

□ اثر پردازش های فراشناختی بر فعالیت ناحیه ای مغز با توجه به اضطراب و زودانگیختگی

دکتر مهناز شاهقلیان، دکتر پرویز آزاد فلاح، دکتر علی فتحي آشتیانی ..... ۲۴۴

□ اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان کم توان هوشی

دکتر باقر غباری بناب، دکتر فاطمه نصرتی، معصومه امینی فر ..... ۲۶۳

□ مقایسه روان بنه های هیجانی میان افراد معتاد و غیرمعتاد حسن ارمی، دکتر جواد اژه ای، دکتر شهرام محمد خانی، مرتضی بادل ..... ۲۸۱

□ ارائه مدل علی روابط نیاز به خاتمه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی

دکتر رضا قربان جهرمی، دکتر احمد رستگار، دکتر سعید طالبی، دکتر محمد حسن صیف ..... ۲۹۲

□ پیش بینی نشانگان ضربه عشق براساس سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی

دکتر عباس امان اللهی، کوثر تردست، دکتر خالد اصلانی ..... ۳۱۰

□ تأثیر افشای هیجانی نوشتاری در پرخاشگری و زودانگیختگی نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای: مطالعه تک آزمودنی

دکتر جعفر حسنی، مینا آدینه ..... ۳۲۸

□ رابطه سبک های پردازش هویت و راهبردهای حل تعارض با بهزیستی روانشناختی

آرش آذریناد، مهتاب مدنی، دکتر خدیجه ابوالمعالی ..... ۳۴۶

□ معرفی کتاب ..... ۳۶۱

درجه «علمی - پژوهشی» در جلسه مورخ ۱۳۷۸/۱۱/۴ کمیسیون «بررسی نشریات علمی کشور» به «مجله روانشناسی» اعطاء گردید. این درجه در تاریخ های 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) می باشد. این مجله همچنین ایندکس APA براساس نامه مورخ ۳۱ آگوست ۲۰۰۹ گردید.

سال بیستم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۵  
فصلنامه انجمن ایرانی روانشناسی  
www.iranapsy.ir

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:

دکتر جواد اژه ای

ejei@iranapsy.ir

سردبیر:

دکتر محمد کریم خداپناهی

مدیر داخلی:

دکتر مهناز شاهقلیان

شورای علمی مجله:

دکتر پرویز آزادفلاح (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر اسفندیار آزاد مرزآبادی (دانشگاه بقیه اله عج)

دکتر جواد اژه ای (دانشگاه تهران)

دکتر غلامعلی افروز (دانشگاه تهران)

دکتر تقی برومندزاده (دانشگاه گرونیل / فرانسه)

دکتر رضا پورحسین (دانشگاه تهران)

دکتر محمد کریم خداپناهی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر رسول روشن (دانشگاه شاهد)

دکتر کاظم رسول زاده طباطبائی (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر فرامرز سهرابی (دانشگاه علامه طباطبائی)

دکتر مهناز شاهقلیان (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمد حسین عبداللهی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر علی فتحي آشتیانی (دانشگاه علوم پزشکی بقیه اله عج)

دکتر محمد علی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمود منصور (دانشگاه تهران)

دکتر مهناز مهربانی زاده هنرمند (دانشگاه شهید چمران)

دکتر حمید طاهر نشاط دوست (دانشگاه اصفهان)

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

از پارک وی، ایستگاه پسیان، پلاک ۲۹۹۳

مکاتبات: تهران - صندوق پستی: ۶۱۹-۱۳۱۸۵

پست الکترونیکی مجله:

journal@iranapsy.ir

شماره حساب بانکی:

حساب جاری سیبا ۰۱۰۸۰۶۲۴۲۲۱۰۰۰

بانک ملی ایران - شعبه پاستور تهران

مجله اشتراک چاپی ندارد

# اثر پردازش های فراشناختی بر فعالیت ناحیه ای مغز با توجه به اضطراب و زودانگیختگی □

## The Effect of Metacognition Processing on Brain Regional Activity with Regard to Anxiety and Impulsivity □

Mahnaz Shahgholian, PhD □

Parviz Azadfallah, PhD

Ali Fathi-Ashtiani, PhD

دکتر مهناز شاهقلیان\*

دکتر پرویز آزاد فلاح\*\*

دکتر علی فثی آشتیانی\*\*\*

### Abstract

The aim of study was to examine the brain regional activity based on anxiety and impulsivity during meta-cognitive processing. Six hundred female students in Tarbiat Modares University completed the Meta-cognition Questionnaire, Cognitive Failures Questionnaire and Revised Eysenck Personality Questionnaire. According to scores in extraversion and neuroticism dimensions, 4 groups including Anx+, Anx-, Imp+ and Imp- (each group 15 subjects) were selected. EEG was recorded during 4 conditions including rest, performing the Stroop, performing the Wisconsin and performing the Attention Training Technique. The results showed that meta-cognitive processing in Anx- was better than Anx+. Better quality of meta-cognitive processing in Imp- than Imp+ was not shown. Other findings suggested that when meta-cognitive processing, Anx+ was higher than Anx- in the activity of right pre-frontal and frontal of both hemispheres, also Imp+ was higher in the activity of pre-frontal and frontal of both hemispheres than Imp-. In general, this study highlighted the role of executive functions in meta-cognitive processing, discusses the relationship among meta-cognitive processing, anxiety, impulsivity and brain regional activities.

**Keywords:** metacognitive processing, executive functions, anxiety, impulsivity, brain regional activities

### چکیده

هدف پژوهش بررسی فعالیت ناحیه ای مغز بر اساس اضطراب و زودانگیختگی در هنگام فعال شدن پردازش های فراشناختی بود. ۶۰۰ دانشجوی دختر دانشگاه تربیت مدرس سه پرسشنامه فراشناخت، نارسایی های شناختی و فرم تجدید نظر شده پرسشنامه شخصیتی آیزنک را تکمیل کردند. با توجه به نمره های آنها در دو بعد برون گردی و نورزگرایی، چهار گروه شامل Anx<sup>+</sup>، Anx<sup>-</sup>، Imp<sup>+</sup> و Imp<sup>-</sup> (هر گروه ۱۵ نفر) انتخاب شدند. سپس از آزمودنی های هر گروه، در ۴ مرحله شامل حالت استراحت، انجام آزمون استروپ، انجام آزمون ویسکانسین و انجام تکنیک توجه، EEG گرفته شد. نتایج حاکی از کیفیت بهتر پردازش های فراشناختی در گروه Anx<sup>-</sup> بود. کیفیت بهتر پردازش های فراشناختی در گروه Imp<sup>-</sup> در مقایسه با Imp<sup>+</sup> تأیید نشد. یافته ها دیگر نشان داد هنگام فعال شدن پردازش فراشناختی فعالیت نواحی پیش پیشانی راست و پیشانی هر دو نیمکره در گروه Anx<sup>+</sup> بیشتر از Anx<sup>-</sup> و فعالیت نواحی پیش پیشانی و پیشانی هر دو نیمکره در گروه Imp<sup>+</sup> بیشتر از Imp<sup>-</sup> است. در مجموع پژوهش حاضر با تأکید بر تعریف پردازش فراشناختی بر مبنای کنش های اجرایی، ارتباط میان پردازش فراشناختی، اضطراب، زودانگیختگی و فعالیت ناحیه ای مغز را مورد بحث قرار می دهد.

**کلید واژه ها:** پردازش های فراشناختی، کنش های اجرایی، اضطراب، زودانگیختگی، فعالیت ناحیه ای مغز

□ Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Kharazmi University, Tehran, I.R. Iran  
✉ mshahgholian@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۹/۲۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۲/۲۷

\* گروه روانشناسی عمومی، دانشگاه خوارزمی

\*\* گروه روانشناسی، دانشگاه تربیت مدرس

\*\*\* مرکز تحقیقات علوم رفتاری، دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله

## ● مقدمه

«فراشناخت» به عنوان یک مفهوم چند وجهی تعریف می شود که شامل دانش، تجربه ها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت و کنترل می کنند (سعید و همکاران، ۲۰۱۰).

در الگوی فراشناخت، فرآیند پردازش اطلاعات دو سطح دارد؛ سطح فرا و سطح عینی. ابتدا اطلاعات از سطح عینی به سطح فرا می روند، این امر موجب آگاهی «سطح فرا» از سطح عینی می شود و سپس اطلاعات از سطح فرا به سطح عینی جریان می یابند، بنابراین فراشناخت و پردازش های سطح فرا، کنترل کننده و نظارت کننده بر وضعیت سطح عینی هستند (نلسون و نارنس، ۱۹۹۰؛ کلرک و همکاران، ۲۰۱۴). در نظریه نلسون و نارنس (۱۹۹۰ و ۱۹۹۴) که اولین و قوی ترین نظریه ارائه شده در زمینه پردازش فراشناختی است (شیمامورا، ۲۰۰۰)، تعریف کنترل و نظارت فراشناختی مشابه تعریف فرآیندهای درگیر در «کنش های اجرایی»<sup>۱</sup> است. این نظریه بیان می کند آنچه در سطح فرا رخ می دهد پردازش فراشناختی یا کنش های اجرایی هستند که کنترل و نظارت بر سطح عینی را بر عهده دارند. این دیدگاه از سوی ولز و متیوز (۱۹۹۴ و ۱۹۹۶) نیز مطرح شد و در نهایت در سال ۲۰۰۰، عنوان شد که همسانی فراوانی بین پردازش فراشناختی و کنش های اجرایی وجود دارد و حتی اساس زیستی و عصبی این دو سازه مشترک و در لب پیشانی می باشد (سوچی و ایسنگرینی، ۲۰۰۴؛ ولز، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۹). بنابراین پردازش های فراشناختی معادل «کنش های اجرایی خود نظم جو» (گارسیمونتز و همکاران، ۲۰۰۵) و کنش های اجرایی به عنوان پردازش های فراشناختی که کار مهار و نظارت روی عملکردهای ذهنی پایین تر را بر عهده دارند، در نظر گرفته شد (بوکوا و همکاران، ۲۰۰۷).

در زمینه پردازش فراشناختی چهار جنبه برای کنش های اجرایی معرفی شده که «گزینش اطلاعات»، «نگهداری اطلاعات در ذهن»، «نوسازی اطلاعات» و «مسیریابی مجدد اطلاعات» می باشند (شی ممورا، ۲۰۰۰؛ کلرک و همکاران، ۲۰۱۴). هدف فعالیت کنش های اجرایی کاهش ناهماهنگی ادراک شده بین شرایط درونی و محیط بیرونی است. هنگامی که فرد بین اهداف درونی و شرایط بیرونی ناهماهنگی احساس کند، کنش های اجرایی فعال می شوند (گارسیمونتز و همکاران، ۲۰۰۵). اگر پردازش فراشناختی ضعیف، ناسالم یا منفی باشد از عهده

کاهش ناهماهنگی بر نیابند، اضطراب ایجاد می شود که تداوم آن باعث اختلال های هیجانی می گردد (براون و فرنی، ۲۰۱۵). این امر که نقص در پردازش فراشناختی منجر به اضطراب می شود سرآغاز پژوهش های جدید در حوزه فراشناخت شد و این سؤال که چه چیزی بر پردازش فراشناختی تأثیر دارد به شکل جدی تری مطرح شد؟ (ولز، ۲۰۰۰).

به اعتقاد متیوز و گیلیند (۲۰۰۱) پردازش شناختی را می توان به دو شیوه، با توجه به اساس عصبی و زیستی و یا با توجه به تفاوت های فردی و از جمله شخصیت، تبیین کرد. در حوزه شخصیت نظریه آیزنک و گری<sup>۲</sup> به تبیین پایه های عصبی و زیست شناختی صفات شخصیت می پردازند. طبق این دو نظریه صفات شخصیت می توانند بر اساس تفاوت افراد در کنش های مغزی تبیین شوند. آیزنک بعد برون گردی را به فعالیت «حلقه شبکه ای-قشری»<sup>۳</sup> و بعد نورزگرایی را به فعالیت «حلقه احشایی-قشری»<sup>۴</sup> نسبت می دهد. در این دیدگاه برون گردی با هیجان مثبت (متیوز و گیلیند، ۱۹۹۹) و نورزگرایی با اضطراب ارتباط دارد. اعتقاد بر این است که افراد مضطرب دارای «روان بنه خطر»<sup>۵</sup> هستند که فرآیند پردازش اطلاعات بالا به پایین را مختل کرده و باعث می شود این افراد بیشتر از همتایان غیر مضطرب خود، دچار سوگیری در پردازش و تفسیر تهدید آمیز محرک ها باشند (والش و همکاران، ۲۰۰۹). آیزنک پیش بینی می کند که در پردازش شناختی فعالیت درون گردها بیش از برون گردها است. تامیر و همکاران (۲۰۰۲) و فینک (۲۰۰۵) نیز این امر را تأیید می کنند. گری ابعاد اضطراب (Anx) و زودانگیختگی<sup>۶</sup> (Imp) را معرفی نمود که اضطراب با نورزگرایی و درون گردی و زودانگیختگی با برون گردی و نورزگرایی ارتباط دارد. در پیوستار جدید اضطراب، در یک سو درون گردهای نوروتیک قرار دارند که این وضعیت معرف اضطراب زیاد (Anx<sup>+</sup>) است و در سوی دیگر برون گردهای پایدار هستند که این وضعیت معرف اضطراب کم (Anx<sup>-</sup>) است. در پیوستار زودانگیختگی، در یک سو برون گردهای نوروتیک واقع شده اند که این وضعیت نمایانگر زودانگیختگی قوی (Imp<sup>+</sup>) است و در سوی دیگر درون گردهای پایدار هستند که بیانگر زودانگیختگی ضعیف (Imp<sup>-</sup>) می باشد (متیوز و گیلیند، ۱۹۹۹).

از آنجا که پردازش فراشناختی نظارت بر پردازش شناختی را بر عهده دارد و ابعاد شخصیتی با پردازش شناختی در ارتباط هستند، به نظر می رسد بین پردازش فراشناختی و

ابعاد شخصیت ارتباط وجود دارد. همچنین نقص در پردازش فراشناختی باعث اضطراب می شود و اضطراب در ارتباط با شخصیت است، بنابراین می توان انتظار وجود رابطه میان پردازش فراشناختی و ابعاد شخصیت را داشت. از آنجاکه اضطراب با نوززگرایی و درون گردی ارتباط دارد و مختل بودن پردازش فراشناختی به اضطراب می انجامد، به نظر می رسد پردازش فراشناختی در افراد نوززگرا در مقایسه با افراد پایدار هیجانی و در درون گردها در مقایسه با برون گردها ضعیف تر باشد. اما برخی شواهد حاکی از قوی تر بودن پردازش شناختی در درون گردها در مقایسه با برون گردها است و اگر پردازش فراشناختی کار کنترل و نظارت بر شناخت را بر عهده داشته باشد می توان انتظار داشت که پردازش فراشناختی در درون گردها بهتر از برون گردها باشد.

همچنین پژوهش ها هم مکان بودن نواحی مغزی درگیر در پردازش فراشناختی و کنش های اجرایی و فرآیندهای هیجانی را نشان می دهد و این امر احتمال وجود رابطه میان تفاوت های فردی در ابعاد شخصیتی و پردازش فراشناختی را ممکن می سازد. نواحی مغز شامل «شکنج پیشانی پسین دو طرفه»<sup>۷</sup>، «شکنج پیشانی میانی»<sup>۸</sup> و «کرتکس سینگولیت پیشین»<sup>۹</sup> در پردازش فراشناختی فعال می شوند (ماریل و همکاران، ۲۰۰۳؛ شمیتز و همکاران، ۲۰۰۴). اهمیت فعالیت کرتکس پیشانی، نه تنها در کنش های اجرایی (میدلبروکس و سومر، ۲۰۱۲) بلکه در تعامل همزمان تمامی پردازش ها اعم از شناختی و هیجانی (بوش و همکاران، ۲۰۰۰) دیده شده است. همچنین عملکرد این نواحی در آن دسته از نظریه های شخصیت که تفاوت های فردی را بر اساس ابعاد زیستی و عصبی تبیین می کنند دیده می شود، تا آنجا که پژوهش ها به برانگیختگی بالای کرتکس پیشانی در ارتباط با ابعاد درون گردی و نوززگرایی اشاره می کنند (راش و همکاران، ۲۰۰۵). در دیدگاه آیزنک (۱۹۶۷) «بازداری فراحاشیه ای»<sup>۱۰</sup>، آستانه محافظت کننده ای است که در موقع افزایش بیش از حد برانگیختگی قشر مغز اعمال شده و برانگیختگی را بازداری می کند. از آن جا که درون گردها آستانه حسی پایین تر داشته و در برابر محرک ها سریع تر برانگیخته می شوند، سریع تر هم به آستانه بازداری فراحاشیه ای می رسند، بنابراین به نظر می رسد در شرایط برانگیختگی میزان برانگیختگی قشری در درون گردها بیشتر از برون گردها باشد. هر چند انتظار منطقی آن است که در شرایط برانگیختگی به دلیل وجود مکانیزم بازداری فراحاشیه ای، درون گردها

برانگیختگی پایین تری داشته باشند. برخی پژوهش ها نشان می دهد برانگیختگی قشر مغز در حین پردازش شناختی در افراد «درون گرد» بیشتر از افراد «برون گرد» است و زمانی که برانگیختگی از حد بهینه بالاتر رود اضطراب فراخوانده شده که خود برانگیختگی بیشتر قشر مغز را در پی دارد (فینک، ۲۰۰۵)، و این در حالی است که اضطراب ارتباط معکوسی با پردازش فراشناختی دارد.

از آن جا که به نظر می رسد در پیشینه پژوهشی، بررسی برانگیختگی نواحی مغزی در حین پردازش فراشناختی در افراد با ابعاد شخصیتی متفاوت، کمتر مورد توجه بوده است و با توجه به تناقض های موجود در چارچوب نظری، تعیین چگونگی پردازش فراشناختی و تغییرپذیری برانگیختگی قشر پیشانی در حین فعال شدن این گونه پردازش با توجه به اضطراب و زودانگیختگی، هدف پژوهش حاضر قرار گرفت.

## ● روش

این پژوهش از جمله طرح های «شبه تجربی» است. ابتدا ۶۰۰ دانشجوی دختر دانشگاه تربیت مدرس، پرسشنامه های فراشناخت، نارسایی های شناختی و پرسشنامه شخصیتی آیزنک را تکمیل کردند. معیارهای اولیه جهت ورود که توسط پرسشنامه های  $MCQ-30$ ،  $CFQ$  و پرسشنامه جمعیت شناختی کنترل شدند، عبارت بودند از: ۱. سن بین ۲۲ تا ۳۵ سال، ۲. نداشتن سابقه هر گونه بیماری اعم از جسمانی، روانی، صرع و یا آسیب ناشی از ضربات مغزی، ۳. عدم سوء مصرف مواد مخدر، الکل و یا هر گونه دارو، ۴. عدم وجود نارسایی شناختی در حال حاضر و ۵. راست برتری. در مرحله بعد با کنار گذاشتن پرسشنامه های ناقص، پرسشنامه های فاقد معیارهای ورود و پرسشنامه هایی که نمره شاخص دروغ ( $L$ ) پرسشنامه شخصیت آنها بالاتر از ۱۲ بود، تعداد ۴۱۲ نفر وارد غربال نهایی شدند. سپس نمرات خام افراد در ابعاد برون گردی و نورزگرایی، به نمره های  $Z$  تبدیل شد و آنگاه با در نظر گرفتن نمره های انتهایی توزیع در این دو بعد (نمرات بالاتر از  $Z=1$  و پایین تر از  $Z=-1$ ) چهار گروه (هر کدام ۱۵ نفر) شامل  $(E^-N^+) Anx^+$ ،  $(E^-N^+) Anx^-$ ،  $(E^+N^+) Imp^+$  و  $(E^-N^-) Imp^-$  انتخاب شدند. میانگین سن آزمودنی ها ۲۶/۸۱ (انحراف استاندارد ۲/۵۵) و دامنه سنی ۲۳ الی ۳۳ سال بود.

## ● ابزار

□ الف: فرم تجدید نظر شده پرسشنامه شخصیتی آیزنک<sup>۱۱</sup>: این فرم ۱۰۰ ماده در ۴ خرده مقیاس برون گردی، نورزگرایی، سایکوزگرایی و دروغ دارد. آیزنک و همکاران (۱۹۸۵) ضریب آلفای کرنباخ را برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰، ۰/۸۱ و ۰/۸۲ در مردان و ۰/۸۵، ۰/۸۵، ۰/۷۳ و ۰/۷۹ در زنان گزارش دادند. کاپویانی و همکاران (۱۳۸۴) آلفای کرنباخ را برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۶، ۰/۷۶ و ۰/۷۱ گزارش دادند. در پژوهش حاضر آلفای کرنباخ به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۷، ۰/۶۹ و ۰/۷۰ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه فراشناخت<sup>۱۲</sup>: فرم کوتاه آن دارای ۳۰ ماده در ۵ خرده مقیاس باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای منفی درباره کنترل ناپذیری و خطر، اطمینان شناختی، باورهای منفی درباره عدم کنترل افکار و خودآگاهی شناختی است. آلفای کرنباخ پرسشنامه توسط ولز و کارترایت-هاتن (۲۰۰۴) برای کل پرسشنامه ۰/۹۳، توسط شیرین زاده و همکاران (۱۳۸۷) برای کل مقیاس ۰/۹۱ و در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۵، ۰/۵۸، ۰/۵۶ و ۰/۶۳ به دست آمد.

□ ج: پرسشنامه نارسایی های شناختی<sup>۱۳</sup>: این پرسشنامه ۲۵ ماده در ۴ خرده مقیاس «حواسپرتی»، «مشکلات مربوط به حافظه»، «اشتباهات سهوی» و «عدم یادآوری اسامی» دارد. آلفای کرنباخ برای کل مقیاس توسط مکاسی و ریچی (۲۰۰۶) ۰/۸۱ و توسط ابوالقاسمی و کیامرثی (۱۳۸۸) ۰/۸۴ و در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۶۴، ۰/۶۶ و ۰/۶۲ به دست آمد.

□ د: آزمون استروپ<sup>۱۴</sup>: این آزمون برای سنجش کنش های اجرایی مترادف با پردازش فراشناختی به کار می رود (سولتز و همکاران، ۲۰۱۰) و عملکرد در آن با فعالیت نواحی پیشانی و کرتکس سینگولیت ارتباط دارد (دماکس، ۲۰۰۴). در پژوهش حاضر از نرم افزار ایرانی این آزمون که بر اساس نام بردن رنگ ها طراحی شده است، استفاده شد. ۹۶ کلمه رنگی که در ۴۸ کلمه رنگ کلمه با معنای کلمه یکسان است و در ۴۸ کلمه رنگ کلمه با معنای آن تفاوت دارد، به طور تصادفی به آزمودنی نشان داده می شود و از او خواسته می شود تنها رنگ کلمه را بدون توجه به معنای آن مشخص کند. اغلب زمان آزمایش، تعداد خطا و نمره تداخل به عنوان خروجی اصلی آزمون گزارش می شوند (استریوس و همکاران،

۲۰۰۶؛ گالتری و جانسن، ۲۰۰۶).

□ ه: آزمون دسته بندی کارت های ویسکانسین<sup>۱۵</sup>: این آزمون برای اندازه گیری کنش های اجرایی در پردازش های فراشناختی به کار رفته است (جورادو و رسلو، ۲۰۰۷) و از آن به عنوان استاندارد طلایی برای سنجش کنش های اجرایی مربوط به نواحی پیشانی و پیش پیشانی نام برده اند (نیهوس و بارسلو، ۲۰۰۹). در این پژوهش از نرم افزار ایرانی این آزمون که دارای ۶۸ کارت است استفاده شد. بر روی هر کدام یک الی چهار نماد به صورت مثلث، ستاره، به علاوه و دایره در چهار رنگ قرمز، سبز، زرد و آبی وجود دارد. چهار کارت به عنوان کارت های اصلی به کار می روند. آزمودنی بایستی با توجه به بازخوردهای صحیح یا غلط که بعد از هر پاسخ دریافت می کند، الگوی حاکم بر چهار کارت اصلی را استنباط کرده و با توجه به این الگو نسبت به جایگذاری سایر کارت ها در زیر کارت های اصلی اقدام کند. در پژوهش حاضر با توجه به پژوهش/شتر/اوس و همکاران (۲۰۰۶)، تعداد طبقات تکمیل شده، تعداد کل خطاها (خطاهای درجاماندگی و سایر خطاها)، تعداد کوشش ها برای تکمیل الگوی اول و شکست در حفظ یک توالی به عنوان شاخص سنجش کنش های اجرایی گزارش شدند.

□ و: تکنیک آموزش توجه (ATT)<sup>۱۶</sup> (ولز، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹): این تکنیک درصدد ایجاد توجه برای افزایش فرآیندهای تنظیم و کنترل فراشناختی و کاهش فعالیت فکری درجاماندگی است و باعث افزایش و تقویت پردازش فراشناختی می شود. در این تکنیک از ۶ تا ۸ صدای ضبط شده استفاده می شود. آزمودنی بایستی روی صداها به شیوه معینی که به او گفته می شود، تمرکز کند. حداکثر زمان برای انجام این تکنیک ۱۵ دقیقه است.

□ ز: دستگاه QEEG: میزان برانگیختگی مغز آزمودنی ها با یک دستگاه QEEG ۳۱ کاناله ثبت شد. نرم افزار ثبت امواج دستگاه WinEEG version 2.83.42 بود. در پژوهش حاضر امواج مغز بر اساس الگوی استاندارد ۱۹ کاناله سیستم بین المللی ۲۰-۱۰ ثبت شد که کانال های Fp<sub>1</sub>، Fp<sub>2</sub>، F<sub>3</sub>، F<sub>4</sub>، F<sub>7</sub> و F<sub>8</sub> مربوط به نواحی پیش پیشانی و پیشانی بود. در این پژوهش نواحی پیشانی و پیش پیشانی و اندازه گیری موج آلفا در نظر گرفته شد.



## ● روند اجرا

بعد از کسب اطمینان از رضایت آزمودنی ابتدا دو سیم مربوط به الکتروود گوش ها، نصب می شدند. یک سر این دو سیم با استفاده از ژل به گوش راست و چپ وصل می شد و سر دیگر به الکترودهایی متصل بود که در کانال های  $A_1$  و  $A_2$  روی آمپلی فایر نصب می شدند. سپس کلاه مخصوص ثبت امواج مغزی روی سر آزمودنی بسته می شد. آنگاه در درون دکمه های کلاه، ژل مخصوص زده می شد. زمانی که مقاومت در هر الکتروود به کمتر از ۱۰ اهم می رسید. در ۴ مرحله ۱. در حالت بدون انجام تکلیف (حالت استراحت). ۲. در حین انجام آزمون استروپ. ۳. در حین انجام آزمون ویسکانسین. مرحله ۴. در حین انجام تکنیک توجه. EGG گرفته می شد. برای تجزیه تحلیل داده های به دست آمده نیز از آزمون t استفاده شد.

## ● یافته ها

اطلاعات توصیفی شاخص های مربوط به آزمون استروپ و ویسکانسین در هر کدام از گروه ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی شاخص های آزمون استروپ و ویسکانسین در هر کدام از گروه ها

ابزار	گروه ها								
	Imp <sup>-</sup>		Imp <sup>+</sup>		Anx <sup>-</sup>		Anx <sup>+</sup>		
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
استروپ	زمان آزمایش محرک های همخوان	۴۸/۱۳	۶/۳۱	۴۱/۲۰	۴/۹۸	۴۳/۸۰	۶/۶۰	۴۵/۶۶	۴/۸۷
	زمان آزمایش محرک های ناهمخوان	۵۱/۲۰	۷/۷۸	۴۲/۶۶	۵/۶۲	۴۵/۲۰	۷/۱۳	۴۴/۶۶	۵/۱۶
	تعداد خطا برای محرک های همخوان	۰/۲۰	۰/۴۱	۰/۲۶	۰/۴۵	۰/۱۳	۰/۳۵	۰	۰
	تعداد خطا برای محرک های ناهمخوان	۳/۴۶	۰/۸۲	۰/۴۰	۲/۳۲	۰/۳۳	۰/۴۸	۰/۳۳	۰/۴۸
	میزان تداخل	۳/۲۰	۱/۲۴	۰/۱۳	۲/۴۲	۰/۶۶	۰/۵۹	۰/۰۶	۰/۹۷
ویسکانسین	تعداد طبقات تکمیل شده	۴/۲۶	۱/۷۹	۵/۷۳	۰/۷۰	۴/۹۳	۱/۵۷	۴/۶۶	۱/۲۹
	تعداد کل خطاها	۲۰/۸۳	۶/۲۹	۱۴/۸۰	۴/۰۵	۱۷/۵۳	۸/۲۰	۱۶/۰۰	۶/۶۰
	تعداد کوشش ها برای تکمیل الگوی اول	۱۹/۴۶	۱۴/۴۹	۹/۳۳	۳/۲۶	۷/۸۶	۱/۹۲	۱۲/۰۰	۷/۳۱
	شکست در حفظ یک توالی	۰/۲۰	۰/۷۷	۰/۱۳	۰/۳۵	۰	۰	۰/۳۳	۰/۴۸

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار فعالیت پیش پیشانی و پیشانی مغز در هر چهار حالت ثبت GEE را نشان می دهد.

جدول ۲. اطلاعات توصیفی فعالیت نواحی پیش پیشانی و پیشانی مغز در چهار حالت ثبت EEG (بر اساس موج آلفا)

نیمکره	پایگاه	گروه	حالت استراحت		انجام استروپ		انجام ویسکانسین		انجام ATT	
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
راست	Fp2 (پیش پیشانی)	Anx <sup>+</sup>	۹/۶۳	۰/۳۱	۹/۵۷	۰/۳۴	۹/۵۹	۰/۲۵	۹/۷۳	۰/۲۰
		Anx <sup>-</sup>	۹/۷۶	۰/۲۰	۹/۶۱	۰/۳۳	۹/۶۱	۰/۱۴	۹/۷۸	۰/۱۴
		Imp <sup>+</sup>	۹/۶۷	۰/۲۱	۹/۵۴	۰/۱۷	۹/۵۴	۰/۲۳	۹/۷۲	۰/۲۳
		Imp <sup>-</sup>	۹/۶۸	۰/۱۰	۹/۶۶	۰/۱۲	۹/۷۱	۰/۱۶	۹/۷۵	۰/۱۹
	RF (پیشانی راست)	Anx <sup>+</sup>	۹/۳۷	۰/۵۷	۹/۵۶	۰/۴۸	۹/۳۷	۰/۳۷	۹/۶۳	۰/۳۴
		Anx <sup>-</sup>	۹/۶۵	۰/۳۴	۹/۵۰	۰/۵۲	۹/۴۶	۰/۳۱	۹/۶۳	۰/۲۵
		Imp <sup>+</sup>	۹/۵۲	۰/۲۱	۹/۴۱	۰/۱۷	۹/۴۴	۰/۳۰	۹/۵۰	۰/۳۲
		Imp <sup>-</sup>	۹/۴۸	۰/۲۸	۹/۵۶	۰/۲۸	۹/۵۵	۰/۴۰	۹/۵۶	۰/۴۳
چپ	Fp1 (پیش پیشانی)	Anx <sup>+</sup>	۹/۵۵	۰/۳۳	۹/۶۴	۰/۲۸	۹/۵۲	۰/۲۸	۹/۶۹	۰/۲۱
		Anx <sup>-</sup>	۹/۶۹	۰/۲۶	۹/۶۸	۰/۳۰	۹/۵۴	۰/۱۸	۹/۷۱	۰/۲۰
		Imp <sup>+</sup>	۹/۶۳	۰/۲۱	۹/۴۸	۰/۲۲	۹/۴۷	۰/۲۹	۹/۷۱	۰/۲۴
		Imp <sup>-</sup>	۹/۷۷	۰/۱۸	۹/۷۸	۰/۱۷	۹/۷۴	۰/۱۷	۹/۸۱	۰/۲۳
	LF (پیشانی چپ)	Anx <sup>+</sup>	۹/۳۶	۰/۶۵	۹/۳۶	۰/۴۴	۹/۲۸	۰/۴۲	۹/۶۴	۰/۳۶
		Anx <sup>-</sup>	۹/۷۵	۰/۴۳	۹/۵۶	۰/۶۳	۹/۴۲	۰/۳۱	۹/۷۵	۰/۲۹
		Imp <sup>+</sup>	۹/۴۴	۰/۳۶	۹/۳۹	۰/۳۲	۹/۳۳	۰/۴۳	۹/۴۸	۰/۳۴
		Imp <sup>-</sup>	۹/۴۱	۰/۲۴	۹/۵۵	۰/۲۳	۹/۵۱	۰/۳۸	۹/۵۰	۰/۳۸

برای مقایسه کیفیت پردازش فراشناختی بین گروه ها از آزمون t برای گروه های مستقل استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. مقایسه گروه Anx<sup>+</sup> با Anx<sup>-</sup> و گروه Imp<sup>+</sup> با Imp<sup>-</sup> در پردازش فراشناختی

P	t	مقایسه گروه های Imp <sup>-</sup> و Imp <sup>+</sup>		مقایسه گروه های Anx <sup>-</sup> و Anx <sup>+</sup>		شاخص ها		برون داد
		آزمون لوین		آزمون لوین		شاخص ها		
		P	F	P	t	P	F	
۰/۰۱۹	-۰/۸۸	۰/۷۳۲	۰/۱۱	۰/۰۰۱	۳/۳۳	۰/۲۰۱	۲/۸۶	زمان آزمایش محرک های همخوان
۰/۴۰۵	۰/۲۳	۰/۹۲۵	۰/۰۰۹	۰/۰۰۱	۳/۴۴	۰/۰۹۲	۵/۸۵	زمان آزمایش محرک های ناهمخوان
۰/۰۵۰	۱/۴۶	۰/۱۰۶	۲/۰۳	۰/۳۳۵	-۰/۴۱	۰/۴۰۸	۰/۷۰	تعداد خطا برای محرک های همخوان
-	۰	-	۰	۰/۰۱۷	۰/۹۶	۰/۱۶۵	۳/۶۷	تعداد خطا برای محرک های ناهمخوان
۰/۰۱۰	۲/۴۸	۰/۱۰۱	۲/۹۰	۰/۰۱۷	۰/۹۵	۰/۱۷۳	۳/۴۷	میزان تداخل
۰/۳۰۵	۰/۵۰	۰/۴۸۳	۰/۵۰۵	۰/۰۰۱	-۲/۹۵	۰/۰۹۱	۷/۷۹	تعداد طبقات تکمیل شده
۰/۲۸۸	۰/۵۶	۰/۷۹۵	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۳/۰۶	۰/۱۱۲	۲/۶۹	تعداد کل خطاها
۰/۰۵۷	-۲/۱۱	۰/۱۰۲	۱۰/۱۸	۰/۰۱	۲/۶۴	۰/۱۰۲	۱۱/۱۸	تعداد کوشش ها برای تکمیل الگوی اول
۰/۰۵۲	-۲/۶۴	۰/۱۷۲	۹/۰۱	۰/۳۸۲	۰/۳۰	۰/۴۵۰	۰/۵۸	شکست در حفظ یک توالی

نتایج آزمون لوین (جهت بررسی پیش فرض تساوی واریانس ها) برای تمامی شاخص ها غیر معنادار بود.

بر اساس جدول های ۲ و ۳، زمان آزمایش محرک های همخوان و ناهمخوان، تعداد خطا برای محرک های ناهمخوان و میزان تداخل در آزمون استروپ در گروه  $Anx^+$  به طور معناداری بیشتر از  $Anx^-$  است. گروه  $Anx^+$  در شاخص تعداد طبقات تکمیل شده (عملکرد صحیح) در آزمون ویسکانسین پایین تر از  $Anx^-$  و در تعداد کل خطاها و تعداد کوشش ها برای تکمیل الگوی اول بالاتر از این گروه می باشد. همچنین گروه  $Imp^+$  به طور معناداری در تعداد خطا برای محرک های همخوان و میزان تداخل بالاتر از  $Imp^-$  و در شاخص زمان برای محرک های همخوان پایین تر از  $Imp^-$  می باشد. نتایج مقایسه دو به دوی گروه ها در میزان فعالیت لب پیشانی و پیش پیشانی در حین فعال شدن پردازش های فراشناختی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. مقایسه فعالیت لب پیشانی و پیش پیشانی در گروه ها حین پردازش فراشناختی

مقایسه گروه های $Imp^+$ و $Imp^-$				مقایسه گروه های $Anx^+$ و $Anx^-$				شاخص ها آزمون ها	
P	t	آزمون لوین		P	t	آزمون لوین			
		P	F			P	F		
۰/۰۲۱	-۲/۱۲	۰/۱۵۹	۳/۸۶	۰/۳۶۵	-۰/۳۴	۰/۹۴۳	۰/۰۰۵	استروپ	پیش پیشانی راست
۰/۰۰۰۱	-۳/۹۸	۰/۲۵۳	۱/۳۶	۰/۳۴۷	-۰/۳۹	۰/۵۲۱	۰/۴۲		پیش پیشانی چپ
۰/۰۰۱	-۳/۳۷	۰/۹۸	۴/۷۳	۰/۳۳۳	-۰/۴۳	۰/۷۵۵	۰/۰۹		پیش پیشانی
۰/۰۵۱	-۱/۶۹	۰/۰۸۹	۴/۲۴	۰/۳۶۸	-۰/۳۳	۰/۸۵۳	۰/۰۳		پیشانی راست
۰/۰۵۰	-۱/۴۸	۰/۴۷۱	۰/۵۳	۰/۰۱۶	-۱/۰۲	۰/۰۶۴	۳/۷۱		پیشانی چپ
۰/۰۵۰	-۱/۶۹	۰/۶۳۹	۰/۲۲	۰/۰۲۴	-۰/۷۰	۰/۲۳۷	۱/۴۵		پیشانی
۰/۰۱۵	-۲/۲۳	۰/۱۳۱	۳/۱۵	۰/۰۲۳	-۰/۳۰	۰/۱۲۵	۲/۵۰	ویسکانسین	پیش پیشانی راست
۰/۰۰۱	-۳/۱۴	۰/۰۹۷	۴/۶۲	۰/۴۲۵	-۰/۱۹	۰/۱۳۲	۲/۴۰		پیش پیشانی چپ
۰/۰۰۱	-۲/۷۴	۰/۱۱۰	۳/۷۰	۰/۴۰۲	-۰/۲۵	۰/۰۶۸	۳/۶۱		پیش پیشانی
۰/۰۲۰	-۰/۸۴	۰/۱۷۰	۳/۵۴	۰/۰۲۴	-۰/۶۹	۰/۹۹۳	۰		پیشانی راست
۰/۰۱۱	-۱/۲۱	۰/۸۰۹	۰/۰۶	۰/۰۱۶	-۱/۰۱	۰/۶۶۶	۰/۱۹		پیشانی چپ
۰/۰۱۹	-۱/۰۸	۰/۱۶۳	۲/۰۵	۰/۰۱۹	-۰/۸۸	۰/۷۸۹	۰/۰۷		پیشانی
۰/۳۹۵	-۰/۲۶	۰/۶۹۹	۰/۱۵	۰/۰۲۱	-۰/۷۹	۰/۲۹۰	۱/۱۶	ATT	پیش پیشانی راست
۰/۰۱۴	-۱/۰۶	۰/۴۰۸	۰/۷۰	۰/۳۸۵	-۰/۲۹	۰/۹۱۱	۰/۰۱		پیش پیشانی چپ
۰/۰۲۴	-۰/۷۱	۰/۶۱۸	۰/۲۵	۰/۲۸۹	-۰/۵۶	۰/۲۵۱	۱/۳۷		پیش پیشانی
۰/۳۳۵	-۰/۴۲	۰/۰۵۹	۴/۰۵	۰/۵۰۰	۰	۰/۲۵۳	۱/۳۶		پیشانی راست
۰/۴۵۴	-۰/۱۱	۰/۱۹۹	۱/۷۳	۰/۰۱۹	-۰/۸۸	۰/۲۸۰	۱/۲۱		پیشانی چپ
۰/۳۹۰	-۰/۲۸	۰/۱۴۴	۴/۴۲	۰/۳۱۴	-۰/۴۹	۰/۶۷۰	۰/۱۸		پیشانی

با توجه به داده های جدول های ۲ و ۴، در هنگام فعال شدن پردازش فراشناختی میانگین امواج آلفای ناحیه پیش پیشانی راست و نواحی پیشانی هر دو نیمکره در گروه

$Anx^-$  به طور معناداری بیشتر از  $Anx^+$  است و بنابراین فعالیت این نواحی در گروه  $Anx^+$  در مقایسه با  $Anx^-$  بیشتر است. همچنین میانگین امواج آلفای ناحیه پیش پیشانی و نواحی پیشانی هر دو نیمکره در گروه  $Imp^-$  در مقایسه با  $Imp^+$  بیشتر و در نتیجه فعالیت این نواحی در گروه  $Imp^-$  کمتر از  $Imp^+$  می باشد.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ یافته های این پژوهش همسو با پژوهش های *ولز (۲۰۰۹)*، *ولز و همکاران (۲۰۱۰)*، *یلماز و همکاران (۲۰۱۱)*، *همدل و همکاران (۲۰۱۳)* به ارتباط منفی بین پردازش فراشناختی و اضطراب اشاره دارد. کنش های اجرایی در قالب یک نظام هشیار وظیفه مهار و نظارت بر سایر پردازش ها را بر عهده دارند. اگر پردازش فراشناختی و به عبارتی کنش های اجرایی ناسالم باشند، اضطراب ایجاد می شود. اضطراب از سویی از طریق تأثیر متقابل بر کنش های اجرایی و از سوی دیگر با فعال کردن باورهای فراشناختی منفی چرخه معیوبی را در جهت افزایش خود راه اندازی می کند. موافق با *نظر و آلش و همکاران (۲۰۰۹)* به نظر می رسد اضطراب با فعال کردن روان بنه هایی در ارتباط با خطر و تهدید، توجه به تهدید و تفسیر تهدیدآمیز موقعیت ها را باعث می شود که پیامد آن محدود و مختل شدن بیشتر کنش های اجرایی درگیر در فرآیند پردازش است. کنش اجرایی ضعیف، توجه انتخابی ناسالم را در پی دارد که خود می تواند با محدود کردن و تحریف فرآیند پردازش اطلاعات، هم آغازگر و هم تداوم بخش اضطراب تلقی شود.

