه فرد تنیدگی‌زایی را تجربه می‌کند که می‌تواند رشد طبیعی وی را

به مخاطره بیندازند. هم‌مال و همکاران (۲۰۰۶) چارچوب مفهومی نظریه خود را بر مبنای یافته‌های حاصل از مطالعات طولی، از جمله یافته‌های *سدربلاد* (۱۹۹۶) و *ورنر و اسمیت* (۲۰۰۱) که به‌منظور شناسایی فرایندها و عوامل حفاظتی انجام شده بود بنا نهادند. نتایج این‌گونه یافته‌ها حاکی از وجود سه دسته عوامل حفاظتی کلی است که شامل عوامل «فردی»، عوامل «خانوادگی» و «نظام‌های حمایتی بیرونی» می‌شود. بر این اساس، هم‌مال و دیگران (۲۰۰۶) سازه تاب‌آوری نوجوانان را مشتمل بر پنج زیر سازه به شرح زیر معرفی نمودند.

«خانواده» از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر ایجاد «تاب‌آوری» فرزندان است. ویژگی‌ها و فرایندهای مختلفی از خانواده می‌تواند بر شکل‌گیری تاب‌آوری در فرزندان اثرگذار باشد از جمله وجود رابطه عاطفی گرم بین والدین و فرزندان (بلک و لوبو، ۲۰۰۸؛ عمادپور و لواسانی، ۱۳۹۵)، انعطاف‌پذیری و قابلیت سازگاری خانواده (بروکز، ۲۰۱۳)، انسجام خانواده (شردان، جوتز و کاتز، ۲۰۱۳)، داشتن رویکرد حل مسئله در مقابل چالش‌های زندگی (ابراین، زینبرگ، راد، کولپویکز و دیلی، ۲۰۰۹)، فراهم کردن فرصت‌هایی برای فرزندان جهت کسب تجارب بیشتر (اسموکوفسکی، رینولدز و بزروسکف، ۱۹۹۹؛ جانسون، لو و کوهن، ۲۰۱۱) و بسیاری مؤلفه‌های دیگر. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که الگوهای ارتباطی خانواده و بویژه جهت‌گیری گفت‌و شنود در ایجاد تاب‌آوری در فرزندان مؤثر است (کشتکاران، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، پژوهش‌های بسیاری وجود دارند که نشان می‌دهند برخورداری از عوامل حفاظتی تاب‌آوری می‌تواند انگیزش تحصیلی را ارتقاء بخشیده و پیامدهای تحصیلی مطلوبی در پی داشته باشد. *بورمن و اورمن* (۲۰۰۴) دریافتند که دانش‌آموزان تاب‌آور با شدت بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌شوند و نگرش مثبت‌تری نسبت به تحصیل دارند. از طرف دیگر، موفقیت تحصیلی نیز حرمت خود و خودکارآمدی فرد را افزایش داده که موجب افزایش تاب‌آوری می‌شود (کارکاینن، راتی و کاسانن، ۲۰۰۹).

مسئله‌ای که پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخی روشن برای آن است این است که ۱. کدام‌یک از الگوهای ارتباطی خانواده بهتر می‌تواند خود تنظیمی انگیزشی نوجوانان را پیش بینی کند، ۲. کدام‌یک از الگوهای ارتباطی خانواده از طریق ایجاد تاب‌آوری می‌تواند موجب خود تنظیمی انگیزشی کارآمدتر شود.



شکل ۱. مدل مفهومی خود تنظیمی انگیزشی

با توجه به آنچه ذکر شد، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:
 جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده می‌تواند تاب‌آوری فرزندان پیش‌بینی می‌کند.
 تاب‌آوری می‌تواند خود تنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی کند.
 جهت‌گیری گفت‌و شنود به واسطه تاب‌آوری، خود تنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی می‌کند.

● روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی و «جامعه آماری» عبارت از دانش‌آموزان سال دوم دوره دبیرستان شهر شیراز بود. گروه نمونه شامل ۵۷۲ نفر (۲۸۲ دختر و ۲۹۰ پسر) از جامعه فوق بود که به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش آماری مورد استفاده در این پژوهش، تحلیل مسیر به روش مدل‌سازی معادله ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس بود. الگوهای ارتباطی خانواده شامل جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی متغیرهای برون‌زاد مشاهده شده، تاب‌آوری متغیر درون‌زاد مکنون از نوع واسطه و خود تنظیمی انگیزشی متغیر درون‌زاد مکنون از نوع وابسته بودند.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه تجدیدنظر شده الگوهای ارتباطی خانواده^۴ (RFCP): این ابزار که توسط کوئرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) تدوین شده، یک پرسشنامه خود سنجی به صورت لیکرت پنج‌تایی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۲۶ گزاره که درباره وضعیت ارتباطات خانواده وی هستند، مورد سؤال قرار می‌دهد. ۱۵ گزاره اول مربوط به بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود و ۱۱ گزاره بعدی مربوط به جهت‌گیری هم‌نوایی است. فیتزپاتریک و کوئرنر (۲۰۰۲) اعتبار این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی مورد سنجش قراردادند. ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌و شنود ۰/۸۹ و برای

بعد هم‌نوایی ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین ضریب بازآزمایی برای گفت‌وشنود ۰/۹۹ و برای هم‌نوایی ۰/۹۳ گزارش شده است.