○ در پژوهش حاضر «*اضطراب*» بر مبنای ابعاد برون گردی و نورزگرایی تعریف شد. ارتباط اضطراب با فراشناخت ناسالم به این معناست که ابعاد نورزگرایی و درون گردی نیز با فراشناخت ناکارآمد مرتبط هستند. ارتباط نورزگرایی و فراشناخت ناسالم واضح است؛ اما در مورد ارتباط درون گردی با فراشناخت ناسالم، به نظر می رسد نورزگرایی به مراتب بیشتر از درون گردی با فراشناخت ناکارآمد مرتبط باشد. نتایج پژوهش *شاهقلیان و همکاران (۱۳۹۰)* حاکی از مختل بودن فراشناخت در نورزگرایان در مقایسه با افراد پایدار هیجانی است، ولی چنین یافته ای برای گروه درون گرد در مقایسه با برون گردها به دست نیامد. از آن جا که برخی پژوهش ها مانند *فینک و نیوبایر (۲۰۰۴)*، *فینک (۲۰۰۵)*، *بیوردسل و همکاران (۲۰۰۶)* حاکی از پردازش شناختی بهتر در درون گردها است، بایستی نظام فراشناخت هم که کار

نظارت بر پردازش های شناختی را بر عهده دارد، در این افراد کارآمد و قوی باشد. به نظر می رسد کارآمدی فراشناخت در درون گردها به آن اندازه هست که بتواند اضطراب همراه با درون گردی را کنترل کند.

○ یافته های دیگر نشان می دهد بین دو گروه  $Imp^+$  و  $Imp^-$  در کیفیت پردازش های فراشناختی تفاوت معنادار وجود ندارد. انتظار این است که به دلیل تفاوت دو گروه در برون گردی و نورزگرایی کیفیت پردازش فراشناختی در آزمودنی های  $Imp^-$  بهتر از  $Imp^+$  باشد اما معنادار نبودن نتایج می تواند ناشی از ارتباط اضطراب با درون گردی باشد. میزان برانگیختگی قشر مغز در درون گردها بیشتر از برون گردها است (فرسمن و همکاران، ۲۰۱۲) و زمانی که این میزان از حد بهینه بالاتر می رود اضطراب فراخوانده می شود که برانگیختگی بیشتر قشر مغز را در پی دارد (فینک، ۲۰۰۵). اما آستانه حسی پایین تر، برانگیختگی پایه بالاتر و برانگیختگی سریعتر در برابر محرک ها در عملکرد افراد درون گرد و در نتیجه عملکرد گروه  $Imp^-$  بی تأثیر نیست.

○ توجه به ماهیت چند وجهی زودانگیختگی نیز قابل تأمل است. وجوه مختلفی از جمله تمایل به رفتار شتابزده علیرغم پیامدهای منفی، تمایل به عمل بدون فکر، هیجان خواهی و علاقه به تجارب جدید، ناتوانی در حفظ توجه و تمرکز در انجام تکالیف برای سازه زودانگیختگی در نظر گرفته می شود (پاسکالز و همکاران، ۲۰۰۹). می توان یافته پژوهش مبنی بر بالاتر بودن گروه  $Imp^+$  در مقایسه با گروه  $Imp^-$  در شاخص های تعداد خطا برای محرک های همخوان و میزان تداخل را به ویژگی های تمایل به عمل بدون فکر و ناتوانی در حفظ توجه و پایین تر بودن این گروه در شاخص زمان برای محرک های همخوان را به ویژگی تمایل به رفتار شتاب زده افراد زودانگیخته نسبت داد.

○ نتایج پژوهش نشان داد فعالیت لب پیشانی و پیش پیشانی در حین فعال شدن پردازش های فراشناختی در آزمودنی های  $Anx^+$  بیشتر از  $Anx^-$  است. میزان فعالیت نواحی پیشانی هر دو نیمکره و پیش پیشانی نیمکره راست در گروه  $Anx^+$  بیشتر از گروه  $Anx^-$  به دست آمد. همچنین فعالیت لب پیشانی و پیش پیشانی در حین فعال شدن پردازش های فراشناختی در آزمودنی های  $Imp^+$  بیشتر از  $Imp^-$  به دست آمد. این نتایج با یافته های /تکینسون و همکاران (۲۰۰۳) و بوکوا و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. پژوهش های کیک و

نالساکی (۲۰۰۱) و لانگنکر و همکاران (۲۰۰۴) بر افزایش فعالیت تنها در لب پیشانی چپ و پژوهش لرنس و همکاران (۲۰۰۴) بر افزایش فعالیت تنها در پیش پیشانی چپ در حین فعال شدن کنش های اجرایی تأکید کرده اند. باید توجه داشت که این پژوهش ها در آزمودنی های سالم و فاقد هر گونه اختلال یا صفت خاصی انجام شده اند. در پژوهش حاضر صرف وجود اضطراب یا زودانگیزگی به عنوان یک صفت یا رگه شخصیتی، موجب می شود فعالیت نیمکره راست افراد زودانگیزگی یا مضطرب از همتایان غیر زودانگیزگی یا غیر مضطربشان بالاتر باشد، حتی اگر نیمکره راست این افراد دخالتی در کنش های اجرایی نداشته باشد و فقط نیمکره چپ درگیر فعال شدن کنش های اجرایی بشود.

○ مطابق با نظریه آیزنک (۱۹۶۷؛ به نقل از کر، ۲۰۰۴)، «درون گردها» در مقایسه با «برون گردها»، آستانه پاسخ پایین تر و انگیزگی قشری بالاتری دارند و قابلیت انگیزگی آنها بیشتر است. ترن و همکاران (۲۰۰۱) و فرسمن و همکاران (۲۰۱۲) نشان می دهند برون گردها آستانه پاسخ بالاتر، دامنه آلفای بیشتر و برانگیزگی قشری ضعیف تری دارند. در موقع افزایش بیش از حد برانگیزگی قشر مغز در درون گردها، بازداری فراحاشیه ای برانگیزگی را بازداری می کند. به اعتقاد کر (۲۰۰۴) هر چند در شرایط تحریک پایین، درون گردها برانگیزگی تر هستند، در موقعیت تحریک بالا آنها بیش برپایی را تجربه می کنند که با فراخوانی بازداری، میتواند موجب افزایش پایین تر برپایی در مقایسه با برون گردها شود. بنابراین به نظر می رسد تأکید بر نورزگرایی در تبیین یافته های پژوهش مناسب تر باشد. به اعتقاد آیزنک (۱۹۶۷؛ به نقل از کر، ۲۰۰۴) نورزگرها برانگیزگی تر از افراد پایدار هیجانی هستند. همچنین نورزگرایی با اضطراب مرتبط است. افراد نورزگرا در مقایسه با افراد پایدار در برابر تجارب هیجانی برانگیزگی بیشتری را تجربه می کنند. همچنین تفاوت های فردی افراد نورزگرا در شرایط منفی و اضطراب زا با شدت بیشتری مشاهده می شود. بنابراین منطقی است که فعالیت لب پیشانی افراد نورزگرای درون گرد ( $Anx^+$ ) بیشتر از افراد پایدار برون گرد ( $Anx^-$ ) باشد.

○ پیش تر بیان شد که در شرایط تحریک پایین، درون گردها برانگیزگی تر و دارای قابلیت برپایی بالاتری هستند، اما فراخوانی بازداری فراحاشیه ای می تواند موجب افزایش پایین تر برپایی در مقایسه با برون گردها شود. همچنین بیان شد که نورزگرها برانگیزگی

تر از افراد پایدار هیجانی هستند. بنابراین منطقی است که فعالیت لب پیشانی افراد نوززگرای برون گرد ( $Imp^+$ ) بیشتر از افراد پایدار درون گرد ( $Imp^-$ ) باشد.

○ نتایج حاکی از آن است که در افراد  $Anx^+$  فعالیت پیش پیشانی تنها در نیمکره راست بیشتر از افراد  $Anx^-$  است و بین فعالیت پیش پیشانی چپ دو گروه تفاوت معنادار دیده نمی شود. برخی پژوهش ها مانند کراست و همکاران (۲۰۰۸) و شکمن و همکاران (۲۰۰۹) ارتباط اضطراب با فعالیت بیشتر پیشانی راست بر اساس موج آلفا را نشان داده اند و پژوهش های دیگری مانند هایدن و همکاران (۲۰۰۸) و استوارت و همکاران (۲۰۰۸) این یافته را تأیید نکرده اند. نتایج پژوهش تمارکن و همکاران (۱۹۹۲) نشان می دهد در افراد پایدار هیجانی در شرایطی که هیجان منفی تجربه می شود، فعالیت قطعه پیشانی راست افزایش می یابد، هر چند تفاوت چشمگیری بین دو قطعه پیشانی در این افراد به دست نمی آید. با توجه به نتایج پژوهش حاضر به نظر می رسد فرضیه فعالیت بیشتر نواحی قدامی راست در افراد نوززگرا و درون گرد و فعالیت بیشتر نواحی قدامی چپ در افراد پایدار هیجانی و برون گرد تأیید می شود.

○ در پژوهش حاضر به دلیل کنترل متغیر جنس در تعمیم یافته ها به جامعه مردان باید احتیاط نمود. همچنین باید در نظر داشت که الزاماً نمیتوان پردازش فراشناختی را صرفاً به آنچه توسط آزمون های استفاده شده در این پژوهش اندازه گیری می شود، محدود ساخت.



#### یادداشت ها

- |   |  |
|---|--|
| 1. executive functions                        | 2. Gray, J. A                            |
| 3. reticulo-cortical loop                     | 4. visero-cortical loop                  |
| 5. danger schema                              | 6. impulsivity                           |
| 7. bilateral inferior frontal gyrus           | 8. middle frontal gyrus                  |
| 9. anterior cingulate cortex                  | 10. transmarginal inhibition             |
| 11. Eysenck Personality Questionnaire (EPQ-R) | 12. Melacognition Questionnaire (MCQ-30) |
| 13. Cognitive Failures Questionnaire (CFQ)    | 14. Strop Test                           |
| 15. Wisconsin Card Sorting Test               | 16. Attention Training Technique (ATT)   |

#### ● منابع

ابوالقاسمی، عباس و آذر کیامرثی (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین فراشناخت و نارسایی های شناختی در

سالمدان. فصلنامه تازه های علوم شناختی. ۱۱ (۱)، صفحات ۱۵-۸.

شاهقلیان، مهناز؛ پرویز آزاد فلاح و علی فتحی آشتیانی (۱۳۹۱). مقایسه مؤلفه های فراشناخت و نارسایی های شناختی بر اساس ابعاد شخصیتی. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۶ (۲)، ۱۳۰-۱۲۵.

شیرین زاده، صمد؛ محمد علی گودرزی؛ چنگیز رحیمی و قاسم نظیری (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت ۳۰. *مجله روانشناسی*، ۱۲ (۴)، ۴۴۵-۴۶۱.

کاوایانی، حسین؛ مهر انگیز پورناصح و سید امین موسوی (۱۳۸۴). هنجاریابی و اعتبارسنجی فرم تجدید نظر شده پرسشنامه آیزنک در جمعیت ایرانی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۱۱، ۳۱۱-۳۰۴.

Atkinson, C. M., Drysdale, K. A., & Fulham, W. R. (2003). Event-related potentials to Stroop and reverse Stroop stimuli. *International Journal of Psychophysiology*, 47, 1-21.

Beauducel, A., Brocke, B., & Leue, A. (2006). Energetical bases of extraversion: Effort, arousal, EEG and performance. *International Journal of Psychophysiology*, 62, 212-223.

Bockova, M., Chladek, J., Jurak, P., Halamek, J., & Rektor, I. (2007). Executive functions processed in the frontal and lateral temporal cortices: Intracerebral study. *Clinical Neurophysiology*, 118, 2625-2636.

Broadbent, D. E., Cooper, P.J., Fitzgerald, P.F., & Parkes, K.R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21 (1), 1-16.

Brown, R.G., & Fernie, B.A. (2015). Metacognitions, anxiety, and distress related to motor fluctuations in parkinson's disease. *Journal of Psychosomatic Research*, 78, 143-148.

Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 215-222.

Cicek, M., & Nalcaci, E. (2001). Interhemispheric asymmetry of EEG alpha activity at rest and during the Wisconsin Card Sorting Test: Relations with performance. *Biological Psychology*, 58, 75-88.

Clerc, J., Miller, P.H., & Cosnefroy, L. (2014). Young children's transfer of strategies: Utilization deficiencies, executive function, and metacognition. *Developmental Review*, 34, 378-393.

Corr, P. J. (2004). Reinforcement sensitivity theory and personality. *Neuroscience and Behavior Reviews*, 28, 317-332.

Crost, N. W., Pauls, C. A., & Wacker, J. (2008). Defensiveness and anxiety predict frontal



- EEG asymmetry only in specific situational contexts. *Biological Psychology*, 78 (1), 43-52.
- Demakis, G. J. (2004). Frontal lobe damage and tests of executive processing: A meta-analysis of the Category Test, Stroop Test, and Trail-Making Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26, 441-450.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield: Thomas.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1985). A revised version of the Psychoticism Scale. *Personality and Individual Differences*, 6, 21-29.
- Fink, A. (2005). Event-related desynchronization in EEG during emotional and cognitive information processing: Differential effects of extraversion. *Biological Psychology*, 70, 152-160.
- Fink, A., & Neubauer, A. C. (2004). Extraversion and cortical activation: Effects of task complexity. *Personality and Individual Differences*, 36, 333-347.
- Forsman, L., Manzano, O., Karabanov, A., Madison, G., & Ullén, F. (2012). Differences in regional brain volume related to the extraversion-introversion dimension-A voxel based morphometry study. *Neuroscience Research*, 72, 59-67.
- Garcia-Montes, J. M., Cangas, A., Prerez, M., Varez, M., Hidalgo, A., & Gutierrez, O. (2005). Influence of metacognitive variables on paranoid ideation. *International Journal of Clinical and Psychology*, 5, 463-469.
- Gualtieri, C.T., & Johnson, L.G. (2006). Reliability and validity of a computerized neurocognitive test battery, CNS Vital Signs. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21, 623-643.
- Hayden, E. P., Bodkins, M., Brenner, C., Shekhar, A., Nurnberger, J. I., Jr., O'Donnell, B., et al. (2008). A multimethod investigation of the behavioral activation system in bipolar disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(1), 164-170.
- Hjemdal, O., Hagen, R., & Nordahl, H.M. (2013). Metacognitive therapy for generalized anxiety disorder: Nature, evidence and an individual case illustration. *Cognitive and Behavioral Practice*, 20(3), 301-313.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213-233.
- Langenecker, S. A., Nielson, K. A., & Rao, S. M. (2004). fMRI of healthy older adults during Stroop interference. *NeuroImage*, 21, 192-200.
- Lerenca, J. M., Illeb, N., Kaisera, S., Fiedlera, P., Mundta, C., & Weisbrod, M. (2004). Prefrontal-cingulate activation during executive control: Which comes first? *Cognitive Brain Research*, 18, 278-287.

- Mecacci, L., & Righi, S. (2006). Cognitive failures, metacognitive beliefs and aging. *Personality and Individual Differences, 40*, 1453-1459.
- Maril, A., Simons, J. S., Mitchell, J. P., Schwartz, B. L., & Schacter, D. I. (2003). Felling-of-knowing in episodic memory: An event-related fMRI study. *NeuroImage, 18*, 827-836.
- Matthews, G., & Gilliland, K. (2001). Personality, biology and cognitive science: A reply to Corr. *Personality and Individual Differences, 30*, 353-362.
- Matthews, G., & Gilliland, K. (1999). The personality theories of H.J.Eysenck and J. A. Gray: A comparative review. *Personality and Individual Differences, 26*, 583-626.
- Middlebrooks, P.G., & Sommer, M.A. (2012). Neuronal correlates of metacognition in primate frontal cortex. *Neuron, 75*, 517-530.
- Nelson, T.O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition?. In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Nyhus, E., & Barcelo, F. (2009). The Wisconsin Card Sorting Test and the cognitive assessment of prefrontal executive functions: A critical update. *Brain and Cognition, 71*, 437-451.
- Pascalis, V. D., Arwari, B., D'Antuono, L., & Cacace, I. (2009). Impulsivity and semantic/emotional processing: An examination of the N400 wave. *Clinical Neurophysiology, 120*, 85-92.
- Rauch, S. L., & Milad, M. R., Orr, S. P., Quinn, B. T., Fischl, B., & Pitman, R. K. (2005). Orbitofrontal thickness, retention of fear extinction and extraversion. *Neuro Report, 16*, 1909-1912.
- Riehemann, S., Volz, H. P., Stützer, P., Smesny, S., Gaser, C., & Sauer, H. (2001). Hypofrontality in neuroleptic-naive schizophrenic patients during the Wisconsin Card Sorting Test-a fMRI study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 251*, 66-71.
- Saed, O., Purehsan, S., & Akbari, S. (2010). Correlation among meta-cognitive beliefs and anxiety-depression symptoms. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1685-1689.
- Schmitz, T. W., Kawahara-Baccus, T. N., & Johnson, S. C. (2004). Metacognitive evaluation. Self-relevance and the right prefrontal cortex. *NeuroImage, 22*, 941-947.

- Shackman, A. J., McMenamin, B. W., Maxwell, J. S., Greischar, L. L., & Davidson, R. J. (2009). Right dorsolateral prefrontal cortical activity and behavioral inhibition. *Psychological Science, 20*, 1500-1506.
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition, 9*, 313-323.
- Soltesz, F., Goswami, U., White, S. & Szucs, D. (2010). Executive function effects and numerical development in children: Behavioural and ERP evidence from a numerical Stroop paradigm. *Learning and Individual Differences*, in press.
- Souchay, C., & Isingrini, M. (2004). Age related differences in metacognitive control: Role of executive functioning. *Brain Cognition, 56*, 89-99.
- Stewart, J. L., Levin-Silton, R., Sass, S. M., Heller, W., & Miller, G. A. (2008). Anger style, psychopathology, and regional brain activity. *Emotion, 8*(5), 701-713.
- Strauss, E., Sherman, E.M.S, & Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms and commentary*. USA: Oxford University Press.
- Tamir, M., Robinson, M.D., & Clore, G.L. (2002). The epistemic benefits of trait consistent mood states: An analysis of extraversion and mood. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 663-677.
- Tomarken, A. J., Davidson, R. J., Wheeler, R. E., & Doss, R. C. (1992). Individual differences in anterior brain asymmetry and fundamental dimensions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 676-687.
- Tran, Y., Craig, A., & McIsaac, P. (2001). Extraversion-introversion and 8-13 Hz waves in frontal cortical regions. *Personality and Individual Differences, 30*, 205-215.
- Walsh, J. J., Balint, M. G., Smolira, D. R., Fredericksen, L. K., & Madsen, S. (2009). Predicting individual differences in mindfulness: The role of trait anxiety, attachment anxiety and attentional control. *Personality and Individual Differences, 46*, 94-99.
- Wells, A. (2000). Emotional disorders and metacognition: *Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Willey & sons.
- Wells, A. (2006). Detached mindfulness in cognitive therapy: A metacognitive analysis and ten techniques. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy, 23* (4), 337-354.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: The Guilford Press.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behavior Research and Therapy, 42*, 358-396.
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective*. Harvard

UK: Erlbaum.

Wells, A., & Matthews, G. (1996). Modeling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behavior Research and Therapy, 34*, 881-888.

Wells, A., Welford, M., King, P., Papageorgiou, C., Wisely, J., & Mendel, E. (2010). A pilot randomized trial of metacognitive therapy vs applied relaxation in the treatment of adults with generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy, 48*, 429-434.

Yilmaz, A. E., Gencoz, T. & Wells, A. (2011). The temporal precedence of metacognition in the development of anxiety and depression symptoms in the context of life stress: A prospective study. *Journal of Anxiety Disorders, 25*, 389-396.



# اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان کم‌توان هوشی □

## The Efficacy of Anger Management Training on Reduction of Aggression in Students with Intellectual Disability □

Bagher Ghojari Bonab, PhD

Fatimah Nosrati, PhD ✉

Masoumeh Aminifar, MSc

دکتر باقر غباری بناب\*

دکتر فاطمه نصرتی\*

معصومه امینی‌فر\*

### Abstract

The aim of this study was to assess the efficacy of anger management training in reduction of anger management in students with intellectual disability. This study was a single subject design which is conducted with three students with intellectual disability. Three students with age range of 18 - 19 were selected from pre-vocational school male students in seven to nine graders that were studying in Sepehr School in Bojnord during the 2013 academic year. The individuals were selected because of showing behavioral problems in the class, and endorsement of school principal of their aggressive behaviors and completion of Buss and Perry (1992) Questionnaire by mothers, and not having other disabilities such as sensory, visual and auditory impairments as well as physical disability. Moreover these students were not participating in other programs. during nine sessions twice a week. The assessments were performed two sessions before and after anger management training program. The applied tools in this study included Buss and Perry' Questionnaire, Social Validity of the Questionnaire, (Martens, Witt, Elliot & Darveaux, 1985) was adequate. Moreover, systematic observation were used. The results showed that interpersonal aggressive behaviors were reduced as a result of intervention. Besides, visual display and effect size of the Percentage of Non-overlapping Data (PND) method and standardized mean difference showed effectiveness of the intervention.

**Keywords:** anger management training program, student with intellectual disability, interpersonal aggressive behaviors.

### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزشی مدیریت خشم بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان کم‌توان هوشی انجام شد. روش این پژوهش از نوع طرح تک‌آزمودنی است و شرکت‌کنندگان آن سه آزمودنی با دامنه سنی (۱۹-۱۸ سال) بودند که از بین دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در مقطع پیش‌حرفه‌ای (هفتم تا نهم) سال ۱۳۹۲ در مدرسه سپهر استان بجنورد، انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به تکمیل پرسشنامه باس و پری (۱۹۹۲) توسط والد (مادر)، عدم وجود ملاک‌های معلولیت جانبی مثل آسیب‌های بینایی و شنوایی؛ عدم وجود علل فیزیولوژیکی برای رفتار پرخاشگرانه و عدم شرکت در برنامه درمانی دیگر انتخاب شدند. ارزیابی‌ها در دو مرحله قبل از برنامه آموزشی مدیریت خشم و بعد از آن صورت گرفت. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل پرسشنامه باس و پری (۱۹۹۲)، پرسشنامه روایی اجتماعی ماریتنز، ویت، ایلویوت و دارویکس (۱۹۸۵) و مشاهده نظام‌دار بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل دیداری و اندازه اثر استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که رفتارهای پرخاشگرانه بین فردی دانش‌آموزان بعد از مداخله بهبود یافته است. همچنین اندازه اثر مربوط به روش درصد داده‌های ناهمپوش بین خط پایه و درمان (PND)، تفاوت استاندارد میانگین‌ها تفاوت معناداری را نشان داد.

**کلید واژه‌ها:** برنامه آموزشی مدیریت خشم، دانش‌آموزان کم‌توان هوشی، رفتارهای پرخاشگرانه بین‌فردی.

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

✉ Email:fnosrati@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۹/۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۱/۱۸

\* دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

خشم به‌عنوان حالت عاطفی توصیف می‌گردد که شامل شدت های گوناگون احساس از پرخاشگری تا آزارگری به مدت زمان طولانی و آسیب جسمی است (اسپیلبرگر، ۱۹۹۱). عدم مهار رفتار پرخاشگرانه علاوه بر اینکه می‌تواند باعث ایجاد مشکلات بین فردی و جرم، بزه و تجاوز به حقوق دیگران شود، می‌تواند دورن ریزی شده و باعث انواع مشکلات جسمی و روانی مثل زخم معده، سردردهای میگرنی و افسردگی گردد (الیس، ۱۹۸۸؛ به نقل از صادقی، احمدی و عابدی، ۱۳۸۱).

میزان شیوع مسائل مهار خشم در افراد با و بدون کم‌توان هوشی ثابت نیست. افراد کم‌توان هوشی میزان بالاتری از مسائل مهار خشم را در مقایسه با افراد بدون کم‌توان هوشی تجربه می‌کنند. (تیلر و نواکو، ۲۰۰۲). در میزان شیوع ثابت محققین تمایل دارند میزان رفتارهای پرخاشگرانه را بررسی کنند که اغلب به صورت خشم بروز داده می‌شود (تیلر، نواکو، گوناین و استریت، ۲۰۰۴).

کم‌توان هوشی با مشکلات رفتاری از قبیل پرخاشگری، «آسیب به خود»<sup>۱</sup>، «رفتار مخرب»<sup>۲</sup>، «بیش‌فعالی»<sup>۳</sup>، «رفتارهای کلیشه‌ای»<sup>۴</sup> و رفتارهای اجتماعی و جنسی نامناسب همراه است. این چنین رفتارهای ناسازگارانه هم بر سلامتی و هم بر امنیت شخص کم‌توان هوشی و اطرافیان و مراقبان آن‌ها تأثیر منفی دارد (امرسون، ۲۰۰۱).

امروزه آموزش مدیریت خشم به‌عنوان یکی از مولفه های اصلی برنامه های مهارت زندگی درآمده است و تعدادی از پژوهشگران (برای مثال فیندلر و اکتون، ۱۹۸۶، فیندلر و همکاران، ۱۹۸۴، گلداشتاین و گلیک، ۱۹۸۷، لوخمن و همکاران، ۱۹۹۹) برای کمک به کسانی که در زمینه مدیریت خشم مشکل دارند، به توسعه رویکردها و الگوهای شناختی، اجتماعی و رفتاری مهارت آموزی اهتمام ورزیده اند و با استفاده از این برنامه ها به آموزش مدیریت خشم مبادرت کرده اند (به نقل از نویدی، ۱۳۸۷). همچنین سون و چوی (۲۰۱۰) دریافته اند که نمره کلی اثربخشی برنامه مدیریت خشم بر اعضای خانواده بیماران با سوء مصرف الکل معنادار بوده و نمره کلی میزان خشم در این افراد به‌صورت معناداری کاهش یافته است. همچنین اثربخشی برنامه مدیریت خشم بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه مادران

کودکان با اختلا کمبود توجه/بیش‌فعالی روی ۴۰ مادر در دو گروه (۲۰ نفر آزمایشی و گواه) در ۱۰ جلسه برگزار شد. نتیجه نشان داد که رفتارهای پرخاشگرانه گروه آزمایش پس از مداخله به‌صورت معناداری ( $p < 0.10$ ) کاهش یافته بود (ولی‌زاده، ۲۰۱۰).

یکتا و زمانی (۲۰۰۸) در پژوهشی اثربخش برنامه مدیریت خشم را بین مادران و فرزندان کم‌توان هوشی و دیرآموز را مورد مطالعه قرار داده و دریافتند که شدت خشم آنان در موقعیت‌های مختلف کاهش و روش‌های کنترل مدیریت خشم در گروه شرکت‌کننده افزایش یافته است.

صعینی و نجار در سال ۲۰۱۴ به سنجش اثر برنامه مدیریت خشم در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه افراد کم‌توان هوشی در سنین ۱۸ تا ۴۰ سال پرداختند و نشان دادند که برنامه آموزشی فوق‌الذکر در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و عصبانیت به‌صورت معناداری موثر است. همچنین علاوه بر تاثیر برنامه مدیریت خشم در کاهش پرخاشگری، داده‌ها پس از یک سال بعد از آموزش نیز اثر خود را حفظ کردند.

گیلمر (۱۹۹۸) یافته‌های کیفی از برنامه‌های مدیریت خشم در مراجعین کم‌توان هوشی خفیف تا متوسط و رفتارهای چالش‌برانگیز را ارائه داد. مراجعین در برنامه‌ای شامل راه‌اندازهای خشم فردی، راهبردهای تقلید کردن، اعتماد به نفس در برقراری ارتباط و جرأت‌ورزی به مدت ۴۱ هفته شرکت کردند که مراجعین افزایش ارتباط، جرأت‌ورزی و کاهش شدت و فراوانی رفتارهای چالش‌برانگیز را گزارش کردند.

هوولز، روگرز و ویلکاک (۲۰۰۰) ۱۲ جلسه برنامه با مراجعین کم‌توان هوشی متوسط تا خفیف که به کلینیک روانشناسی برای مسائل گوناگون خشم ارجاع شده بودند را گزارش کردند. این برنامه دامنه موضوعات گوناگون شامل افکار جایگزین، توصیف واکنش دیگران و آموزش جانشین‌های عملکردی خشم را پوشش می‌داد. نتایج نشان داد که همه مراجعین کنترل بیشتری را بر خشم خودشان در مرحله تکمیلی برنامه احساس کرده بودند.

ویلنر (۲۰۰۷) در مطالعات کوچک درمان شناختی- رفتاری خشم با شرکت‌کنندگان کم‌توان هوشی خفیف پی برد که بهبود شاخص‌های درجه‌بندی مراقبین و مراجعین معنادار بوده است و به‌طور مثبت با توانایی‌های کلامی مرتبط است.

بازبینی ادبیات آشکار می‌سازد که تلاش‌ها برای تدوین برنامه‌های مدیریت خشم ویژه افراد کم‌توان هوشی و مسائل رفتاری وجود داشته‌است. برنامه‌های موجود اغلب شامل افراد کم‌توان هوشی متوسط با سطوح گوناگون توانایی‌های کلامی است. به‌طور واضح نیاز برای تدوین برنامه مدیریت خشم ویژه افراد با دامنه وسیع کم‌توان هوشی مبرم است. بحث دیگر فقدان کلی داده‌های واضح از تأثیر برنامه مدیریت خشم بر افراد کم‌توان هوشی است. بسیاری از مطالعات از مسائل شیوه‌شناسی، همچنین غیاب گروه مقایسه، استفاده از نمونه کوچک، فقدان اعتبار داده‌های کیفی رنج می‌برند که ثبات و تفسیر یافته‌ها را مشکل می‌سازد.

پژوهشگران در صدد هستند که برنامه آموزشی مدیریت خشم را که بر مبنای نظریه شناختی- رفتاری تدوین شده است را در کاهش پرخاشگری و عصبانیت دانش‌آموزان کم‌توان هوشی به‌کار بندند و نتیجه را در کاهش رفتارهای پرخاشگرانه مورد مطالعه قرار دهند. مطالعه حاضر تأثیر ۹ جلسه برنامه مدیریت خشم را با اقتباس از دو پروتکل ویژه کودکان با نیازهای آموزشی ویژه (فریدمن، ۲۰۱۲؛ پیتر، ۲۰۰۴) بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان کم‌توان هوشی به‌صورت مطالعه موردی بررسی می‌کند. به عبارت دیگر، هدف از پژوهش حاضر پاسخ دادن به این سوال است که آیا برنامه آموزشی مدیریت خشم بر رفتارهای پرخاشگرانه بین‌فردی دانش‌آموزان کم‌توان هوشی موثر است؟

## ● روش

در این پژوهش از طرح تک‌آزمودنی با چند خط پایه در میان رفتارهای آماج استفاده شده است. استفاده از طرح‌های پژوهش تک‌آزمودنی برای پژوهش‌های آموزش و پرورش ویژه، که در آن گروه‌ها ناهمگون و غالباً کم‌رخداد هستند، مناسب به‌نظر می‌رسد (هورنر و کار، ۲۰۰۵).

نمونه آماری این پژوهش شامل سه آزمودنی با دامنه سنی (۱۸-۱۹ سال) است که از بین دانش‌آموزان پسر مقطع پیش‌حرفه‌ای (هفتم تا نهم) که در سال ۱۳۹۲ در مدرسه سپهر در مقطع پیش‌حرفه‌ای استان بجنورد مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به دلیل بروز مشکلات رفتاری در کلاس درس؛ گزارش و تأیید مدیر مدرسه مبنی بر انجام رفتارهای پرخاشگرانه و خشم، تکمیل پرسشنامه باس و پری (۱۹۹۲) توسط والد (مادر)، بر



اساس ملاک‌های عدم وجود معلولیت جانبی مثل مشکلات نابینایی و ناشنوایی؛ عدم وجود علل فیزیولوژیکی برای رفتار پرخاشگرانه و عدم شرکت در برنامه درمانی دیگر انتخاب شدند. آزمودنی‌ها برنامه آموزشی مدیریت خشم را که شامل نه جلسه آموزشی می‌باشد به صورت دو جلسه در هفته به مدت ۴۵ دقیقه در مدرسه با اقتباس از دو پروتکل ویژه کودکان با نیازهای آموزشی ویژه (فریدمن، ۲۰۱۲؛ پیتر، ۲۰۰۴) دریافت کردند.

## ● ابزار

□ ۱. **مشاهده نظام‌دار:** مشاهده نظام‌دار، ابزار پژوهشی است که در آن از فرایند بسیار ساختاریافته جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌شود. این روش امکان غلبه بر برخی از مشکلات موجود در سایر روش‌های پژوهشی را برطرف می‌کند (اسکات و مورسیون، ۲۰۰۶؛ به نقل از صبور ابراهیمی، ۱۳۹۰). در این پژوهش با توجه ماهیت رفتارهای آماج، تعداد آن‌ها در مدت زمان هر جلسه (یک ساعت) توسط پژوهشگر در فهرست بررسی طراحی شده به صورت فراوانی ثبت گردید.

□ ۲. **پرسشنامه باس و پری:** در این پژوهش پرسشنامه باس و پری (۱۹۹۲) استفاده شده است که برای گروه‌های سنی نوجوانان و جوانان ۱۸ تا ۲۲ سال مناسب است. این پرسشنامه علاوه بر پرخاشگری کلی، چهار مولفه دیگر یعنی پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت را نیز بررسی می‌نماید. روایی به دست آمده برای چهار مولفه آن یعنی پرخاشگری کلامی، پرخاشگری بدنی، خشم و خصومت به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۲ و برای کل آزمون ۰/۸۰ گزارش شده است.

در این خصوص پژوهش‌های بیشماری در کشورهای مختلف همانند ترکیه (اونجن، ۲۰۱۰)؛ مصر (عبدالمفتاح، ۲۰۰۷)؛ چین (مکسول، ۲۰۰۷)؛ انگلیس، یونان، کانادا، هلند (فستی، مگفی، به نقل از عبدالمفتاح، ۲۰۰۷)؛ آلمان (ونکولنی، ورنر، ۲۰۰۵)؛ ایتالیا (گارسیا-لئون، ۲۰۰۲)؛ ژاپن (ناکانو، ۲۰۰۱) و آمریکا (برن‌استین و جیسن، ۱۹۹۷) در ایران (سامانی، ۱۳۸۶؛ محمدی، ۱۳۸۵) صورت گرفته است که پژوهش‌ها در مجموع شاخص‌های روان‌سنجی آن را تأیید نموده‌اند. روایی آن نیز از طریق سه شاخص روایی همزمان، همگرا و تحلیل عوامل سنجیده شد. روایی همزمان آن با پرسشنامه آسیب روانی عمومی محاسبه شد که ضریب همبستگی ۰/۳۴ را نشان داد که در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار بوده است. در

خصوص روایی همگرا، با محاسبه همبستگی زیرمقیاس‌های این پرسشنامه با یکدیگر و با کل آزمون، ضرابی بین ۰/۳۷ تا ۰/۷۸ به دست آمد که در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار بودند و در نهایت تحلیل عوامل آن نشان داد که این عوامل بیشتر از ۴۶٪ واریانس کل را تبیین می‌کنند. در خصوص هنجاریابی این آزمون در ایران کار پژوهشی زیادی صورت نگرفته است بر طبق پژوهش‌های صورت گرفته در ایران نقطه برش ۸۳/۶ را برای تشخیص پرخاشگری کلی گزارش نموده است (نقدی و همکاران، ۱۳۸۹).

□ ۳. پرسشنامه روایی اجتماعی<sup>۱</sup>: روایی اجتماعی به معنای میزان تأثیری است که برنامه مداخله‌ای به‌گونه‌ای مطلوب از نظر افراد درگیر در آن به همراه داشته است (کار، آستین، بریتون، کلیموبیلی، ۱۹۹۴). به عبارت دیگر، داده‌های حاصل از روایی اجتماعی به فرایند، اهداف و دستاوردها اشاره دارد و بیانگر دیدگاه مثبت افراد در مورد برنامه مداخله‌ای است (شوارتز و بیر، ۱۹۹۱).

روایی اجتماعی یکی از اجزاء اصلی طرح‌های تک‌آزمودنی است و برخی از پژوهشگران روایی اجتماعی را به‌عنوان بخش استاندارد در هر برنامه مداخله‌ای معرفی می‌کنند (کار و لیوان، ۱۹۹۹؛ هورنر و همکاران، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر، به‌منظور سنجش روایی اجتماعی از پرسشنامه (ماریتنز و همکاران (۱۹۸۵) با نیمرخ درجه‌بندی مداخله استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال است و به صورت لیکرت دارای شش ماده متشکل از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است و دامنه نمره آن بین ۱۵ تا ۹۰ است که کسب نمره بالاتر از ۵۲ حاکی از پذیرش برنامه مداخله‌ای است (مولر، ادوارد، تراهانت، ۲۰۰۳). اعتبار این پرسشنامه از طریق ثبات درونی ۰/۸۸ تا ۰/۹۹ گزارش شده است (لانه و همکاران، ۲۰۰۶).

### □ ۳. برنامه آموزشی مدیریت خشم

برنامه آموزشی مدیریت خشم شامل نه جلسه آموزشی می‌باشد که به وسیله طرح تک‌آزمودنی با چند خط پایه به دانش‌آموزان به‌صورت دو جلسه در هفته به مدت ۴۵ دقیقه در مدرسه با اقتباس از دو پروتکل ویژه کودکان با نیازهای آموزشی ویژه (فریدمن، ۲۰۱۲؛ پیتز، ۲۰۰۴) اجرا گردید.

○ الف: برنامه آموزشی مدیریت خشم<sup>۷</sup> توسط مانیکا فریدمن در سال ۲۰۱۲ در مرکز

سلامت روان در دانشگاه مریلند برای استفاده عموم تهیه شد. این برنامه شامل سیزده جلسه که به ترتیب شامل: مقدمه در مورد معرفی برنامه، تفاوت پرخاشگری و عصبانیت، مثلث شناختی (تشخیص احساسات، رفتار و شناخت)، تشخیص احساسات، تشخیص احساسات بدنی و سنجش عصبانیت، تشخیص عوامل ایجادکننده پرخاشگری، عوامل موقعیتی و پیشایندها، مدیریت استرس و پرخاشگری با استفاده از روش تنفس عمیق، مدیریت پرخاشگری و عصبانیت از طریق تنش‌زدایی عضلانی پیش‌رونده، مدیریت پرخاشگری و عصبانیت با توجه به عوامل حواس‌پرت‌کننده و تصویرسازی، مدیریت افکار و جلوگیری از افکار مزاحم و ایجادکننده پرخاشگری، مدیریت پرخاشگری و عصبانیت از طریق حل مسأله، مروری بر مطالب قبلی و تکمیل برنامه و پاسخ و به سوالات می‌باشد.

○ ب: برنامه آموزشی شناخت درمانی<sup>۱</sup> پیتر در سال ۲۰۰۴ با مطالعه پیشینه در مورد افراد کم‌توان هوشی از جمله پیشینه‌هایی در زمینه مشکلات مدیریت عصبانیت، پرخاشگری و افسردگی به این نتیجه رسید که او می‌تواند برنامه‌ای مبتنی بر نظریه شناختی-رفتاری را برای مدیریت خشم تدوین کند. در فرایند بررسی پیشینه او اغلب برنامه‌هایی که بهبود سلامت روان تدوین شده بودند از جمله مدیریت پرخاشگری را مورد بررسی قرار داد و مولفه‌ها و اجرای این برنامه‌ها شامل آموزش تن‌آرامی و آموزش مهارت‌های اجتماعی همراه با روش‌های شناختی از قبیل بازسازی شناختی بود.