در ایران نیز کوروش‌نیا و لطیفیان (۱۳۸۶) روایی و اعتبار این ابزار را بررسی کرده و مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش حاضر، برای بررسی اعتبار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای بعد جهت‌گیری گفت‌وشنود ۰/۸۱ و برای بعد جهت‌گیری هم‌نوایی ۰/۹۲ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول بر اساس روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌های برازش عبارت بودند از $\chi^2/df = 1/99$, $GFI = 0/93$, $AGFI = 0/91$, $IFI = 0/96$, $CFI = 0/96$, $RMSEA = 0/04$ و $PCLOSE = 0/99$ که بیانگر برازش مطلوب مدل با داده‌ها بود. همچنین بار عاملی همه ماده‌ها روی عوامل مربوط به خودبین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ بود.

□ ب: مقیاس تاب‌آوری نوجوانان (READ): این مقیاس توسط هم‌دال، فرایبورگ، استایلز، مارتیناسن و روزنبرگ (۲۰۰۶) تدوین شده است که ۵ عامل «شایستگی فردی»، «شایستگی اجتماعی»، «سبک ساخت‌یافته»، «منابع اجتماعی» و «انسجام خانواده» را در ۲۸ ماده بر اساس لیکرت ۵ تایی موردسنجش قرار می‌دهد. هم‌دال و همکاران اعتبار این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ برای کل آزمون و ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۶۹، ۰/۸۵ و ۰/۷۸ به ترتیب برای عامل‌های شایستگی فردی، شایستگی اجتماعی، سبک ساخت‌یافته، منابع اجتماعی و انسجام خانواده گزارش نموده‌اند. علاوه بر این روایی سازه، محتوایی و ملاکی ابزار مورد تأیید قرار گرفته است (هم‌دال و همکاران، ۲۰۰۶). این ابزار تاکنون در ایران مورد استفاده قرار نگرفته است، بنابراین ابتدا ترجمه و سپس ترجمه معکوس شد و پس از تأیید توسط سازنده و کسب اجازه از وی جهت استفاده در ایران آماده شد.

برای بررسی اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفا برای نمره کل ۰/۸۹، برای شایستگی فردی ۰/۸۳، شایستگی اجتماعی ۰/۶۳، سبک ساخت‌یافته ۰/۶۱، منابع اجتماعی ۰/۷۹ و انسجام خانواده ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم بر اساس روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. شاخص‌های برازش عبارت بودند از $\chi^2/df = 2/31$, $GFI = 0/92$, $AGFI = 0/90$, $CFI = 0/91$, $IFI = 0/91$ و $RMSEA = 0/04$ که بیانگر برازش مطلوب

مدل با داده‌ها بود. همچنین بار عاملی همه گویه‌ها روی عوامل مربوط به خودبین $0/40$ تا $0/78$ بود.

□ ج: پرسشنامه خود تنظیمی انگیزشی^۱: این پرسشنامه توسط ولترز (۱۹۹۸) تدوین شده است که ۵ عامل افزایش علاقه، مهار محیط، خود تقویتی، گفتگوی درونی به شیوه عملکردی و گفتگوی درونی به شیوه تسلطی را موردسنجش قرار می‌دهد. ولترز (۱۹۹۸) اعتبار این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مقادیر $0/90$ ، $0/84$ ، $0/87$ ، $0/85$ و $0/73$ به ترتیب برای عامل‌های افزایش علاقه، گفتگوی درونی به شیوه عملکردی، خود تقویتی، گفتگوی درونی به شیوه تسلطی و مهار محیط به دست آورد. علاوه بر این روایی ابزار نیز در پژوهش مذکور مورد تأیید قرار گرفت. این مقیاس در ایران توسط فولادچنگ (۱۳۸۳) مورد استفاده قرار گرفت و روایی و اعتبار آن مورد تأیید واقع شد.

در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار ابزار استفاده شد. مقادیر آلفای به دست آمده برای خود تنظیمی انگیزشی $0/91$ ، افزایش علاقه $0/77$ ، خود تقویتی $0/68$ ، گفت‌وگوی درونی عملکردی $0/80$ ، گفت‌وگوی درونی تسلطی $0/67$ و کنترل محیط $0/62$ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم بر اساس روش بیشینه درست نمایی استفاده شد. شاخص‌های برازش عبارت بودند از $\chi^2/df=0/92$ ، $GFI=0/92$ ، $AGFI=0/90$ ، $IFI=0/92$ ، $CFI=0/91$ ، $RMSEA=0/04$ و $PCLOSE=0/84$ که بیانگر برازش مطلوب مدل با داده‌ها بود. همچنین بار عاملی همه ماده‌ها روی عوامل مربوط به خودبین $0/35$ تا $0/77$ بود.

● یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین و انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

برای تحلیل مدل معادلات ساختاری از نرم‌افزار لیموس استفاده شد. پس از اصلاح مدل پیشنهادی و حذف مقادیر غیر معنادار و افزودن پارامترهای آزاد به مدل بر اساس شاخص‌های اصلاح، برازش مدل نهایی با استفاده از شاخص‌های برازش مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش بسیار خوبی است.