همچنین در ارزیابی بسته‌های مدیریت خشم در مورد اثربخشی درمان شناختی اثری به دست نیامد. این اثربخشی در درمان شناختی به همراه رفتار ترکیب اثربخشی بالایی داشته است. این برنامه بر مبنای CBT درمان شناختی-رفتاری بنا نهاده شده است. در تحقیقات مختلف نشان داده است که در درمان پرخاشگری افسردگی، عصبانیت کارایی بالا داشته است (پرت، جهودا و اسکوار، ۱۹۹۹). با تشکیل گروه‌های کنترل و آزمایش ۲۲ نفر فرد پرخاشگر و ۲۲ نفر غیرپرخاشگر را انتخاب کردند و به این نتیجه رسید که به کارگیری این برنامه در کاهش پرخاشگری نقش به‌سزایی داشته است. همچنین تیلور، ناکو، گیلمر و رابرتسون (۲۰۰۴) تاثیر این برنامه را بر کاهش پرخاشگری تایید کردند. این برنامه شامل ۱۸ جلسه (هر جلسه یک تا دو بار در هفته) بود و بخش‌های عمده آن بازسازی شناختی، کاهش برانگیختگی و آموزش مهارت‌های رفتاری بود. (جدول ۱)

جدول ۱. برنامه آموزشی مدیریت خشم به دانش آموزان کم توان هوشی

جلسه‌ها	محتوای آموزشی	مواد لازم
جلسه اول	آشنایی با یکدیگر، جدول‌بندی، قول صادقانه، قوانین جلسه‌ها، تعیین اهداف، تعیین تکلیف	تکلیف اهداف
جلسه دوم	بازیابی تکلیف، افسانه خشم، تعریف خشم و پرخاشگری، تعیین تکلیف	کاربرگ همه چیز درباره خشم
جلسه سوم	بازیابی تکلیف، تعریف واکنش فیزیکی خشم، معرفی مقیاس خشم، تعیین تکلیف	تکلیف علائم خشم و مقیاس سنجش خشم
جلسه چهارم	بازیابی تکلیف، ادامه تعریف خشم و پرخاشگری، آشنایی با راه‌اندازهای خشم، فعالیت راه‌اندازهای خشم، تعیین تکلیف	ارائه سناریو، تکلیف راه‌اندازهای من
جلسه پنجم	بازیابی تکلیف، آموزش تنفس عمیق، فعالیت تنفس عمیق، تعیین تکلیف	بادکنک، تکلیف مدیریت تنفس
جلسه ششم	بازیابی تکلیف، آموزش تنش زدایی، فعالیت تنش‌زدایی تکلیف تنش‌زدایی	تکلیف تنش‌زدایی
جلسه هفتم	بازیابی تکلیف، آموزش حواس پرتی، فعالیت حواس پرتی، تعیین تکلیف	صدای دریا، تکلیف حواس پرتی
جلسه هشتم	شناسایی رابطه بین افکار، احساس و رفتار، فعالیت شناسایی رابطه بین افکار، احساس و رفتار، تعیین تکلیف	تصاویر تهیه شده درباره سه احساس خشم، شادی و غم. تکلیف شناسایی رابطه بین افکار احساسات و رفتار
جلسه نهم	آموزش حل مسئله	ارائه سناریو، تکلیف حل مسئله

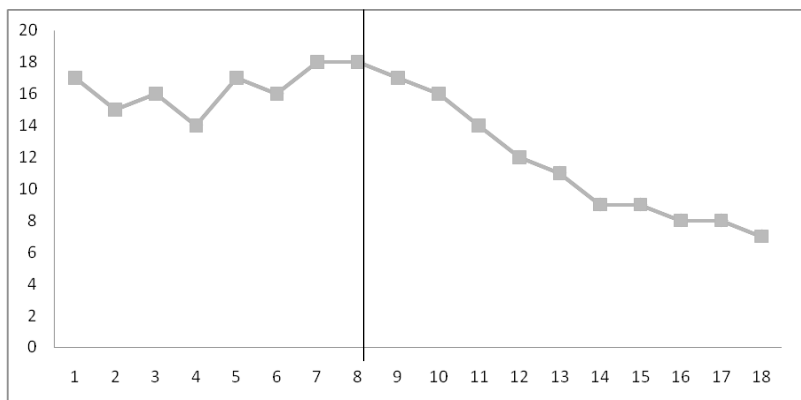
### ● یافته‌ها

نتایج نشان می‌دهد که تعداد تعاملات پرخاشگرانه بین فردی دانش‌آموزان پس از اجرای مداخله از لحاظ دامنه و میانگین متوسطه کاهش یافته است. محاسبه اندازه اثر به روش درصدداده‌های ناهمپوش و تفاوت استاندارد میانگین نیز دلیلی بر مؤثر بودن مداخله بر کاهش تعاملات پرخاشگرانه بین فردی است. (جدول ۲)

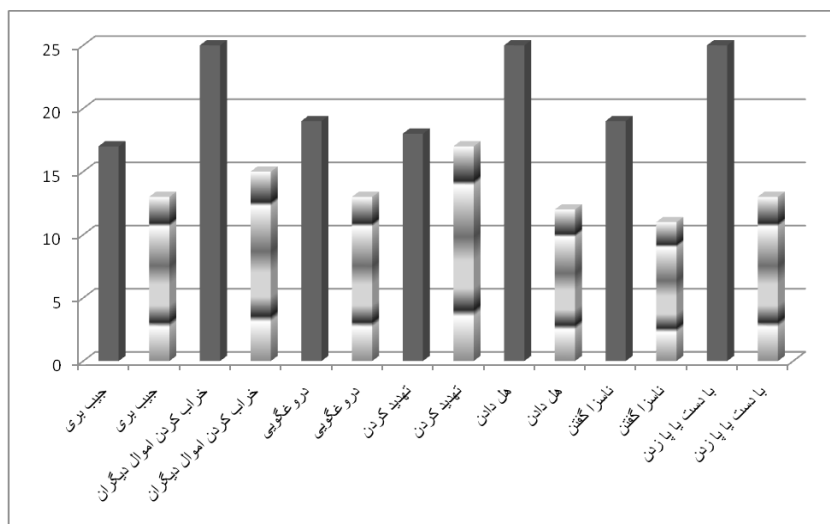
جدول ۲. ویژگی‌های دموگرافیک آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها	سن	علت معلولیت	سال ثبت نام در مدارس استثنائی	مدت زمان اتمام دوران ابتدائی	سال ورود به مقطع پیش حرفه ای
آزمودنی اول	۱۸	تب شدید و تشنج بعد از تولد در ۲ سالگی	۱۳۸۲	۹ سال	۱۳۹۱
آزمودنی دوم	۱۹	بارداری سن بالا، اقدام به سقط جنین	۱۳۸۴	۸ سال	۱۳۹۱
آزمودنی سوم	۱۸	ضربه به شکم و بارداری در سن ۲۰ سالگی	۱۳۸۲	۸ سال	۱۳۹۰

□ آزمودنی اول: فراوانی تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی در طول خط پایه به طور متوسط ۱۶ رفتار و با دامنه ۱۸-۱۴ رفتار می باشد که در طی مرحله مداخله متوسط رفتارهای پرخاشگرانه به ۱۰ رفتار و به دامنه ۱۶-۷ رفتار رسیده است (جدول ۳). همانطور که مشاهده می شود با اجرای برنامه آموزشی مدیریت خشم تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی به طور محسوسی کاهش داشته است (نمودار ۱).



نمودار ۱. تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی اول در طی مرحله خط پایه و مداخله.



نمودار ۲. مقایسه یک به یک تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی اول به ترتیب در طی مرحله خط پایه و مداخله

مرحله خط پایه
  مرحله مداخله

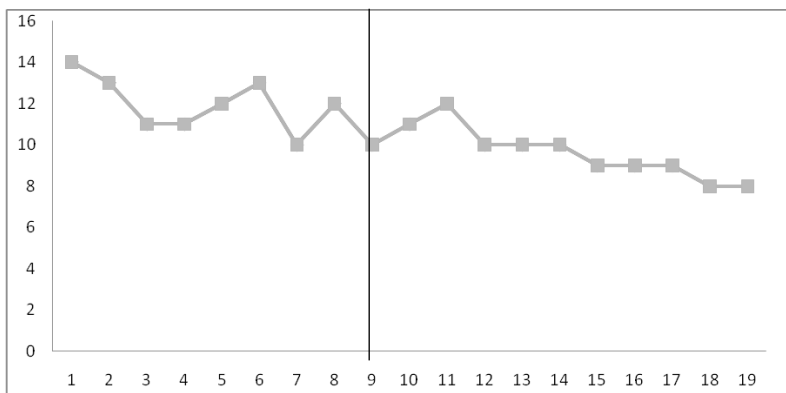
مقایسه فراوانی تعاملات پرخاشگرانه آزمودنی نیز در طی مرحله خط پایه و مداخله نشان می دهند که بیشترین کاهش در رفتار تخریب کردن اموال دیگران، هل دادن، با دست یا پا زدن و ناسزا گفتن و کمترین کاهش در رفتار تهدید کردن رخ داده است (نمودار ۲). درصد داده‌های ناهمپوش ۷۷٪ و تفاوت استاندارد میانگین ۴/۵۱ به دست آمده است (جدول ۳).

جدول ۳. میانگین؛ دامنه تعاملات بین فردی پرخاشگرانه؛ درصد داده‌های ناهمپوش و تفاوت استاندارد میانگین آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها	خط پایه	مداخله	میزان داده‌های ناهمپوش	تفاوت استاندارد میانگین
آزمودنی اول	میانگین ۱۶ دامنه تغییرات ۱۴-۱۸	میانگین ۱۰ دامنه تغییرات ۷-۱۶	۷۷٪	۴/۵۱
آزمودنی دوم	میانگین ۱۱ دامنه تغییرات ۱۰-۱۴	میانگین ۹ دامنه تغییرات ۸-۱۲	۵۵٪	۱/۵۳
آزمودنی سوم	میانگین ۸ دامنه تغییرات ۸-۱۰	میانگین ۶ دامنه تغییرات ۵-۸	۷۷٪	۳/۱۴

طبق پرسشنامه باس و پری نمره کلی دانش آموز در مرحله خط پایه ۱۳۲ و مرحله مداخله ۹۹ می باشد که نشان دهنده کاهش تعاملات بین فردی پرخاشگرانه او در طی برنامه آموزشی می باشد.

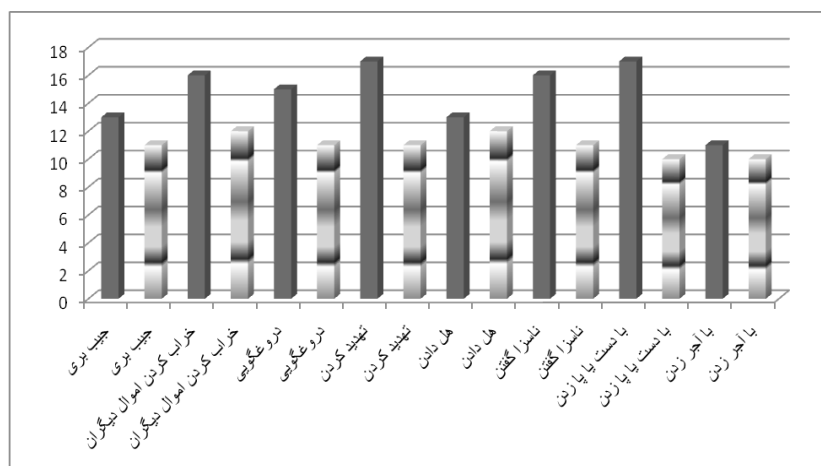
□ **آزمودنی دوم:** فراوانی رفتارهای پرخاشگرانه به طور متوسط ۱۱ رفتار و با دامنه ۱۰-۱۴ رفتار در طول خط پایه می باشد که در طی مرحله مداخله متوسط رفتارهای پرخاشگرانه به ۱۲ رفتار و به دامنه ۸-۱۲ رفتار رسیده است (جدول ۳). یافته ها نشان می دهند که با اجرای برنامه آموزشی مدیریت خشم تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی به طور محسوسی کاهش داشته است (نمودار ۳).



نمودار ۳. تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی دوم در طی مرحله خط پایه و مداخله

مقایسه فراوانی تعاملات پرخاشگرانه آزمودنی نیز در طی مرحله خط پایه و مداخله نشان می‌دهند که بیشترین کاهش در رفتار با دست یا زدن و تهدید کردن و کمترین کاهش در رفتار جیب‌بری و با پرت کردن آجر رخ داده است (نمودار ۴) درصد داده‌های ناهمپوش ۵۵٪ و تفاوت استاندارد میانگین ۱/۵۳ به دست آمده است (جدول ۳).

طبق پرسشنامه باس و پری نمره کلی دانش آموز در مرحله خط پایه ۱۲۹ و مرحله مداخله ۹۹ می‌باشد که نشان دهنده کاهش تعاملات بین فردی پرخاشگرانه او در طی برنامه آموزشی مدیریت خشم می‌باشد.

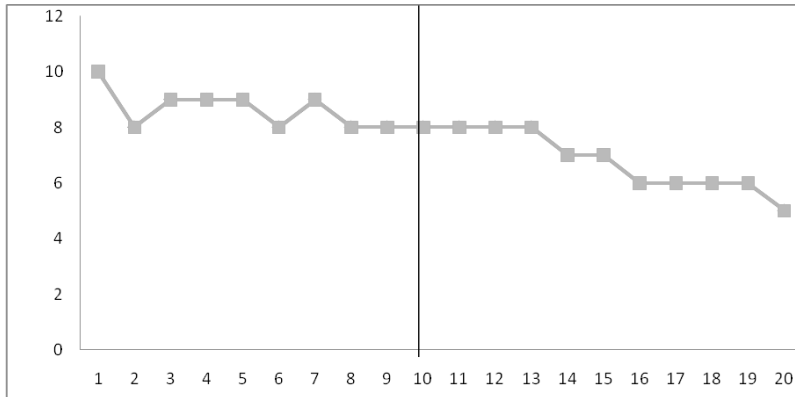


نمودار ۴. مقایسه یک به یک تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی دوم به ترتیب در طی مرحله خط پایه و مداخله

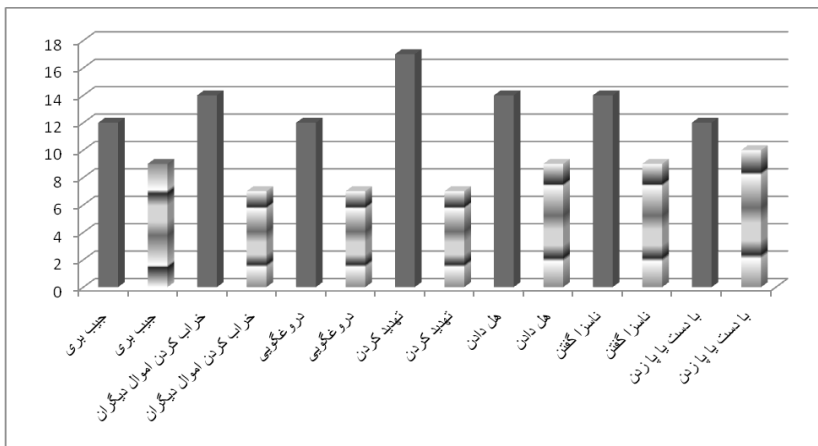
مرحله خط پایه      مرحله مداخله

□ **آزمودنی سوم:** فراوانی رفتارهای پرخاشگرانه به طور متوسط ۹ رفتار و با دامنه ۸-۱۰ رفتار در طول خط پایه می‌باشد که در طی مرحله مداخله متوسط رفتارهای پرخاشگرانه به طور متوسط به ۶ رفتار و به دامنه ۵-۸ رفتار رسیده است (جدول ۳). با توجه به شیب و سطح تغییرات داده‌ها در مرحله خط پایه و مداخله نیز می‌توان فهمید که با اجرای برنامه آموزشی مدیریت خشم تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی به طور محسوسی کاهش داشته است (نمودار ۵). مقایسه فراوانی تعاملات پرخاشگرانه آزمودنی نیز در طی مرحله خط پایه و مداخله نشان می‌دهند که بیشترین کاهش در رفتار خراب کردن اموال دیگران، تهدید کردن و کمترین کاهش در رفتار با دست و پا زدن رخ داده است (نمودار ۶). درصد داده‌های

ناهمپوش ۷۷٪ و تفاوت استاندارد میانگین ۳/۱۴ به دست آمده است (جدول ۳).



نمودار ۵. تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی سوم در طی مرحله خط پایه و مداخله



نمودار ۶. مقایسه یک به یک تعاملات بین فردی پرخاشگرانه آزمودنی سوم به ترتیب در طی مرحله خط پایه و مداخله

مرحله خط پایه      مرحله مداخله

طبق پرسشنامه باس و پری نمره کلی دانش آموز در مرحله خط پایه ۱۲۹ و مرحله مداخله ۹۹ می باشد که نشان دهنده کاهش تعاملات بین فردی پرخاشگرانه او در طی برنامه آموزشی می باشد.

در مقایسه هر سه آزمودنی با هم آزمودنی اول نسبت به دو آزمودنی دیگر در مرحله خط پایه تعاملات بین فردی پرخاشگرانه بیشتری نسبت به آزمودنی های دیگر داشت و به



همان نسبت کاهش بیشتری نیز در مرحله مداخله نسبت به آزمودنی‌های دیگر داشت. در کل هر سه آزمودنی با توجه به تحلیل دیداری و محاسبات انجام شده تغییرات محسوسی نسبت به مرحله خط پایه داشتند.

## ● بحث و نتیجه گیری

○ همانطور که مطرح شد برنامه آموزشی «مدیریت خشم» تعاملات بین فردی پرخاشگرانه دانش‌آموزان کم‌توان هوشی را به طور معنی‌داری کاهش می‌دهد. برای هر سه آزمودنی مداخله اثربخشی بالایی داشت. دامنه و سطح داده‌ها، تغییر در سطح و شیب داده‌ها حاکی از کاهش تعاملات بین فردی پرخاشگرانه دانش‌آموزان با آغاز برنامه آموزشی مدیریت خشم است. داده‌های این پژوهش با یافته‌های تحقیقاتی صعینی و نجار (۲۰۱۴)، هاتون (۲۰۰۲)؛ لیندسی (۱۹۹۹)؛ بنسون و همکارانش (۱۹۸۶)، ویلنر (۲۰۰۵، ۲۰۰۷)؛ بیل (۲۰۰۳) که تأثیر درمان شناختی- رفتاری را در صورت اصلاح‌سازی و ساده‌سازی برای افراد با کم‌توانی هوشی با مهارت‌های کلامی بالا مؤثر می‌دانند همسو است.

○ نوآکو (۲۰۰۶) و تیلر و همکاران (۲۰۰۴) مطالعات موردی بالینی جزئی را فراهم کردند که نشان می‌داد افراد با کم‌توانی هوشی مرزی و خفیف می‌توانند به طور موفقیت آمیزی در کشف افکار خودکار ناسازگار درگیر شوند و جانشین‌های مفید دیگری را در بافت درمان خشم شناختی- رفتاری تولید و ارزش‌گذاری کنند. اگرچه شواهد تجربی که فراهم شده است روشن می‌سازد افراد کم‌توان هوشی خفیف می‌توانند عواطف را بازنمایی کنند (جوس و گلبی، ۲۰۰۶؛ اتام شاو و هوداک، ۲۰۰۶؛ سامس، کولینگ و روینولد، ۲۰۰۶) و عواطف را برچسب بزنند (جوس و همکار، ۲۰۰۶)، ارتباط بین افکار، احساسات و رفتار (سامس و همکاران، ۲۰۰۶) و ارتباط بین حوادث و افکار (داگنان و چادویک، ۲۰۰۰؛ جوس و همکار، ۲۰۰۶؛ اتام شاو و هوداک، ۲۰۰۶) را شناسایی کنند. اگرچه این سه مطالعه همه از همان شیوه‌های تجربی که در اکثر مطالعات یافته شده است، استفاده کرده‌اند ولی قادر نبودند که به‌طور موفقیت‌آمیزی توانایی آزمون تجربی و نقش واسطه‌گری افکار را به‌ویژه زمانی که پیچیدگی وظایف افزایش می‌یابد، کامل کنند (داگنان، ۲۰۰۰؛ جوس، ۲۰۰۶؛ اتاشو و هوداک، ۲۰۰۶). یافته‌های عمومی در طی این مطالعات پیشنهاد می‌کند که مهارت‌های شناختی افراد با کم‌توانی هوشی و عملکرد آن‌ها در وظایف شناختی تجربی با دامنه لغات

دریافتی مرتبط است. هاتون (۲۰۰۲) مداخلات روانی اجتماعی را برای بزرگسالان با کم‌توانی هوشی و دامنه‌ از مسائل سلامت روانی مورد بازبینی کرد. هاتون نتیجه‌گیری کرد این درمان‌ها اگر به‌طور مناسب اصلاح شوند ممکن است مداخلات آسانی برای افراد با کم‌توانی هوشی خفیف که دامنه‌ از مسائل سلامت روانی را تجربه می‌کنند، فراهم نمایند. در یک مطالعه بزرگتر، رز و لافنس (۲۰۰۵) عوامل مرتبط با کارایی مداخلات گروهی شناختی خشم با ۵۰ نفر از افراد کم‌توان هوشی در موقعیت‌های اجتماعی بررسی کردند. در تحلیل رگرسیون آن‌ها پی بردند شرکت کنندگان با توانایی‌های کلامی بالا که با آزمون دامنه لغات دریافتی درجه‌بندی شده بودند، تمایل داشتند که بهبود بیشتری را در سیاهه خشم با پیگیری فوری تکمیل درمان نشان دهند. اگرچه این تأثیر در پیگیری ۳-۶ ماه حفظ نشد.

در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توانیم بیان کنیم که در صورت ساده‌سازی و اصلاح‌سازی برنامه آموزشی مدیریت خشم در کاهش تعاملات بین فردی دانش‌آموزان کم‌توان هوشی دارای مهارت‌های کلامی بالا با تمرکز بر سه عنصر خشم (رفتاری - شناختی - فیزیکی) در ایجاد مهارت‌های کنترل خود در هر یک از این حوزه‌ها کمک می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود میزان ثبات و پایداری این مهارت‌ها در کاهش تعاملات بین‌فردی پرخاشگرانه دانش‌آموزان کم‌توان هوشی در پیگیری‌های سه ماهه و شش ماهه بررسی گردد؛ میزان تعمیم مداخله به موقعیت‌های دیگر از جمله محیط مدرسه، موقعیت‌های کاری تحت نظر و موقعیت‌های جامعه نیز سنجیده شود؛ مشاهده تعاملات بین‌فردی پرخاشگرانه دانش‌آموزان کم‌توان هوشی در چندین موقعیت صورت گیرد؛ با توجه به پیشینه محدود در زمینه آموزش برنامه مدیریت خشم ویژه دانش‌آموزان کم‌توان هوشی پیشنهاد می‌شود این پژوهش به سه صورت تکرار شود: تکرار کامل (تکرار پژوهش توسط همین پژوهشگر)؛ تکرار حقیقی (اجرای دو باره همین پژوهش توسط دیگران با همین ابزارهای سنجش)؛ تکرار نظام مند (اجرای همین پژوهش در جمعیت دیگر و با سایر ابزارهای سنجش).



## یادداشت‌ها

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| 1. self-Injury                               | 2. Destructiveness                  |
| 3. hyperactive                               | 4. Eotyped Mannerism                |
| 5. Buss & Perry the Aggression Questionnaire | 6. Social Validity Questionnaire    |
| 7. Anger management programe                 | 8. cognitive interventions programe |

● منابع

- سامانی، سیامک. (۱۳۸۶). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه باس و پری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۴، ۳۶۵-۳۵۹.
- صادقی، احمد؛ احمدی؛ احمد، و عابدی؛ محمدرضا. (۱۳۸۱). بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های خشم به شیوه عقلانی- رفتاری- عاطفی بر کاهش پرخاشگری. *مجله روان‌شناسی*، ۲۱ (۶): ۵۲-۶۲.
- صبور ابراهیمی، سید محمد. (۱۳۹۰). اثربخشی مهارت‌های ارتباطی کارکردی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارای رفتارهای پرخاشگرانه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران
- محمدی، نورالله. (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه باس و پری. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵ (۴۹)، ۱۵۱-۱۳۳.
- نقدی، هادی؛ ادیب نژاد، نسترن، نورانی‌پور، رحمت‌الله. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه کرمانشاه به‌بود، ۱۴ (۳)، ۲۱۱-۲۱۸.
- نویدی، احد. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر آموزش مدیریت خشم بر سلامت عمومی. *مجله روان‌شناسی*، ۴۸ (۱۲): ۴۱۴-۴۲۸.
- Abd- El- Fattah, Sabry, M. (2007). Is the aggression questionnaire bias free? *A research analysis. International Education*, 8(2), 237-248.
- Beail, N. (2003). What works for people with mental retardation?. Critical commentary on cognitive-behavioural and psychodynamic psychotherapy research. *Mental Retardation*, 41, 468-472.
- Bernstein, I. H., & Gesen, P. R. (1997). On the dimensionality of the Buss and Perry Aggression Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 35, 563-568.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). *The Aggression Questionnaire. Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-549.
- Carr, E. G., Levin, I., McConnachie, G. E., et al. (1999). Comprehensive multisituational for problem with aggressive behavior and intellectual disability. *Epidemiology*, 42-56.
- Carr, J. C., Austing, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Baily, J. S. (1994). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions*, 14(4), 223-231.
- Dagnan, D., Chadwick, P. & Proudlove, J. (2000). Towards and assessment of

- suitability of people with mental retardation for cognitive therapy. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 627-636.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior, Analysis and intervention in people with sever intellectual disabilities*. (2th edition) Philadelphia: Cambridge University Press.
- Freedman, M. (2012). *Anger management. A cognitive behavioral group intervention protocol for student with exceptional learning needs*. www.schoolmentalhealth.org
- Garcia- Leon., Gustavo, A., Reyes, A., Vila, J., Perez, Robles, H., & Kamos, M. M. (2002). The Aggression Questionnaire: A validation study in student samples. *Psychology*, 5, 45-53.
- Gaur, S. D. (1988). Noise: Does it make you angry? *Indian Psychologist*, 5, 51-56.
- Gilmour, K. (1998). An anger management programme for adults with learning disabilities. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33, 403-408.
- Hatton, C. (2002). Psychosocial interventions for adults with intellectual disabilities and mental health problems. *Mental Health*, 11, 357-373.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odem, S., & Wolery, M. (2005). The use of single -subject research to identify evidence- based practice in special education. *Exceptional children*, 71 (2), 126-31.
- Howells, P. M., Rogers, C., & Wilcock, S. (2000). Evaluating a cognitive/behavioural approach to teaching anger management skills to adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 28, 137-142.
- Joyce, T., Globe, A. & Moody, C. (2006). Assessment of the component skills for cognitive therapy in adults with intellectual disabilities. *Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 17-23.
- Ju-Young Son & Yun-Jung Choi. (2010). The effect of an anger management program for family of patients with alcohol use disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24 (1), 38-45.
- King, N., Lancaster, N., Wynne, G., Nettleton, N., & Davis, R. (1999). Cognitive-behavioural anger management training for adults with mild intellectual disability. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 28, 19-22.
- Lamb, H. R., & Weinberger, L.E. (1998). Persons with severe mental illness in jails and prisons: A review. *Psychiat. Services*, 49, 438-92.
- Lane, K. L., Thampson, A., Reske, C, Gable, L, & Barton-Arwood, S. (2006). Reducing skin picking via competing activities. *Applied Behavior Analysis*, 39(4), 459-462.
- Lindsay, W. R. (1999). Cognitive therapy. *The Psychologist*, 12, 238-241.

- Martens B. K, Witt J. C, Elliot S. N, & Darveaux D. X. (1985). Teacher judgments concerning the acceptability of school-based interventions. *Professional Psychology: Research & Practice*, 16:191–198.
- Maxwell, J. O. (2007). Development and preliminary validation of a Chinese version of the Buss- Perry Aggression Questionnaire in a population of a Hong Kong Chinese. *Personality Assessment*, 88, 284-294.
- Mueller, M. M., Edwards, R. P., & Trahan, D. (2003). Translating multiple assessment techniques into an intervention selection model for classrooms. *J. Appl. Behav. Anal*, 36(4): 563–573. doi: 10.1901/jaba.2003.36-563.PMCID: PMC1284469
- Nakano, K. (2001). Psychometric evaluation on the Japanese Adaption of the Aggression Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 39, 853-855.
- Novaco, R.W. & Taylor, J.L. (2006). *Cognitive-behavioural anger treatment*. In M. McNulty and A. Carr (Eds.), *Handbook of adult clinical psychology: An evidence based practice approach* (978-1009). London: Routledge
- Oathamshaw, S. & Haddock, G. (2006). Do people with intellectual disabilities and psychosis have the cognitive skills required to undertake cognitive behavioural therapy? *Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 35-46.
- Olweus, D. (1993). *Bullies on the playground: The role of victimization*. In Hart CH. (Ed), *Children on playground*. Albany: State University of New York Press Psychology.
- Ongen, Demet, & Erol. (2010). Relationship between narcissism and aggression among non referred Turkish university student. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 410-415.
- Pert, C., Jahoda, A., & Squire, J. (1999). Attribution of intent and role- taking: Cognitive-factors as mediators of aggression with people who have mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 104, 399-409.
- Peter, S. (2004). Cognitive therapy with people with intellectual disabilities: A selective review and critique. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11 (4), 222-232.
- Rose, J., Loftus, M., Flint, B. & Carey, L. (2005). Factors associated with the efficacy of a group intervention for anger in people with intellectual disabilities. *Clinical Psychology*, 44, 305-317.
- Rossiter, R., Hunnisett, E., & Pulsford, M. (1998). Anger management training and people with moderate to severe learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 26, 67–74.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth- Laforce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Early Adolescence*, 24, 326-356

- Saini, N., & Najjar, S. (2014). Effectiveness of anger management training program managing aggressive behavior of adults with mental retardation. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(9), 1-6.
- Sams, K., Collins, S. & Reynolds, S. (2006). Cognitive therapy abilities in people with learning disabilities. *Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 25-33.
- Schwartz, L.S., & Bear, D. N. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the arts?. *Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-283.
- Spielberger, C. D. (1991). *State-Trait Anger Expression Inventory: Revised research edition professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Taylor, J.L., Novaco, R.W., Guinan, C. & Street, N. (2004). Development of an imaginal provocation test to evaluate treatment for anger problems in people with intellectual disabilities. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 233-246.
- Valizadeh, Sh. (2010). The effect of anger management skills training on reducing of aggression in mothers of children's with attention deficit hyperactive disorder (ADHD). *Iranian Rehabilitation Journal*, Vol. 8, No. 11.29-33.
- Voncollani, G., & Werner, R. (2005). Self - related and motivational construct as determinants of aggression: An analysis and validation of a german version of the Buss and Perry Aggression Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38, 1631-1643.
- Willner et al. (2007). Assessment of anger coping skill in individual with intellectual disabilities. *Intellectual Disabilities Research*, 49(5), 329-330.
- Willner, P., Jones, J., Tams, R. & Green, G. (2002). A randomized controlled trial of the efficacy of a cognitive-behavioural anger management group for client's with learning disabilities. *Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 224-235.
- Yekta, Sh., & Zamani, N. (2008). Efficacy of anger management training and relationship between mothers and their mildly mentally retarded. *Journal of Family Research*, 4 (3), 231-2



## مقایسه روان‌بنه‌های هیجانی میان افراد معتاد و غیرمعتاد □

### Compare of Emotional Schema in Opium-Addict People and None-Addict People □

Hassan Erami, MSc □

Javad Ejei, PhD □□

Shahram Mohammad Khani, PhD

Morteza Badeleh, MSc

حسن ارمی \*

دکتر جواد اژه‌ای \*\*

دکتر شهرام محمد خانی \*

مرتضی بادله \*

#### Abstract

The aim of this study was conducted to compare emotional schemas in individuals with substance abuse and non-addicted people. Two hundred individuals were chosen: one hundred addicted and one hundred non-addicted, and they were matched in contaminating variables including age, educational, and marital status through convenience sampling procedure. Participant completed Leahy Emotional Schema Scale (LESS). Type of study was causal-comparative and data were analyzed using analysis of variance (MANOVA). The results indicate that emotional schemas showed significant difference between addicts and normal people of control group in dimensions of comprehensibility, control, validation, rationality, guilt, simplistic view of emotions and blame. Findings of this research is interpretable that the difference emotional schemas in existed between addicted and non addicted individuals there schema therapy techniques for improving emotional schemas should be an important part of a substance abuse treatment programs.

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه روان‌بنه‌های هیجانی در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد افیونی و افراد غیر معتاد است. در یک مطالعه علی-مقایسه‌ای با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۱۰۰ نفر معتاد به مواد افیونی و ۱۰۰ نفر غیر معتاد که در متغیرهای سن و تحصیلات و تاهل همگن شده بودند، انتخاب و در مطالعه شرکت کردند. ابزار پژوهش «مقیاس روان‌بنه‌های هیجانی، لیهای» بود و داده‌ها با استفاده از آزمون‌های تحلیل واریانس مانوا، تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که افراد مبتلا به سوء مصرف مواد در زمینه روان‌بنه‌های هیجانی در ابعاد روان‌بنه قابلیت درک، روان‌بنه مهار، روان‌بنه تایید طلبی، روان‌بنه عقلانیت، روان‌بنه گناه و شرم و روان‌بنه ساده‌اندیشی درباره‌ی هیجان‌ها و روان‌بنه سرزنش دیگران تفاوت معنی‌داری با گروه غیر معتاد داشتند. نتایج پژوهش حاضر موید تفاوت روان‌بنه‌های هیجانی در مبتلایان به مواد مخدر و افراد غیر معتاد است بنابراین روش‌های روان‌بنه‌درمانی برای اصلاح روان‌بنه‌ها بایستی بخش مهم برنامه‌درمان سوء مصرف مواد باشد.

**Keywords:** addiction, emotional schemas, emotion      کلید واژه‌ها: اعتیاد، روان‌بنه‌های هیجانی، هیجان



□ Department of Psychology, Kharazmi University, Tehran, I.R.Iran

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

✉ hassan.erami6@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۲/۱۲

\* گروه روانشناسی دانشگاه خوارزمی، تهران

\*\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

بسیاری از نظریه پردازان نقش ویژه ای برای «هیجان»<sup>۱</sup>ها در زمینه آسیب شناسی اختلال هایی قائل می شوند به طوری که بسیاری از آنها هیجان ها را به اندازه شناخت ها در ایجاد اختلال ها موثر می دانند (گرینبرگ، واتسون، گودمن، ۱۹۹۸، سافران، ۱۹۹۸، ولز و کارتر، ۲۰۰۱، لیهی، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۲). تحقیقات در حوزه سوء مصرف مواد نشان می دهد هیجان ها هم می توانند در زندگی به ما کمک کنند و هم می توانند به ما آسیب برسانند و مولفه های هیجانی در میزان گرایش افراد به مصرف مواد نقش تاثیرگذاری دارند (ورنر و گروس، ۲۰۱۰).

تجارب هیجانی، گستره ای از پاسخ ها را در بر می گیرد که می توانند از خفیف تا شدید، مثبت تا منفی، عمومی تا خصوصی، کوتاه مدت تا بلندمدت، ابتدایی) واکنش هیجانی ابتدایی (تا ثانوی) تبدیل یک واکنش هیجانی به یک واکنش هیجانی دیگر (تغییر یابند) (کرنیک و سولان، ۲۰۱۰). در گستره متون روانشناختی دو نوع هیجان های مجزا وجود دارند ۱. هیجان های اساسی و ۲. «روابنه های هیجانی»<sup>۲</sup> که دارای پیامدهای مهمی در فهم هیجان و تنظیم تجارب هیجانی در زندگی روزمره هستند (ایزارد و همکاران، ۲۰۱۱). روان بنه های هیجانی شامل باورهایی در رابطه با منشا هیجان ها، تفاوت ها، طول دوره، جهان شمولی، گناه، عدم مهار، خطر، درک و فهم، نیاز به منطقی بودن و قانونمند بودن هیجان هستند. همچنین افرادی که در بازداری، مهار، اجتناب، پذیرش، تحمل سردرگمی هیجان ها، مشکل دارند باعث افزایش راهبردهای ناکارآمد مقابله، مثل نشخوارذهنی، اختلال های خوردن، سوء مصرف مواد و نگرانی می شوند (لیهی، ۲۰۱۵).

در این میان الگوی «درمان مبتنی بر روان بنه هیجانی» پیشنهاد می کند افراد، روان بنه های هیجانی متفاوتی دارند. این روان بنه ها منعکس کننده شیوه های تجربه نمودن هیجان ها توسط افراد بوده و باوری است که آن ها به دنبال تحریک توسط هیجان های ناخوشایند در مورد نحوه عملکرد در برابر چنین هیجان هایی در ذهن دارند (لیهی، ۲۰۱۰، ۲۰۰۳) و این باورها در خصوص هیجان های دردناک از نظر توانایی ابراز، اعتبار، پذیرش، کاربرد آن ها برای رشد شخصی و موقتی بودن، خطرناک نبودن، همگانی و قابل فهم بودن و شرم آور نبودن می باشد (لیهی، ۲۰۰۷). لیهی چهارده بُعد روان بنه های هیجانی را مشخص کرده است. که عبارتند از: «تایید»، «قابلیت درک»، «گناه و شرم»، «ساده اندیشی درباره هیجان ها»،



«ارزش‌های بالا»، «مهار»، «بی‌حسی»، «عقلانیت» (هیجان ستیزی)، «طول مدت»، «احساسات شدید»، «عدم توافق با دیگران»، «پذیرش» یا بازداری، «سبک اندیشناکی» در برابر سبک ابزاری، «بیان احساس»، «سرزنش دیگران» (لیهی، ۲۰۰۲).

یافته‌های پژوهشی بامبر و مک ماهان (۲۰۰۸) نشان دادند روان بنه‌ها پیش بینی کننده سطوح بالای فرسودگی شغلی و آسیب‌های روان‌پزشکی هستند. لیهی و کاپلان (۲۰۰۴) گزارش نمودند که روان بنه های هیجانی از همبسته های اصلی آسیب شناسی روانی هستند و با بسیاری از اختلال های روانی مانند اضطراب، افسردگی، جنبه های فراشناختی نگرانی، سوء مصرف الکل، اختلال تنیدگی پس از سانحه، ناسازگاری های زناشویی و اختلال های شخصیت در ارتباطند (لیهی، ۲۰۰۴). محمد خانی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که روان بنه های هیجانی نقش مهمی در تاب آوری بیماران مبتلا به HIV دارد. دانشمند و همکاران (۱۳۹۳) نقش روان بنه درمانی هیجانی را در زنان قربانی کودک آزاری انجام دادند و آن را در کاهش روان بنه احساس گناه و ساده انگاری اثر بخش دانستند.

در واقع «روان بنه‌های هیجانی منفی» یک عامل خطر برای آسیب روانی و زمینه ساز مشکلات جسمی در افراد است؛ که با شناسایی آن‌ها و آموزش راهبردهای انطباقی تر و کاهش راهبردهای غیر انطباقی، می‌توان از تبدیل راهبردهای غیر انطباقی به سبک‌های تثبیت شده و مقاوم در برابر تغییر، پیشگیری نموده و در نتیجه رشد این اختلال های در جامعه کاهش خواهد یافت (لیهی، ۱۳۸۹). بنابر این با توجه به ضرورت همه جانبه در مورد «اعتیاد»<sup>۳</sup>، به ویژه ابعاد هیجانی آن، پژوهش بیشتر در خصوص روان بنه های هیجانی در حوزه وابستگی به مواد احساس می‌شود. در این پژوهش با مقایسه روان بنه های هیجانی افراد معتاد و غیر معتاد سعی نمودیم در این راستا قدم برداشته و ریز حوزه های روان بنه های هیجانی را در افراد وابسته به افیون را بیشتر بشناسیم.

## ● روش

پژوهش حاضر از حیث هدف جزو مطالعات بنیادی و از نظر شیوه، یک مطالعه علی-مقایسه ای است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه مردان وابسته به مواد افیونی در شهر تهران بودند که در بازه پاییز ۹۱ به کمپ ترک اعتیاد چیتگر شهر تهران وابسته به جمعیت «تولدی دوباره» تشکیل می‌دادند و نمونه غیر معتاد از بین هنرجویان مرد شرکت کننده برای

گواهینامه رانندگی در یکی از آموزشگاه های رانندگی شهر تهران در پاییز ۹۱ انتخاب شدند. حجم نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر معتادان به مواد افیونی و ۱۰۰ نفر افراد غیر معتاد) و روش نمونه گیری در این پژوهش از نوع در دسترس بود. برای گردآوری داده ها نخست یک مصاحبه روان شناختی به منظور جلب همکاری و اعتماد مراجعان انجام شد، سپس در قالب مصاحبه ابزارها تکمیل گردید. به منظور همسازی دو گروه ابتدا «پرسشنامه جمعیت شناختی» محقق ساخته با هدف اخذ اطلاعات شخصی شامل سن، تحصیلات، شغل، وضعیت تأهل، در مورد افراد سوء مصرف کننده مواد، اطلاعات دیگری درباره نوع ماده مصرفی، تعداد دفعات بازگشت یا عود، شروع اعتیاد استفاده شد. ملاک های ورود به مطالعه سنین ۲۰ تا ۴۰ اعتیاد به مواد افیونی، سواد خواندن، نوشتن و در صورت داشتن سابقه مصرف مواد محرک و بستری شدن به علت بیماری های روانپزشکی و سابقه ابتلا به هر نوع اختلال روانپزشکی و معلولیت جسمی از مطالعه حذف می شدند.