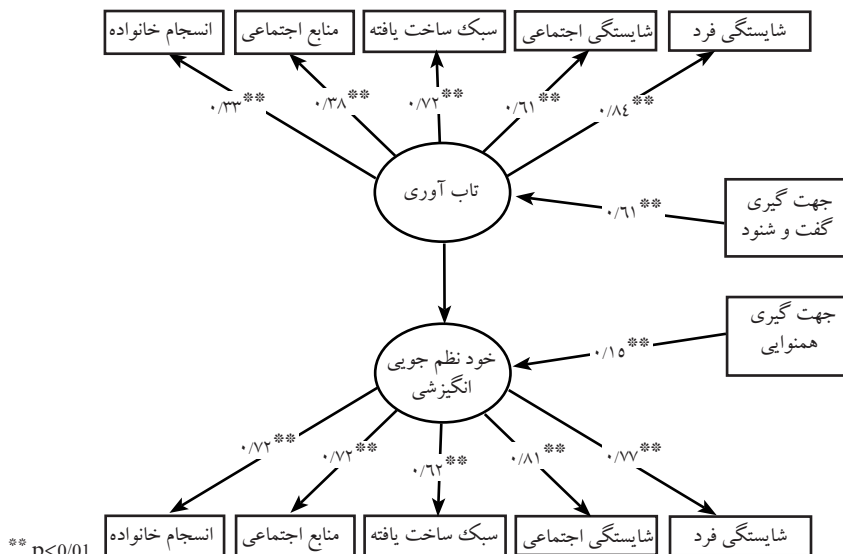
جدول ۱. شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر | M | SD | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ | ۱۲ | ۱۳ |
|-----------------------------|--------|-------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ۱. جهت گیری گفت و شنود | ۵۰/۱۷ | ۱۲/۸۰ | | | | | | | | | | | | | |
| ۲. جهت گیری همنوایی | ۳۳/۳۰ | ۱۱/۲۲ | -۰/۱۲** | | | | | | | | | | | | |
| ۳. تاب آوری | ۱۰۳/۴۹ | ۱۵/۳۲ | ۰/۶۷** | -۰/۱۳** | | | | | | | | | | | |
| ۴. شایستگی فردی | ۲۹/۶۱ | ۴/۶۷ | ۰/۴۸** | -۰/۰۶ | ۰/۸۴** | | | | | | | | | | |
| ۵. شایستگی اجتماعی | ۱۸/۵۶ | ۳/۴۵ | ۰/۳۵** | -۰/۰۶ | ۰/۶۸** | ۰/۵۱** | | | | | | | | | |
| ۶. سبک ساخت یافته | ۱۳/۵۱ | ۲/۷۹ | ۰/۴۴** | ۰/۰۲ | ۰/۷۰** | ۰/۵۷** | ۰/۳۶** | | | | | | | | |
| ۷. منابع اجتماعی | ۱۸/۹۰ | ۴/۱۶ | ۰/۵۵** | -۰/۱۴** | ۰/۸۲** | ۰/۵۶** | ۰/۴۵** | ۰/۴۶** | | | | | | | |
| ۸. انسجام خانواده | ۲۲/۹۰ | ۴/۶۵ | ۰/۶۹** | -۰/۲۰** | ۰/۸۰** | ۰/۵۴** | ۰/۳۷** | ۰/۴۵** | ۰/۶۲** | | | | | | |
| ۹. خود تنظیمی انگیزشی | ۱۰۵/۸۱ | ۱۶/۹۸ | ۰/۴۲** | ۰/۰۹* | ۰/۵۹** | ۰/۵۴** | ۰/۴۲** | ۰/۴۲** | ۰/۴۱** | ۰/۴۱** | | | | | |
| ۱۰. افزایش علاقه | ۲۷/۸۸ | ۵/۷۱ | ۰/۳۶** | ۰/۱۱** | ۰/۴۸** | ۰/۴۵** | ۰/۳۷** | ۰/۴۲** | ۰/۳۲** | ۰/۳۲** | ۰/۸۳** | | | | |
| ۱۱. خودپاداش دهی | ۱۸/۷۷ | ۳/۴۶ | ۰/۳۸** | ۰/۰۳ | ۰/۴۸** | ۰/۴۲** | ۰/۳۶** | ۰/۴۲** | ۰/۳۲** | ۰/۳۵** | ۰/۷۷** | ۰/۵۵** | | | |
| ۱۲. گفت و گوی درونی عملکردی | ۲۴/۸۵ | ۵/۳۷ | ۰/۲۵** | ۰/۰۷ | ۰/۴۱** | ۰/۳۴** | ۰/۲۷** | ۰/۳۵** | ۰/۳۱** | ۰/۲۹** | ۰/۷۷** | ۰/۴۶** | ۰/۴۶** | | |
| ۱۳. گفت و گوی درونی تسلطی | ۱۸/۸۰ | ۳/۴۸ | ۰/۳۴** | ۰/۰۸ | ۰/۵۲** | ۰/۴۹** | ۰/۳۸** | ۰/۵۱** | ۰/۳۱** | ۰/۳۶** | ۰/۸۲** | ۰/۶۲** | ۰/۵۸** | ۰/۵۵** | |
| ۱۴. کنترل محیط | ۱۵/۵۵ | ۳/۰۲ | ۰/۳۱** | ۰/۰۴ | ۰/۴۶** | ۰/۴۶** | ۰/۲۹** | ۰/۳۹** | ۰/۳۳** | ۰/۳۲** | ۰/۷۶** | ۰/۵۵** | ۰/۵۲** | ۰/۵۱** | ۰/۵۷** |

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

جدول ۲. شاخص برازش مدل

| شاخص | X ² /df | GFI | CFI | NFI | TLI | IFI | PRATIO | RMSEA | PCLOSE |
|----------------------------------|--------------------|------|------|------|------|------|--------|-------|--------|
| مقدار شاخص های برازش پس از اصلاح | ۱/۴۵ | ۰/۹۸ | ۰/۹۹ | ۰/۹۸ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۵۸ | ۰/۰۳ | ۰/۹۹ |



** p<0/01

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی در رابطه بین متغیرهای پنهان و مشاهده‌شده است در شکل ۲ نمایش داده شده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیرمقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است. در جدول ۳ ضرایب مسیر مدل‌های اندازه‌گیری به همراه مقدار t و سطح معناداری گزارش شده است.