## ● ابزار

□ الف: مقیاس روان بنه های هیجانی لیهی<sup>۴</sup> (LESS) به منظور شناسایی روان بنه های هیجانی استفاده شد. این مقیاس دارای ۵۰ سؤال است که در یک طیف ۶ نمره ای لیکرت از «کاملاً غلط»، «تقریباً غلط»، «بیشتر غلط است تا درست»، «بیشتر درست است تا غلط»، «تقریباً درست» و «کاملاً درست» پاسخ داده شده و دارای ۱۴ زیر مقیاس است: *تایید؛ قابلیت درک؛ گناه؛ ساده اندیشی درباره هیجان؛ ارزش های بالاتر؛ مهار؛ بی حسی؛ منطقی؛ مدت زمان؛ توافق؛ پذیرش احساسات؛ اندیشناکی؛ بیان احساسات؛ سرزنش.* در پژوهش لیهی (۲۰۰۲) مشخص گردید بیشتر ابعاد چهارده گانه این مقیاس، همبستگی معنی داری با *اضطراب و افسردگی* دارند و همچنین همبستگی بین ابعاد آن نیز نشان داد این مقیاس «اعتبار» قابل قبولی دارد. همچنین برای بررسی همسانی درونی و اعتبار آزمون *میرزایی* (۱۳۹۱) از این ابزار در یک نمونه ۳۰ نفری استفاده نمود؛ انجام آزمون-باز آزمون به فاصله دو هفته نشان داد که بین دو اجرا همبستگی ۰/۸۴ وجود داشته و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همسانی درونی گویه ها نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ محاسبه شده و مشخص گردید آزمون از همسانی درونی قابل قبولی (α=۰/۷۹) برخوردار است. پس از اجرای پژوهش، داده های به دست آمده با روش های آماری توصیفی انحراف معیار و میانگین و آمار استنباطی تحلیل واریانس چند متغیری مورد تجزیه

و تحلیل قرار گرفت. و داده های حاصل، توسط نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ تحلیل گردید.

### ● یافته ها

برای مقایسه دو گروه از تحلیل واریانس مانوا استفاده گردید. از آنجا که همگنی واریانس گروه ها از پیش فرض های اصلی تحلیل واریانس مانوا است، قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس از آزمون لوین برای بررسی فرض برابری واریانس گروه ها استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. تحلیل واریانس گروه ها از آزمون لوین

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	F	Sig.
روان بنه تایید طلبی	غیر معتاد معتاد	۱۰/۹۲ ۸/۹۷	۲/۴۸ ۳/۳۴	۶/۱۵۱*	۰/۰۱۶
روان بنه قابلیت درک	غیر معتاد معتاد	۱۵/۷۳ ۱۳/۲۱	۳/۴۶ ۴/۲۲	۵/۹۶۰*	۰/۰۱۸
روان بنه ارزش های بالا	غیر معتاد معتاد	۱۴/۳۵ ۱۳/۵۶	۲/۱۳ ۳/۰۳	۱/۲۴۰	۰/۲۷۰
روان بنه مهار	غیر معتاد معتاد	۱۱/۱۵ ۹/۰۰	۲/۸۲ ۴/۰۴	۵/۲۸۳*	۰/۰۲۵
روان بنه توافق با دیگران	غیر معتاد معتاد	۱۲/۷۳ ۱۰/۹۱	۲/۹۵ ۴/۱۸	۳/۵۱۹	۰/۰۶۶
روان بنه پذیرش	غیر معتاد معتاد	۲۲/۶۵ ۲۱/۸۱	۴/۱۳ ۴/۴۰	۰/۵۵۵	۰/۴۵۹
روان بنه بیان احساس	غیر معتاد معتاد	۷/۵۴ ۸/۱۳	۲/۴۴ ۲/۸۸	۰/۶۸۱	۰/۴۱۳
روان بنه گناه و شرم	غیر معتاد معتاد	۱۱/۱۹ ۱۳/۵۷	۲/۹۷ ۴/۳۲	۶/۱۱۷*	۰/۰۱۶
روان بنه ساده اندیشی درباره هیجانها	غیر معتاد معتاد	۱۶/۷۷ ۱۸/۶۹	۲/۸۵ ۳/۸۶	۴/۴۵۵*	۰/۰۳۹
روان بنه بی حسی	غیر معتاد معتاد	۵/۶۵ ۶/۲۵	۲/۴۳ ۳/۱۵	۰/۶۲۶	۰/۴۳۲
روان بنه عقلانیت	غیر معتاد معتاد	۱۲/۰۴ ۱۴/۱۶	۲/۵۴ ۳/۵۵	۶/۵۳۷*	۰/۰۱۳
روان بنه طول مدت احساسات شدید	غیر معتاد معتاد	۵/۶۵ ۶/۵۳	۱/۸۳ ۲/۵۴	۲/۱۷۹	۰/۱۴۶
روان بنه اندیشناکی	غیر معتاد معتاد	۱۷/۸۱ ۱۸/۷۸	۲/۵۵ ۲/۳۵	۲/۲۸۳	۰/۱۳۶
روان بنه سرزنش دیگران	غیر معتاد معتاد	۶/۸۱ ۸/۲۸	۱/۷۷ ۲/۷۱	۵/۶۹۱*	۰/۰۲۰

\*p<۰/۰۵،\*\*p<۰/۰۱،\*\*\*p<۰/۰۰۱

به دلیل عدم معنی داری آزمون لوین فرض برابری واریانس‌ها برای میانگین‌ها در دو گروه مورد تایید قرار گرفت. آزمون تحلیل واریانس مانوا نشان داد: همانطور که در جدول مشاهده می شود روان بنه های تایید طلبی، قابلیت درک، مهار، گناه و شرم، ساده اندیشی درباره هیجان‌ها، روان بنه عقلانیت، سرزنش دیگران، در سطح  $p < 0/05$  معنادار هستند و روان بنه های ارزش‌های بالا، پذیرش، توافق با دیگران، بیان احساس، بی حسی، طول مدت احساسات شدید، روان بنه اندیشناکی در سطح  $p < 0/05$  معنادار نمی باشند.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج نشان داد در روان بنه «تایید طلبی»، گروه معتاد با گروه غیرمعتاد تفاوت معنی داری داشته و میزان روان بنه تایید طلبی در گروه معتاد پایین تر از افراد غیرمعتاد است. این یافته همسو با اصول درمان هیجان مدار است که اظهار می دارد تایید می‌بایست یک عنصر مهم در کاهش اضطراب و افسردگی باشد (لیهی، ۲۰۰۲). علاوه بر این، «تایید» اولین گام در درمان شناختی رفتاری است (لیهی و هالند، ۲۰۰۰)، تایید هیجان‌ها در الگوی شناختی پردازش هیجان باعث می‌شود این هیجان‌ها قابل مهار، قابل فهم و کمتر ناهمخوان به نظر فرد برسد (لیهی، ۲۰۰۲) و همچنین «تایید» به افراد در پذیرش و درک هیجان‌هایشان کمک می‌کند (رایم، مسکیتا، فیلیپات و بوکا؛ به نقل از لیهی، ۲۰۰۲).

«تایید» در روان بنه «قابلیت درک»، گروه معتاد با گروه غیرمعتاد تفاوت معنی داری داشته و میزان روان بنه قابلیت درک در گروه معتاد پایین تر از افراد غیرمعتاد است. این یافته همسو با دیدگاه شناختی است، که بیان می‌دارد درخواست خیلی از افراد تنها حل کردن مشکل موجودشان نیست، بلکه آن‌ها می‌خواهند کشمکش‌های هیجانی آن‌ها شناخته شده و نیاز دارند در این مورد حمایت قرار گیرند. الگوی شناختی پیشنهاد می‌کند، به بیماران در درک علت این که چرا این هیجان‌ها را دارند کمک شده و این هیجان‌ها با زندگی، تجربیات کنونی و اتفاقات دوران کودکی وی ارتباط داده شوند. این داده‌ها منطبق با «الگوی متمرکز بر هیجان» است که درک صحیح از هیجان‌ها را برای کمک به روشن شدن معنایشان مهم می‌داند (لیهی و هالند، ۲۰۰۰). همچنین افراد دارای سوء مصرف مواد با عدم شناخت صحیح از عواطف و احساسات خویش توانایی اتخاذ رفتارهای صحیح، منطقی و مبتنی بر واقعیت را از دست می‌دهند، از سوی دیگر این افراد در به کار بردن درست هیجان‌ها نیز مشکل دارند

(لینسکی، ۱۹۷۹، به نقل از اسلام دوست، ۱۳۸۹)

○ در روان بنه «مهار»، گروه معتاد با گروه غیرمعتاد تفاوت معنی داری داشته و میزان روان بنه مهار در گروه معتاد پایین تر از افراد غیرمعتاد است. گلמן (۱۹۹۵) این مطلب را نشان می دهد که چرا برخی افراد به مواد مخدر وابسته می شوند. این افراد اغلب اوقات گرفتار هیجانات و احساساتی می شوند که راه گریزی از آن برای خود نمی یابد. آن ها آگاهی چندانی از عواطف خود ندارند و در نتیجه با این احساس که هیچ نظارتی بر زندگی احساسی خود ندارند، هیچ گونه تلاشی به عمل نمی آورند. این یافته همسو با الگوی شناختی بک، سفران، سالکووسکیس و ولز است که پیشنهاد می کنند، اعتقاد افراد به این موضوع که هیجانها منجر به از دست دادن مهار و نظارت می شوند با افزایش اضطراب و مشکلات هیجانی رابطه دارد (لیهی، ۲۰۰۱). اضطراب و همبستگی آن با وابستگی به مواد، در پژوهش های خانتزیان و همکاران (۱۹۹۷) و اگنر (۲۰۰۱) نیز مشخص شده است. این محققین معتقدند که اضطراب، افراد وابسته را وامی دارد تا در جهت فایق آمدن بر اضطراب، مواد مخدر مصرف نمایند. در واقع این افراد به جای مراجعه به متخصص، خود را با الکل و دیگر مواد درمان می کنند. (به نقل از حاجی علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷)

○ در روان بنه «گناه و شرم»، گروه معتاد با گروه غیرمعتاد تفاوت معنی داری داشته و میزان روان بنه گناه و شرم در گروه معتاد بالاتر از افراد غیرمعتاد است. این یافته همسو با نظر لیهی (۲۰۰۲) است که بیان می کند گفتن این موضوع به بیماران که افکار و تصاویر ذهنی به علت قواعد کمال گرایانه در مورد افکار و هیجانهایشان باعث ایجاد احساس گناه و شرم در آن ها می شود، مفید و موثر است. اگر این افراد از پدیده های ذهنی و هیجانی خود احساس گناه نکرده و بدانند که تعداد زیادی از آدم های دیگر هم این چنین افکار و هیجانهایی را دارند، باعث کاهش هیجانهای ناخوشایند در آن ها می شود. این داده ها منطبق با الگوی شناختی است که بیان می کند قضاوت همراه با گناه و شرم در مورد هیجانها، اثرات منفی بر روی افسردگی و اضطراب داشته و باعث می شود این افراد هیجانها را بد ارزیابی کنند و همچنین «الگوی هیجان مدار» تایید می کند، عدم قبول هیجانها باعث ایجاد احساس گناه می شود. (لیهی، ۲۰۰۱). که با تحقیق حاجی علیزاده و همکاران (۱۳۸۷) که نشان دادند افراد سوء مصرف کننده مواد، اضطراب، افسردگی و تنیدگی بیشتری را نسبت به گروه گواه تجربه

می‌کنند همسو است.

○ در روان بنه «ساده اندیشی درباره هیجان‌ها»، گروه معتاد با گروه غیرمعتاد تفاوت معنی داری داشته و میزان روان بنه ساده اندیشی درباره هیجان‌ها در گروه معتاد بالاتر از افراد غیرمعتاد است. انتظار این که هیجان‌ها ممکن است پیچیده باشند باعث تسهیل پردازش هیجانی می‌شود (لیهی، ۲۰۰۱)؛ همچنین مایر و سالووی (۱۹۹۷؛ به نقل از لیهی، ۲۰۰۲) پیشنهاد کردند که هوش هیجانی مستلزم توانایی درک پیچیدگی هیجان‌ها می‌باشد دریافته های به دست آمده، ناطق و مینا کاری (۱۳۸۸) بیانگر آن است که مردان معتاد در مقایسه با مردان غیر معتاد در هوش هیجانی و زیر مقیاس‌های هوش هیجانی شامل: حل مسئله، خود شکوفایی، خودآگاهی هیجانی، حرمت ذات، مسئولیت پذیری، همدلی، استقلال، تحمل فشار روانی، واقعیت آزمایی، مهار تکانه، انعطاف پذیری، قاطعیت، شادکامی و خوش بینی دارای تفاوت‌های معنادار بوده‌اند.

○ در روان بنه «عقلانیت»، گروه معتاد با گروه غیرمعتاد تفاوت معنی داری داشته و میزان روان بنه عقلانیت در گروه معتاد بالاتر از افراد غیرمعتاد است. این داده‌ها منطبق با الگوهای تخلیه هیجانی و متمرکز بر هیجان است که عقلانی بودن بیش از حد به عنوان عاملی مشکل ساز فرض می‌شود. «الگوی متمرکز بر هیجان» (گرینبرگ و همکاران، ۱۹۹۸) بیان می‌دارد که افراط در عقلانی بودن، ممکن است مانع ابراز، تایید، پذیرش و درک شخصی فرد از تجربه های هیجانی شود.

○ در روان بنه «سرزنش دیگران»، گروه معتاد با گروه غیرمعتاد تفاوت معنی داری داشته و میزان روان بنه سرزنش دیگران در گروه معتاد بالاتر از افراد غیرمعتاد است و این یافته نیز مطابق با الگوی تخلیه هیجانی است که بیان می‌دارد سرزنش دیگران نوعی سازوکار جابه‌جایی یا فرافکنی هیجان‌های منفی است که ممکن است افراد به آن توسل جویند (لیهی، ۲۰۰۲). و هنگامی که افراد سوء مصرف کننده مواد در انجام فعالیت‌ها و یا رسیدن به انتظاراتشان با مانعی روبرو می‌شوند اغلب در شکست و یا پیامدهایی که تجربه می‌کنند دیگران را مقصر می‌دانند و راه حل‌های دیگر را نادیده می‌گیرند. (ریزو و همکاران، ۱۳۹۰). این نتایج به طور کلی منطبق با نظر یانگ است که بیان می‌دارد روان بنه‌ها به صورت مستقیم و غیر مستقیم، باعث بروز مشکلات و ناراحتی‌هایی نظیر افسردگی، آسیب دیدگی، تنهایی یا

روابط مخرب، بی کفایتی در عملکرد شغلی، اعتیادهایی نظیر الکل و مواد مخدر، پراشتهایی یا اختلال های روان تنی نظیر زخم معده و بی خوابی می شوند (یانگ، ۱۳۸۹). ضمناً این تفاوت ها به طور کلی همسو با نتایج تحقیقات بسیاری است که نشان دهنده رابطه تلاش های معیوب در جهت تنظیم هیجان ها و روان بنه های منفی هیجانی با آشفتگی روانی و استفاده از سازوکارهای اجتناب و بازداری هیجانی و از جمله گرایش به مصرف مواد در بین افراد است. (نچ، روبینز، مورس و کراس، اسلوس و همکاران، ۱۹۹۵ به نقل از گراس، ۱۹۹۸، گراس، ۲۰۰۷، گروسارس و همکاران ۱۹۸۵؛ تیلور و همکاران، ۲۰۰۰، بامبرومک ماهان، ۲۰۰۸، ولبرن، ۲۰۰۲، و رضوی و همکاران، ۱۳۹۰).

○ در نهایت یافته های موجود در این پژوهش نشان دهنده وجود تفاوت میان «روان بنه های هیجانی» میان افراد «معتاد» و افراد «غیرمعتاد» است و شناخت این روان بنه ها می تواند کمک موثری در پیشگیری و درمان و جلوگیری از عود معتادان می باشد چرا که این معضل دلایلی گوناگون دارد و درمان آن نیز باید درمانی همه جانبه باشد. و از آنجا که اکثر معتادان، مواد مخدر را برای تغییر حالات خلقی خود مصرف می کنند بنابراین پیش آگهی روان بنه های هیجانی که منجر به گرایش به مواد مخدر و مقاومت در باز توانی نسبت به مواد است می تواند راهگشای بر نامه ریزان و روان درمانگران عرصه اعتیاد باشد.



## یادداشت ها

1. emotion  
3. addiction

2. emotional schemas  
4. Leahy Emotional Schemas Scale (LESS)

## ● منابع

- اسلام دوست، ثریا. (۱۳۸۹). *اعتیاد، سبب شناسی درمان*. تهران: پیام نور.
- حاجی علیزاده، کبری؛ بحرینیان، سیدعبدالمجید؛ نظیری، قاسم؛ مدرس غروی، مرتضی. (۱۳۸۷). مقایسه نگرش های ناکارآمد در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد و افراد عادی و پیامدهای روانشناختی آن. *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، ۱۸، ص ۶۸-۷۹.
- دانشمندی، سعیده؛ ایزدخواه، زهرا؛ کاظمی، حمید؛ مهربانی، حسینعلی. (۱۳۹۳). اثربخشی درمان طرحواره های هیجانی بر طرحواره های هیجانی زنان قربانی کودک آزاری و غفلت. *مجله علمی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یزد*، ۲۲، (۵)، ۱۴۸۱-۱۴۹۴.

- رضوی، ویدا؛ سلطانی نژاد، علی؛ رفیعی، افسون. (۱۳۹۰). مقایسه روان بنه های ناسازگار اولیه در مردان معتاد و غیر معتاد بالای ۲۰ سال شهر کرمان، *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۸ (۴)، ۱۲-۱۷.
- ریزو، لارنس پی؛ تویت، پیتر؛ استین، جی؛ جفری، یانگ. (۱۳۹۰). *روان بنه های شناختی و باور های بنیادین در مشکلات روانشناختی*. ترجمه: رضا مولودی و سیما احمدی، تهران: ارجمند.
- محمدخانی، شهرام؛ سلیمانی، حمیده؛ سید علی نقی، سید احمد (۱۳۹۳). نقش طر حواره های هیجانی در تاب آوری افراد مبتلا به VIH. *فصلنامه دانش و تندرستی*، ۹ (۳)، ۱ تا ۱۰.
- ناطق، ابراهیم؛ مینا کاری، محمود. (۸۸۳۱). مقایسه هوش هیجانی در مردان معتاد به مواد افیونی و غیرمعتاد. *فصلنامه اعتیادپژوهی*، ۲ (۸)، ۱۲۱-۱۳۴.
- یانگ، جفری. (۱۳۸۹). *شناخت درمانی اختلالات شخصیت*، ترجمه علی صاحبی، تهران: ارجمند.
- Bamber, M., & McMahon, R. (2008). Danger-early maladaptive schemas at work. *Clin. Psychol. Psychother*, 15 (2), 96-112
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review, *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York. The Guilford Press
- Gross, J. J., & John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, 29, 555-568.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 170-191.
- Izard CE, Woodburn, E. M, Finlon, K. J, Krauthamer-Ewing, E. S, Grossman S. R, Seidenfeld, A. (2011) Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Rev*, 1:45-6.
- Khantzian, E. G., & Willson, A. (1993). Substance dependence, repetition- and the nature of addictive suffering, In: Wilson A., Gedo, G. E, (Eds). *Hierarchical concepts in psycho-analysis: Theory research and clinical practice*. New York: Guilford; 263-83
- Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2010). *Emotion regulation and psychopathology*. London: Guilford Press.
- Leahy, R. L. & Holland, S.J. (2000). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. New York: The Guilford Press.
- Leahy, R. L. (2001). *Emotional schemas in cognitive therapy*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Philadelphia, PA.



- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice, 9*, 177-190.
- Leahy, R. L., & Kaplan D. (2004). *Emotional schemas and relationship adjustment*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy; New Orleans: LA.
- Leahy, R. L. (2007). Emotional schemas and resistance to change in anxiety disorders. *Cognitive and Behavioral Practice, 14*: 36-45.
- Leahy, R. L. (2007). Emotional schema and self-help: Homework compliance and obsessive compulsive disorder. *Cognitive and Behavioral Practice, 14*, 297-302.
- Welborn, K. (2002). Factor analysis and relationship between schemas and symptoms. *Cogn Ther Res, 26*(4) ,519-530.
- Wells, A., & Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Metacognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression, and non patients. *Behavior Therapy, 32*, 85-102
- Wells, A., & Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Meta cognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression, and nonpatients. *Behav. Ther.; 32*:85-102.
- Werner, K., Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual frame wor. In: Kring, A.M. G. J, (Editor) *Emotion regulation and psychopathology: A trans diagnostic approach to etiology and treatment*. NewYork: The Guilford Press.



# ارائه مدل علی روابط نیاز به خاتمه و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی □

## A Causal Model of the Relationship between Students' Need for Closure and Academic Achievement with Regard to the Mediating Role of Achievement Goals and Academic Procrastination □

Reza Ghorban Jahromi, PhD □

Ahmad Rastegar, PhD

Saeed Talebi, PhD

Mohammad Hasan Seif, PhD

دکتر رضا قربان جهرمی \*

دکتر احمد رستگار \*

دکتر سعید طالبی \*

دکتر محمد حسن صیف \*

### Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of achievement goals and academic procrastination in the relationship between need for closure and academic achievement in the framework of causal path analysis method. For this purpose, 425 students (243 females and 182 males) of Fars Payam Noor University were chosen by means of multistage cluster sampling method. They responded to a self-report questionnaire consisting of need for closure (NFCS), Achievement Goals (AGS), and Academic Procrastination (PASS) scales. The Students' final scores at the end of the semester were considered as indicators of their academic achievement. Method of the study was descriptive and due to the study of the relationships between variables in the framework of path analysis causal model, correlation research design was used. The results generally demonstrated that need for closure dimensions have indirect negative significant effects on students' academic achievement through the mediation of achievement goals and academic procrastination. Findings indicated that both dimensions of need for closure (preference for structure and preference for certainty) influence academic achievement negatively, mediated through achievement goals and academic procrastination. Moreover, the results showed that in the fitted model of the study mastery goals have the most direct and positive effect on academic achievement.

**Keywords:** need for closure, achievement goals, academic procrastination, academic achievement

### چکیده

هدف پژوهش حاضر شناخت نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی در رابطه میان نیاز به خاتمه و پیشرفت تحصیلی در چارچوب مدل علی به روش تحلیل مسیر بود. برای این منظور ۴۲۵ نفر (۲۴۳ دختر و ۱۸۲ پسر) از دانشجویان دانشگاه پیام نور استان فارس به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و به پرسشنامه ای خودگزارشی متشکل از خرده مقیاس های نیاز به خاتمه (NFCS)، مقیاس اهداف پیشرفت (AGS) و مقیاس تعلل ورزی تحصیلی (PASS) پاسخ دادند. نمرات پایان ترم دانشجویان نیز به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آنان منظور گردید. روش اجرای پژوهش توصیفی و با توجه به بررسی روابط میان متغیرها در قالب مدل علی تحلیل مسیر، طرح پژوهش همبستگی مورد استفاده قرار گرفت. نتایج پژوهش به طور کلی نشان داد که ابعاد نیاز به خاتمه از طریق واسطه گری اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارای اثر غیرمستقیم منفی و معنی دار است. یافته ها حاکی از آن بود که هر دو بعد نیاز به خاتمه (نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت) از طریق واسطه گری اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی به یک اندازه پیشرفت تحصیلی را به صورت منفی تحت تاثیر منفی قرار می دهند و در مدل برازش شده پژوهش اهداف تبحری دارای بیشترین اثر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی می باشد. مدل پیشنهادی با داده های این تحقیق برازش مناسبی داشت و توانست ۳۱ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور را تبیین کند که بیانگر اهمیت نقش ابعاد نیاز به خاتمه (نیاز به ساختار، نیاز به قطعیت)، اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان است.

**کلید واژه ها:** نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت،

تعلل ورزی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

## ● مقدمه

پیشرفت تحصیلی به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام‌های آموزش عالی و موفقیت در فعالیت‌های علمی مورد توجه دست‌اندرکاران نظام‌های آموزش عالی قرار گرفته و از جنبه‌های مختلف برای فراگیران، خانواده‌ها و اساتید حائز اهمیت است. از این رو شناسایی متغیرهای تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان همواره توجه محققان تربیتی را به خود معطوف کرده است. از جمله متغیرهای تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی که در حوزه روان‌شناسی تعلیم و تربیت در خارج از کشور توجه برخی از محققان را به خود جلب کرده متغیر «نیاز به خاتمه»<sup>۱</sup> می‌باشد. این در حالی است که در داخل کشور پژوهش‌های معدودی نقش این متغیر را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و یا متغیرهای معطوف به عملکرد مورد بررسی قرار داده‌اند. نیاز به خاتمه به دادن «پاسخی درباره یک موضوع خاص (هر پاسخی) هنگام مواجهه با ابهام» اشاره دارد (کروگلانسکی، ۱۹۹۰). هنگامی که نیاز به خاتمه بالاست، افراد می‌خواهند دو گرایش را نشان دهند. ابتدا، آنها در خصوص رسیدن به خاتمه یک حس فوری را تجربه می‌کنند که با تمایل فرد برای متوسل شدن به اولین قضاوت و راه‌حلی که مناسب موقعیت است همراه می‌باشد. ثانیاً، آنها گرایش به تداوم بخشیدن و همیشگی ساختن حالت و موقعیت خاتمه‌شناختی را دارند، که به تمایل فرد برای ثابت ماندن بر دانش یا قضاوت‌های موجود منجر می‌شود (کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶؛ ریشر و کروگلانسکی، ۱۹۹۸). در طول دهه ۱۹۹۰ «نیاز به خاتمه» به عنوان یک خصیصه باثبات مطرح گردید و ثابت شد که افراد در این زمینه دارای تفاوت‌های فردی هستند؛ با این وجود، نشان داده شده است که این گرایش انگیزشی نیز به لحاظ موقعیتی قابل برانگیختن است (کروگلانسکی، ۱۹۹۰؛ کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد افرادی که دارای نیاز به خاتمه بالایی هستند بیشتر احتمال دارد نگرش‌ها و رفتارهای هنجاری را در برابر نگرش‌ها و معیارهای ملاک مرجع پذیرفته و از آن حمایت کنند (کروگلانسکی، پیرو و مانتی، ۲۰۰۶؛ کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۱). از این رو چنین افرادی بیشتر احتمال دارد به دنبال رضایت و هم‌رایی گروه، رد عقاید مخالف و پذیرش دیدگاه‌های ایدئولوژیکی شوند که از هنجارها و قراردادهای ثابت و مسلم حمایت می‌کند (جاست، گلاسر، کروگلانسکی و سالووی، ۲۰۰۳؛ کروگلانسکی و همکاران، ۲۰۰۶).

در مسیر انجام آموزش رسمی، این موضوع که یادگیرندگان هنگام رویارویی با تکالیف تحصیلی چالش انگیز، دچار ابهام و آشفتگی می شوند، امری اجتناب ناپذیر است. اساتید نیز معمولاً جهت رسیدن یادگیرندگان به درک عمیق تر از موضوعات درسی، رویارویی آنها با تکالیف چالش انگیز را ترجیح می دهند؛ با این حال، سودمندی این موقعیت های چالش برانگیز و بعضاً پیچیده تا حدود زیادی به میزان نیاز به خاتمه در نزد فراگیران بستگی دارد؛ یعنی عامل انگیزشی که می تواند از درگیری تلاشمنده و عمیق فراگیران در تکالیف تحصیلی جلوگیری کرده یا آن را محدود سازد (کروگلانسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰). لازم به ذکر است که دی بیکر و کراسون (۲۰۰۸) نیازهای ساختار و نیازهای قطعیت را به عنوان دو جنبه از نیاز به خاتمه را در کلاس شناسایی کرده اند. نیازهای ساختار دربرگیرنده نیازهایی بودند که به معلم مربوط می شدند (برای مثال، سازماندهی کل دوره درسی به صورتی که در برنامه درسی و برنامه زمان بندی منعکس می شود، و همچنین سخنرانی ها و تکالیف درسی انفرادی) و نیازهایی که به یادگیرنده مربوط بودند. نیازهای قطعیت نیز به اجتناب از بحث و مجادله، پریشانی و ابهام در خصوص محتوای درس مربوط بودند.

مرور ادبیات نظری نیاز به خاتمه نشان می دهد که این نوع گرایش ها بیشتر به صورت غیرمستقیم و از طریق پیامدهای انگیزشی و شناختی، عملکرد تحصیلی فراگیران را تحت تاثیر قرار می دهند. به عنوان مثال هارلو، دی بیکر و کراسون (۲۰۱۱) معتقدند که نیاز به خاتمه به واسطه اهداف پیشرفت، درگیری شناختی فراگیران را که یک فرایند معطوف به عملکرد است تحت تاثیر قرار می دهد که البته پژوهش قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۳) بر روی یک نمونه دبیرستانی در داخل کشور همین امر را تایید می کند. پژوهش حاضر نیز قصد دارد برای نخستین بار با یک نگاه نظام مند نقش نیاز به خاتمه را در ارتباط با دو متغیر «اهداف پیشرفت» و «تعلل ورزی تحصیلی» بر «پیشرفت تحصیلی» فراگیران در دانشگاه پیام نور به عنوان یک بافت آموزشی متفاوت با ویژگی هایی همچون عدم حضور اجباری در کلاس ها، تعداد ساعات کمتر کلاس ها و ارتباط فیزیکی کمتر فراگیر با استاد و سایر همکلاسی ها و... مورد بررسی قرار دهد.

در سال های اخیر «اهداف پیشرفت» به عنوان یکی از مهمترین چارچوب های نظری برای مفهوم سازی و بررسی پیامدهای تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (الیوت، ۱۹۹۹ و

پینتریچ، ۱۹۹۴). اهداف پیشرفت تبیین کننده، انگیزه ای است که بر اساس آن رسیدن به هدف تعقیب می شود (یوردان و شونفلدر، ۲۰۰۶). در واقع، اهداف پیشرفت بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چرایی تلاش) تاکید دارد (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ به نقل از شیخ الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴).

اهداف پیشرفت با توجه به نقش مهارت و توانایی در پژوهش های مختلف به گونه های مختلفی مفهوم سازی شده است. از جمله اهداف تبحری که برای نشان دادن بهبود شایستگی، مهارت و تسلط بر تکلیف به کار می روند و اهداف عملکردی که ناظر بر مقایسه های اجتماعی و توانا نشان دادن می باشد. برخی از محققان با تقسیم اهداف عملکردی به دو بعد اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد، نظریه اهداف دوئیک را گسترش داده و سه نوع هدف را مد نظر قرار داده اند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ دویرا و مارینه، ۲۰۰۵؛ شانک و همکاران، ۲۰۰۸). فراگیری که اهداف رویکرد - عملکرد را انتخاب می کنند، بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند و آنهایی که اهداف اجتناب - عملکرد را انتخاب می کنند، درصدد باهوش جلوه دادن خود جهت اجتناب از تنبیه هستند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). چارچوب هدف پیشرفت فرض می کند که دانشجویان در مفهوم رفتار پیشرفت خود با یکدیگر تفاوت دارند و این تفاوت ها با پیامدهای متمایز هیجانی، انگیزشی، شناختی و رفتاری در ارتباط هستند (برای مثال، کاوینگتون، ۲۰۰۰؛ الیوت، ۲۰۰۵؛ پینتریچ، ۲۰۰۰). شواهد نشان داده است که اتخاذ این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می آید و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می شود (الیوت، ۱۹۹۹؛ شانک و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین نتایج پژوهش ها (ولترز و همکاران ۱۹۹۶؛ چورچ، الیوت و گیبیل، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۷؛ رستگار و همکاران، ۱۳۸۷) حاکی از رابطه اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی فراگیران می باشد.

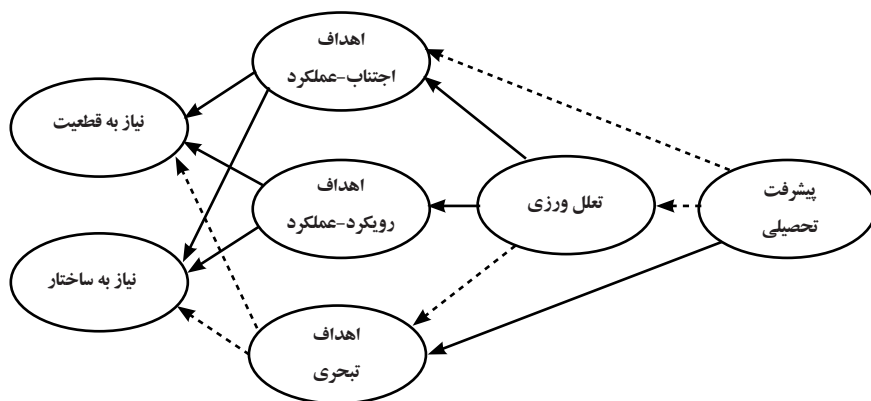
با توجه به آنچه در مورد نیاز به خاتمه و سازه اهداف پیشرفت گفته شد، اگر گرایش های نیاز به خاتمه به محیط های تحصیلی انتقال یابد می بایست با اهداف پیشرفت دانشجویان به شیوه ای قابل پیش بینی ارتباط داشته باشد. در خصوص اهداف پیشرفت، تمرکز بر معیارهای بیرونی رفتار به جای معیارهای درونی می تواند دانشجویان دارای نیاز خاتمه بالا را به سوی اتخاذ و پذیرش اهداف عملکردی به جای تبحری سوق دهد. در همین زمینه یافته های

پژوهشی (دی بیکر و کراسون، ۲۰۰۶؛ قربان جهرمی و همکاران، ۱۳۹۲) در چارچوب مدل، تحلیل مسیر حاکی از اثر مستقیم نیاز به خاتمه بر اهداف رویکرد- عملکرد، اجتناب- عملکرد و تبحری می باشد. بر اساس شواهد نظری و تجربی که به آن اشاره شد، در مطالعه حاضر اهداف پیشرفت دانشجویان به عنوان پیامد نزدیک نیاز به خاتمه مورد نظر می باشد.

متغیر دیگری که در پژوهش حاضر جهت تبیین عملکرد تحصیلی فراگیران مورد توجه می باشد «تعلل ورزی تحصیلی» است. نتایج برخی پژوهش ها بیانگر پیامدهای منفی تعلل ورزی تحصیلی (مون و ایلینگ ورث، ۲۰۰۵) بر پیشرفت تحصیلی فراگیران است. همچنین نتایج پژوهش ها حاکی شیوع تعلل ورزی تحصیلی در غالب محیط های یادگیری و تعداد کثیری از دانشجویان است. تعلل ورزی عبارت است از تمایل برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا سرحد ناراحتی و رنج و زحمت (سولومون و روث بلام، ۱۹۸۴).

در خصوص رابطه نیاز به خاتمه و تعلل ورزی تحصیلی نیز مطابق با دیدگاه هارلو دی بیکر و کراسون (۲۰۱۱) فرض می شود که نیاز به خاتمه از طریق اهداف پیشرفت، تعلل ورزی تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهد. زیرا بر اساس نتایج پژوهش ها رابطه اهداف تبحری با تعلل ورزی تحصیلی منفی (شر و اوسترم، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ رستگار، ۱۳۹۱) و رابطه اهداف اجتناب-عملکرد با این متغیر مثبت می باشد (مک گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ رستگار، ۱۳۹۱). در مورد رابطه بین اهداف رویکرد-عملکرد و تعلل ورزی نیز نتایج تحقیقات حاکی از وجود رابطه مثبت (والترز، ۲۰۰۳؛ رستگار، ۱۳۹۱) و یا عدم وجود رابطه بین این دو متغیر می باشد (مک گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴).

بر اساس آنچه در مورد پیشینه نظری و تجربی متغیر ها مورد بحث قرار گرفت مسئله اصلی مورد نظر پژوهش «بررسی رابطه نیاز به خاتمه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور» با توجه به اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی است. لذا مدلی را که برگرفته از ادبیات نظری و تجربی پژوهش است به عنوان مدل مفهومی و درونداد (شکل ۱) انتخاب و با استفاده روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار می دهیم.



شکل ۱. نمودار مسیر مدل درون داد پژوهش

## ● روش

روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است؛ چرا که در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب مدل علی مورد بحث قرار می‌گیرد. «جامعه آماری» شامل تمامی دانشجویانی است که در نیمسال اول تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور استان فارس مشغول به تحصیل بوده اند ( $N=51000$ ). برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و طبقه‌ای نسبتی استفاده گردید. برای این منظور هر کدام از نواحی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز استان به عنوان یک خوشه در نظر گرفته شد و با توجه به مساوی بودن تقریبی تعداد دانشجویان و مراکز دانشگاه پیام نور در نواحی، از هر ناحیه یک مرکز به صورت تصادفی انتخاب شد. در گام بعد به دلیل ناهمگن بودن جامعه آماری از لحاظ متغیرهای جنس و رشته تحصیلی، بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با در نظر گرفتن نسبت های مورد نظر مجموعاً ۴۲۵ نفر (۲۴۳ دختر و ۱۸۲ پسر) به عنوان نمونه آماری برگزیده شدند. لازم به ذکر است که حجم نمونه بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران و با احتساب خطای ( $d=0/05$ ) برابر با ۳۸۱ نفر به دست آمد؛ با این حال، به دلیل پیش بینی عدم برگشت دادن و یا بلااستفاده بودن برخی پرسشنامه ها، ۴۲۵ نفر (۲۴۳ دختر، ۱۸۳ پسر) پرسشنامه در بین آزمودنی ها توزیع شد که در نهایت از ۳۹۶ نفر از افراد (۱۶۲ پسر، ۲۳۴ دختر) پرسشنامه جمع آوری گردید.

جهت اجرای پژوهش پس از مراجعه به مراکز دانشگاهی منتخب از نواحی پنج گانه استان، به این مراکز مراجعه و پس از انتخاب تصادفی افراد نمونه، پرسشنامه در اختیار آنان قرار گرفت و در حین اجرا توضیحات لازم در خصوص هدف پژوهش، سوالات پرسشنامه و محرمانه بودن اطلاعات گردآوری شده به دانشجویان ارائه گردید. در پایان ترم تحصیلی نیز بر اساس شماره دانشجویی درج شده بر روی پرسشنامه، با هماهنگی دانشگاه پیام نور استان فارس اطلاعات مربوط به معدل تحصیلی از واحد آموزش استان اخذ گردید و داده های گردآوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ضمناً از میان پرسشنامه های اجرا شده ۲۹ پرسشنامه به دلیل عدم درج شماره دانشجویی و بلااستفاده بودن کنار گذاشته شد.

### ● ابزار

□ الف: مقیاس نیاز به خاتمه<sup>۲</sup>: جهت سنجش متغیر نیاز به خاتمه از مقیاس دی بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۲۸ ماده بوده و دو بعد ترجیح ساختار (۱۰ ماده) و ترجیح قطعیت (۱۸ ماده) را مورد سنجش قرار می دهد. پاسخ های فراگیران به هر کدام از ماده های این مقیاس بر روی طیف شش درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۶) ثبت می گردد. دی بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) بر اساس تحلیل عاملی تاییدی برازش مناسبی را برای آن گزارش نمودند. در داخل کشور نیز جهرمی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ را بر روی یک نمونه دبیرستانی گزارش نمود.

□ ب: مقیاس اهداف پیشرفت<sup>۳</sup>: مقیاس میلتنن و میجلی (۱۹۹۷) مشتمل بر دوازده ماده بوده و سه مولفه اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد را مورد سنجش قرار می دهد. پاسخ ها بر روی طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم ثبت می گردد. این ابزار در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش رستگار و همکاران (۲۰۱۰) و محسن پور و همکاران (۱۳۸۵) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت های فنی مناسب این مقیاس می باشد.

□ ج: مقیاس تعلل ورزی تحصیلی<sup>۴</sup>: مقیاس سولومون و راث بلام (۱۹۸۴)، مشتمل بر ۲۷ ماده بوده و سه مولفه تعلل ورزی در حوزه امتحان، تعلل ورزی در حوزه انجام تکلیف، و تعلل ورزی در حوزه انجام مقاله و پروژه را مورد سنجش قرار می دهد. شش ماده نیز بیانگر اهمال کاری تحصیلی نمی باشند و ناراحتی حاصل از اهمال کاری و تمایل به تغییر



عادات فردی را نشان می دهند. پاسخ ها بر روی طیف لیکرت چهار درجه ای «به ندرت»، «گاهی اوقات»، «بیشتر مواقع» و «تقریباً همیشه» ثبت می گردد. این ابزار در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش هاشمی (۱۳۹۱) و جوکار و دلاوریپور (۱۳۸۶) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت های فنی مناسب این مقیاس می باشد.

ضمناً معدل تحصیلی پایان ترم دانشجویان نیز به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی مورد نظر قرار گرفت. به منظور تعیین اعتبار ابزارها از ضریب آلفای کرونباخ و برای تعیین روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای نیاز به قطعیت، نیاز به ساختار، اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد و تعلق ورزی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۵ و ۰/۸۲ به دست آمد. به منظور تعیین اعتبار سازه این مقیاس ها نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید مشخصه های برازندگی الگوهای تحلیل عاملی تأییدی نیز در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصه های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی خرده مقیاس ها

مشخصه	خرده مقیاس	نیاز به خاتمه	اهداف پیشرفت	تعلق ورزی تحصیلی
نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )		۱/۴۲	۲/۶	۲/۷۸
ریشه میانگین مجذورات پس مانده ها (RMSEA)		۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۰۵
شاخص نکویی برازش (GFI)		۰/۹۹	۰/۹۱	۰/۹۶
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)		۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۹۴
شاخص برازش تطبیقی (CFI)		۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۵

با توجه به مشخصه های برازندگی گزارش شده در جدول شماره ۱، داده های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت و تعلق ورزی تحصیلی برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسو بودن ماده ها با سازه های نظری است.

### ● یافته ها

در جدول ۲، شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش بر اساس حجم نمونه آماری ( $n = 425$ ) گزارش شده است.

جدول ۲. شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	شاخص ها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
نیازهای قطعیت	۶۲/۸۳	۳/۴۴	۰/۳۳	۰/۶۰	
نیازهای ساختار	۴۰/۵۳	۳/۹۷	۰/۶۱	۰/۸۲	
اهداف اجتناب- عملکرد	۸/۷۰	۲/۹۱	-۰/۲۵	-۰/۵۶	
اهداف رویکرد- عملکرد	۱۲/۵۴	۳/۱۰	-۰/۱۰	-۰/۲۱	
اهداف تبحری	۱۵/۳۴	۳/۳۸	۰/۴۱	-۰/۳۴	
تعقل ورزی	۶۸/۳۳	۴/۳۵	۰/۰۴	۱/۰۲	
پیشرفت تحصیلی	۱۵/۷۳	۳/۰۴	-۰/۶۷	۰/۱۵	

با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش، توزیع تمامی متغیرها نرمال است. لازم به ذکر است که علاوه بر مقادیر کجی و کشیدگی سطوح معنی داری به دست آمده از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف (بالای ۰/۰۵) نیز بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرها می باشد که به دلیل اختصار از ذکر جداول آن خودداری شده است. همچنین مفروضه خطی بودن نیز از طریق بررسی نمودار پراکنش پسماندهای استاندارد رگرسیون تایید گردید. در ادامه جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرها پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- نیازهای قطعیت	۱						
۲- نیازهای ساختار	۰/۲۴ <sup>**</sup>	۱					
۳- اهداف اجتناب- عملکرد	۰/۴۰ <sup>**</sup>	۰/۳۲ <sup>**</sup>	۱				
۴- اهداف رویکرد- عملکرد	۰/۲۰ <sup>**</sup>	۰/۲۰ <sup>**</sup>	۰/۱۷ <sup>**</sup>	۱			
۵- اهداف تبحری	-۰/۲۵ <sup>**</sup>	-۰/۳۰ <sup>**</sup>	-۰/۲۷ <sup>**</sup>	-۰/۰۹	۱		
۶- تعقل ورزی	۰/۲۰ <sup>**</sup>	۰/۲۱ <sup>**</sup>	۰/۳۴ <sup>**</sup>	۰/۳۲ <sup>**</sup>	-۰/۲۹ <sup>**</sup>	۱	
۷- پیشرفت تحصیلی	-۰/۱۸ <sup>**</sup>	-۰/۱۶ <sup>**</sup>	-۰/۳۸ <sup>**</sup>	-۰/۰۸	۰/۴۹ <sup>**</sup>	-۰/۳۵ <sup>**</sup>	۱

\* P &lt; 0/05 \*\* P &lt; 0/01

با توجه به جدول ۴ می بینیم که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و پیشرفت تحصیلی (۰/۴۹) و پایین ترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین اهداف رویکرد- عملکرد و پیشرفت تحصیلی (۰/۰۸-) است که دومی از نظر آماری معنی دار نیست. از میان متغیرهای پژوهش، به ترتیب

متغیرهای اهداف تبحری (۰/۴۹)، اهداف اجتناب- عملکرد (۰/۳۸-)، تعلل ورزی (۰/۳۵-)، نیازهای قطعیت (۰/۱۸-)، نیازهای ساختار (۰/۱۶-) و اهداف رویکرد- عملکرد (۰/۰۸)، بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارا هستند. در جدول شماره ۴ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معنی داری آنها ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بریکدیگر

متغیرها	برآوردها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
O به روی پیشرفت تحصیلی از: نیاز به قطعیت نیاز به ساختار اهداف اجتناب - عملکرد اهداف رویکرد-عملکرد اهداف تبحری تعلل ورزی تحصیلی		-	-۰/۱۸**	-۰/۱۸ <sup>oo</sup>	۰/۳۱
		-	-۰/۱۸**	-۰/۱۸ <sup>oo</sup>	
		-۰/۲۳ <sup>oo</sup>	-۰/۰۴**	-۰/۲۷ <sup>oo</sup>	
		-	-۰/۰۴**	-۰/۰۴	
		۰/۳۸ <sup>oo</sup>	-۰/۰۳**	-۰/۴۱ <sup>oo</sup>	
		-۰/۱۶ <sup>oo</sup>	-	-۰/۱۶ <sup>oo</sup>	
O به روی تعلل ورزی تحصیلی از: نیاز به قطعیت نیاز به ساختار اهداف اجتناب - عملکرد اهداف رویکرد-عملکرد اهداف تبحری		-	۰/۱۵**	۰/۱۵ <sup>oo</sup>	۰/۲۲
		-	۰/۱۷**	۰/۱۷ <sup>oo</sup>	
		۰/۲۵ <sup>oo</sup>	-	۰/۲۵ <sup>oo</sup>	
		۰/۲۷ <sup>oo</sup>	-	۰/۲۷ <sup>oo</sup>	
		-۰/۲۱ <sup>oo</sup>	-	-۰/۲۱ <sup>oo</sup>	
O به روی اهداف اجتناب - عملکرد از: نیاز به قطعیت نیاز به ساختار		۰/۲۲ <sup>oo</sup>	-	۰/۲۴ <sup>oo</sup>	۰/۲۲
		۰/۳۵ <sup>oo</sup>	-	۰/۳۵ <sup>oo</sup>	
O به روی اهداف رویکرد-عملکرد از: نیاز به قطعیت نیاز به ساختار		۰/۱۶ <sup>oo</sup>	-	۰/۱۶ <sup>oo</sup>	۰/۰۶
		۰/۱۶ <sup>oo</sup>	-	۰/۱۶ <sup>oo</sup>	
O به روی اهداف تبحری از: نیاز به قطعیت نیاز به ساختار		-۰/۲۵ <sup>oo</sup>	-	-۰/۲۵ <sup>oo</sup>	۰/۱۲
		-۰/۱۹ <sup>oo</sup>	-	-۰/۱۹ <sup>oo</sup>	

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

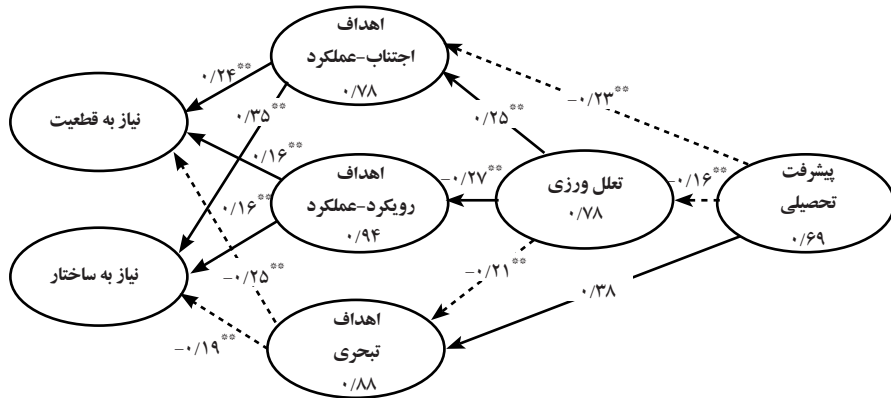
همان طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، هیچ کدام از متغیرهای برون زا (نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت) بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مستقیم نیستند ولی اثر غیرمستقیم هر دو متغیر نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت بر پیشرفت تحصیلی برابر با (۰/۱۸-) بوده و در

سطح ۰/۰۱ معنی دار است و از طریق واسطه گری اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی صورت می گیرد. از میان متغیرهای درونزا نیز، اهداف رویکرد-عملکرد بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مستقیم نمی باشد در حالی که اثر غیر مستقیم این متغیر به واسطه تعلل ورزی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۰۴- و از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. علاوه بر این، اثر مستقیم اهداف تبحری، اهداف اجتناب-عملکرد و تعلل ورزی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی به ترتیب (۰/۳۸)، (۰/۲۳-) و (۰/۱۶-) و هر سه از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. ضمناً اثر غیر مستقیم اهداف اجتناب-عملکرد و اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۰۴- و ۰/۰۳ است که هر دو از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار بوده و از طریق تعلل ورزی تحصیلی صورت می گیرد. متغیر تعلل ورزی تحصیلی نیز بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم نمی باشد.

لازم به ذکر است که در میان تمامی متغیرهای پژوهش اهداف تبحری دارای بیشترین اثر مستقیم بر تعلل ورزی تحصیلی است. همچنین بیشترین اثر غیر مستقیم نیز بر پیشرفت تحصیلی متعلق به ابعاد نیاز به خاتمه (نیاز به شناخت و نیاز به قطعیت) می باشد. در ضمن، میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی در پژوهش حاضر توسط ابعاد نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی برابر با ۳۱ درصد است.

در ادامه با توجه به پارامترهای ارائه شده در جدول ۴، نمودار مسیر مدل برازش شده پیش بینی پیشرفت تحصیلی (شکل ۲) همراه با مشخصه های برازندگی ارائه می گردد. برای مدل برازش شده این پژوهش، نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $x^2/df$ ) برابر با ۱/۹۳ حاصل گردید و این مقدار برای مدل قابل قبول قبول بایست کمتر از ۳ باشد. مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۴ است و این مقدار برای مدل هایی که دارای برازندگی خیلی خوب هستند مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ است و مقادیر بالای ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ نیز نشان دهنده خطای معقول در جامعه است. مقدار RMR (ریشه میانگین مجذورات پس مانده ها) در این پژوهش برابر با ۰/۰۳ به دست آمد و این مقدار برای مدل های دارای برازش خوب هر چه به صفر نزدیک تر باشد بهتر است. مقدار شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص تعدیل یافته نیکویی برازش (AGFI) نیز به ترتیب برابر با ۰/۹۹ و ۰/۹۷ به دست آمد که این مقدار برای مدل های دارای برازندگی خوب مساوی یا بزرگتر

از ۰/۹ است. همچنین مقدار شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) در این تحقیق برابر با ۰/۹۹ است. این مقدار برای مدل های دارای برازندگی خوب برابر و یا بزرگتر از ۰/۹ می باشد. به هر حال تمامی شاخص های نیکویی برازش به دست آمده حاکی از برازندگی خوب مدل با داده های گردآوری شده از جامعه آماری پژوهش می باشد. ضمناً میزان واریانس تبیین شده تعلق ورزی تحصیلی در مدل برازش شده برابر با ۳۱ درصد است و این امر بیانگر این نکته است که ۶۹ درصد واریانس تعلق ورزی تحصیلی دانشجویان پیام نور به عواملی مربوط است که در مدل مورد نظر این پژوهش مورد توجه قرار نگرفته اند.



Chi-Square=15.43, df=8, P-value=0.05131, RMSEA= 0.044, RMR=0/03, GFI= 0.99, AGFI= 0.97, CFI= 0.99

شکل ۲. نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش بینی تعلق ورزی تحصیلی (مدل پرونداد)

## ● بحث و نتیجه گیری

○ در پژوهش حاضر سعی گردید با نگرش نظام مند و فراتر از پژوهش های دو متغیری، «پیشرفت تحصیلی» دانشجویان دانشگاه پیام نور بر اساس متغیر نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت و تعلق ورزی تحصیلی در چارچوب مدل مورد پیش بینی قرار گیرد. علاوه بر آن سعی شد که تأثیر متغیرهای فوق را بر یکدیگر در قالب مدل بررسی گردد. برای نیل به این هدف با توجه به پیشینه نظری و تجربی موجود در مورد متغیرهای مورد بررسی، یک مدل فرضی پیشنهاد و با روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده های این تحقیق برازش مناسبی دارد و ۳۱ درصد از واریانس پیشرفت

تحصیلی دانشجویان «دانشگاه پیام نور» را تبیین می کند. که این امر بیانگر اهمیت نقش مولفه های نیاز به خاتمه (نیاز به ساختار، نیاز به قطعیت) و پیامدهای بعدی آن یعنی هدف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان است.

○ در خصوص اثر مستقیم «نیاز به خاتمه» بر «اهداف پیشرفت» نتایج نشان داد که نیاز به قطعیت و نیاز به ساختار بر اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد-عملکرد دارای اثر مستقیم و مثبت و بر اهداف تبحری دارای اثر مستقیم و منفی می باشند. همسو با این یافته نتایج برخی تحقیقات (دی بیکر و کراوسون، ۲۰۰۶؛ قربان جهرمی و همکاران، ۱۳۹۲) حاکی از اثرات مستقیم مولفه های نیاز به خاتمه بر اهداف پیشرفت فراگیران می باشد. «نیاز به خاتمه بالا» بیانگر آن است که فرد قادر به تحمل ابهام و آشفتگی ذهنی در خصوص محتوای درس و کلاس نیست و ترجیح می دهد با اولین اقدام خود به چنین آشفتگی پایان دهد. چنین گرایشی دقیقاً نقطه مقابل اتخاذ اهداف تبحری است و از اینرو نیاز به خاتمه بالا موجب می شود دانشجویان اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد را جذاب تر و مطلوب تر ببینند و به سوی آن گرایش پیدا کنند.

○ همچنین نتایج نشان داد که «اهداف تبحری» بر تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان دارای اثر مستقیم و منفی بوده و اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد-عملکرد بر این متغیر به صورت مثبت اثر می گذارند. این یافته ها با نتایج شماری از تحقیقات مبنی بر رابطه منفی اهداف تبحری (شر و اوسترمن، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷؛ هاوول و بورو، ۲۰۰۹؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ رستگار، ۱۳۹۱؛ جهرمی و همکاران، ۱۳۹۲) و رابطه مثبت اهداف اجتناب-عملکرد (مک گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ رستگار، ۱۳۹۱؛ جهرمی و همکاران، ۱۳۹۲) و اهداف رویکرد - عملکرد (بورو و همکاران، ۲۰۰۹؛ رستگار، ۱۳۹۱؛ قربان جهرمی و همکاران، ۱۳۹۲) با تعلل ورزی تحصیلی همسو می باشد. نظر به بار منفی مفهوم تعلل ورزی قابل پیش بینی است که اتخاذ اهداف تبحری از سوی فرد، او را به سوی اجتناب از اهمال کاری در تکالیف تحصیلی سوق می دهد. قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۴) نیز چنین استدلال می کنند که دانش آموزان دارای اهداف رویکرد و اجتناب-عملکرد معمولاً خود را در معرض مسائل چالش برانگیز قرار نمی دهند؛ یعنی بیشتر تکالیفی را انتخاب می کنند که یا بسیار آسان و یا بسیار دشوار هستند

چرا که در انجام تکالیف آسان به تلاش زیادی نیاز ندارند و برای شکست احتمالی در تکالیف دشوار نیز توجیه دارند. نتیجه هر یک از این مسیرها می تواند به تعویق انداختن تکالیف مورد نظر از سوی فرد باشد.

○ همچنین نتایج نشان داد که اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت و اهداف اجتناب-عملکرد بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مستقیم و منفی است. این یافته با نتایج تحقیقات (ولترز و همکاران ۱۹۹۶؛ جورج، الیوت و گیل، ۲۰۰۱) مبنی بر اثر مثبت و مستقیم اهداف تبحری و اثر منفی اهداف اجتناب-عملکرد (جورج، الیوت و گیل، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۷؛ رستگار و همکاران، ۱۳۸۷) بر پیشرفت تحصیلی مطابقت دارد. افراد دارای اهداف تبحری در تکالیفی که به لحاظ عقلانی دشوار و چالشبرانگیز است نسبت به سایرین عملکرد بهتری دارند و برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم و کافی از خود نشان می دهند. این افراد همواره در جستجوی موقعیت‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقاء دهند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌ها پافشاری می کنند. این امر به احتمال فراوان آنها را به پیشرفت و عملکرد تحصیلی بالاتر می رساند.

○ نتایج نشان داد که نیاز به قطعیت از طریق اهداف پیشرفت و تعلل ورزی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور اثر غیرمستقیم و منفی دارد. بر این اساس، زمانی که فراگیران نیاز به قطعیت بالاتری را تجربه می کنند، در صدد هستند که تا حد امکان از مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی چالش‌انگیز و تکالیف تحصیلی پیچیده که برایشان ابهام و سردرگمی بوجود می آورد اجتناب نمایند و سریع تر به هر شکلی از این موقیت‌ها و تکالیف خلاص شده به آن موقعیت و تکالیف خاتمه دهند. در نتیجه این فراگیران کمتر به سمت اهداف تبحری که بصورت ذاتی نیازمند پذیرش درجاتی از چالش، ابهام و عدم قطعیت در موقعیت‌های تحصیلی است، می روند و همین امر آنها را وادار سازد تا اولین راه حل معقولی حتی نسبی را که با آن مواجه می شوند، بپذیرند تا به ابهام ناشی از تکالیف تحصیلی خاتمه دهند. در نتیجه این عدم گرایش به اهداف تسلطی و مهارت محور، به تعویق انداختن انجام تکالیف تحصیلی و سهل انگاری افزایش یافته و سرانجام به کاهش پیشرفت تحصیلی منجر می شود.

○ در مقابل و بر خلاف یافته فوق، نتایج نشان داد که اگر فراگیران دانشگاه پیام نور به

لحاظ خلقی و یا به هر دلیل دیگری نظیر عدم دسترسی کافی به اساتید و کلاس های درس و غیره تمایل زیادی به پایان دادن به ابهام و دغدغه ذهنی ناشی از تکالیف تحصیلی داشته باشند خود به خود به سمت اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد-عملکرد گرایش پیدا می کنند. به این معنی که آنها برای جبران کاستی های ناشی از عدم یادگیری مهارت ها و تکالیف تحصیلی به فرافکنی پرداخته و بر مقایسه های اجتماعی، پز دادن، برتر جلوه دادن خود در امور تحصیلی، ترس از سرزنش دیگران و دریافت برچسب بی سواد از سوی اطرافیان، متمرکز می شوند و به همین دلیل فرصت پرداختن به تکالیف درسی از دست رفته و سهل انگاری و تعلل ورزی تحصیلی نیز تا حدود زیادی افزایش می یابد که نهایتاً کاهش پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد.

○ همچنین نیاز به ساختار از طریق اهداف پیشرفت و تعلل ورزی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور اثر غیر مستقیم و منفی دارد. بر اساس این یافته می توان گفت افرادی که در نیاز به ساختار امتیاز بالایی می گیرند ترجیحاً موقت و تکالیف تحصیلی پیش بینی پذیر که با ساختار شناختی آنان مطابقت دارد را دنبال می کنند تا بتوانند امور تحصیلی و درسی خود را کنترل کنند و به همین دلیل در مواجهه با موقعیت ها و تکالیف جدید به دلیل عدم انطباق با ساختار ذهنی شان دچار سردرگمی می شوند. در نتیجه این امر آنها اغلب از گزینش اهداف تبخری که نیازمند انتخاب موقعیت های جدید و غیر معمول تر است اجتناب کرده و بر اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد-عملکرد نیازمند فراتر رفتن از ساختار ذهنی و دانش موجود نمی باشد، متمرکز می شوند. و متعاقب این امر تعلل ورزی تحصیلی در انجام تکالیف تحصیلی افزایش می یابد که بر پیشرفت تحصیلی آنان دارای اثرات منفی می باشد.

○ از یافته های دیگر پژوهش حاضر می توان به این امر اشاره کرد که از میان متغیرهای پژوهش، «اهداف تبخری» دارای بیشترین اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی است. در تبیین این یافته می توان استدلال نمود که داشتن انگیزه درونی بالا برای یادگرفتن و اکتساب مهارت های جدید و بهبود قابلیت های فردی خود چنان نیرومند است که تا حدود زیادی بهبود پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد. پیشنهاد می گردد که با توجه عدم دسترسی زیاد فراگیران دانشگاه پیام نور به اساتید و متمرکز بودن برنامه درسی، اساتید و برنامه ریزان همواره از تدارک فرصت های یادگیری و برنامه های درسی مبهم و فراتر از توان فراگیران بپرهیزند تا



زمینه برای بالا رفتن گرایش های شناختی مانند نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت از حد معقول و در نتیجه پریشانی، سردرگمی، خستگی ذهنی و غیره در نزد آنان فراهم نگردد.



## یادداشت ها

- |                                  |                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. need for closure              | 2. Need for Closure Scale (NFCS)  |
| 3. Achievement Goals Scale (AGS) | 4. Academic Procrastination Scale |

## ● منابع

- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعقل ورزشی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۳، (۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- حجازی، الهه، رستگار، احمد، قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۷ (۲۸)
- رستگار، احمد، حجازی الهه، جمشیدی، اکبر (۱۳۸۷). ارتباط متغیرهای شناختی - انگیزشی با عملکرد ورزشی دانش آموزان. *نشریه المپیک*، ۱۶ (۴۴)
- شیخ الاسلامی، راضیه؛ دفترچی، عفت (۱۳۹۴). پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان بر اساس جهت گیری های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی. *مجله روانشناسی*، ۱۹ (۲)، ۱۴۷-۱۷۴.
- قربان جهرمی، رضا؛ حجازی، الهه؛ اژهای، جواد؛ خدایاری فرد، محمد (۱۳۹۴). نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی: اثر بافت تعقل ورزشی. *مجله روانشناسی*، ۱۹ (۱)، ۳-۲۱.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. *مجله نوآوری های آموزشی*، شماره، ۱۶، ۹-۳۶.
- هاشمی، لادن (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه گری خودتنظیمی انگیزشی و فراشناختی. پایان نامه دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement:

- Epistemological beliefs and need for closure. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 535–551.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). Measuring need for closure in classroom learners. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 711–732.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Harlow, L., DeBacker, T., & Crowson, H. M. (2011). Need for closure, achievement goals, and cognitive engagement in high school students. *The Journal of Educational Research*, 104, 110–119.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kruglanski, A. W. (1980). Lay epistemo-logic - process and contents: Another look at attribution theory. *Psychological Review*, 87(1), 70–87.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge, cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.
- Kruglanski, A. W. (1990). Lay epistemic theory in social-cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1, 187–197.
- Kruglanski, W. A., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: Seizing and freezing. *Psychological Review*, 103, 263–283.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381–395.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 9 (4), 710-718
- Miranda, R., DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). *Influences on achievement: Epistemic beliefs, epistemic motives, and achievement goals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2x2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology*

- Hauppauge, NY: Nova Science.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*, 297–309.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). New York: Academic Press.
- Rastegar, A., Ghorban-Jahromi, R., Salim H, A., & Akbari, A, R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: The mediating role of achievement goals, mathematics self- efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 791-797.
- Richter, L., & Kruglanski, A. W. (1998). Seizing on the latest: Motivationally driven recency effects in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*, 313–329.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385–398.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 504–510.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65–94.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1–12). New York: Guilford Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236–250.



# پیش بینی نشانگان ضربه عشق براساس سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی □

## Prediction of Love Trauma Syndrome Based on the Attachment Styles and Differentiation of Self among Ahwaz Universities Females Students whit Love Breakup Experience □

Abbas Amanelahi, PhD ✉

Kosar Tardast, MSc

Khaled Aslani, PhD

دکتر عباس امان الهی \*

کوثر تردست \*

دکتر خالد اصلانی \*

### Abstract

The purpose of the present study was the prediction of love trauma syndrome based on the attachment styles and differentiation of self among students who have experienced love break up in Ahwaz universities. The present research method was correlational. The participants of the study were 200 females students who have experienced love break up over a year. The selection of sample population was both purposive sampling and snowball. The instruments for data gathering included the Ross Love Trauma Inventory, the Collin Attachment Style Inventory, and the Skowron and Dendy Differentiation of Self Inventory. For the analysis of the data, discriminant analysis method was used. Results showed that linear combination of the variables of the study could predict love trauma syndrome among females students of universities of Ahwaz. With the usage of step by step method of discriminant analysis, it has been also identified that orders of the most efficient variables were: avoidant attachment style and, emotional turmoil. Investigation of the variables separately showed that from the total of 6 variables, 5 variables including anxious attachment style, avoidant attachment style, emotional reactivity, fusion with others and emotional turmoil were significant predictors of love trauma syndrome among females students of Ahwaz city.

**Keywords:** differentiation of self, attachment styles, love trauma syndrome

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش بینی نشانگان ضربه عشق براساس سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی دانشگاه های شهر اهواز بود. روش پژوهش حاضر همبستگی و از نوع پیش بین بود و آزمودنی های آن را ۲۰۰ دانشجوی دارای تجربه شکست عاطفی در طول یک سال مورد مطالعه تشکیل می دادند. انتخاب گروه نمونه به روش نمونه گیری هدفمند و همچنین نمونه گیری گلوله برفی انجام شد. ابزارهای گردآوری داده ها شامل سیاهه های نشانگان ضربه عشق راس، سبک دلبستگی کالینز و تمایز یافتگی اسکورون و دندی بودند. برای تحلیل داده ها از روش تحلیل ممیز استفاده شد. نتایج نشان داد که ترکیب خطی متغیرهای پژوهش قادر به پیش بینی نشانگان ضربه عشق در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی دانشگاه های شهر اهواز است. همچنین در تحلیل ممیز به روش گام به گام مشخص گردید که کارآمدترین متغیرها در پیش بینی نشانگان ضربه عشق به ترتیب ۱. سبک دلبستگی اجتنابی و ۲. برش عاطفی هستند. در بررسی متغیرها به صورت جداگانه نیز مشخص گردید که از مجموع ۶ متغیر، ۵ متغیر شامل سبک دلبستگی اضطرابی، سبک دلبستگی اجتنابی، واکنش هیجانی، هم آمیختگی و برش عاطفی پیش بین های معنی داری برای نشانگان ضربه عشق در دانشجویان دختر دانشگاه های شهر اهواز می باشند.

**کلید واژه ها:** تمایز یافتگی، سبک های دلبستگی، نشانگان ضربه عشق.

□ Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz, I.R. Iran.  
✉Email: abas\_amanelahi@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۸/۱۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۶/۱  
\* گروه مشاوره دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

## ● مقدمه

عشق یکی از سازه های روانشناختی است که توصیف آن دشوار و از دیرباز مورد توجه شاعران و نویسندگان بوده است. نیاز همه ما این است که بدانیم دوستان دارند و قابل دوست داشتن هستیم. ما زندگی را با اعتماد به هر دوی این نکات آغاز کردیم. شناور در عشق مادر و پیچیده در معصومیت خودمان (چوپرا، ۱۳۸۴). به گفته ماژلو عشق یکی از چهار نیاز اساسی انسان (فیزیولوژیک، امنیت، عشق و عزت نفس) است. نیاز عشق باید ارضا شود تا شخص بتواند به صورت غیرخودخواهانه عمل کند (گیونی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷، به نقل از سایلر، ۲۰۱۳).

گاهی رابطه عاشقانه افراد دچار مشکل می شود و به دلایلی از هم می پاشد. یکی از دردناک ترین حوادثی که افراد می توانند در زندگی خود تجربه کنند پایان یک رابطه عاشقانه است (سیمپسون، ۱۹۸۷). فروپاشی روابط عاشقانه برای دانشجویان و دانش آموزان رویدادی قابل انتظار است که اغلب این افراد را برای مسائل مربوط به فروپاشی به دنبال مشاوره می کشاند (پرایمیو، سویتای- سایب و انرسن، ۲۰۱۳). فروپاشی رابطه می تواند عامل ایجاد پریشانی روانی باشد (سایلر، ۲۰۱۳) که می تواند از طریق الگوهای رفتاری مانند اشتغال ذهنی در مورد شریک از دست رفته، تداوم حس از دست دادن، درد و رنج جسمی و روانی و تلاش های اغراق آمیز برای برقراری دوباره رابطه به عنوان واکنش به فروپاشی رابطه رخ دهد. حتی رفتار خشمگینانه و کینه توزانه همراه با راهبردهای مقابله ای ناکارآمد در برخی از افراد زمانی مشخص می شود که آنها کسی را که دوستش دارند در یک شکست رابطه از دست داده اند (دیویس، شیور و ورنون، ۲۰۰۳).

اکثر مطالعات نشان داده اند که اضطراب اولیه پس از انحلال یک رابطه عاشقانه بالا می رود اما پس از آن و با گذشت زمان فروکش می کند. اما در بعضی افراد مدت زمان زیادی به طول می کشد. بنابراین، عدم توانایی در غلبه بر جدایی و ادامه دادن نشخوار فکری در مورد رابطه منحل شده ممکن است نشان دهنده مشکلات اضافی باشد که با فروپاشی رابطه به سطح آمده است (کانولی و مکایساک، ۲۰۱۱). افرادی که شکست عاطفی را تجربه می کنند نشانه های مختلفی را از خود بروز می دهند. راس (۱۹۹۹) برای اولین بار «نشانگان ضربه عشق»<sup>۲</sup> را معرفی کرده است. نشانگان ضربه عشق شامل مجموعه ای از نشانه ها و

علائم شدید است که پس از یک مدت، بعد از انحلال رابطه عاشقانه ظاهر می شود. این مسئله عملکرد فرد را در بسیاری از حوزه ها (علمی، اجتماعی یا شغلی) مختل می کند و منجر به واکنش های ناسازگار می شود. به طور کلی، انحلال رابطه عاشقانه به لحاظ عاطفی برای افراد بسیار دشوار است. در رابطه های غیرزناشویی، فروپاشی با سطوح پایین تر رفاه ارتباط دارد (سیمون و بارت، ۲۰۱۰).

افراد در شدت پاسخ های خود به پایان روابط عاشقانه به طور قابل ملاحظه ای متفاوت هستند. در حالی که برخی از افراد به سرعت بهبود می یابند و به روال عادی زندگی بر می گردند، برخی دیگر پریشانی عاطفی قابل توجهی را از خود بروز می دهند (سیویچ و اسپیتزبرگ، ۲۰۰۴). تحقیقات ارتباط هایی را بین «سبک های دلبستگی»<sup>۳</sup> و چگونگی مقابله با شکست عاطفی نشان می دهد. نظریه دلبستگی به عنوان یک نظریه پیشرو برای درک روابط نزدیک مشخص شده است (دایکس و کسیدی، ۲۰۱۱). براساس این نظریه، در دوران کودکی، افراد بسته به در دسترس بودن و پاسخگویی مراقب اصلی خود یک سبک دلبستگی را تشکیل می دهند (ملوی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از ویسترناف، ۲۰۰۸) و این الگوی دلبستگی به روابط بزرگسالی منتقل می شود (داتونگرین، ۲۰۰۴، هازان و شاور، ۱۹۸۷، به نقل از شهابی، زاده و همکاران، ۱۳۸۵) و با نوع عشق ورزیدن افراد در ارتباط است (هنری و صارمی، ۲۰۱۵) طبق نظریه بالبی (۱۹۷۳)، به نقل از مرزبان و همکاران، ۱۳۹۳) روابط دلبستگی همیشه موجود و در سراسر چرخه زندگی فعال هستند. تحقیقات نشان می دهد که در حقیقت بزرگسالان دارای سبک دلبستگی نایمن نسبت به بزرگسالان دارای سبک دلبستگی ایمن رویدادهای تنیدگی زا (مانند از دست دادن) را بیشتر به عنوان تهدید ارزیابی می کنند و خود را کمتر قادر به مدیریت آنها می دانند و کمتر از راهبردهای مقابله ای شناختی، عاطفی و رفتاری استفاده می کنند، از جمله استفاده کمتر از حمایت اجتماعی (برنهام، اور، میکولینز، و فلورین، ۱۹۹۷). بنابراین، فروپاشی در میان افراد با جهت گیری های دلبستگی مختلف به عنوان تهدید متفاوت و پاسخ های مقابله ای متفاوتی درک خواهد شد (گیلبرت و سیفرس، ۲۰۱۱).

نظام دلبستگی به وسیله هر کدام از این منابع پریشانی فعال می شود: الف. تهدیدی برای فرد، ب. تهدیدی برای رابطه با سوژه دلبستگی، و ج. موقعیت های چالش برانگیزی که

باعث ایجاد انگیزه در فرد برای استفاده از چهره دلبستگی به عنوان یک پایگاه امن می شود. هنگامی که نظام دلبستگی فردی توسط هر یک از این دلایل فعال می شود، فرد برای کاهش پریشانی در روش های مشخصه سبک دلبستگی خود تلاش خواهد کرد (دیویس و همکاران، ۲۰۰۳). گیلبرت و سیفرس (۲۰۱۱) به این نتیجه رسیدند که افراد با پیوند ایمن به والدین، ناراحتی کمتری پس از پایان رابطه گزارش می کنند. در مطالعه کالینز و رید (۱۹۹۰) این نتیجه به دست آمد که افراد دلبسته ناایمن ممکن است رضایت کمتر و روابط جنگ-تعارض بیشتر و پریشانی بیشتری حتی قبل از وقوع پایان و انحلال رابطه را تجربه کنند.

متغیر دیگری که بر اساس آن می توان چگونگی واکنش به پایان رابطه عاشقانه را تبیین کرد «خودتمایز یافتگی»<sup>۵</sup> است. درجه ظهور تمایز یافتگی در هر فرد بیانگر میزان توانایی او برای تمیز فرآیند عقلی از فرآیند احساسی (عاطفی) است که او تجربه می کند؛ یعنی درجه توانایی فرد برای اجتناب از تبعیت خودکار رفتار و احساسات، بیانگر میزان تمایز یافتگی است (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۳۸۹). طبق نظریه بوون<sup>۶</sup>، تمایز یافتگی شامل ۴ جزء است:

۱. واکنش هیجانی ۲. هم آمیختگی با دیگران ۳. برش عاطفی و ۴. موقعیت من «واکنش هیجانی» نشان دهنده افزایش حساسیت و برون ریزی هیجانی در پاسخ به محرک های محیطی است. «هم آمیختگی» درگیری عاطفی با دیگران را نشان می دهد. «برش عاطفی» نشان دهنده احساس تهدید توسط صمیمیت دیگران و احساس آسیب پذیری بیش از حد در خلال روابط با دیگران است. «موقعیت من» منعکس کننده تعریف مفهومی واضحی از خود، و توانایی شخص برای پایبندی به اعتقادات خود است، هنگامی که برای انجام کاری مغایر با اعتقاداتش تحت فشار قرار می گیرد این ۴ جزء، سطح تمایز یافتگی فرد را مشخص می کنند (اسکورون و فریدلندر، ۱۹۹۸). یک جنبه مهم تمایز خود، توانایی روبرو شدن با تنیدگی زندگی است (کر<sup>۷</sup> و بوون، ۱۹۸۸، به نقل از مورداک و گور، ۲۰۰۴) با توجه به این نظریه، کسانی که به خوبی تمایز یافته اند، در برابر اثرات زیان بار تنیدگی مقاوم تر هستند، در حالی که همان مقدار تنیدگی تجربه شده توسط یک فرد کمتر تمایز یافته، عواقب مشخصی را در پی خواهد داشت. نتیجه این تعامل این است که افراد کمتر تمایز یافته در اغلب موارد نسبت به افرادی که سطوح بالاتر تمایز یافتگی را دارند، اختلال در عملکرد را تجربه می کنند و این تفاوت در شرایط پرتنش تشدید می یابد (مورداک و گور، ۲۰۰۴).

کنار آمدن با از دست دادن و غم و اندوه همراه با فروپاشی عاشقانه یک وظیفه تحوّل و برجسته بزرگسالی است. دانشجویان با درجات متفاوتی از انعطاف پذیری با این حوادث مقابله می کنند. برخی نسبتاً راحت، از طریق یادگیری از تجربه خود، با این مسئله کنار می آیند، در حالی که افراد دیگر با اختلال های قابل توجهی در خلق و خو و عملکرد، به صورت حاد و مزمن، روبرو می شوند. بنابراین علاقه نظری و بالینی درک آن دسته از متغیرهای افتراقی است که باعث انعطاف پذیری بالا و پایین در واکنش به از دست دادن روابط عاشقانه در اوایل بزرگسالی می شود. وجود متغیرهای رشدی به شناسایی آسیب پذیرترین افراد که به احتمال زیاد به سختی قادر به مقابله و سازگاری هستند جهت پیشگیری کمک خواهد کرد (گیلبرت و سیفرس، ۲۰۱۱). لذا با توجه به مطالب فوق، هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به این مسئله است که «آیا سبک های دلبستگی و تمایز یافتگی می توانند دو دسته افراد شکست خورده عاطفی دارای نشانگان ضربه عشق و بدون نشانه را از یکدیگر تفکیک کنند؟»

## ● روش

پژوهش حاضر یک پژوهش همبستگی از نوع پیشین بود و با هدف پیش بینی عضویت گروهی (افراد دارای نشانه های ضربه عشق و بدون نشانه های ضربه عشق) و دستیابی به معادله ممیز طراحی شده بود. «جامعه آماری» این پژوهش، دانشجویان دختر دانشگاه های شهر اهواز بودند که تجربه شکست عاطفی (در رابطه با جنس متفاوت) را در یک سال گذشته داشتند. ملاک مورد نظر برای انتخاب افراد نمونه، تجربه شکست عاطفی طی یک سال گذشته و گذشتن حداقل سه ماه از شکست عاطفی بود. افرادی که شکست آنها به دلیل طلاق و جدایی از همسر بود از نمونه کنار گذاشته شدند. به روش نمونه گیری هدفمند و همچنین نمونه گیری گلوله برفی ۲۰۰ دانشجوی دختر دارای شکست عاطفی انتخاب شدند که براساس نمره برش ۲۰ سیاهه نشانگان ضربه عشق راس (۱۹۹۹)، در دو گروه «با نشانگان ضربه عشق» و «بدون نشانگان ضربه عشق» قرار گرفتند.

## ● ابزار

□ الف: سیاهه ضربه عشقی<sup>۱</sup>: ابزاری است که راس (۱۹۹۹) برای سنجش شدت ضربه عشق تهیه کرده و از ده ماده ۴ گزینه ای تشکیل شده است. این ابزار یک ارزیابی کلی از میزان آشفتگی جسمی، هیجانی، شناختی و رفتاری فراهم می کند. نقطه برش آن، ۲۰ در نظر



گرفته می شود (راس، ۱۹۹۹). در پژوهش دهقانی، عاطف وحید و قرایی (۲۰۱۱) ضریب همسانی درونی (ضریب آلفا) این سیاهه در یک نمونه از دانشجویان ۰/۸۱ و ضریب اعتبار آن در همین گروه با روش بازآزمایی به فاصله یک هفته ۰/۸۳ به دست آمده است. ضریب همسانی درونی (ضریب آلفا) سیاهه در پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۹۱) ۰/۸۱ و ضریب اعتبار آن در ایران با روش بازآزمایی به فاصله یک هفته ۰/۸۳ به دست آمده است. در پژوهش حاضر اعتبار سیاهه ضربه عشق به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

□ ب: سیاهه سبک های دلبستگی کالینز<sup>۹</sup>: (۱۹۹۶) شامل خود ارزیابی از مهارت های ایجاد روابط خود-توصیفی شیوه شکل دهی به دلبستگی های نزدیک است و مشتمل بر ۱۸ ماده است که توسط علامت گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت برای هر ماده سنجیده می شود. پاکه/من (۱۳۸۰) روایی سازه این ابزار را با ضریب همبستگی بین زیرمقیاس ها در سطح معناداری ۰/۰۰۱ به ترتیب ۰/۳۱۳-، ۰/۳۳۶- به دست آورد و ضریب همبستگی بین زیرمقیاس های وابستگی و نزدیک بودن در سطح معناداری ۰/۰۱۴ مقدار ۰/۲۴۶ به دست آمد. کالینز (۱۹۹۶) میزان آلفای کرونباخ را برای هر زیرمقیاس آن، در دو نمونه ۱۷۳ و ۱۰۰ نفری از دانشجویان به ترتیب برای زیر مقیاس نزدیک بودن، ۰/۸۱، ۰/۸۲، زیرمقیاس وابستگی، ۰/۷۸، ۰/۸۰ و زیر مقیاس اضطراب، ۰/۸۵، ۰/۸۳ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر اعتبار خرده مقیاس سبک های دلبستگی اضطرابی، اجتنابی و کل سیاهه به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۵۷ و ۰/۷۴ به دست آمد.