جدول ۳. ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری

| متغیرمکنون | متغیرهای مشاهده شده | ضریب استاندارد | نسبت بحرانی | p |
|------------------------|------------------------|----------------|-------------|-------|
| تاب‌آوری | شایستگی فردی | ۰/۸۴ | | ۰/۰۰۱ |
| | شایستگی اجتماعی | ۰/۶۱ | ۱۲/۸۶ | ۰/۰۰۱ |
| | سبک ساخت یافته | ۰/۷۲ | ۱۵/۰۹ | ۰/۰۰۱ |
| | منابع خارجی | ۰/۳۸ | ۶/۱۷ | ۰/۰۰۱ |
| | انسجام خانواده | ۰/۳۳ | ۷/۲۷ | ۰/۰۰۱ |
| خودنظم‌جویی انگیزشی | افزایش علاقه | ۰/۷۷ | | ۰/۰۰۱ |
| | گفت‌وگوی درونی عملکردی | ۰/۶۲ | ۱۲/۸۳ | ۰/۰۰۱ |
| | گفت‌وگوی درونی تسلطی | ۰/۸۱ | ۱۸/۶۸ | ۰/۰۰۱ |
| | خودتقویتی | ۰/۷۲ | ۱۶/۷۳ | ۰/۰۰۱ |
| | کنترل محیط | ۰/۷۲ | ۱۶/۵۱ | ۰/۰۰۱ |

روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم متغیرها است در جدول ۴ ذکر شده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون در مدل ساختاری

| مسیر | مقدار برآورد | برآورد استاندارد | خطای استاندارد | نسبت بحرانی | p |
|--|--------------|------------------|----------------|-------------|-------|
| جهت‌گیری گفت‌و شنود به تاب‌آوری | ۰/۱۹ | ۰/۶۱ | ۰/۰۱ | ۱۲/۶۸ | ۰/۰۰۱ |
| تاب‌آوری به خودنظم‌جویی انگیزشی | ۰/۸۷ | ۰/۷۸ | ۰/۰۱ | ۱۳/۷۰ | ۰/۰۰۱ |
| جهت‌گیری هم‌نمایی به خودنظم‌جویی انگیزشی | ۰/۰۶ | ۰/۱۵ | ۰/۰۱ | ۴/۲۹ | ۰/۰۰۱ |

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استراپ در نرم‌افزار ایموس استفاده گردید که نتایج در جدول ۵ گزارش شده است. همان‌گونه که نتایج این جدول نشان می‌دهد مسیر غیرمستقیم معنادار می‌باشد که حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین جهت‌گیری گفت‌و شنود و خودنظم‌جویی انگیزشی است.

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

| مسیر غیر مستقیم | مقدار | حد پایین | حد بالا | P |
|--|-------|----------|---------|-------|
| جهت‌گیری گفت‌و شنود به خودنظم جویی انگیزشی با واسطه تاب‌آوری | ۰/۴۸ | ۰/۴۳ | ۰/۵۳ | ۰/۰۰۱ |

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از انجام این مطالعه تعیین رابطه ساختاری بین الگوهای ارتباطی خانواده و خودنظم جویی انگیزشی با واسطه تاب‌آوری در نوجوانان بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری بر اساس روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می‌گردد. یافته‌های پژوهش نشان داد، جهت‌گیری گفت‌و شنود به‌طور مثبت و معناداری با تاب‌آوری نوجوانان رابطه داشت. اما جهت‌گیری هم‌نوایی تأثیر معناداری بر تاب‌آوری نداشت در نتیجه فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. در خانواده‌هایی با جهت‌گیری گفت‌و شنود، والدین از استقلال فرزندان حمایت می‌کنند، فرزندان را به رویارویی با تجارب جدید تشویق می‌کنند، به آنان فرصت انتخاب می‌دهند، منابع انگیزش درونی را تقویت می‌کنند، بایانی منعطف با فرزندان گفت‌وگو می‌کنند و کمتر از ادبیات کنترل مآبانه استفاده می‌کنند. در چنین خانواده‌هایی فرزندان از سلامت روانی بیشتری برخوردارند و احساس شایستگی بیشتری می‌کنند (گرالنیک، رافت‌یهلمر، ماربل، فلم، کاردمیل و سانچز، ۲۰۱۴). افزون بر این، با در نظر گرفتن این نکته که نوجوانی سنی است که تفکر انتزاعی در حال شکل‌گیری است، گفت‌وگوهای درون خانواده، افق دید وسیع‌تری برای فرزندان نوجوان فراهم کرده، توانایی شناختی و تفکر انتقادی را در آنان افزایش می‌دهد و آنان را قادر به تجزیه و تحلیل بهتر مسائل می‌کند (ابراین و دیگران، ۲۰۰۹) که این امر نیز رشد شایستگی فردی را در پی دارد. بر اساس «نظریه خودتعیینی» به رسمیت شناختن استقلال فرزندان، احساس عاملیت شخصی و امید را در آنها پرورش داده، رشد مسئولیت‌پذیری در آنان را موجب می‌گردد (ریان و دسی، ۲۰۱۷).