□ ج: سیاهه تمایز یافتگی<sup>۱۰</sup>: فرم اولیه این سیاهه توسط اسکورون و فریلندر (۱۹۹۸) تهیه شده و آزمون نهایی در ۴۵ ماده بر مبنای نظریه بوون توسط اسکورون و دندی (۱۹۹۸)، ترجمه اسکیان، ثنایی و نوایی نواد، (۱۳۸۷) ساخته شده است. سیاهه تمایز یافتگی شامل چهار خرده مقیاس است: واکنش هیجانی، موقعیت من، برش عاطفی و هم آمیختگی با دیگران سیاهه با مقیاس لیکرت در یک طیف ۶ گزینه ای درجه بندی شده است. اسکورون و فریلندر (۱۹۹۸) همبستگی درونی پرسش ها را با آلفای کرونباخ برای سیاهه و خرده آزمونهای آن به ترتیب کل سیاهه ۰/۸۸، واکنش هیجانی ۰/۸۳، برش عاطفی ۰/۸۰، هم آمیختگی با دیگران ۰/۸۲ و موقعیت من ۰/۸۰ گزارش کردند. اسکیانو و همکاران (۱۳۸۷) اعتبار این سیاهه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر اعتبار خرده مقیاس

واکنش هیجانی، موقعیت من، هم آمیختگی و برش عاطفی و همچنین کل سیاهه به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۲۴، ۰/۶۶، ۰/۵۵ و ۰/۶۱ به دست آمد.

### ● یافته ها

اطلاعات مربوط به شاخص های توصیفی گروه نمونه در جدول ۱ ارائه شده است. در این جدول میانگین و انحراف معیار برای گروه دارای نشانه، گروه بدون نشانه و کل به تفیک ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش بین برای افراد دارای نشانه، بدون نشانه و کل

متغیرهای پیش بین	گروه دارای نشانه		گروه بدون نشانه		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سبک دلبستگی اضطرابی	۲۱/۷۴	۵/۸۷	۱۷/۸۷	۴/۹۶	۱۹/۸۱	۵/۷۶
سبک دلبستگی اجتنابی	۴۲/۶۸	۹/۰۴	۳۵/۹۰	۸/۵۷	۳۹/۲۹	۹/۴۲
واکنش هیجانی	۴۷/۱۶	۵/۲۰	۴۵/۰۳	۵/۹۹	۴۶/۰۹	۵/۶۹
موقعیت من	۳۶/۷۸	۵/۴۸	۳۷/۸۸	۵/۳۵	۳۷/۳۳	۵/۴۳
هم آمیختگی	۵۰/۳۹	۶/۳۹	۴۵/۹۴	۷/۱۵	۴۸/۱۷	۷/۱۲
برش عاطفی	۴۸/۵۹	۷/۴۹	۴۳/۹۳	۶/۶۹	۴۶/۲۶	۷/۴۶

اطلاعات به دست آمده مربوط به پیش فرض هایی که برای استفاده از آزمون تحلیل تمیز باید رعایت شود، نشان دهنده این بود که می توان در این پژوهش از روش تحلیل تمیز استفاده کرد. آزمون کالموگروف-اسمیرنف و سطوح معنی داری آن برای هر یک از متغیرهای پیش بین به دست آمد که نشان داد تفاوت در همه متغیرها معنی دار نیست و می توان توزیع داده های مشاهده شده را طبیعی تلقی نمود. علاوه بر آن کجی و کشیدگی توزیع ها نیز به دست آمد که شاخص دیگری برای تخمین طبیعی بودن توزیع داده ها می باشند. قدر مطلق ضریب کجی بزرگتر از ۳، تخطی از طبیعی بودن داده ها را نشان می دهد. قدر مطلق ضریب کشیدگی بزرگتر از ۱۰ در تحلیل داده ها مسئله ساز است و قدر مطلق ضریب کشیدگی بزرگتر از ۲۰ مشکل جدی ایجاد می کند (کلاین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰، به نقل از مروتی، ۱۳۹۰). با توجه به معیار طبیعی بودن، متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند و لذا تخطی از طبیعی بودن داده ها قابل مشاهده نبود. همچنین آزمون باکس برای سنجش برابری ماتریس کواریانس معنی دار نبود که نشان دهنده تأیید شدن مفروضه برابری واریانس ها در سطوح متغیر ملاک می باشد.

برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش تحلیل ممیز به روش همزمان و گام به گام استفاده شده است. در جدول ۲ اطلاعات مربوط به کارآمدترین متغیرها آمده است. همانگونه که مشاهده می شود آماره  $F$  برای هر یک از دو متغیر در سطح  $0/001$  معنادار است.

جدول ۲. خلاصه یافته های تحلیل ممیز به روش گام به گام همراه با لامبدای ویکلز ۳ متغیر پیش بین

مرحله	متغیرهای وارد شده	لامبدای ویکلز	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۳	$F$ دقیق		
						آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲
۱	دلبستگی اجتنابی	۰/۸۷	۱	۱	۱۹۸	۲۹/۵۹	۱	۱۹۸
۲	برش عاطفی	۰/۸۲	۲	۱	۱۹۸	۲۱/۸۸	۲	۱۹۷

برای دستیابی به تابعی که به بهترین نحو بتواند دو گروه افراد شکست خورده دارای نشانه و بدون نشانه را از هم تفکیک کند از روش همزمان و گام به گام استفاده شده است. نتایج دو روش در جدول ۳ آمده است. همانطور که در این جدول مشاهده می شود با توجه به مقدار لامبدای کوچک و مجذور کای بالا و معنی دار، نتیجه می شود تابع ممیز به دست آمده از قدرت تشخیصی خوبی برای تبیین واریانس متغیر وابسته یعنی گروه دارای نشانه و بدون نشانه برخوردار است.

جدول ۳. مقایسه شاخص های تابع ممیز متعارف به روش همزمان و گام به گام

شاخص ها	همزمان	گام به گام
تعداد تابع	۱	۱
مقدار ویژه	۰/۲۵۵	۰/۲۱۵
درصد واریانس	۱۰۰	۱۰۰
همبستگی متعارف	۰/۴۵۱	۰/۴۲۱
مجذور اتا	۰/۲۰	۰/۱۷
لامبدای ویکلز	۰/۷۹	۰/۸۲
مجذور کای	۴۴/۲۷	۳۸/۳۸
درجه آزادی	۶	۲
معنی داری تابع ممیز	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
مرکز واره ها	در افراد بدون نشانه	-۰/۵۰
	در افراد دارای نشانه	۰/۵۰
درصد صحت پیش بینی عضویت گروهی	٪۶۹	۶۴/۵

جهت تشخیص میزان ارزش هر متغیر، دو دسته ضرایب استاندارد و ساختاری برای هر متغیر محاسبه و استفاده می شوند. همچنین برای تشکیل دادن تابع موردنظر به ضرایب

غیراستاندارد و عدد ثابت نیاز خواهد بود. برای تشکیل دو تابع جهت محاسبه احتمال تعلق هر مورد به هر کدام از گروه ها نیز نیاز به محاسبه ضرایب طبقه بندی می باشد. مجموعه این ضرایب در جدول ۴ ارائه شده اند.

جدول ۴. ضرایب غیراستاندارد، ضرایب استاندارد، ضرایب ساختاری و ضرایب طبقه بندی به روش همزمان و گام به گام

روش گام به گام		روش همزمان						متغیرهای پیش بین		
ضریب طبقه بندی بدون نشانه	ضریب دارای نشانه	ضریب ساختاری	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	ضریب طبقه بندی		ضریب استاندارد			
					بدون نشانه	دارای نشانه				
-	-۲۰	-	-	-	-۰/۲۴	-۰/۲۰	۰/۷۰	۰/۰۴	۰/۲۵	دلبستگی اضطرابی
۰/۳۳	۰/۴۰	۰/۸۳	۰/۰۸	۰/۷۱	۰/۷۰	۰/۷۷	۰/۷۶	۰/۰۶	۰/۶۱	دلبستگی اجتنابی
-	-	-	-	-	۱/۷۷	۱/۷۸	۰/۳۷	۰/۰۱	۰/۰۸	واکنش هیجانی
-	-	-	-	-	۳/۰۴	۳/۱۰	-۰/۲۰	۰/۰۶	۰/۳۵	موقعیت من
-	-	-	-	-	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۶۵	۰/۰۲	۰/۱۴	هم آمیختگی
۰/۷۸	۰/۸۶	۰/۷۱	۰/۰۷	۰/۵۶	۱/۲۳	۱/۲۹	۰/۶۵	۰/۰۶	۰/۴۶	برش عاطفی
-۲۳/۹۵	-۳۰/۳۰	-	-۶/۸۷	-	-۱۳۷/۶۴	-۱۴۸/۵۱	-	-۱۰/۸۱	-	عدد ثابت

جدول ۵ پیش بینی احتمال عضویت گروهی و نمره های ممیز برای ۳ شکست خورده دارای نشانه و ۳ شکست خورده بدون نشانه را به روش همزمان نشان می دهد.

جدول ۵. پیش بینی احتمال عضویت گروهی و نمره های ممیز برای ۳ فرد دارای نشانه و ۳ فرد بدون نشانه به روش همزمان

نمره ممیز	احتمال تعلق به گروه بدون نشانه	احتمال تعلق به گروه دارای نشانه	گروه پیش بینی شده	گروه واقعی	ردیف
-۱/۶۸	۰/۸۴	۰/۱۵	بدون نشانه	بدون نشانه	۱۸
۰/۶۱۹	۰/۳۴	۰/۶۵	دارای نشانه	بدون نشانه	۶۱
-۰/۸۴	۰/۶۹	۰/۳۰	بدون نشانه	بدون نشانه	۸۵
۱/۰۶	۰/۲۵	۰/۷۴	دارای نشانه	دارای نشانه	۱۲۳
-۰/۳۸	۰/۵۹	۰/۴۰	بدون نشانه	دارای نشانه	۱۴۲
۲/۰۱	۰/۱۱	۰/۸۸	دارای نشانه	دارای نشانه	۱۸۱

برای بررسی توانایی پیش بینی متغیرها از آزمون برابری میانگین ها در دو گروه دارای نشانه و بدون نشانه و همچنین آزمون تحلیل ممیز به صورت تفکیکی استفاده شده است. نتایج آزمون برابری میانگین ها در جدول ۶ و نتایج آزمون های تحلیل ممیز تفکیکی در جدول ۷ ارائه شده است. همانگونه که در جدول ۶ ملاحظه می شود تفاوت بین دو گروه افراد شکست خورده دارای نشانه و بدون نشانه، در متغیرهای دلبستگی اضطرابی، دلبستگی

اجتنابی، هم آمیختگی و برش عاطفی در سطح ۰/۰۰۱ و واکنش هیجانی در سطح ۰/۰۰۸ معنی دار می باشند. بنابراین از بین ۶ متغیر، ۵ متغیر نامبرده توانایی پیش بینی نشانگان ضربه عشق را دارند.

جدول ۶. آزمون برابری میانگین گروه افراد دارای نشانه و افراد بدون نشانه

مقیاس ها	لامبدای ویلکز	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی داری
دلبستگی اضطرابی	۰/۸۸	۲۵/۲۷	۱	۱۹۸	۰/۰۰۱
دلبستگی اجتنابی	۰/۸۷	۲۹/۵۹	۱	۱۹۸	۰/۰۰۱
واکنش هیجانی	۰/۹۶	۷/۱۷	۱	۱۹۸	۰/۰۰۸
موقعیت من	۰/۹۹	۲/۰۶	۱	۱۹۸	۰/۱۵۳
هم آمیختگی	۰/۹۰	۲۱/۴۸	۱	۱۹۸	۰/۰۰۱
برش عاطفی	۰/۹۰	۲۱/۴۸	۱	۱۹۸	۰/۰۰۱

با توجه به آنچه که در جدول ۷ آمده است مشخص است که با توجه به لامبدای کوچک و سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ توابع دلبستگی اضطرابی، دلبستگی اجتنابی، واکنش هیجانی، هم آمیختگی و برش عاطفی معنی دار هستند و این توابع به صورت جداگانه از قدرت تشخیص و تفکیک بهتری برای تبیین متغیر وابسته یعنی عضویت گروهی در دو سطح افراد شکست خورده دارای نشانه و بدون نشانه برخوردار هستند. توجه به نتایج آزمون برابری میانگین ها و نتایج آزمون تحلیل تمیز تفکیکی نشان می دهد که نتایج هر دو آزمون یکسان است.

جدول ۷. نتایج آزمون های تحلیل ممیز به صورت تفکیکی

متغیرهای پیش بین	تعداد تابع	مقدار ویژه	درصد واریانس	همبستگی متغیران	لامبدای ویلکز	مقدور کای	درجه آزادی	معنی داری تابع ممیز	ضرب غیر استاندارد	عدد ثابت	ضرب کایا	معنی داری ضرب کایا		مرکز داده ها		درصد پیش بین عضویت گروهی
												ضرب کایا	علاقه بدون نشانه	افراد دارای نشانه	افراد بدون نشانه	
دلبستگی اضطرابی	۱	۰/۱۲۸	۱۰۰	۰/۳۳۶	۰/۸۸۷	۲۳/۸۳	۱	۰/۰۰۱	۰/۱۸۴	-۳/۶۴	۰/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۳۵۶	-۰/۳۵۶	۰/۶۵	
دلبستگی اجتنابی	۱	۰/۱۴۹	۱۰۰	۰/۳۶۱	۰/۸۷	۲۷/۵۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۱۱۳	-۴/۴۵۹	۰/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۳۸۵	-۰/۳۸۵	۰/۶۵	
واکنش هیجانی	۱	۰/۰۳۶	۱۰۰	۰/۱۸۷	۰/۹۶۵	۷/۰۳۳	۱	۰/۰۰۸	۰/۱۷۸	-۸/۲۱۶	۰/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۱۸۹	-۰/۱۸۹	۰/۶۲/۵	
موقعیت من	۱	۰/۰۱۰	۱۰۰	۰/۱۰۱	۰/۹۹	۲/۰۴۴	۱	۰/۱۵۳	۰/۱۸۴	-۶/۸۸۷	۰/۰۹	۰/۰۲۳	-۰/۱۰۱	۰/۱۰۱	۰/۵۴/۵	
هم آمیختگی	۱	۰/۱۰۸	۱۰۰	۰/۳۱۳	۰/۹۰۲	۲۰/۳۴۳	۱	۰/۰۰۱	۰/۱۴۷	-۷/۱۰۰	۰/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲۸	-۰/۳۲۸	۰/۶۳/۵	
برش عاطفی	۱	۰/۱۰۹	۱۰۰	۰/۳۱۳	۰/۹۰۲	۲۰/۳۴	۱	۰/۰۰۱	۰/۱۴۱	-۶/۵۱۱	۰/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۲۸	-۰/۳۲۸	۰/۶۳	

## ● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج تحلیل ممیز تفکیکی سبک های دلبستگی (سبک دلبستگی اضطرابی و اجتنابی) نشان داد که هر کدام از مؤلفه ها به تنهایی می توانند به صورت معنی داری عضویت گروهی را پیش بینی کنند. در مورد رابطه بین سبک های دلبستگی و شکست عاطفی تحقیقاتی صورت گرفته و در همه آنها این نتیجه به دست آمده که سبک دلبستگی ایمن توانایی فرد را برای مقابله با شکست عاطفی بالا می برد و برعکس سبک دلبستگی اضطرابی و اجتنابی در افراد، موجب پریشانی عاطفی در زمان انحلال رابطه می شود. نتیجه ای هم که در این پژوهش به دست آمد، همخوان با تحقیقات انجام شده توسط کالینز و رید (۱۹۹۰)، پیستل (۱۹۹۵)، مولر، مک کارتی و فولادی (۲۰۰۲)، به نقل از دیویس و همکاران، (۲۰۰۳) و گیلبرت و سیفرس (۲۰۱۱) است.

○ مطالعه کالینز و رید (۱۹۹۰) نشان می دهد که افراد دلبسته ناایمن ممکن است رضایت کمتر و روابط جنگ-تعارض بیشتر و پریشانی بیشتری حتی قبل از وقوع فروپاشی و انحلال را تجربه کنند. پیستل (۱۹۹۵) متوجه شد که افراد دلبسته ایمن پاسخ های منفی کمتر و واکنش های غم و اندوه کمتر پیچیده ای نسبت به افرادی با جهت گیری های ناایمن دارند. مرور ادبیات مولر، مک کارتی و فولادی (۲۰۰۲)، به نقل از دیویس و همکاران، (۲۰۰۳) نشان داد که دلبستگی ایمن یک عامل محافظتی قابل توجهی برای دانشجویان دانشگاه در مقابل شکست عاطفی است. گیلبرت و سیفرس (۲۰۱۱) هم در تحقیق خود باز هم همین نتایج پیشین را تکرار کردند و پی بردند افراد با پیوند ایمن به والدین، ناراحتی کمتری پس از پایان رابطه گزارش می کنند.

○ در این پژوهش هم نتایج به دست آمده همخوان با نتایج تحقیقات قبلی است. سبک دلبستگی شکل گرفته در هر فردی ریشه در دوران کودکی وی دارد. تحقیقات بسیار زیادی به این نکته رسیده اند که سبک دلبستگی که در دوران اولیه زندگی شکل می گیرد تعیین کننده چگونگی مقابله با چالش های زندگی بزرگسالی است. بنا به همین سبک دلبستگی شکل گرفته، زمانی که وارد رابطه ای (چه عاشقانه و چه دیگر روابط اجتماعی) می شود، نه از نزدیک شدن به دیگران هراس دارد و نه با نزدیک شدن دیگران به خودش احساس خطر می کند و نه در مورد کنار گذاشته شدن دل مشغولی دارد و هیچ وقت هم به خاطر

وجود این ترس ها از برقراری رابطه و ادامه رابطه دست نمی کشد. با توجه به نتیجه ای که در این پژوهش به دست آمد، افرادی که در سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی نمره پایین کسب کردند افرادی با سبک دلبستگی ایمن هستند که در زمینه انحلال ارتباط، آشکارا احساسات خود را به شریکشان ابراز می کنند و از دوستان و خانواده به عنوان منابع مفیدی برای آرامش استفاده می کنند. آنها همچنین قادر هستند که نقطه نظرات شریک خود را در رابطه با فروپاشی درک کنند، که این به آنها اجازه می دهد تا پاسخ های مربوط به نمایش و یا پرخاشگری را کمتر از افراد نایمن بروز دهند (دیویس و همکاران، ۲۰۰۳) و بهتر می توانند با واقعیت شکست عاطفی کنار بیایند.

○ دو خرده مقیاس موردنظر در این پژوهش سبک دلبستگی «اجتنابی» و «اضطرابی» هستند. دلبستگی اجتنابی در این پژوهش به طور معنی داری نشانگان ضربه عشق را پیش بینی کرد. در تبیین این یافته می توان گفت که این سبک دلبستگی شکل گرفته نیز ریشه در نوع رفتار مراقب کودک در سال های اولیه زندگی دارد. کودک مراقب خود را به عنوان فردی طردکننده و بی توجه دریافت می کند و به این نتیجه می رسد که نمی تواند به دیگران در روابط صمیمی اعتماد کند. همیشه فاصله عاطفی خود را با دیگران حفظ می کند و به خاطر رفتارهای طردکننده ای که در دوران کودکی از طرف مراقبش تجربه کرده است از برقراری روابط صمیمی خودداری می کند (چون معتقد است در نهایت او را طرد می کنند).

○ سبک دلبستگی دیگری که بنا به نتایج این تحقیق باز هم نشانگان ضربه عشق را پیش بینی کرد «سبک دلبستگی اضطرابی» است. فردی که در او سبک دلبستگی اضطرابی شکل گرفته دارای مراقبی با رفتارهای متناقض بوده است: گاهی در دسترس و حامی و گاهی هم بی تفاوت و طردکننده. بنابراین کودک به طور قطع به حضور مراقبش اطمینان پیدا نمی کند. در هنگام غیبت مراقب، در حالی که خواهان حضور اوست اما در هنگام حضورش با رفتارهای پرخاشگرانه او را پس می زند. این رفتار دلبستگی به روابط بزرگسالی فرد هم سرایت می کند و فرد رفتارهای متناقضی را از خود نشان می دهد. در حالی که علاقه مند به نزدیک شدن به دیگران است اما در عین حال در مورد کنار گذاشته شدن دل مشغولی دارد و در مورد طرد و رها شدن نگران است (چون مراقب اصلی خود را به صورت متناقضی درک کرده است و هیچ وقت به حضور همیشگی او مطمئن نبوده است). در رابطه عاشقانه نگران

است که طرفش او را دوست نداشته باشد، به همین دلیل به هر گونه نشانه رد و طرد بیش از حد توجه می کند. زمانی هم که رابطه ای به پایان می رسد فرد دارای دلبستگی اضطرابی رفتارهای تهاجمی، کمرو یا اغوا کننده را در تلاش برای بازگرداندن این رابطه به کار می گیرد و بیش از اندازه ذهنش را به باز گرداندن رابطه مشغول می کند و بنابراین هیچ وقت نمی تواند به طور کامل رابطه تمام شده را برای خود حل و فصل کند و با آن کنار بیاید. در این پژوهش هم فردی که سبک دلبستگی اضطرابی است نخواهد توانست با استفاده از راه حل ها و واکنش های مناسب با این شکست برخورد کند و به همین دلیل نشانگان ضربه عشق هنوز هم در او جلوه گر است.

○ نتایج تحلیل ممیز تفکیکی ۳ مؤلفه از مؤلفه های مربوط به تمایز یافتگی (واکنش هیجانی، هم آمیختگی و برش عاطفی) نشان داد که هر کدام از این ۳ مؤلفه به تنهایی می توانند به صورت معنی داری عضویت گروهی را پیش بینی کنند.

○ در مورد رابطه بین «تمایز یافتگی» و «شکست عاطفی» به طور مستقیم تحقیقی صورت نگرفته است اما در مورد رابطه بین تنیدگی و یا متغیرهای مشابه با تمایز یافتگی تحقیقاتی انجام شده است که می توان نتایج آن را در مورد شکست عاطفی هم به کار برد. به این دلیل که بدون شک شکست عاطفی یکی از مهم ترین تعارض های روانی و یکی از موقعیت های پرتنیدگی زایی است که میزان تمایز یافتگی فرد می تواند به او در کنار آمدن با شکست عاطفیش کمک کند. از جمله تحقیقاتی که به بررسی تمایز یافتگی پرداخته اند می توان به پژوهش های انجام شده توسط اسکورون و فریلندر (۱۹۹۸)، مورداک و جر- جی آر (۲۰۰۴) و اسکورون و همکاران (۲۰۰۹) اشاره کرد.

○ در پژوهش اسکورون و فریلندر (۱۹۹۸) این نتیجه به دست آمد که تمایز یافتگی مغایر با نشانه های پریشانی روانشناختی است و همچنین تمایز یافتگی با جنبه های مهم سلامت روان ارتباط دارد. مورداک و جر- جی آر (۲۰۰۴) نیز به این نتیجه دست یافتند که تمایز یافتگی به طور معکوسی در ارتباط با پریشانی روانشناختی است و همچنین اینکه تمایز یافتگی باعث می شود که افراد تحت شرایط تنیدگی زا بتوانند عملکرد مناسبی داشته باشند و کمتر اختلال در عملکرد را تجربه کنند. در مطالعه اسکورون و همکاران (۲۰۰۹) نیز نتیجه تحقیقات قبلی تکرار شد و این نتیجه به دست آمد که تمایز خود بیشتر، پریشانی های



روانی و بین فردی کمتری را پیش بینی می کند.

○ در تمام این تحقیقات به طور مستقیم به شکست عاطفی اشاره نشده است اما همه آنها به نوعی به وضع روانی مختص زمان شکست عاطفی اشاره می کنند. متغیرهایی مانند پریشانی روانشناختی، تنیدگی، نشانه های روانشناختی، پریشانی های بین فردی و اختلال در عملکرد از جمله حالت هایی است که در زمان شکست عاطفی برای فرد شکست خورده به وجود می آیند و فرد شکست خورده بنا به تحقیقات انجام شده بر حسب میزان تمایز خود به این موقعیت واکنش نشان می دهد. کسی که میزان تمایزیافتگی او بالاتر باشد باید بهتر بتواند با این تنیدگی مواجه شود و آنچه در این تحقیق گویای مقابله بهتر است پایین بودن نشانگان ضربه عشق است و همانگونه که نتیجه تحقیق هم نشان داد از بین ۴ متغیر مربوط به تمایزیافتگی ۳ متغیر آن (واکنش هیجانی، هم آمیختگی و برش عاطفی) به طور معنی دار توانستند نشانگان ضربه عشق را پیش بینی کنند.

○ برش عاطفی یکی دیگر از مؤلفه های تمایزیافتگی است که ریشه در تجربیات خانوادگی دارد. فرد در محیط خانواده زمانی که در معرض فرآیند فرافکنی قرار می گرفته، از راهبردهای مختلفی برای فرار از بند پیوندهای عاطفی حل نشدنی خانواده استفاده می کرده است که این راهبردها شامل فاصله گرفتن فیزیکی از خانواده یا ایجاد موانع روانی مانند صحبت نکردن با یکی از اعضای خانواده می شده است. این فرد همین تجربیات را به دیگر روابط دوران بزرگسالی منتقل می کند. در رابطه ای مانند رابطه عاشقانه در صورت بروز اختلاف و یا قطع رابطه ممکن است برای اجتناب از صدمه دیدن، از طریق فاصله گرفتن فیزیکی، ارتباط خود را قطع کند و به این شکل بخواهد به هویتی مستقل برای خود دست یابد، در حالی که فرد با این واکنش نامناسب نخواهد توانست با واقعیت شکست عاطفی کنار بیاید و به همین دلیل هم فردی که در برش عاطفی نمره بالایی گرفته است به موازات آن در سیاهه نشانگان ضربه عشق هم نمره بالایی کسب می کند.

○ فردی که «هم آمیختگی بالایی» دارد به این معنی است که از توانایی کمی برای تصمیم گیری یا حل مشکلات خود به طور مستقل برخوردار است. به دنبال کسب تأیید و حمایت اطرافیان است و ممکن است در فرآیند کسب حمایت دیگران، خود واقعی خویش را فراموش کند و به خاطر نیاز عاطفی و ترس، فردیت خود را برای اطمینان از پذیرش دیگران

قربانی کند. وقتی که چنین فردی رابطه مهمی مانند رابطه عاشقانه اش را از دست می دهد، یعنی حمایت و تأیید فرد مهم زندگیش را از دست داده است و ممکن است همچنان به دنبال کسب رضایت و تأیید شریک عشقی باشد و به خاطر همین نیاز نتواند با مسئله شکست عاطفی کنار بیاید و همچنان شکستش به عنوان مسئله ای حل نشده برایش باقی بماند.

○ نتیجه آزمون تحلیل ممیز تفکیکی متغیر «موقعیت من» معنی دار نبود. مفهوم هم آمیختگی با دیگران و «موقعیت من» به هم نزدیک هستند و در راستای یکدیگر قرار دارند. کسی که هم آمیختگی پایینی دارد از موقعیت من بالاتری برخوردار است، به این دلیل که هم آمیختگی به معنای زیر پا گذاشتن عقاید و خود واقعی خویش برای به دست آوردن پذیرش دیگران و موقعیت من به معنای پافشاری کردن بر عقاید و نظرات خود تحت شرایط فشار است. در این پژوهش نتیجه تحلیل ممیز تفکیکی هم آمیختگی معنادار شد در حالی که آن گونه که انتظار می رفت «موقعیت من» معنی دار به دست نیامد. با اندکی توجه به سؤالات خرده مقیاس موقعیت من مانند «غالباً احساس می کنم دوستانم بیش از حد از من انتظار دارند، دوستانم تحمل این که در مورد بعضی چیزها احساسات واقعی خود را برایشان بیان کنم ندارند، وقتی با دوستانم هستم احساس خفگی می کنم، اگر دوستانم فضایی را که نیاز دارم به من بدهند روابط ما بهتر خواهد شد، گاهی بعد از بحث با دوستانم می خواهم استفراغ کنم» می توان این گونه تبیین کرد که افراد حاضر در پژوهش ممکن است سؤالات خرده مقیاس موقعیت من را خوب متوجه نشده باشند و از آنها برداشت دوسویه ای کرده باشند و همین امر موجب شده تا متغیر موقعیت من معنی دار به دست نیاید در حالی که متغیر همسوی آن یعنی هم آمیختگی به صورت معنی داری نشانگان ضربه عشق را پیش بینی کرده است.

○ هر کدام از متغیرهای پژوهش در پیش بینی عضویت گروهی به صورت تفکیکی مورد بررسی قرار گرفت. در هدف اصلی توانایی مجموع متغیرها در پیش بینی عضویت گروهی مطرح شده است و به منظور آزمون آن از تحلیل ممیز به روش همزمان استفاده گردید. نتایج آزمون تحلیل ممیز به روش همزمان نشان داد که در سطح ۰/۰۰۱ ترکیب این متغیرها پیش بینی کننده معناداری برای نشانگان ضربه عشق هستند. بنابراین می توان در سطح اطمینان بالایی اعلام نمود که با استفاده از ترکیب متغیرهای مطرح شده در تحقیق

حاضر، می شود تعلق هر فرد به گروه افراد شکست خورده دارای نشانه و بدون نشانه را مورد پیش بینی قرار داد.



## یادداشت ها

1. Gwynne
2. love trauma syndrome
3. attachment styles
4. Meloy
5. differentiation of self
6. Bowen
7. Kerr
8. Love Trauma Inventory
9. Collins Attachments Style Inventory
10. Differentiation of Self Inventory
11. Klein

## ● منابع

- اسکیان، پرستو؛ باقر ثنایی ذاکر و شکوه نوابی نژاد (۱۳۸۷). بررسی تأثیر سایکودرام (روان نمایشگری) بر افزایش تمایز یافتگی فرد از خانوادگی اصلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی منطقه ۵ تهران. فصلنامه علمی- پژوهشی تازه ها و پژوهش های مشاوره، ۷، (۲۵)، ۴۲-۲۷.
- اکبری، ابراهیم؛ زینب خانجانی؛ حمید پورشریفی؛ مجید محمودعلیلو و زینب عظیمی (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی درمان تحلیل رفتار متقابل با درمان شناختی- رفتاری در بهبود علائم مرضی شکست عاطفی دانشجویان. مجله روانشناسی بالینی، ۴ (۱۵)، ۱۰۱-۸۷.
- پاکدامن، شهلا (۱۳۸۰). بررسی ارتباط بین دلبستگی و جامعه طلبی در نوجوانان. پایان نامه دکترای روانشناسی، دانشگاه تهران.
- چوپرا، دیپک (۱۳۸۴). راه عشق: شفای روحانی. ترجمه پریچهر فرجادی. تهران: آیین تفاهم.
- شهابی زاده، فاطمه؛ شهریار شهیدی و محمدعلی مظاهری (۱۳۸۵). ادراک دلبستگی دوران کودکی و روابط آن با دلبستگی به خدا در بزرگسالی. مجله روانشناسی، ۱۰ (۳)، ۴۴۰-۴۲۳.
- گلدنبرگ، ایرنه و گلدنبرگ، هربرت (۱۳۸۹). خانواده درمانی. ترجمه حسین شاهی برواتی، حمیدرضا؛ نقش بندی، سیامک و ارجمند، الهام. تهران: نشر روان.
- مرزبان، عباس؛ جواد اژه ای و فاطمه بهرامی (۱۳۹۳). مدل علی تأثیر دلبستگی بر پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه کنجکاوی. مجله روانشناسی، ۱۸ (۲)، ۸۱۲-۱۱۸.
- مروتی، ذکراالله (۱۳۹۰). رابطه علی محیط یادگیری سازنده گرای ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجی گری جهت گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش

آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز. پایان نامه دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Birnbaum, G. E., Orr, I., Mikulincer, M., & Florian, V. (1997). When marriage breaks up—Does attachment style contribute to coping and mental health? *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 643–654.
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 810-832.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 644–663.
- Connolly, J., & McIsaac, C. (2011). Romantic relationships in adolescence. In M. K. Underwood, & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: relationships in hifancy, childhood, and Adolescence*. pp (180-206). New York, NY: The Guilford Press.
- Davis, D., Shaver, P. R., & Vernon, M. L. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: The roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *The Society for Personality and Social Psychology, 7*, 871-884.
- Gilbert, S. P., & Sifers, S. K. (2011). Bouncing back from a breakup: Attachment, time perspective, mental health, and romantic loss. *Journal of College Student Psychotherapy, 25*, 295–310.
- Honari, B., & Saremi, A. A. (2015). The study of relationship between attachment styles and obsessive love style. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 165*(6), 152-159.
- Murdock, N. L., & Gore, Jr, P. A. (2004). Stress, coping, and differentiation of self: A test of bowen theory. *Contemporary Family Therapy, 26*(3), 319- 335.
- Pistole, M. C. (1995). College students' ended love relationships: Attachment style and emotion. *Journal of College Student Development, 36*, 53–60.
- Primeau, J. E., Servaty-Seib, H. L., & Enersen, D. (2013). Type of writing task and college students' meaning making following a romantic breakup. *Journal of College Counseling, 16*, 32- 48.
- Rosse, R. B. (1999). *The love trauma syndrome: Free yourself from the pain of a broken heart*. Cambridge, Massachusetts: Published by Perseus Publishing.
- Sailor, J. L. (2013). A phenomenological study of falling out of romantic love. *The qualitative report, 18*, 37, 1-22
- Simon, R. W., & Barrett, A. E. (2010). Nonmarital romantic relationships and mental health in early adulthood: Does the association differ for women and men? *Journal of Health and Social Behavior, 51*, 168–182.
- Simpson, J. A. (1987). The dissolution of romantic relationships: Factors involved in

- relationship stability and emotional distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 682- 693.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 235-246.
- Skowron, E. A., Stanley, K. L., & Shapiro, M. D. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal and psychological well-being in young adulthood. *Contemp Fam Ther*, 31, 3-18.
- Wisternoff, M. (2008). *Unwanted pursuit and stalking following intimate relationship dissolution*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Arts in Psychology in the University of Canterbury.



# تأثیر افشای هیجانی نوشتاری در پرخاشگری و زودانگیختگی نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای: مطالعه تک آزمودنی □

## The Effect of Written Emotional Disclosure in Aggression and Impulsivity of Children with Oppositional Defiant Disorder: A Single Subject Study □

Jafar Hasani, PhD □  
Mina Adineh, MSc

دکتر جعفر حسنی\*  
مینا آدینه\*

### Abstract

The aim of present study was conducted to "assess the effectiveness of written emotional disclosure impulsivity and aggression in adolescents with oppositional defiant disorder current study was" conducted using a single subject experimental design. Multiple baseline method was used. Based on, diagnosis of oppositional defiant disorder according to the fourth edition of Swanson, Nolan and Pelham Rating Scale (SNAP-IV) and entry criteria, three adolescents with oppositional defiant disorder were selected and exposed under written emotional disclosure. In order to assess aggression and impulsivity, Buss & Perry Aggression Questionnaire and Barratt's Impulsivity Scale were completed by participants at the beginning and during emotional disclosure" intervention sessions. The visual inspection of charts, indices of procedure change, slope and effect size indicated substantially reduction in aggression and impulsivity dimensions.

**Keywords:** written emotional disclosure, oppositional defiant disorder, impulsivity, aggression

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی افشای هیجانی نوشتاری در زودانگیختگی و پرخاشگری نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای بود. در چارچوب یک طرح تجربی تک آزمودنی خطوط پایه چندگانه پلکانی، بر اساس تشخیص مبتنی بر چهارمین ویرایش مقیاس درجه بندی سوانسون، نولان و پلهم (VI-PANS) و معیارهای ورود، سه نوجوان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای انتخاب شدند و تحت آموزش افشای هیجانی نوشتاری قرار گرفتند. به منظور سنجش پرخاشگری و زودانگیختگی، پرسشنامه پرخاشگری باس و پری و مقیاس زودانگیختگی بارت در ابتدا و در طول جلسات مداخله افشای هیجانی توسط آزمودنی‌ها تکمیل شد. بازبینی دیداری نمودارها، شاخص‌های تغییر روند، شیب و اندازه اثر بیانگر کاهش محسوس ابعاد پرخاشگری و زودانگیختگی بود. درکل، راهبردهای افشای نوشتاری هیجان می‌تواند در مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر پرخاشگری و زودانگیختگی نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای سودمند باشد.

**کلید واژه‌ها:** افشای هیجانی نوشتاری، اختلال نافرمانی مقابله‌ای، زودانگیختگی، پرخاشگری.



□ Department of Clinical Psychology, Kharazmi University, Tehran, I. R. Iran.

□ Email: hasanimehr57@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۱۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱۲/۱۶

\* گروه روان‌شناسی بالینی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

## ● مقدمه

در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی، «اختلال نافرمانی مقابله ای» (ODD)<sup>۱</sup> در طبقه اختلال های سلوک، «مهار تکانه و مخرب» قرار گرفته است. مشکل مرکزی در این اختلال ها خودگردانی هیجان ها و رفتارها می باشد (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). این اختلال تأثیر مخربی بر کودک، خانواده، معلمان و جامعه دارد (ماش و بارکلی، ۲۰۰۲). پیش آگهی این اختلال نامطلوب است و کودکان مبتلا در معرض خطر مشکلات دیگری همچون اختلال های یادگیری، خلقی، مصرف مواد و الکلیسم (اناکلد، کاستلو و ارکانلی، ۱۹۹۹؛ باربارا، ریچارد، جولی، رابرت و هاوارد، ۲۰۰۴؛ مارمورستین، ۲۰۰۶؛ میلن و ادواردز، ۲۰۰۱)، اختلال شخصیت ضداجتماعی (لور، بارکلی، لیهی، ویتترز و زرا، ۲۰۰۰؛ ریچارد، باربارا، اندرو، جین و آدرین، ۲۰۰۲) و ناسازگاری های مرتبط با زندگی زناشویی و شغلی (دیویسون، ۲۰۰۵) هستند. مشخصه های اصلی کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای، الگوی پایداری از رفتار منفی کارانه، نافرمانی و رفتار خصومت آمیز نسبت به صاحبان قدرت و نیز ناتوانی برای قبول مسئولیت اشتباهات است که این نافرمانی منجر به سرزنش دیگران می شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). بر همین اساس، به نظر می رسد که پرخاشگری و «زود/نگینختگی»<sup>۲</sup> از همبسته های مرکزی اختلال نافرمانی مقابله ای است.

«پرخاشگری» عبارت است از هرگونه رفتاری که مستقیماً به قصد آسیب رساندن به فرد دیگری از شخص صادر می شود (اندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲). در متون نظری مفاهیم «خشم»، کینه توزی و «پرخاشگری» گاهی معادل یکدیگر به کار می روند. برای جداکردن این سه مفهوم می توان خشم را به عنوان «هیجان»، کینه توزی را به عنوان «نگرش» و پرخاشگری را به عنوان «رفتار» در نظر گرفت. «خشم» تجربه ای (هیجانی، فیزیکی و شناختی) است که با پاسخ برانگیختگی و رفتاری مرتبط است اما جدا از رفتار است (دفرنباخر، ۲۰۱۱). خشم را می توان یک حالت هیجانی یا احساسی درونی ناشی از برانگیختگی فیزیولوژیکی و شناخت و افکار مربوط به کینه توزی تعریف کرد (اونیل، ۲۰۰۶). منظور از کینه توزی نگرش پرخاشگرانه ای است که فرد را به سوی رفتار پرخاشگرانه می کشاند، درحالی که پرخاشگری به عنوان رفتاری قابل مشاهده که با هدف آسیب یا زیان رساندن انجام می شود، در نظر گرفته شده است (دلوقیو و اولری، ۲۰۰۴؛ لر، اولاتنجی، باومیسر و بوشمن، ۲۰۰۷). در این راستا، نتایج

پژوهش‌ها نشان داده است که پرخاشگری از شاخص‌های مهم پاره‌ای از اختلال‌های روانی نظیر «اختلال شخصیت ضداجتماعی» (ساخودوسکی و روخین، ۲۰۰۴) و «اختلال سلوک» (لوبر و همکاران، ۲۰۰۰) محسوب می‌شود. همچنین، اعتقاد بر این است که پرخاشگری ریشه بسیاری از مشکلات روانی و رفتاری نوجوانان است زیرا رفتارهای پرخاشگرانه در صورت درون‌ریزی به ایجاد انواع مشکلات جسمانی و روانی منجر شود. بنابراین، مداخلات متناسب با تحول و مشکلات فرد در زمینه پرخاشگری می‌تواند مرتفع‌کننده برخی از ناهنجاری‌های رفتاری، هیجانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان مبتلا به این قبیل اختلال‌ها شود.

«زودانگیختگی» دارای مولفه‌های رفتاری، عاطفی و شناختی است و سازه مرکزی در علوم رفتاری مرتبط با پیامدهای سازش نیافته، شخصیت و آسیب‌شناسی روانی است. زودانگیختگی یکی از مولفه‌های اصلی ۱۸ نوع اختلال تشخیصی در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی می‌باشد و در بسیاری از الگوهای اصلی شخصیت بازنمایی شده است (اسپری، لینام، والش، هورتون و واپیل، ۲۰۱۶). «زودانگیختگی» در بهترین وجه، در قالب یک چتر وسیعی مورد مفهوم سازی قرار می‌گیرد که دربرگیرنده ابعاد ناهمگن چندگانه است، چون محتوای مبتنی بر زودانگیختگی در رگه‌های وسیعی از شخصیت مانند نورزگرایی، برون‌گردی، سایکوزگرایی، مهاربازداری، وظیفه‌شناسی و جستجوی تازگی وجود دارد و مفهوم سازی‌های چندبعدی زیادی از زودانگیختگی بر اساس ابعاد شخصیتی مذکور تدوین شده است (به عنوان مثال، کلونینگر، سراکیچ و پریبک، ۱۹۹۳؛ زوکرمن و همکاران، ۱۹۹۳). علاوه بر این، زودانگیختگی هسته اصلی بسیاری از آسیب‌های اجتماعی، اقدامات پرخاشگرانه (ارس، کهیل، فوا و مرکر، ۲۰۰۷) و بروز علایم گوناگون در طیف گسترده‌ای از اختلال‌های روانپزشکی است (هلندر و ایورس، ۲۰۰۱). به عنوان مثال، زودانگیختگی در «اختلال شخصیت مرزی»<sup>۳</sup> (داوسن و همکاران، ۲۰۰۴)، «سوء مصرف مواد» (پتری، ۲۰۰۱؛ ریب، دیسچنر، کافرا و رید، ۲۰۰۶)، «سوء مصرف الکل» (سایمونز، اولیورا، گاهر، ابلب و بروملز، ۲۰۰۵)، «قماربازی مرضی» (پتری، ۲۰۰۱؛ مک‌لار، اندرسون، کاستلدا، متسون و داناویک، ۲۰۰۶)، «اختلال‌های خوردن»<sup>۴</sup> (دیزا/مارسا، کاراسکو، باسورته، ساینز، لوپز و هولندر، ۲۰۰۸)، «اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی» (وینستلی، ایگل و رابینز، ۲۰۰۶)، «خودکشی» (براکوهایس، اکواندو، باکا/گارسیا و شر، ۲۰۱۰؛ سوان، دوهرتی، پازاگلیا، پگی و



دیگران، (۲۰۰۵)، «پرخاشگری» (ویجیلکت و کودورنیو، ۲۰۰۴)، «رفتارهای خود آسیب رسان و فشارهای جنسی» (ماتساناگا، کیریکه، متسویی، اویا، اوکینو و استین، ۲۰۰۵) به عنوان یک نشانه اصلی یا همراه قابل مشاهده است. لازم به یادآوری است که زودانگیختگی می تواند آثار مثبت هم در پی داشته باشد. در این زمینه، نتایج بررسی ها نشان می دهد که زودانگیختگی در خلاقیت و حافظه سرگذشتی نقش دارد (چانگ و کارلسون، ۲۰۱۴) و رابطه باثبات ولی اندک بین زودانگیختگی و هدفمندی در زندگی وجود دارد (بارو و ناتان اسپرینگ، ۲۰۱۶).

افزون بر موارد فوق، در برخی از گستره های متون پژوهشی، سازه زودانگیختگی به صورت یک بعد شناختی مفهوم پردازی شده است. بر همین اساس، زودانگیختگی با عدم بازداری شناختی، روند کند و ناقص تصمیم گیری و بی ثباتی هیجانی مرتبط است (داو، گلو و لوگستون، ۲۰۱۲) یا زودانگیختگی، گونه ای بدون تأمل یا رفتاری است که عامل آن از پیامدهایش ارزیابی مناسبی ندارد (ویتمن، آرسه و ساتتیسبان، ۲۰۰۸). برخی از پژوهشگران، زودانگیختگی را در چارچوب رگه های شخصیت توصیف می کنند. به اعتقاد آنها، رفتار تکانشی از دو مولفه تشکیل شده است: «خطرپذیری»<sup>۵</sup> که با برون گردی رابطه دارد، و زودانگیختگی که با سایکوزگرایمی مرتبط است (آیسنک<sup>۶</sup> و آیسنک<sup>۷</sup>؛ ۱۹۸۵؛ به نقل از مبینی، ماریون، آلك، جم و مارتین، ۲۰۰۶). دیدگاه های دیگر زودانگیختگی را مرتبط با سبک پردازش اطلاعات افراد می دانند (ویجیلکت و کودورنیو، ۲۰۰۴). در این راستا، بارت و همکاران (۱۹۹۵) نظریه سیستمی جامعی را مطرح کردند که عوامل زیستی، رفتاری، محیطی و شناختی را شامل می شود. آن ها سه مؤلفه زودانگیختگی را متمایز کردند: «زودانگیختگی حرکتی»<sup>۸</sup> (عمل کردن بدون نقشه قبلی همراه با سرسختی)، «زودانگیختگی شناختی/توجهی»<sup>۹</sup> (اتخاذ تصمیم های شناختی سریع) و «زودانگیختگی عدم برنامه ریزی»<sup>۹</sup> (ناتوانی در برنامه ریزی و تفکر کردن با دقت). در مجموع، می توان زودانگیختگی را یک ساختار چندبعدی در نظر گرفت که ابعادی همچون تأکید بر زمان حال، ناتوانی در بازداری، خطرپذیری، هیجان طلبی، حساسیت به پاداش، بی حوصلگی، لذت جویی و عدم توانایی برنامه ریزی را شامل می شود (لویک، ساندرز، یاگر و رابینسون، ۲۰۱۱).

از سوی دیگر، طی دهه های اخیر پژوهش های مختلفی در زمینه بیان و افشای گفتاری و نوشتاری تجارب هیجانی صورت گرفته است. نتایج این پژوهش ها موید این هستند که

فرایند افشاء (چه در قالب گفتاری و چه در قالب نوشتاری) سبب بهبود عملکرد نظام ایمنی، اعصاب خودمختار، سلامت جسمانی و روانشناختی می شود (پنه بیکر، ۱۹۹۷). با انجام افشاء و لمس احساسات و هیجان، امکان بازسازی و سازماندهی مجدد و در نهایت درونی سازی هیجانی و رویدادهای سبب ساز از طریق واژه ها فراهم می شود (پنه بیکر، ۱۹۹۵). در این راستا، اعتقاد بر این است که «نوشتن» به عنوان عمیق ترین شکل طبقه بندی افکار بین فرایندهای شناختی و هیجانی پیوند برقرار می سازد (بوکی، ۱۹۹۵).

در مجموع، می توان اذعان داشت که ماهیت ضدبازدارندگی افشای هیجانی با فراهم نمودن امکان پردازش های هیجانی عمیق تر، زمینه را برای تغییرات، عاطفی، خلقی، هیجانی و احساسی تدارک می بیند و سبب تسهیل سازش یافتگی می شود.

## ● روش

پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی، به لحاظ زمانی گذشته نگر و بر اساس شیوه گردآوری داده ها به طرح های تجربی تک آزمودنی خطوط پایه چندگانه با ورود پلکانی تعلق دارد. آزمودنی ها از مراکز توان بخشی و نگهداری کودکان خیابانی و کودکان کار شهر تهران انتخاب شدند. تشخیص اختلال نافرمانی مقابله ای بر مبنای «چهارمین ویرایش مقیاس درجه بندی سوانسون، نولان و پلهام» (SNAP-IV)<sup>۱</sup> صورت گرفت که توسط مربی ها و با نظر روانشناس مرکز بررسی شد. برای تشخیص آزمودنی ها، ابتدا شش نفر از کودکانی که دارای سوابق نافرمانی و انضباطی در مرکز و مدرسه بودند از سوی روانشناس مرکز معرفی شدند. سپس مقیاس درجه بندی SNAP-IV (فرم والدین) توسط مربیان اجرا شد و چهار نفر برای مطالعه انتخاب شد. در انتخاب افراد ملاک های ورود زیر در نظر گرفته شد: ۱. دامنه سنی ۱۲ تا ۱۶ سال؛ ۲. دارا بودن حداقل سطح تحصیلات راهنمایی؛ ۳. عدم وجود سابقه دارودرمانی؛ ۴. نداشتن خویشاوند درجه اول مبتلا به اختلال اسکیزوفرنی؛ ۵. عدم ابتلا به سایر اختلال های محور I و II بر اساس بررسی با مصاحبه تشخیصی؛ ۵. فقدان سابقه آسیب مغزی یا ضربه سر و ۶. فقدان اختلال های عضوی. علاوه بر موارد مذکور، وجود اختلال در افراد از سه طریق مورد تشخیص واقع شد: الف) مقیاس درجه بندی SNAP-IV؛ ب) بررسی وجود ملاک های DSM-IV-TR توسط روانشناس و ج) تشخیص روان پزشکی. لازم به ذکر است که اگر فردی براساس هر کدام از این سه روش فاقد ملاک های اختلال نافرمانی مقابله ای (ODD)

تشخیص داده می‌شد یا در صورت ناهمخوانی تشخیص‌ها از نمونه کنار گذاشته می‌شد.

## ● ابزار

□ الف: چهارمین ویرایش مقیاس درجه بندی سوانسون، نولان و پلهام (SNAP-IV):

این مقیاس توسط سوانسون، نولان و پلهام (۱۹۸۰) به منظور کمی کردن نشانه‌های اختلال‌های بیش‌فعالی/نقص توجه و نافرمانی مقابله‌ای بر اساس DSM-IV-TR تدوین شده است و با حروف اول اسامی سازندگان آزمون به نام SNAP شناخته می‌شود. همزمان با تجدید نظر در ملاک‌های DSM-IV و تدوین DSM-IV نسخه چهارم مقیاس مذکور نیز بازنویسی و در سال ۲۰۰۱ منتشر شد (سوانسون و همکاران، ۲۰۰۱). این مقیاس از سه عامل «نقص توجه»، «بیش‌فعالی/تکانشگری» و «اختلال نافرمانی مقابله‌ای» تشکیل شده است. این مقیاس ۳۰ ماده دارد که ۱۰ ماده مربوط به نقص توجه، ۱۰ ماده مربوط به بیش‌فعالی/تکانشگری و ۱۰ ماده مربوط به اختلال نافرمانی مقابله‌ای است. در پژوهش محمدی (۱۳۸۹) بر روی کودکان ۶ تا ۱۰ ساله شهر اصفهان، روایی ملاکی آزمون ۰/۵۶ و ضریب اعتبار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و دو نیمه کردن ۰/۸۱ گزارش شده است.

□ ب: پرسشنامه زودانگیزگی بارت<sup>۱۱</sup> (BIS-11): نسخه یازدهم پرسشنامه زود-

انگیزگی بارت (پتن، استنفورد، و بارت، ۱۹۹۵) توسط ارنست بارت ساخته شده است (بارت، استنفورد، کنت، و فلتوز، ۲۰۰۴) و همبستگی خوبی با «پرسشنامه زودانگیزگی آیسنک» دارد. این پرسشنامه دارای ۳۰ ماده است و فرد باید به هر یک از ماده‌های این پرسشنامه که در یک مقیاس چهار درجه‌ای تنظیم شده است، پاسخ دهد. این پرسشنامه سه عامل زودانگیزگی شناختی/توجهی، زودانگیزگی حرکتی و بی‌برنامگی (فقدان آینده‌نگری یا جهت‌یابی آنی) را ارزیابی می‌کند. پتن و همکاران (۱۹۹۵) در پژوهشی به تعیین روایی و اعتبار مقیاس زودانگیزگی بارت پرداختند و میزان روایی و اعتبار آن طبق گزارش یافته‌ها، به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۹ بود. در ایران نیز اختیاری و همکاران (۱۳۸۷)، با ترجمه نسخه اصلی بارت و به کارگیری آن در افراد بهنجار و مصرف‌کنندگان مواد افیونی به واریسی خصوصیات روان‌سنجی این پرسشنامه پرداختند. روایی و اعتبار در پژوهش مذکور به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۸۳ به دست آمد که نشان می‌دهد ترجمه فارسی پرسشنامه زودانگیزگی بارت از نظر روایی و اعتبار در حد مطلوب است.

□ ج: پرسشنامه پرخاشگری باس و پری<sup>۱۲</sup>: این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی ۲۹ ماده ای است که توسط باس و پری (۱۹۹۲) تدوین شده است. این مقیاس، دارای ۴ خرده مقیاس پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی، خشم و خصومت است. پاسخ ها در این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت محاسبه می شوند. در ایران، سامانی (۱۳۸۶) اعتبار و روایی مطلوبی را برای این ابزار گزارش نموده است.

○ در فرایند «افشای هیجانی نوشتاری» از افراد خواسته می شود درباره موضوع خاص ۳ تا ۵ جلسه متوالی بنویسد. طول جلسات معمولاً بین ۱۵ ال ۲۰ دقیقه است (نگاه کنید به بیکی و ویلهل، ۲۰۰۵). این زمان بر اساس مطالعات تجربی موثق مورد تایید قرار گرفته است (بورتون و کینگ، ۲۰۰۷؛ چانگ و پنه بیکر، ۲۰۰۸) هرچند از زمان های کوتاه تر مانند دو دقیقه در خلال دو جلسه هم استفاده شده است (بورتون و کینگ، ۲۰۰۷). علاوه بر این، یافته های پژوهشی نشان می دهند که افشای هیجانی نوشتاری بیشتر از ۱۵ دقیقه، اندازه اثر بزرگتری دارد (فراتارولی، ۲۰۰۶). بر همین اساس و با مد نظر قرار دادن دیدگاه ۵ نفر از متخصصان حوزه هیجان در مطالعه حاضر از بازه زمانی ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بهره گرفته شد. همچنین قبل از اجرای مرحله اصلی پژوهش، یک مطالعه مقدماتی بر روی یک نفر صورت گرفت و روایی درونی فرایند افشای نوشتاری هیجان تایید شد. چهار بیمار پس از انجام آزمون اولیه، به مدت چهار هفته متوالی، هفته ای یکبار به مدت ۳۰ تا ۴۵ دقیقه به افشای هیجان خود می پرداختند. به این ترتیب که در یک جای آرام و خلوت نشسته و درمورد احساسات و هیجانهای اخیر خود که در طول هفته گذشته تجربه کرده بودند، در کار برگ هایی که برای همین منظور در اختیارشان قرار می گرفت، می نوشتند. به دنبال آن هر هفته مورد آزمون مجدد قرار می گرفتند.

○ همانطور که قبلاً ذکر شد پس از برآورد شدن ملاک های ورود و تشخیص نهایی، ابتدا رضایت آگاهانه شرکت در پژوهش به صورت کتبی از آزمودنی ها اخذ می شد. افشای هیجانی نوشتاری به صورت انفرادی در محیطی آرام و دارای خصوصیات روان سنجی، همراه با مهار محرک های مزاحم انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از بازبینی دیداری نمودارها (فراز و فرود متغیر وابسته)، شاخص های درصد بهبودی، درصد کاهش نمرات، تغییرپذیری و اندازه اثر استفاده شد.

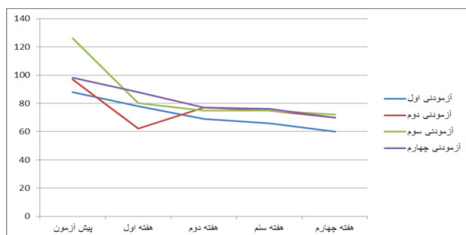
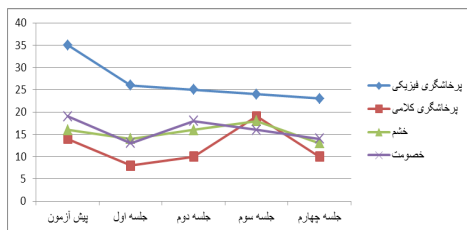
● یافته ها

در جدول ۱ نمرات خط پایه هر یک از بیماران و میانگین نمرات آنها را در طی مداخله و همچنین شاخص های تغییرات روند، شیب، میزان تغییرپذیری و اندازه اثر نمرات بیماران در ابعاد پرخاشگری و زودانگیزگی را نشان می دهد.

جدول ۱. شاخص های تغییرات روند، شیب، میزان تغییرپذیری و اندازه اثر نمرات بیماران در ابعاد پرخاشگری و زودانگیزگی

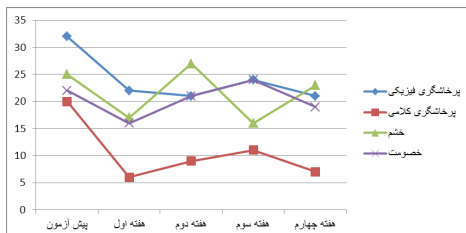
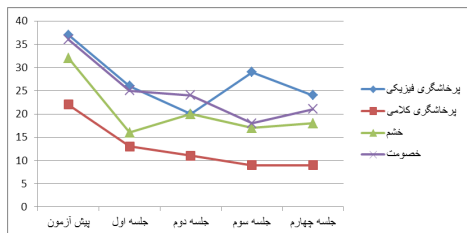
بیمار	متغیر	خط پایه	میانگین مداخله	انحراف معیار	درصد بهبودی (MPI)	درصد کاهش نمرات (MPR)	تغییرپذیری کوهن	اندازه اثر
۱	پرخاشگری کل	۸۸	۶۸	۶/۱۲	۲۹/۴۱	۲۲/۷۵	۴/۵۶	۰/۹۲
	پرخاشگری فیزیکی	۳۵	۲۴/۵	۱/۲۹	۴۲/۸۵	۳۰/۰۰	۹/۱۰	۰/۹۸
	پرخاشگری کلامی	۱۸	۱۱/۷۵	۴/۹۲	۵۳/۱۹	۳۴/۷۲	۱/۷۶	۰/۶۶
	خشتم	۱۶	۱۵/۲۵	۱/۲۲	۹/۴۲	۴/۶۹	۰/۶۷	۰/۳۲
	خصوصیت	۱۹	۱۵/۲۵	۲/۲۱	۳۱/۱۴	۱۹/۳۷	۲/۱۹	۰/۷۴
۱	زودانگیزگی کل	۹۲	۵۵/۲۵	۷/۴۳	۶۶/۵۱	۳۹/۹۴	۳/۱۶	۰/۸۴
	شناختی	۲۴	۱۲/۵۰	۵/۴۴	۹۲/۰۰	۳۱/۲۵	۲/۹۴	۰/۸۳
	حرکتی	۲۹	۲۰/۵۰	۲/۶۹	۴۱/۴۶	۳۲/۷۶	۴/۱۹	۰/۹۰
	بی برنامهگی	۳۸	۲۲/۵۰	۳/۲۰	۶۸/۸۹	۴۰/۷۹	۶/۵۴	۰/۹۵
	۲	پرخاشگری کل	۹۹	۷۰/۷۵	۱۲/۶۱	۳۹/۹۳	۲۸/۵۳	۳/۱۶
پرخاشگری فیزیکی		۳۲	۲۲	۱/۴۱	۴۵/۴۵	۳۱/۲۵	۸/۰۷	۰/۹۷
پرخاشگری کلامی		۲۰	۸/۲۵	۲/۲۲	۱۴۲/۴۲	۵۸/۷۵	۶/۸۲	۰/۹۶
خشتم		۲۵	۲۰/۷۵	۵/۱۹	۲۰/۴۸	۱۷/۰۰	۱/۱۴	۰/۴۹
خصوصیت		۲۲	۱۲	۳/۳۶	۸۳/۳۳	۴۵/۴۵	۴/۰۳	۰/۸۹
۲	زودانگیزگی کل	۶۱	۴۲	۵/۶۱	۴۵/۲۳	۳۱/۱۵	۴/۷۱	۰/۹۲
	شناختی	۱۷	۱۱	۲/۱۹	۵۴/۵۴	۳۵/۲۹	۳/۵۲	۰/۸۷
	حرکتی	۳۴	۲۱	۱/۲۲	۶۱/۹۰	۳۸/۲۳	۱۱/۶۵	۰/۹۸
	بی برنامهگی	۲۵	۲۲/۷۵	۳/۱۵	۹/۸۹	۹/۰۰	۰/۹۶	۰/۴۳
	۳	پرخاشگری کل	۱۲۷	۷۵/۵۰	۲/۸۷	۶۸/۲۱	۴۰/۵۵	۲۳/۹۶
پرخاشگری فیزیکی		۳۷	۲۴/۷۵	۱/۴۱	۴۹/۴۹	۳۳/۱۱	۱۰/۰۲	۰/۹۸
پرخاشگری کلامی		۲۲	۱۰/۵۰	۱/۲۲	۹۰/۴۷	۴۳/۱۸	۱۰/۳۱	۰/۹۸
خشتم		۳۲	۱۷/۷۵	۵/۱۹	۸۰/۲۸	۴۴/۵۳	۳/۸۱	۰/۸۸
خصوصیت		۳۶	۲۲/۵۰	۳/۳۷	۶۰/۰۰	۳۷/۵۰	۷/۴۲	۰/۹۶
۳	زودانگیزگی کل	۸۰	۵۷/۵۰	۴/۰۲	۳۹/۱۳	۲۸/۱۲	۷/۶۸	۰/۹۷
	شناختی	۳۳	۱۳	۱/۸۰	۱۵۳/۸۴	۶۰/۶۰	۱۳/۷۳	۰/۹۹
	حرکتی	۳۲	۱۸/۲۵	۲/۶۹	۷۵/۳۴	۴۲/۹۷	۶/۷۷	۰/۹۶
	بی برنامهگی	۳۵	۳۰	۳/۲۰	۱۶/۱۶	۵۰/۰۰	۲/۱۱	۰/۷۲
	۳	پرخاشگری کل	۹۸	۷۷/۵۰	۶/۵۳	۲۶/۴۵	۲۰/۹۲	۴/۳۹
پرخاشگری فیزیکی		۳۹	۳۱/۲۵	۳/۹۵	۲۴/۸۰	۱۹/۸۷	۲/۶۹	۰/۸۰
پرخاشگری کلامی		۱۱	۸/۵۰	۱/۲۹	۲۷/۷۲	۲۲/۷۲	۲/۱۷	۰/۷۳
خشتم		۱۹	۱۶/۲۵	۱/۸۱	۱۶/۹۲	۱۴/۴۷	۱/۹۶	۰/۷۰
خصوصیت		۲۹	۲۱/۵۰	۵/۶۷	۳۴/۸۸	۲۵/۸۶	۱/۸۴	۰/۶۸
۴	زودانگیزگی کل	۹۰	۶۳/۷۵	۳/۵۵	۴۱/۱۷	۲۹/۱۷	۱/۸۲	۰/۶۸
	شناختی	۳۰	۲۰	۱/۴۳	۵۰/۰۰	۳۳/۳۳	۸/۱۰	۰/۹۷
	حرکتی	۳۰	۲۲	۱/۵۱	۳۶/۳۶	۲۶/۶۷	۶/۲۵	۰/۹۵
	بی برنامهگی	۳۵	۲۲/۵۰	۱/۵۰	۵۵/۵۵	۳۵/۷۱	۹/۸۰	۰/۹۸

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود درصد بهبودی و درصد محسوس کاهش نمرات در نمرات کل و خرده مقیاس های پرخاشگری و زودانگیزگی هر چهار بیمار آشکار است. این تغییر در برخی از خرده مقیاس ها نسبت به دیگر خرده مقیاس ها بیشتر بوده و در هر چهار بیمار این روند مشاهده می شود. اندازه اثر به دست آمده در ابعاد مختلف پرخاشگری و زودانگیزگی هر چهار نفر بیانگر اثربخشی افشای هیجانی نوشتاری در کاهش مولفه های خشم و زودانگیزگی نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای است. تغییرات مذکور در نمودارها قابل مشاهده است.



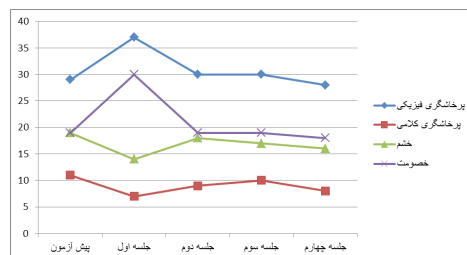
نمودار ۲. تغییر پذیری نمرات ابعاد پرخاشگری آزمودنی اول

نمودار ۱. تغییر نمرات هر یک از بیماران در پرخاشگری کل



نمودار ۴. تغییر پذیری نمرات ابعاد پرخاشگری آزمودنی سوم

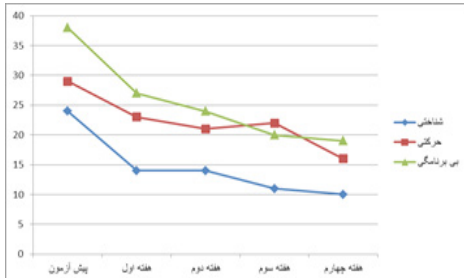
نمودار ۳. تغییر پذیری نمرات ابعاد پرخاشگری آزمودنی دوم



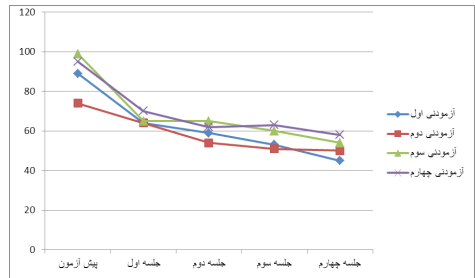
نمودار ۵. تغییر پذیری نمرات ابعاد پرخاشگری آزمودنی چهارم

نمودارهای ۱ تا ۵ سیر نمرات بیماران را در متغیر پرخاشگری طی چهار هفته متوالی نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود سیر نزولی نمرات طی افشای هیجانی نوشتاری واضح است و شیب کاهش در هفته اول بیشتر بوده و بعد ملایم تر می شود.

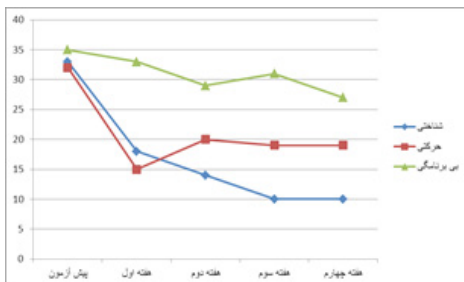
نمودارهای ۶ تا ۱۰ نشان می دهند که تغییرات محسوسی در نمرات خرده مقیاس های زودانگیزگی هر چهار بیمار وجود دارد.



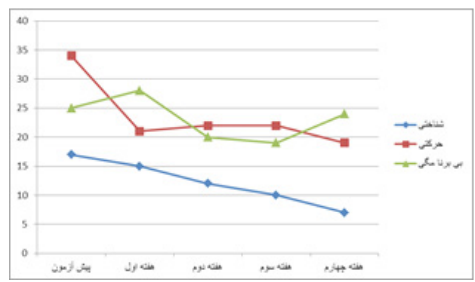
نمودار ۷. تغییر پذیری نمرات ابعاد زودانگیزگی پرخاشگری آزمودنی اول



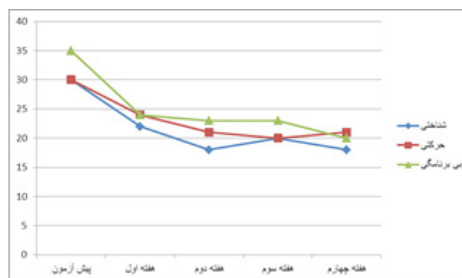
نمودار ۶. تغییر نمرات هر یک از بیماران در مقیاس زودانگیزگی



نمودار ۹. تغییر پذیری نمرات ابعاد زودانگیزگی پرخاشگری آزمودنی سوم



نمودار ۸. تغییر پذیری نمرات ابعاد زودانگیزگی پرخاشگری آزمودنی دوم



نمودار ۱۰. تغییر پذیری نمرات ابعاد زودانگیزگی پرخاشگری آزمودنی چهارم

## ● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که افشای هیجانی نوشتاری منجر به کاهش ابعاد پرخاشگری و زودانگیختگی در نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای می شود. در این راستا، بر اساس «نظریه بازداری» (پنه بیکر، ۱۹۸۹) آزادسازی و ابراز احساسات و افکار بازداری شده مبتنی بر رویدادهای آشفته کننده، آسیب زا و مولد اضطراب، می تواند تنیدگی را کاهش دهد و منجر به پیامدهای وسیع در زمینه بهبود سلامت روانشناختی و جسمانی شود. لازم به ذکر است که این ایده بر اساس مفهوم پالایش روانشناختی فروید تدوین شده است. از آغاز بررسی فرایند افشای هیجانی نوشتاری، جنجال‌برانگیزترین جنبه آن فهم مکانیسمی بوده که فواید روانشناختی و سلامت را موجب می شود. علیرغم شواهد بسیار در مورد آثار سودمند افشای نوشتاری، سازوکار اثر آن هنوز ناشناخته است (اسلون و مارکس، ۲۰۰۴؛ شیم، کاپلا و هان، ۲۰۱۱). در گستره نظری چندین دلیل در زمینه اثربخشی افشای هیجانی نوشتاری مطرح شده است که هسته اساسی آنها بر دو مفهوم «نظم جویی هیجان» و «رویاروگری» استوار است (آمورس، ۲۰۱۲).

○ همانطور که در یافته ها مشاهده شد، میزان زودانگیختگی نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای تحت تاثیر افشای هیجانی نوشتاری کاهش می یابد. به نظر می رسد که این کاهش در زودانگیختگی شناختی مشهودتر است. به عقیده کندی مور و واتسون (۱۹۹۹)، نظم دهی زودانگیختگی، یکی از چهار عملکرد اصلی بیان هیجان است. مطالعات مختلف نشان داده اند که فرایند افشای هیجانی، درباره تجارب عاطفی و هیجان ها با تقویت فرد برای نفوذ بر خود، منجر به بروز پیامدهایی نظیر کاهش خلق منفی، احساس مهار شخصی و انتخاب رفتارهای سازش یافته تر می شود (پنه بیکر، ۱۹۹۵؛ پنه بیکر، ۲۰۰۳). این نکته در پژوهش های پیشین مشخص شده است که وقتی افراد از موضوعات بسیار شخصی و هیجانی خود می نویسند، کاهش تنیدگی و بهبودی معناداری را در حوزه های مختلف (چه در گزارش های شخصی و چه در مقیاس های روانشناختی) گزارش می کنند (گریبیل، سکستون و پنه بیکر، ۲۰۰۲؛ پنه بیکر و سیگال، ۱۹۹۹؛ رامیرز/ اسپارزا و پنه بیکر، ۲۰۰۶) و منعکس کننده مجموعه ای از فواید شامل فرایندهای شناختی، هیجانی، اجتماعی و بیولوژیکی (پنه بیکر، ۲۰۰۴) بوده است. بنابراین، کاهش ابعاد زودانگیختگی تحت تاثیر افشای هیجانی نوشتاری



در کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای منطقی می نماید.

○ یافته های پژوهش همچنین نشان داد که افشای هیجانی نوشتاری منجر به کاهش پرخاشگری نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای می شود. در این راستا، یافته های پژوهشی نشان داده اند که شیوه افشای نوشتاری در کاهش خشم و عاطفه منفی نقش محوری دارد و منجر به مدیریت بهتر خشم می شود (دیویسون، پنه بیکر و دیکرسون، ۲۰۰۰). علاوه براین، پژوهش ها نشان می دهند که افشای هیجانی با کاهش زودانگیختگی و خشم در بیماران سرطانی مطابقت دارد (لیمبرمن و گلدشتاین، ۲۰۰۶). بر اساس الگوی تجربی افشای هیجانی (کانتکین، ۲۰۰۸) افشای هیجانی (صرف نظر از روش) زمینه ساز برانگیختگی عاطفی و پردازش جنبه های جدید تجارب فرد می شود و اطلاعات ناهمخوان با روان بنه را تغییر می دهد و موجب کاهش تجارب هیجانی مانند خشم و ترس می شود. این نکته در یافته های نوشتار حاضر مشهود بود.

○ در مجموع، با توجه به نتایج پژوهش حاضر می توان گفت که راهبردهای مبتنی بر افشای هیجانی می تواند در کاهش مشکلات پرخاشگری و زودانگیختگی افراد مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای، در کنار سایر مداخلات درمانی سودمند واقع شود. همچنین، می توان از طیف وسیع راهبردهای افشای هیجانی در این اختلال و سایر اختلال هایی که پرخاشگری و زودانگیختگی نقش مرکزی در آنها دارد، سود جست.



#### یادداشت ها

1. oppositional defiant disorder (ODD)
2. impulsivity
3. Hyperactive
4. eating disorders
5. venturesomeness
6. Eysenck
7. motor impulsiveness
8. attentional/cognitive impulsivity
9. non planning impulsiveness
10. Swanson, Nolan and Pelham Rating Scale (Forth edited) (SNAP-IV)
11. Barrat Impulsivity Questionnaire (BIS-11)
12. Buss & Perry Aggression Questionnaire

#### ● منابع

- اختیاری، ح.، صفایی، ه.، اسماعیلی جاوید، غ.، عاطف وحید، م. ک.، عدالتی، ه.، و مکر، آ. (۷۸۳۱). روایی و پایایی نسخه های فارسی پرسش نامه های آیزنک، بارت، دیکمن و زاگرن در تعیین رفتارهای مخاطره جویانه و تکانشگری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۴۱ (۳)، ۶۲۳-۶۳۳.

- سامانی، سیامک (۶۸۳۱). بررسی پایایی و روایی پرسش‌نامه پرخاشگری باس و پری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. ۳۱ (۴)، ۹۵۳-۵۶۳.

- محمدی، ا. (۹۸۳۱). *هنجاریابی مقیاس درجه بندی VI-PANS (فرم والدین) بر روی کودکان دوره ابتدایی شهر اصفهان* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان-اصفهان.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.

Alford, W., Malouff, J., & Osland, K. (2005). Written emotional expression as a coping method in child protective services officers. *International Journal of Stress Management, 12*(2), 177-187.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Amorous, L. (2012). Emotional disclosure through writing and drawing: A controlled trial on emotion regulation coping and subjective well-being outcomes. A dissertation submitted as partial requirement for the post-graduate degree of Doctor of philosophy, University of Tasmania, Hobart.

Anagold, A. Costello, E., & Erkanli, A. (1999) Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 57-97.

Barbara, M., Richard, R., Julie, M., Robert, G., & Haward, M. (2004) Conduct disorder and oppositional defiant disorder in national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 609-621.

Barratt, E., Stanford, M. S., Kent, T. A., & Felthous, A. (2004). Neuropsychological and cognitive psychophysiology substrates of impulsive aggression. *Biological Psychiatry, 41*, 1045-1061.

Braquehais, M. D., Oquendo, M. A., Baca-García, E., & Sher, L. (2010). Is impulsivity a link between childhood abuse and suicide? *Comprehensive Psychiatry, 51* (2), 121-129.

Baiki, C. A., & Whilhel, W. (2005). Emotional and physical health benefit of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment, 11*, 338-346.

Bucci, W. (1995). The power of narrative: A multiple code theory. In J. W. Pennebaker (Ed), *Emotion, disclosure, and health* (93-122). Washington, DC: American Psychological Association.

Burrow, A. L., & Nathan Spreng, R. (2016). Waiting with purpose: A reliable but small association between purpose in life and impulsivity. *Personality and Individual Differences 90*, 187-189.

- Burton, C. M., & King, L. A. (2007). Effects of (very) brief writing on health: The two – minute miracle. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 9-14.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Chang, J., & Carlson, S. R. (2014). Trait impulsivity and prospective memory abilities: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 56, 40-44.
- Chung, C. K., & Pennebaker, J. W. (2008). Variations in the spacing of expressive writing sessions. *British Journal of Health Psychology*, 13, 15-21.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50, 12, 975-990.
- Cantekin, D. (2008). *A replication and extension of the written expressive disclosure paradigm: A longitudinal study*. (MA thesis) Middle East Technical University.
- D’Acremont, M., & Van der Linden, M. (2005). Adolescent impulsivity: Findings from a community sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 427-435.
- Davison, C. G. (2005). *Abnormal psychology*. New York: John Wiley.
- Davison, K. P., Pennebaker, J. W., & Dickerson, S. S. (2000). Who talks? The social psychology of illness support groups. *American Psychologist*, 55, 205-217.
- Dawe, S., Gullo, M. J., & Loxton, N. J. (2012). Impulsivity and adolescent substance use: Rashly dismissed as “all-bad”? *Neuroscience and Biobehavioural Reviews* 32(15), 1507-1518.
- Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-behavioral conceptualisation and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 212-221.
- Del Vecchio, T., & O’Leary, K. D. (2004). Effectiveness of treatment for specific anger problems: A metaanalytic review. *Clinical Psychology Review*, 24, 15-24.
- Díaz-Marsá, M., Carrasco, J. L., Basurte, E., Sáiz, J., López-Ibor, J. J., & Hollander, E. (2008). Enhanced cortisol suppression in eating disorders with impulsive personality features. *Psychiatry Research*, 158, 93-97.
- Dowson, J., Bazanis, E., Rogers, R., Prevost, A., Taylor, P., Meux, C., Staley, C., Nevison-Andrews, D., Robbins, T., & Sahakian, B. (2004). Impulsivity in patients with borderline personality disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 45(1), 29-36.
- Frataroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: *A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823-865.
- Frisina, P. G., Borod, J. C., & Lepore, S. J. (2004). A meta-analysis of the effects of written emotional disclosure on the health outcomes in clinical populations. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 192, 629-634.

- Graybeal, A., Sexton, J. D., & Pennebaker, J. W. (2002). The role of story-making in disclosure writing: The psychometrics of narrative. *Psychology and Health, 17*, 571-581.
- Greenberg, M. A., Wortman, C. B., & Stone, A. A. (1996). Emotional expression and physical health: Revising traumatic memories or fostering self regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 588-602.
- Hemenover, S. H. (2003). The good, the bad, and the healthy: Impacts of emotional disclosure of trauma on resilient self-concept and psychological distress. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(10), 1236-1244.
- Hollander, E., & Evers, E. (2001). New developments in impulsivity. *Lancet, 358*, 949-950.
- Horneffer, K., & Jamison, P. (2002). The emotional effects of writing about stressful experiences: An exploration of moderators. *Occupational Therapy in Health Care, 16* (2/3), 77-89.
- Ireland, M., Malouff, J. M., & Byrne, B. (2007). The efficacy of written emotional expression in the reduction of psychological distress in police officers. *International Journal of Police Science & Management, 9*(4), 303-311.
- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (1999). *Expressing emotion: Myth, realities, and therapeutic strategies*. New York: Guilford.
- Lieberman, M. A., & Goldstein, B. A. (2006). Not all negative emotions are equal: The role of emotional expression in online support groups for women with breast cancer. *Psychooncology, 15*, 160-168.
- Loeber, R., Burkley, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zora, M. (2000) Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part 1. *Journal of American Academy of Child and Adolescents Psychiatry 39*, 1468-1484.
- Lohr, J. M., Olatunji, B. O., Baumeister, R. f., & Bushman, B. J. (2007). The psychology of anger venting and empirically supported alternatives that do no harm. *The Scientific Review of Mental Health Practice, 5*, (1), 53-64.
- Lovic, V., Saunders, B.T., Yager, L. G., & Robinson, T. R. (2011). Rats prone to attribute incentive salience to reward cues are also prone to impulsive action. *Behavioural Brain Research, 223*, 255-261.
- Mackellar, J., Anderson, E. J., Castelda, B. A., Mattson, R. E., & Donovan, P. J. (2006). Divergent validity of measures of cognitive distortions, impulsivity, and time perspective in pathological gambling. *Journal of Gambling Studies, 22*(3), 339-540.
- Marmorstein, N. R. (2007). Relationships between anxiety and externalizing disorders in youth: The influence of age and gender. *Journal of Anxiety Disorders, 21*, 420-432.

- Mash, E.J., & Barkley, R. A. (2002). *Child psychopathology*. New York :The Guild Ford Press.
- Matsunaga, H., Kiriike, N., Matsui, T., Oya, K., Okino, K., & Stein, D. J. (2005). Impulsive disorders in Japanese adult patients with obsessive-compulsive disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 4, 43-49.
- Milen, J. M., & Edwards J. K. (2001). Family treatment of oppositional defiant disorder: Changing views and strength-Based approaches. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 1, 17-28.
- Mobini, S., Pearce, M., Grant, A., Mills, J., & Yeomans, M. R. (2006). The relationship between cognitive distortions, impulsivity and sensation seeking in a non-clinical population sample. *Personality and Individual Differences*, 40, 1153-1163.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 11, 1783-1793.
- O'Neill, H. (2006). *Managing anger*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Orth, U., Cahill, S. P., Foa, E. B., & Maercker, A. (2007). Anger and post-traumatic stress disorder symptoms in crime victims: A longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76( 2) 208-218.
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768-774.
- Pennebaker, J. W. (2004). Theories, therapies, and taxpayers. On the complexities of the expressive writing paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 138-142.
- Pennebaker, J. W. (1995). *Emotion, disclosure, & health*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of emotional expression*. New York: Guilford Press.
- Pennebaker, J. W. (2003). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. In P. Salovey, J. A. Rothman et al (Eds.), *Social psychology of health: Key readings in social psychology*. 362-368. New York, NY: Psychology Press.
- Pennebaker, J. W. (1989). Cognition, inhibition, and disease. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 211-244).
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1243-1254.
- Pennebaker, J., & Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell)*, 10(3), 90-93.