○ از طرف دیگر وضع قوانین با توافق همه فرزندان در فضایی همدلانه به‌گونه‌ای که نیازهای همه افراد خانواده در نظر گرفته شود و پایبندی افراد به آن‌که در چنین خانواده‌هایی بیشتر امکان ظهور و بروز می‌یابد، انضباط درونی را در فرزندان تسهیل می‌کند. همچنین گفت‌وگو در فضایی باز میان اعضای خانواده باعث می‌شود اعتماد و همدلی بین آنها افزایش

پیدا کند (رحیمی و یوسفی، ۱۳۸۸) و خانواده به محیطی نشاط‌آور تبدیل شود (جوکار و رحیمی، ۱۳۸۶). چنین روابطی ضمن آنکه به انسجام خانواده کمک میکند، مهارت‌های ارتباطی را نیز گسترش می‌بخشد (گرامیزاده، ۱۳۸۹). این نتایج همسو با نتایج صیادپور (۱۳۸۶)، کشتکاران (۱۳۸۸)، ولی‌زاده (۱۳۹۰)، عمادپور و لواسانی (۱۳۹۵)، بروکز (۲۰۱۳)، گروونیک و دیگران (۲۰۱۴) است.

○ یافته‌های پژوهش همچنین بیانگر تأثیر مثبت تاب‌آوری بر خود تنظیمی انگیزشی است که مؤید فرضیه دوم پژوهش است و همسو با نتایج پادرون و همکاران (۱۹۹۹)، واسانکا و همکاران (۲۰۰۳)، بورمن و اورمن (۲۰۰۴)، آکن (۲۰۰۶)، والتیه، لمری چالغانت و کاسترو (۲۰۰۷)، لیو و همکاران (۲۰۰۸)، کارکابینن و همکاران (۲۰۰۹) است.

○ در تبیین یافته فوق می‌توان بیان داشت که برخورداری از عوامل محافظتی تاب‌آوری، مجموعه منابع درونی و بیرونی مؤثری را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند که با بهره‌گیری از آنها می‌تواند در شرایط گوناگون انگیزش تحصیلی خود را حفظ کرده و متناسب با موقعیت، راهبردهای خود تنظیمی انگیزشی را مورد استفاده قرار دهد. بر اساس نظریه همدال و همکاران (۲۰۰۶)، نوجوان تاب‌آور از شایستگی فردی برخوردار است. احساس شایستگی فردی به معنای سطح بالایی حرمت خود و خودکارآمدی، عزم و اراده بالا، نگاه واقع‌بینانه به زندگی، همراه با امید و خوشبینی است. این مجموعه ویژگی‌ها در یک نوجوان موجب می‌شود وی بر اساس علاقت درونی اقدام به‌گزینش هدف کرده، برای دستیابی به آن عزم خود را جزم نماید و خود را برای رویارویی با چالش‌های پیشرو آماده کند (ریان و دسی، ۲۰۱۷). از سوی دیگر احساس شایستگی اجتماعی موجب می‌گردد که فرد توان رقابت سالم با دیگران را در خود بیابد و با بهره‌گیری از گفت‌وگوی درونی عملکردی، به خود تنظیمی انگیزشی بپردازد. از دیگر عوامل تاب‌آوری، انسجام خانوادگی است. برخورداری از حمایت‌های عاطفی درون خانواده و پاسخگویی والدین نسبت به نیازهای فرزندان، زمینه ارضای نیازهای کمبود از قبیل نیازهای فیزیولوژیک، نیاز به امنیت، نیاز به عشق و نیاز به احساس ارزشمندی را فراهم کرده، در نتیجه نوجوان امکان مورد توجه قرار دادن نیازهای عالی خود مثل علم‌آموزی را می‌یابد. انگیزش تحصیلی در وی رشد می‌یابد و متعاقب آن زمینه برای خود تنظیمی انگیزشی مهیا می‌گردد (واسکوویز، پاتال، فانگ، کوریگان و پاین، ۲۰۱۶).

○ یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که جهت‌گیری گفت‌و شنود به‌واسطه تاب‌آوری تأثیر مثبتی بر خود تنظیمی انگیزشی دارد که فرضیه سوم پژوهش را تأیید می‌کند. همان‌گونه که ذکر شد، در خانواده‌هایی با جهت‌گیری گفت‌و شنود که تعاملات فکری و عاطفی زیادی بین اعضاء برقرار می‌شود و به‌موازات آن استقلال و فردیت افراد نیز محترم شمرده می‌شود، بستری فراهم می‌گردد که قابلیت‌های متعددی در فرزندان نوجوان شکل بگیرد. این مجموعه شایستگی‌های فردی و اجتماعی که مختصراً بدان‌ها اشاره شد، زمینه‌ای فراهم می‌کند که نوجوان بتواند بر اساس علائق درونی به‌گزینش اهداف و به‌ویژه هدف‌های تحصیلی مبادرت ورزد (ریان و دسی، ۲۰۱۷؛ گروولنیک، ۲۰۱۵). سپس به مدد فضای حاکم بر خانواده قادر خواهد بود پیرامون اهداف خود با والدین و سایر افراد خانواده به گفت‌وگو بنشیند. والدین ضمن تأیید و تشویق فرزند نوجوان خود برای پیگیری اهداف، بازخورد مناسبی در مورد فعالیت‌های لازم جهت دستیابی به اهداف در اختیار نوجوان قرار می‌دهند. این گفت‌وگوهای خانوادگی، ضمن اینکه انگیزش تحصیلی فرزندان را ارتقاء می‌بخشد و امید به آینده را در آنان می‌افروزد، زمینه‌ای فراهم می‌کند که نوجوان خزانۀ مهارت‌ها و راهبردهای انگیزشی خود را توسعه داده و به تمرین آنها بپردازد. از سوی دیگر به مدد مهارت‌های اجتماعی فراگرفته شده در محیط خانواده و برخورداری از شایستگی‌های اجتماعی، نوجوان قادر به برقراری تعاملات مثبت و سازنده با همسالان و معلمان خواهد بود که این امر الگوبرداری مناسب را برای نوجوان تسهیل می‌کند و نوجوان شیوه صحیح به‌کارگیری راهبردهای مؤثر خودنظم‌جویی رفتاری و انگیزشی را از این طریق بهتر خواهد آموخت.

○ بنابراین نوع تعاملاتی که والدینی با جهت‌گیری گفت‌و شنود با فرزندان خود برقرار می‌کند مجموعه‌ای از عوامل محافظتی تاب‌آوری در فرزندان ایجاد می‌کند که موجب می‌گردد آنها بتوانند در موقعیت‌های مختلف تحصیلی به طرز بهینه‌ای انگیزش تحصیلی خود را نظم ببخشند. این نتایج همسو با نتایج رابینسون و همکاران (۲۰۰۹)، گاتفرید و همکاران (۲۰۰۹)، پنیوآسترناک و وایت برد (۲۰۱۰)، گروولنیک (۲۰۱۵) است.

○ نتایج همچنین بیانگر رابطه مثبت هم‌نواپی و خود تنظیمی انگیزشی است. در تبیین این یافته، می‌توان بیان داشت که در خانواده‌هایی با جهت‌گیری هم‌نواپی، معمولاً والدین قوانین حاکم بر خانواده را تعیین می‌کنند و از فرزندان انتظار دارند بدون چون‌وچرا به این

قوانین عمل کنند. همچنین هدف‌های تحصیلی فرزندان در این خانواده‌ها توسط والدین انتخاب می‌شود و فرزندان موظف می‌شوند برای رسیدن به این هدف‌ها تلاش کنند هرچند که ممکن است مطابق میل‌شان نباشد. در نتیجه فرزندان از ترس تنبیه یا از دست دادن محبت والدین سعی می‌کنند انگیزش خود را حفظ کرده و به تلاش بپردازند (ایسر و تال، ۲۰۱۲).

○ رابطه مثبت هم‌نوایی خانواده با خود تنظیمی انگیزشی فرزندان با بیشتر پژوهش‌های مشابهی که در فرهنگ‌های غربی انجام شده است ناهم‌سو است (دسی، درایور، هاجکیس، رابینز و مک دوگال ویلسون، ۱۹۹۳؛ گاتفرید و همکاران، ۲۰۰۹؛ پینوپاسترناک و وایتبرد، ۲۰۱۰). علت این امر را می‌توان در ساختار جامعه ایرانی جستجو کرد. ساختار سنتی جامعه ایرانی به‌گونه‌ای است که تصمیم‌گیری والدین برای فرزندان و اطاعت بی‌قید و شرط فرزندان از والدین امری پذیرفته شده است. در مدرسه و سایر محیط‌هایی که نوجوانان در آن حضور دارند، همواره تصمیمات توسط مراجع قدرت اتخاذ می‌شود و آنها سهم قابل توجهی در تصمیم‌گیری‌ها ندارند و این تفکر آن‌چنان به چالش کشیده نمی‌شود. بنابراین فرزندان نیز با این تصور که این شیوه تربیتی در نهایت به نفع آنان است در برابر آن تسلیم می‌شوند و سعی می‌کنند خود را با آن تطبیق دهند. نتایج مثبت محدودی که این رویه در پی دارد باعث می‌شود والدین آن را دلیلی بر صحت عملکرد خود قلمداد کنند و بر ادامه آن همچنان اصرار بورزند و در نتیجه این چرخه معیوب ادامه پیدا کند.

○ به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر، مبین این است که جهت‌گیری گفت‌و شنود خانواده، با ایجاد مجموعه‌ای از عوامل تاب‌آوری از قبیل شایستگی، ایجاد مهارت‌های اجتماعی و توانایی تجزیه و تحلیل و نیز برقراری محیط خانوادگی به‌گونه‌ای که فرد در آن احساس امنیت و آسودگی خاطر کند شرایطی مهیا می‌کند که انگیزش پیشرفت در افراد خانواده به‌خوبی رشد پیدا کرده و آنها خود به‌صورت مستقل در جهت رسیدن به اهداف پیشرفت با تمام توان تلاش کنند. در مقابل، در خانواده‌هایی با جهت‌گیری هم‌نوایی والدین تلاش می‌کنند از طریق مهار روان‌شناختی، فرزندان خود را وادار به تلاش برای انجام تکالیف درسی کنند (تائو و هانگ، ۲۰۱۳) که این امر اگرچه ظاهراً استفاده از راهبردهای خود تنظیمی انگیزشی را اندکی افزایش می‌دهد، اما از آنجایی که احساس شایستگی را در فرزندان رشد نمی‌دهد و موجب وابستگی آنها به والدین می‌شود نمی‌تواند در درازمدت پیشبین موفقیت فرزندان باشد.

○ در پژوهشی که توسط کشاورزی و همکاران (۱۳۹۰) انجام شد نقش ادراک فرزندان از جهت‌گیری هدف والدین و الگوهای ارتباطی خانواده در جهت‌گیری هدف فرزندان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از این بود که بیشترین پیش‌بینی برای جهت‌گیری هدف فرزندان، ادراک آنان از جهت‌گیری هدف والدین است. خلاصه کلام آنکه گفت‌و شنود خانواده و همنوایی خانواده هر دو تأثیر مثبتی بر خود تنظیمی فرزندان دارند اما به میزان و شیوه‌های متفاوت. گفت‌وگوی درون خانواده با تأثیرگذاری بر جنبه‌های گوناگون شخصیت فرزندان، نظام‌های مهار درونی را به گونه‌ای در آنها رشد می‌دهد که نیازی به مهار بیرونی نخواهند داشت. حال آنکه خانواده‌هایی که خود را از این فرصت محروم می‌کنند ناچارند به جبران آن با نظارت مستقیم، بر پیشرفت و انگیزش فرزندان خود نظارت داشته باشند.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. self-regulated learning | 2. conversation orientation |
| 3. conformity orientation | 4. Revised Family Communication |
| 5. Resilience Scale for Adolescents | Patterns Questionnaire |
| 6. Motivational Regulation Questionnaire | |

● منابع

- باباپور خیرالدین، جلیل؛ اسماعیلی انامق، بهمن؛ غلامزاده، مجتبی. و محمدپور، وهاب. (۱۳۹۱). رابطه بین شیوه‌های فرزند پروری و سبک‌های هویتی نوجوانان، *مجله روانشناسی*، ۶۲، ۱۶۱-۱۷۵.
- بیطرف، شبنم. شعیری، محمدرضا. و حکیم جوادی، منصور. (۱۳۸۹). هراس اجتماعی، سبک‌های والدگری و کمال‌گرایی، *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۲۵، ۷۵-۸۲.
- جوکار، بهرام. و رحیمی، مهدی. (۱۳۸۶). تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر شادی در گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. ۴، ۳۸۴-۳۷۶.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین. و حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۴)، ۲۱-۴۷.
- رحیمی، مهدی. و یوسفی، فریدون. (۱۳۸۹). نقش الگوهای ارتباطی خانواده در همدلی و خویش‌داری فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. ۲۴، ۴۴۷-۴۳۳.
- سپهری، صفورا. و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۸۸). الگوهای ارتباطی خانواده و متغیرهای شخصیتی در دانشجویان، *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۲۲(۶)، ۱۴۱-۱۵۰.

- سندی، فاطمه؛ رضایی، سجاد. و صالحی، ایرج. (۱۳۹۳). شیوه‌های فرزند پروری ادراک‌شده و سبک‌های هویت در دختران نوجوان: بررسی نقش تعدیلگرانه حرمت خود، *مجله روانشناسی*، ۶۱، ۶۹-۷۶.
- عمادپور، لیلا. و لواسانی، مسعود. (۱۳۹۵). رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان، *مجله روانشناسی*، ۷۷، ۷۵-۸۵.
- فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شیراز.
- کوروش نیا، مریم. و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۶). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده الگوهای ارتباطی خانواده. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۲، ۸۵۵-۸۷۵.
- کشاوری، سمیه، فیروزبخت، سمیرا. و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۰). بررسی نقش ادراک جهت‌گیری هدف والدین و الگوهای ارتباطی خانواده در جهت‌گیری هدف فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۲۸، ۳۶۳-۳۷۷.
- کشتکاران، طاهره. (۱۳۸۸). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه شیراز. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۳۹، ۴۳-۵۴.
- Aken, M. A. G. (2006). The development of general competence and domain-specific competencies. *European Journal of Personality*, 6, 267-282.
- Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 249-260.
- Borman, G.D., & Overman, L.T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14, 33-55.
- Brooks, R. B. (2013). The power of parenting. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Deci, E.L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & McDougal Wilson, I. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151-162.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math

- and science academic intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 729-739.
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63–73.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164–173.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flam, E. S., E. V. Cardemil, & Sanchez, M. (2014). Parental provision of structure: Implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 355-384.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84-96.
- Johnson, J.G., Liu, L., Cohen, P. (2011). Parenting behaviours associated with the development of adaptive and maladaptive offspring personality traits. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56 (8), 447–456.
- Kärkkäinen, R., Raty, H., & Kasanen, K. (2009). Parents' perceptions of their child's resilience and competencies. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 405-419.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Year Book*. 28, 36-68.
- Koerner, A. F., & Maki, L. (2004). *Family communication patterns and social support of families of origin and adult children subsequent intimate relationship*. Paper presented at the international Association for relationship research conference, Medison, WI, July, 22-24.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Journal of Developmental Psychology*, 44(2), 157-172.
- Liew, J., McTigue, M. E., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*. 23 , 515–526.
- O'Brien, M. P., Zinberg, J. L., Ho, L., Rudd, A., Kopelowicz, A., Daley, M., et al. (2009). Family problem solving interactions and 6-month symptomatic and functional outcomes in youth at ultra-high risk for psychosis and with recent onset psychotic symptoms: A longitudinal study. *Schizophrenia Research*, 107 , 198–205.
- Padrón, Y.N., Waxman, H.C., & Huang, S.-Y.L, (1999). Classroom behavior and learning environment differences between resilient and nonresilient elementary school

- students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 4. 65-82,
- Pino-Pasternak , D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children’s self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5, 220-242.
- Robinson, J.B., Burns, B.M., & Winder Davis, D. (2009). Maternal scaffolding and attention regulation in children living in poverty. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 82–91.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sheridan , S.M., Sjuts ,T. M., & Coutts, M. J. (2013). Understanding and promoting the development of resilience in families. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91 -106). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*. 37, 425–448.
- Tao, V. Y. K., & Hong, Y. (2013). When academic achievement is an obligation : Perspectives from social oriented achievement motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 110-136.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children’s effortful control and academic competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1–25.
- Vasquez, C. A., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student’s regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*. 90, 224-235.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-41). San Diego: Academic Press
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, New York: Springer-Verlag



معرفی کتاب



○ مبانی نظری و راهنمای عملی توانبخشی عصب-روانشناختی

○ مؤلفین: باربارا ویلسون، فرگوس گریسی،

جاناتان ایوانز، اندرو بیتمن

○ ترجمه: دکتر حسین زارع، سید مرتضی

نظری و مریم عابدین

□ کتاب توانبخشی عصب-روانشناختی، کتابی منحصر به فرد است که شواهد علمی، قضاوت بالینی و هدف‌های مراجع محور را به عنوان پایه و اساس توانبخشی عصب-روانشناختی با هم تلفیق می‌کند. در بحث شواهد مؤید اثربخشی توانبخشی عصب-روانشناختی، نویسندگان کتاب (که همگی درمانگری مجرب و پژوهشگرانی پرکار هستند) روی این نکته تأکید می‌کنند که توانبخشی فرآیندی تعاملی است که مستلزم همکاری نزدیک درمانگرها، فرد مبتلا به معلولیت و خانواده‌ها است و حتی باید به جامعه محلی به عنوان پایه و اساس حمایت و تقویت گسترش یابد. اصول و مثال‌های موردی ارائه شده در این کتاب، چارچوبی را برای برخورد با مراجع به عنوان یک شخص فراهم می‌کند؛ چارچوبی که ترکیب منحصر به فرد محدودیت‌ها، نقاط قوت، انگیزش‌ها، شخصیت و منابع درونی و بیرونی مراجعان را به رسمیت می‌شناسد. اثر بخشی توانبخشی از لحاظ توانایی فرآیند توانبخشی در کمک به مراجع، در جهت رسیدن به هدف‌های شخصی و همچنین بر اساس مرتبط بودن فرآیند درمان با کارکردهای روزمره و کیفیت زندگی فرد، ارزشیابی می‌شود و این اصول، هدایتگر برنامه‌ریزی و اجرای درمان عصب-روانشناختی هستند.

□ هدف از توانبخشی این است که به افراد کمک کند زندگی معنادار و رضایت بخشی داشته

باشند و این کاری بس عظیم است. هدفی که نمی توان بدون تلاش های همیارانه به آن دست یافت. این کتاب دریچه ای به سوی روش ها، اصول و ارزش ها را فراهم می آورد تا نشان دهد چگونه این موارد در قالب توانبخشی عصب-روانشناختی اثر بخش کنار هم می آید.

□ این کتاب در ۲۲ فصل در حوزه توانبخشی عصب-روانشناختی تنظیم شده که برخی از عناوین آن عبارتند از: «*رأئۀ مدل فراگیر*»، «*شواهد اثربخشی*»، «*هدف گذاری به عنوان روشی برای برنامه ریزی و ارزشیابی*»، «*کار کردن با خانواده ها*».



ISSN 1680-8436

Quarterly Journal of the
Iranian

Association of Psychology

www.iranapsy.ir

Director in Charge

JAVAD EJEI, PhD

ejei@iranapsy.ir

Chief Editor

M.K. Khodapanahi.PhD

Editorial Board

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

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

In the Name of Allah Contents

□ **Compare the Effectiveness of Group Therapy Based on Acceptance and Commitment and Cognitive-Behavioral Therapy on Reducing Anxiety of Mothers of Autistic Children**

Javad Ejei, PhD, Maryam Sayadshirazy, PhD, Masoud Gholamalavi Lavasani, PhD, Abdolrahim Kasaei Esfahani, PhD..3

□ **Compare Flow State Experience (Peak Performance) in Elite and Non-Elite Iranian Athletic**

Mohamad Amin Jalilvand, PhD, Rasoul Roshan, PhD, Maryam Esmailinasab, PhD, Rasoul Hemayttalab, PhD.....22

□ **A Study of the Fear of Assessment as a Mediator in the Relationship between the Role Breadth and Organizational Structure with the Strategic Effectiveness**

Hamid Reza Oreyzi, PhD, Atefeh Ejei, MSc34

□ **The Relationship between Emotional Intelligence and Self-Efficacy based on Job Performance**

Hadith Baghery, Damoon Razmjooei, MSc, Elham Saei, MSc ..50

□ **The Experimental Effects of Cognitive Appraisal and Emotional Suppression**

Sohrab Amiri, PhD, Ali Isazadegan, PhD, Abolghasem Yaghoobi, PhD, Mohammad Hossein Abdolahi, PhD67

□ **Mediating Role of Coping with Stress Ways in the Relationship between Creative Thinking and Psychological Well-Being**

Akram Ghobadi, MSc, Fariborz Nikdel, PhD, Naser Noushadi, PhD84

□ **The Study of Mediating Role of Resilience on the Relationship between Family Communication Patterns and Motivational Regulation**

Samira Firoozbakht, MSc, Morteza Latifian, PhD100

□ **Book Review**118