- Petry, N. M. (2001). Substance abuse, pathological gambling, and impulsiveness. *Drug and Alcohol Dependence*, 63, 29-38.
- Ramírez-Esparza, N., & Pennebaker, J. W. (2006). Do good stories produce good health? Exploring words, language, and culture. *Narrative Inquiry*, 16, (1), 211-219.
- Rengnier, D. D. (2011). *Journal writing intervention to reduce distress among UW-Stout students*. A research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Science Degree. University of Wisconsin-Stout.
- Richard, R., Barbara, M., Andrew, P., Jane, C., & Adrian, A. (2002). The relation between DSM-IV. Oppositional. Defiant disorder and conduct disorder: Finding from the great smoky maintains study. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 43, 39-50.
- Ryb, G. E., Dischinger, P. C., Kufera, J. A., & Read, K. M. (2006). Risk perception and impulsivity: Association with risky behaviors and substance abuse disorders. *Accidental Annual Preview*, 38, 567-573.
- Shim, M., Cappella, J. N., & Han, J. Y. (2011). How does insightful and emotional disclosure bring potential health benefits? Study based on online support groups for women with breast cancer. *Journal of Communication. International Communication Association*. 61, 432-454.
- Simons, J. S., Oliver, M., Gaher, R. M., Ebel, G., & Brummels, P. (2005). Metamphetamine and alcohol abuse and dependence symptoms: Associations with affect lability and impulsivity in a rural treatment population. *Addictive Behaviors*, 30(7), 1370-1381.
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004a). A closer examination of the structured written disclosure procedure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 165-175.
- Sloan, D. M., & Marx, B. P. (2004b). Taking pen to hand: Evaluating theories underlying the written disclosure paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 121-137.
- Smyth, J. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 174-184.
- Sperry, S. H., Lynam, D. R., Walsh, M. A., Horton, L. E., & Kwapil, T. R. (2016). Examining the multidimensional structure of impulsivity in daily life. *Personality and Individual Differences*, 94, 153-158.
- Stanford, M. S., Mathias, C. W., Dougherty, D. M., Lake, S. L., Anderson, N. E., & Patton, J. H. (2009). Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: An update and review. *Personality and Individual Differences*, 47, 385-389.
- Sukhodolsky, D. G., & Ruchkin, V. V. (2004). Association of normative beliefs and anger with aggression and antisocial behavior in Russian male juvenile offenders

- and high school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 225.
- Swann, A. C., Dougherty, D. M., Pazzaglia, P. J., Pham, M., Steinberg, J. L., & Moeller, F. G. (2005). Increased impulsivity associated with severity of suicide attempt history in patients with bipolar disorder. *American Journal of Psychiatry*, 162(9) 1680-1687.
- Vigil-Colet, A., & Codorniu-Raga, M. J. (2004). Aggression and inhibition deficits, the role of functional and dysfunctional impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 37, 143-144.
- Waxman, S. E. (2009). A systematic review of impulsivity in eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 17(3), 408-425.
- Winstanley, C. A., Eagle, D. M., & Robbins, T. W. (2006). Behavioral models of impulsivity in relation to ADHD: Translation between clinical and preclinical studies. *Clinical Psychology Review*, 26(4), 379 -395.
- Wittmann, M., Arce, E., & Santisteban, C. (2008). How impulsiveness, trait anger, and extracurricular activities might affect aggression in school children. *Personality and Individual Differences* 45, 618- 623.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models of personality: The big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 4, 757-768.





# رابطه سبک های پردازش هویت و راهبردهای حل تعارض با بهزیستی روانشناختی □

## The Relation of Identity Processing Styles, and Conflict Resolution Strategies with Psychological Well-Being □

Arash Azarniad, MSc □

Mahtab Madani, MSc

Khadije Abolmaali, PhD

آرش آذرنياد\*

مهتاب مدني\*\*

دکتر خدیجه ابوالمعالي\*\*

### Abstract

The aim of the current study was to investigate the relation between identity processing styles, and conflict resolution strategies with psychological well-being among pre-university students of Tehran. 349 subjects (164 male and 185 female) among students of schools of Tehran have been selected by cluster sampling. In order to collect the following measures were administered: data, the Identity Style Inventory (ISI; Berzonsky, 1993), the Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II; Rahim, 1990), and Ryff (2009) Psychological Well-Being Test. Findings showed that informational style, normative style and commitment had a positive significant relation and diffuse/avoidance style had a negative relation with psychological well-being. Furthermore, among conflict resolution strategies; integrating strategy, obliging strategy, and compromising strategy had a positive correlation and avoiding strategy had a negative correlation with psychological well-being was observed. Also, there was no significant relation between dominating strategy and psychological well-being. The results obtained from stepwise regression analysis showed that identity commitment has main role in predicting psychological well-being.

**Keywords:** identity processing style, identity commitment, conflict resolution strategies, psychological well-being.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین سبک های پردازش هویت و شیوه های حل تعارض با بهزیستی روان شناختی دانش آموزان پیش دانشگاهی شهر تهران بود. از بین دانش آموزان مدارس شهر تهران، تعداد ۳۴۹ دانش آموز (۱۸۵ دختر و ۱۶۴ پسر) به شیوه نمونه گیری خوشه ای انتخاب و به سیاهه سبک هویت برزونسکی ISI (۱۹۹۳)، سیاهه تعارض سازمانی رحیم II-ICOR (۱۹۹۰) و آزمون بهزیستی روان شناختی ریف (۲۰۰۹) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که سبک های هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد با بهزیستی روان شناختی رابطه مثبت و معنی دار و سبک هویت سردرگم/اجتنابی با بهزیستی روان شناختی رابطه منفی و معنی داری دارد. از بین شیوه های حل تعارض؛ شیوه همراهمه، مهربانانه و مصالحه گرانه با بهزیستی روان شناختی همبستگی مثبت و معنی دار و شیوه حل تعارض اجتنابی با بهزیستی روان شناختی رابطه منفی و معنی دار دارد. همچنین بین شیوه سلطه گرانه و بهزیستی روان شناختی همبستگی معنی داری مشاهده نشد. نتایج حاصل از رگرسیون گام به گام نشان داد که تعهد هویت نقش نیرومندی در پیش بینی بهزیستی روان شناختی دارد.

**کلید واژه ها:** سبک های پردازش هویت، تعهد هویت، راهبردهای حل تعارض، بهزیستی روان شناختی.

□ Payam-e-Noor University, Sardasht Branch, I.R.Iran  
□ arash.azarniad@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۹/۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۲/۲۷  
□ دانشگاه پیام نور آذربایجان غربی واحد سردشت  
□ دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن



## ● مقدمه

«بهبودی روانشناختی»<sup>۱</sup> یکی از نیازهای اساسی انسان و از عمده ترین عوامل در رشد و توسعه فردی و اجتماعی است. موضوع سلامت روان انسان‌ها نیز، به خصوص جنبهٔ ذهنی و روحی آن از دیرباز اهمیت زیادی داشته است و دارای پیچیدگی‌های خاصی است که نسبت به دیگر ابعاد زندگی، بیشترین دگرگونی و تغییر را متحمل شده است (جعفری، صدری و فتحی مقدم، ۱۳۸۶). کاهش سلامت و بهبودی روان شناختی افراد جامعه می تواند زندگی افراد را با پیامدهای ناگواری دچار سازد. یکی از عواملی که به نظر می رسد در افزایش یا کاهش میزان بهبودی روان شناختی افراد نقش داشته باشد، فرآیند هویت یابی و نحوهٔ تکوین آن مخصوصاً در دورهٔ نوجوانی است. موضوع هویت یابی مهم ترین دغدغه دوران نوجوانی بوده و این پدیده کلیت زندگی آدمی را در همه عرصه ها تحت تأثیر قرار می دهد. به نظر /ریکسون شکل گیری هویت ترکیب مهارت ها، جهان بینی و همانندسازی های دوران کودکی است که به صورت یکپارچه و منحصربه فرد در می آید (کروگر، ۲۰۰۰ به نقل از بهادری خسروشاهی و باباپور خیرالدین، ۱۳۹۱) متأسفانه همهٔ نوجوانان و جوانان به طور کامل موفق به کسب هویت نمی شوند، که این امر باعث می شود که نوجوانان و جوانان در زندگی کنونی و آیندهٔ خود با مشکلات متعدد فردی، اجتماعی و واکنش های منفی اطرافیان روبه رو شوند (برزونسکی، ۲۰۰۵) و یک ساختار روانی-اجتماعی است که بذر شکل گیری آن در سال های پیش از نوجوانی پاشیده شده است و از مشخصه های اصلی آن، انتخاب ارزش ها، باورها و هدف های زندگی است (بخشایش و رضایی مقدم، ۱۳۹۰).

/ریکسون<sup>۲</sup>، (۱۹۶۵؛ به نقل از ولیوراس و بوسما، ۲۰۰۵) معتقد است، اگر هویت فردی نوجوانان در طی زمان و براساس تجربه های حاصل از رفتار صحیح اجتماعی حالتی تشکل یافته به خود بگیرد، نوجوانان به آگاهی از خود دست یابند و خود را از دیگران متمایز سازند، تعادل روانی آن ها تضمین می شود، اما اگر به جای خودآگاهی و تشکل هویت موفق و مثبت، دچار ابهام نقش شوند، هماهنگی و تعادل روانی آن ها به هم می خورد. پس از اریکسون، <sup>۳</sup>مارسیا با استفاده از دو بعد سرمایه گذاری روانی و تجربه بحران هویت روی جنبه های «ساختاری هویت»<sup>۴</sup> تأکید کرده است. در الگوی *مارسیا* (۱۹۶۶) افراد براساس میزان جستجوگری و تعهد هویت در یکی از وضعیت های چهارگانه هویت قرار می گیرند. افرادی

که دارای جستجوگری بالا هستند در دو وضعیت «هویت موفق» و «معوق» قرار می گیرند؛ تفاوت این دو گروه در این است که افراد دارای هویت موفق به هدف های خاصی متعهد شده اند، در حالی که گروه با هویت معوق فاقد هویت هستند. افراد واقع در وضعیت «هویت زودرس»، دارای تعهد بدون جستجوگری هستند و افراد دارای «هویت سردرگم» هیچ جستجوگری و بحرانی را سپری نکرده اند و در حین حال به هدف خاصی نیز تعهد ندارند (به نقل از گنجی، نوابخش و دبیحی، ۱۳۹۰). برزونسکی با بررسی زیربناهای شناختی-اجتماعی وضعیت سبک های هویت، سه سبک «اطلاعاتی»، «هنجاری» و «سردرگم/اجتنابی» را فرض نمود. این سبک ها در واقع شیوه های شناختی-اجتماعی برای پردازش اطلاعات مرتبط با خود هستند (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵).

همین موضوع لزوم توجه به هویت در دانشجویان و نقش آن در بهزیستی روانی را روشن می سازد. نتایج پژوهش های مختلف حاکی از نقش هویت و سبک های هویت یابی در بهزیستی روان شناختی افراد است. طبق نظر/ریکسون (۱۹۶۸) هویت موفق نشانه سلامت روانی است و هویت در مقابل سردرگمی هویت، نشانه یک شخصیت سالم در فرد است. مارسیا (۱۹۶۶) معتقد است، بین هویت و سلامت روانی ارتباط وجود دارد (نقل از سجادی، ۱۳۸۴). مئوس (۱۹۹۶) نشان داد، پایگاه های هویت از نظر سلامت روانی با یکدیگر تفاوت هایی دارند؛ افراد دارای هویت تعلیق و پس از آن هویت سردرگم، دارای پایین ترین سطح سلامت روانی هستند و پایگاه های دارای تعهد بالا (هویت زودرس و موفق) بالاترین سطح سلامت روانی را نشان می دهند.

علاوه بر نقش هویت و سبک های آن در بهزیستی روانشناختی، یکی از متغیرهایی که با میزان بهزیستی روانشناختی افراد در ارتباط است، تعارض و راهبردهای مقابله با آن است. تعارض یک نوع فرآیند تعاملی بین دو فرد، گروه و یا سازمان به صورت «عدم سازگاری»، «عدم توافق» و «ناهماهنگی» نمود پیدا می کند و یکی از منابع اصلی آشفتگی زندگی است (رحیم، ۱۹۹۲ به نقل از پارک و آنتونیونی، ۲۰۰۷). افراد به هنگام مواجهه با موقعیتی تعارض برانگیز و بر حسب شرایط، با به کارگیری راهبردهای متفاوتی با تعارض مقابله می کنند و اقدام به حل آن می کنند. این راهبردها عبارتند از: «اجتنابی»، «مهربانانه»، «مصالحه گرانه»، «سلطه گرانه» و «همراهانه» (رحیم، ۱۹۸۶، به نقل از رسول زاده طباطبایی، ۱۳۸۱). نتایج

پژوهش های مختلف نشان داده، به کارگیری هر یک از راهبردهای مقابله ای بر سلامت و بهزیستی روانشناختی اثرگذار است. هاریگوپال (۱۹۹۵) به نقل از باباپور خیرالدین، (۱۳۸۵) معتقد است که راهبرد حل تعارض همراهانه نشان دهنده تبادل اطلاعات و بررسی اختلاف ها برای رسیدن به راه حل قابل قبول برای طرفین است که با حل شیوه حل مسئله در ارتباط است و می تواند به راه حل خلاقانه در حل مسأله منجر شود. رسول زاده طباطبایی (۱۳۸۱) نشان داد، دانشجویانی که از شیوه مقابله با تعارض از نوع رابطه سالم و سازنده استفاده می کنند، از میزان سلامت روانشناختی بالاتری برخوردارند.

در این زمینه نتایج پژوهش های قبلی حاکی از رابطه سبک های مختلف پردازش هویت با بهزیستی روانشناختی است. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر درصدد است که ضمن بررسی رابطه بین سبک های پردازش و راهبردهای حل تعارض با بهزیستی روانشناختی، سهم هر دو متغیر سبک های پردازش هویت و راهبردهای حل تعارض را در بهزیستی روانشناختی دانش آموزان مورد مطالعه قرار دهد.

## ● روش

«جامعه آماری» این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع پیش دانشگاهی منطقه ۴ شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل داده است. جهت انتخاب نمونه از شیوه نمونه گیری خوشه ای استفاده شد که در مجموع تعداد ۳۸۰ پرسشنامه روی نمونه انتخاب شده، اجرا شد ولی از این تعداد، ۳۱ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن و یا ناخوانا بودن مورد تحلیل قرار نگرفتند و حذف شدند. درنهایت، ۳۴۹ پرسشنامه مورد تحلیل و بررسی واقع شدند. پژوهش حاضر، پژوهشی توصیفی از نوع همبستگی است و برای تحلیل داده های آن از شاخص ها و روشهای آماری شامل میانگین، انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد و نتایج با استفاده از برنامه آماری SPSS نسخه ۱۹ مورد تحلیل قرار گرفت.

## ● ابزار

□ الف: سیاهه سبک های هویت<sup>۵</sup>: این ابزار اولین بار توسط برزونسکی (۱۹۸۹) ساخته و در سال ۱۹۹۳ تجدید نظر شد. این سیاهه شامل ۴۰ ماده است که ۱۱ ماده به سبک

اطلاعاتی، ۱۰ ماده به سبک مغشوش - اجتنابی، ۹ ماده به سبک هویت هنجاری و ۱۰ ماده به تعهد هویت اختصاص دارد. پاسخ ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای نمره گذاری می‌شود. *حجازی، فارسی نژاد و عسکری (۱۳۸۳)* آلفای کرونباخ ۰/۷۷ را برای سبک هویت اطلاعاتی، ۰/۶۰ را برای سبک هویت هنجاری، ۰/۶۶ را برای سبک هویت سردرگم/اجتنابی و ۰/۶۸ را برای تعهد هویت گزارش کرد. در پژوهش حاضر اعتبار سیاهه سبک های پردازش هویت به شیوه آلفای کرونباخ به ترتیب برای سبک هویت اطلاعاتی، ۰/۶۷، سبک هویت هنجاری ۰/۶۵، سبک هویت سردرگم/اجتنابی ۰/۷۳ و برای تعهد هویت ۰/۶۸ به دست آمد. اعتبار کل سیاهه سبک های هویت به شیوه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۷ به دست آمد.

□ **ب: سیاهه راهبردهای مقابله با تعارض رحیم<sup>۶</sup> (ROCI-II):** این ابزار توسط رحیم (۱۹۹۰) ساخته شده است و شامل ۲۸ ماده و متشکل از ۵ زیر مقیاس است. هر زیرمقیاس راهبرد حل تعارض خاصی را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از زیرمقیاس ها نشان دهنده استفاده از همان راهبرد حل تعارض توسط فرد می‌باشد. زیرمقیاس های این آزمون عبارتند از: *راهبرد همراهانه (۷ ماده)*، *راهبرد مهربانانه (۶ ماده)*، *راهبرد سلطه گرانه (۵ ماده)*، *راهبرد مصالحه گرانه (۴ ماده)*، *راهبرد اجتنابی (۶ ماده)*. اعتبار این سیاهه در تحقیقات مختلف از ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. از نظر روایی نیز این سیاهه مورد تأیید می‌باشد به طوری که روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی محاسبه شده و قابل قبول بودن آن به تأیید رسیده است (رحیم، ۱۹۸۶ به نقل از باباپور خیرالدین، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر اعتبار ابزار شیوه های حل تعارض برای هر یک از شیوه های همراهانه، مهربانانه، سلطه گرانه، مصالحه گرانه و اجتنابی از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۱، ۰/۶۴، ۰/۶۸ و ۰/۶۲ به دست آمد. اعتبار کل سیاهه به شیوه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ به دست آمد.

□ **ج: مقیاس بهزیستی روانشناختی<sup>۷</sup>:** در این پژوهش به منظور بررسی بهزیستی روان‌شناختی دانش آموزان از فرم کوتاه (۱۸ گویه) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف و کینیز (RSPWB) (۲۰۰۹) استفاده شده است. نسخه کوتاه این مقیاس ۶ مؤلفه اصلی الگوی بهزیستی روان‌شناختی شامل «پذیرش خود»، «روابط مثبت با دیگران»، «خودمختاری»، «تسلط بر محیط»، «زندگی هدفمند» و «رشد فردی» را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. بنابراین دارای ۶ زیرمقیاس (هر

زیرمقیاس ۳ عبارت) است. ضریب همسانی درونی زیرمقیاس های فرم کوتاه مقیاس بهزیستی روانشناختی و همچنین ضریب همسانی درونی خرده مقیاس های ابزار را به روش آلفای کرونباخ از ۰/۵۲ تا ۰/۹۰ گزارش کرده اند. شواهد مربوط به اعتبار همگرایی مقیاس بهزیستی روانشناختی حاکی از آن است که شش عامل «بهزیستی روانشناختی» با «رضایت از زندگی»، «حرمت خود» و «خلاقیت» رابطه مثبت و با «افسردگی»، «شانس» و «منبع کنترل بیرونی» رابطه منفی دارد. در پژوهش حاضر اعتبار کل مقیاس از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ و برای خرده مقیاس های «پذیرش خود»، «روابط مثبت با دیگران»، «خودمختاری»، «تسلط بر محیط»، «زندگی هدفمند» و «رشد فردی» به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۵۸، ۰/۶۰، ۰/۶۲، ۰/۶۴ و ۰/۶۶ به دست آمد.

### ● یافته ها

در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همانگونه که در این جدول مشاهده می شود، بالاترین میانگین در سبک های پردازش هویت به ترتیب مربوط به سبک اطلاعاتی و پایین ترین میانگین مربوط به سبک سردرگم/اجتنابی است. در متغیر راهبردهای حل تعارض بالاترین میانگین مربوط به راهبرد حل همراهمانه و پایین ترین میانگین مربوط به راهبرد حل تعارض مصالحه گرانه است. میانگین نمره آزمودنی ها در متغیر بهزیستی روانشناختی برابر با ۷۴/۸ است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی سبک های هویت، راهبردهای حل تعارض و بهزیستی روانی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	متغیر	میانگین	انحراف معیار
سبک هویت اطلاعاتی	۳۶/۹	۶/۸	سبک هویت اطلاعاتی	۲۴/۴	۵/۸
سبک هویت هنجاری	۳۰/۹	۶/۲	سبک هویت هنجاری	۱۹/۴	۴/۷
سبک هویت سردرگم/اجتنابی	۲۶/۱	۷/۷	سبک هویت سردرگم/اجتنابی	۱۷/۹	۴/۴
تعهد هویت	۳۴/۷	۶/۵	تعهد هویت	۱۳/۵	۳/۲
بهزیستی روانی	۷۴/۸	۱۲/۶	بهزیستی روانی	۱۹/۹	۶/۱

با در نظر گرفتن متغیر ملاک (بهزیستی روانشناختی) و متغیرهای پیش بین (سبک های پردازش هویت و راهبردهای حل تعارض) ارتباط بین متغیرهای مورد نظر از طریق محاسبه ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۲ بررسی شده است. براساس نتایج این جدول سبک های پردازش هویت اطلاعاتی، هنجاری و تعهد هویت با بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت

و معنی داری دارند ولی رابطه سبک پردازش سردگم/اجتنابی با بهزیستی روانی منفی و معنی دار است. همچنین در مورد همبستگی بین راهبردهای حل تعارض و بهزیستی روانشناختی؛ براساس نتایج جدول ۲ راهبردهای حل تعارض همراهانه، مهربانانه و مصالحه گرانه با بهزیستی روانشناختی رابطه معنی داری دارند ولی بین راهبرد حل سلطه گرانه و بهزیستی روانشناختی میزان ارتباط معنی دار نبود.

جدول ۲. ضریب همبستگی سبک های هویت و راهبردهای حل تعارض با بهزیستی روانشناختی

معنی داری	بهزیستی روانی	ابعاد	متغیر	معنی داری	بهزیستی روانی	ابعاد	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۳۰	همراهانه	راهبردهای	۰/۰۰۱	۰/۲۷	اطلاعاتی	سبک های
۰/۰۳۵	۰/۱۱	مهربانانه		۰/۰۰۱	۰/۱۹	هنجاری	
۰/۰۷۲	-۰/۰۹	سلطه گرانه	حل تعارض	۰/۰۰۱	-۰/۲۴	سردگم/اجتنابی	هویت
۰/۰۰۱	۰/۱۷	مصالحه گرانه		۰/۰۰۱	۰/۳۲	تعهد	
۰/۰۰۱	-۰/۲۰	اجتنابی					

برای تعیین سهم سبک های پردازش هویت و راهبردهای حل تعارض در پیش بینی بهزیستی روانشناختی از تحلیل رگرسیون مدل گام به گام استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ آمده است. با توجه به ضریب تبیین (جدول ۳) تعهد هویت حدود ۱۰ درصد از تغییرات بهزیستی روانشناختی را تبیین می کند که مقدار معناداری است. درگام بعدی متغیر راهبرد حل تعارض همراهانه نیز وارد تحلیل شد و ضریب تبیین از حدود ۱۰ درصد به ۱۵ درصد افزایش پیدا کرده است که مقدار معناداری است. در گام سوم با ورود سبک هویت سردگم/اجتنابی ضریب تبیین به ۱۸ درصد افزایش پیدا کرد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. با ورود راهبرد حل تعارض مصالحه گرانه در گام چهارم مقدار ضریب تبیین به حدود ۲۰ درصد رسید و در گام پنجم با ورود سبک هویت اطلاعاتی به تحلیل رگرسیون گام به گام مقدار ضریب تبیین به ۲۱ درصد افزایش کرد، که مقدار آلفا در گام چهارم و پنجم نیز در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. در نهایت اینکه در گام آخر (ششم) راهبرد حل تعارض اجتنابی وارد تحلیل رگرسیون شد و توانست مقدار ضریب تبیین را به ۲۲ درصد افزایش دهد که در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار است. در مجموع تعهد هویت، راهبرد حل تعارض همراهانه، سبک هویت سردگم/اجتنابی، راهبرد حل تعارض مصالحه گرانه، سبک هویت اطلاعاتی و راهبرد حل تعارض اجتنابی توانسته اند ۲۲ درصد از تغییرات بهزیستی روانشناختی را پیش بینی کنند.

جدول ۳. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام بهزیستی روانشناختی بر سبک های هویت و راهبردهای حل تعارض

گام	متغیرها	منابع تغییر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میلگین مجدورات	ضرب بتا	ضرب تعیین	شاخص F	معنی داری
۱	تعهد هویت	رگرسیون	۵۴۴۲/۸	۱	۵۴۴۲/۸	۰/۳۲	۰/۰۹۷	۳۷/۴	۰/۰۰۱
	باقیمانده		۵۰۴۶۰/۸	۳۴۷	۱۴۵/۴				
۲	تعهد هویت	رگرسیون	۸۷۱۹/۷	۲	۴۳۵۹/۶۷	۰/۲۶	۰/۱۵۶	۳۱/۹	۰/۰۰۱
	راهبرد همراهانه	باقیمانده	۴۷۱۸۳/۹	۳۴۶	۱۳۶/۳	۰/۲۵			
۳	تعهد هویت	رگرسیون	۱۰۲۳۱/۲	۳	۳۴۱۰/۴	۰/۲۳	۰/۱۸۳	۲۵/۷	۰/۰۰۱
	راهبرد همراهانه	باقیمانده	۴۵۶۷۲/۴	۳۴۵	۱۳۲/۳	۰/۲۳			
	سردرگم/اجتنابی					-۰/۱۷			
۴	تعهد هویت	رگرسیون	۱۱۱۱۵/۱	۴	۲۷۷۸/۸	۰/۲۳	۰/۱۹۹	۲۱/۳	۰/۰۱۰
	راهبرد همراهانه	باقیمانده	۴۴۷۸۷/۵	۳۴۴	۱۳۰/۲	۰/۲۰			
	سردرگم/اجتنابی					-۰/۱۷			
	مصالحه گرانه					۰/۱۳			
۵	تعهد هویت	رگرسیون	۱۱۸۴۲/۱	۵	۳۰۱۵/۷	۰/۲	۰/۲۱۲	۲۵/۳	۰/۰۱۸
	راهبرد همراهانه	باقیمانده	۴۴۰۶۰/۷	۳۴۳	۱۱۹	۰/۱۸			
	سردرگم/اجتنابی					-۰/۱۶			
	مصالحه گرانه					۰/۱۲			
	سبک اطلاعاتی					۰/۱۲			
۶	تعهد هویت	رگرسیون	۱۲۳۶۴/۳	۶	۲۰۶۰/۷	۰/۱۸	۰/۲۲۱	۱۶/۲	۰/۰۴۴
	راهبرد همراهانه	باقیمانده	۴۳۵۳۹/۳	۳۴۲	۱۲۷/۳	۰/۱۷			
	سردرگم/اجتنابی					-۰/۱۶			
	مصالحه گرانه					۰/۱۱			
	سبک اطلاعاتی					۰/۱۳			
	راهبرد اجتنابی					-۰/۱۰			

### ● بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین سبک های پردازش هویت و راهبردهای مقابله با تعارض با میزان بهزیستی روان شناختی دانش آموزان پیش دانشگاهی تهران است. با بررسی یافته های به تبیین و تفسیر نتایج می پردازیم.

○ یافته های حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین «سبک هویت اطلاعاتی» و «بهزیستی روان شناختی» رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. دانش آموزانی که در زمینه هویت یابی جهت گیری اطلاعاتی دارند، از بهزیستی روان شناختی بالایی نیز برخوردارند. یافته های پژوهش حاضر در زمینه رابطه مثبت سبک پردازش هویت اطلاعاتی

و بهزیستی روان شناختی با نتایج پژوهش های شکری و همکاران (۱۳۸۶)؛ کینخسروانی و دهقانی (۱۳۸۷)؛ نورمی و همکاران (۱۹۹۷)؛ خدایی و همکاران (۱۳۸۸)؛ عبدی زرین و همکاران (۱۳۸۹)؛ باومن (۲۰۰۹)؛ ولیوراس و بوسما (۲۰۰۵)؛ غضنفری (۱۳۸۲)؛ سیاه پوش (۱۳۸۶)؛ غفارزاده (۱۳۸۹)؛ برزونسکی و کاک (۲۰۰۵)؛ فیلیپس و بیت من (۲۰۰۷) همخوان است. براساس نظر برزونسکی و کاک (۲۰۰۰) سبک اطلاعاتی سازگارانه ترین سبک می باشد و سازوکار کنار آمدن برای اداره موقعیت های روزانه است. افراد این سبک به صورت فعال و آگاهانه به جستجوی اطلاعات و ارزیابی آن ها می پردازند و سپس اطلاعات مناسب را مورد استفاده قرار می دهند. برزونسکی و کاک (۲۰۰۰) در مطالعه خود نشان دادند، افراد دارای جهت گیری اطلاعاتی هویت، پیش از آن که در زمینه های شناختی و رفتاری به تعهد بالای هویت و باثبات برسند، اغلب دوره اکتشاف و بحران را تجربه کرده و علاوه بر کسب باورها و رفتار باثبات، استقلال فردی بالایی به دست می آورند.

○ براساس یافته ها، بین سبک هویت هنجاری و بهزیستی روانشناختی همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد، افرادی که از سبک پردازش هویت هنجاری استفاده می کنند، از بهزیستی روانشناختی بالایی نیز برخوردارند. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با نتایج پژوهش های شکری و همکاران (۱۳۸۶)؛ کینخسروانی و دهقانی (۱۳۸۷)؛ خدایی و همکاران (۱۳۸۸)؛ عبدی زرین و همکاران (۱۳۸۹)؛ ولیوراس و بوسما (۲۰۰۵)؛ غضنفری (۱۳۸۲)؛ سیاه پوش (۱۳۸۶)؛ برزونسکی و کاک (۲۰۰۵)؛ فیلیپس و بیت من (۲۰۰۷) همخوان و با نتایج پژوهش غفارزاده (۱۳۹۸) ناهمخوان است. برزونسکی و کاک (۲۰۰۰) معتقدند افراد دارای جهت گیری هویت هنجاری سازگار، وظیفه شناس هستند و مفهوم خود آنان پایدار و زودرس است. این نوع افراد با درونی کردن ارزش ها و باورهای دیگران و به دلیل عدم استفاده از خودارزیابی های سنجیده، با موضوعات مربوط به هویت به صورت خودکار مواجه می شوند. براساس نظر برزونسکی (۲۰۰۳)، افراد با سبک هویت هنجاری به دلیل نیل به تعهد، افرادی مسئولیت پذیر هستند. آنها در انجام وظایف خود دچار تعارض نمی شوند.

○ در زمینه رابطه بین سبک «هویت سردرگم/اجتنابی» و «بهزیستی روانشناختی»، یافته ها نشان دادند که بین سبک پردازش سردرگم/اجتنابی و بهزیستی روانشناختی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. دانش آموزانی که در فرآیند هویت یابی دچار سردرگمی می شوند از



بهزیستی روانشناختی پایینی برخوردارند. نتایج پژوهش حاضر با یافته های مؤس (۱۹۹۶)؛ طالبیان (۱۳۸۲)؛ فیلیس و بیت من (۲۰۰۷)؛ بلوم (۱۹۹۸)؛ برزونسکی (۲۰۰۳)؛ برزونسکی و کاک (۲۰۰۰)؛ غضنفری (۱۳۸۲)؛ سیاهپوش (۱۳۸۶)؛ ولیوراس و بوسما (۲۰۰۵)؛ شکری و همکاران (۱۳۸۶)؛ کیخسروانی و دهقانی (۱۳۸۷)؛ خدایی و همکاران (۱۳۸۸)؛ عبدی زرین و همکاران (۱۳۸۹) و نورمی و همکاران (۱۹۹۷) همخوان و با نتایج پژوهش غفارزاده و همکاران ناهمخوان است. سبک هویت سردرگم/اجتنابی نماد برخورد ظفره آمیز در مشکلات است. راهبردهای متمرکز بر هیجان، سطح پایین تعهد هویت، حرمت خود و خودپنداره پایین و بی ثبات مشخصه دارندگان سبک هویت سردرگم/اجتنابی است. افراد با سبک هویت سردرگم/اجتنابی تعلل و درنگ می کنند و تا حد ممکن سعی در اجتناب از پرداختن به موضوعات هویت و تصمیم گیری دارند (برزونسکی، ۱۹۸۹).

○ در زمینه رابطه «تعهد هویت» و «بهزیستی روانشناختی»، نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد که بین تعهد هویت و بهزیستی روانشناختی همبستگی بالا و معنی داری وجود دارد. دانش آموزانی که به تعهد هویت دست یافته اند، احساس بهزیستی روانشناختی بالایی دارند. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با نتایج پژوهش های شکری و همکاران (۱۳۸۶)، مؤس (۱۹۹۶)، قمری گیوی (۱۳۸۷)، خدایی و همکاران (۱۳۸۸)، باومن (۲۰۰۹)، ولیوراس و بوسما (۲۰۰۵)، سیاه پوش (۱۳۸۶)، غضنفری (۱۳۸۲)، برزونسکی (۲۰۰۳) همخوان است. برزونسکی (۲۰۰۳) معتقد است، هویت اطلاعاتی و هویت هنجاری در نهایت به تعهد هویت می رسند ولی افراد دارای جهت گیری هویت سردرگم/اجتنابی فاقد تعهد هویت هستند. تعهد هویت از اهمیت بالایی برخوردار است و می تواند بین رابطه سبک های هویت و بهزیستی نقش مهمی داشته باشد.

○ در زمینه رابطه بین راهبردهای مقابله با تعارض و بهزیستی روانشناختی با توجه به شیوه های مختلف مقابله یافته ها نشان داد، دانش آموزانی که از راهبرد مقابله همراهانه استفاده می کنند، از بهزیستی روانی بالایی برخوردارند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش یارنل و نف (۲۰۱۲)، موبرگ (۲۰۰۱)، رسول زاده طباطبایی (۱۳۸۱) و باباپور خیرالدین (۱۳۸۵) همخوان است. براساس تحقیقات عوامل متعددی در بروز تعارض، شدت بخشیدن به آن و یا مدیریت آن نقش دارند. عواملی مانند خودپنداشت، میزان ترس از تنبیه، سطح

انعطاف پذیری، وضوح اهداف و سطح هیجان پذیری همگی بر پدیده تعارض تأثیر دارند.

○ براساس نظریه تداخل رهبری در یک موقعیت تعارضی فردی که در سطح هیجان پذیری بالایی است در مقایسه با فردی که از این نظر در سطح پایین است از راهبرد مقابله متفاوتی استفاده خواهد کرد که استفاده از چنین راهبردهایی بر سلامتی و به ویژه سلامت روانی تأثیر می گذارد (باباپور خیرالدین، ۱۳۸۵). هاریگوپال (۱۹۹۵) به نقل از باباپور خیرالدین، (۱۳۸۵) معتقد است که راهبرد حل تعارض همراهانه نشاندهنده تبادل اطلاعات و بررسی اختلاف ها برای رسیدن به راه حل قابل قبول برای طرفین است که با حل راهبرد حل مسئله در ارتباط است و می تواند به راه حل خلاقانه در حل مسئله منجر شود. از آن جا که راهبرد حل تعارض همراهانه راهبرد مقابله ای صحیح و متمرکز بر مسئله است و به احتمال زیادی به رفع خلاقانه و رضایتبخش تعارض منجر می شود، افرادی که از این سبک پیروی می کنند، بهزیستی روانشناختی بالایی نیز از خود نشان می دهند. رسول زاده طباطبایی (۱۳۸۱) نشان داد، دانشجویانی که از راهبرد مقابله با تعارض از نوع رابطه سالم استفاده می کنند، از میزان سلامت روانشناختی بالاتری برخوردارند. نتایج پژوهش حاضر نیز دیدگاه ها و یافته های پژوهش فوق را تأیید کرد.

○ در ارتباط با همبستگی بین راهبرد «حل مهربانانه» و «بهزیستی روان شناختی»، یافته ها نشان داد که بین راهبرد «حل تعارض» مهربانانه و بهزیستی روانشناختی نیز رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و میزان همبستگی آن در مقایسه با راهبرد همراهانه بسیار پایین تر است. نتایج پژوهش رسول زاده طباطبایی (۱۳۸۱) و باباپور خیرالدین (۱۳۸۵) بین راهبرد مهربانانه رابطه غیر معنی دار گزارش کردند و نتایج پژوهش حاضر با یافته های آن ها ناهمخوان است. در این نوع راهبرد «حل تعارض» ارتباط با دیگران به او کمک می کند که بر احساس ناایمنی خود فایق آید و به کارگیری این راهبرد وی را قادر می سازد تا ضرر و زیان را به حداقل برساند (هاریگوپال، ۱۹۹۵) به نقل از رسول زاده طباطبایی، (۱۳۸۱). در نتیجه می توان گفت افرادی که از این راهبرد استفاده می کنند، چون که در مواجهه با تعارض و تضادها خود را تنها نمی بینند و امید به حل آن با مشارکت دیگران دارند، این امر خود سبب حفظ بهزیستی روانشناختی آن ها می شود.

○ در زمینه رابطه راهبرد «حل تعارض سلطه گرانه» و «بهزیستی روان شناختی»، یافته

های پژوهش نشان داد که بین راهبرد حل تعارض سلطه گرانه و بهزیستی روانشناختی رابطه منفی وجود دارد ولی رابطه معنی دار نیست. نتایج پژوهش حاضر در این زمینه با نتایج پژوهش رسول زاده طباطبایی (۱۳۸۱) و باباپور خیرالدین (۱۳۸۵) همخوان است. مشخصه های راهبرد حل سلطه گرانه، جرئت ورزی، برتری جویی، پرخاشگری و هیجان بالاست. افراد سلطه گرا از نظر شخصیتی خودمدار هستند به روش اعمال قدرت و تسلط در تلاش هستند تا تعارض را حل کنند.

○ در بررسی رابطه بین سبک هویت «مصالحه گرانه» با «بهزیستی روان شناختی»، یافته ها نشان داد که بین راهبرد حل تعارض مصالحه گرانه و بهزیستی روان شناختی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. دانش آموزانی که در صورت مواجهه با تعارض از راهبرد مصالحه گرانه استفاده می کنند، بهزیستی روان شناختی بالایی نیز دارند. نتایج این پژوهش با یافته های پژوهش یارنل و نف (۲۰۱۲)، مویرگ (۲۰۰۱)، رسول زاده طباطبایی (۱۳۸۱) و باباپور خیرالدین (۱۳۸۵) همخوان است. افرادی که از راهبرد مصالحه گرانه استفاده می کنند از نظر شخصیتی میانه رو، محتاط، انعطاف پذیر و سازش کار هستند (کلاتری، ۱۳۸۶).

○ در زمینه رابطه بین راهبرد حل «تعارض اجتنابی» با «میزان بهزیستی روان شناختی» دانش آموزان، یافته ها بین راهبرد مقابله اجتنابی و بهزیستی روانشناختی همبستگی منفی و معنی داری نشان دادند. در این زمینه رسول زاده طباطبایی (۱۳۸۱) و باباپور خیرالدین (۱۳۸۵) بین راهبرد اجتنابی همبستگی منفی و غیرمعنی دار به دست آوردند درحالی که در پژوهش حاضر بین این دو رابطه، منفی و معنی دار بود. راهبرد مقابله اجتنابی با موقعیت های انزوا، اعطای مسئولیت به دیگران، دیگران را مقصر دانستن و خود را کنار کشیدن در ارتباط است. شخصی که از این راهبرد استفاده می کند از برآورده کردن انتظارات و دیگران ناتوان است، جرئت ورزی پایینی دارد، به خاطر اعمال گذشته احساس گناه می کند، خصلت همکاری ندارد و سعی می کند از طریق رویگردانی و یا به تعویق انداختن حل تعارض از آن اجتناب کند (استفان، ۱۹۹۹ نقل از باباپور خیرالدین، ۱۳۸۵).



#### یادداشت ها

- |  |   |
|--|---|
| 1. psychological well-being                    | 2. Erickson   |
| 3. Marcia                                      | 4. identity status                                    |
| 5. Indentity Style Inventory (ISI)             | 6. Rahim Organizational Conflict Inverntory (ROCI-II) |
| 7. Ryff Scale Psychological Well-Being (RSPWB) |   |

## ● منابع

- باباپورخیرالدین، جلیل (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین شیوه های حل تعارض ارتباطی و سلامت روانشناختی دانشجویان، فصلنامه علمی-پژوهشی روان شناختی دانشگاه تبریز، ۱ (۴۶)، ۴-۲۷.
- باباپورخیرالدین، جلیل؛ اسماعیلی انامق، بهمن؛ غلام زاده، مجتبی و محمدپور، وهاب (۱۳۹۱). رابطه شیوه های فرزندپروری و سبک های هویتی نوجوانان. مجله روانشناسی ۱۶ (۶۲)، ۱۷۵-۱۶۱.
- بخشایش، علیرضا و رضایی مقدم، مریم (۱۳۹۰). رابطه دینداری و خودشناسی با شکلگیری هویت. معرفت، ۲۰ (۴)، ۱۱۷-۱۳۲.
- جعفری، اصغر؛ صدری، جمشید و فتاحی مقدم، قربان (۱۳۸۶). رابطه بین کارآیی خانواده، دینداری و سلامت روان و مقایسه آن در بین دانشجویان دختر و پسر. مجله تازه ها و پژوهش های مشاوره، ۶ (۲۲)، ۱۰۷-۱۱۵.
- خدایی، علی؛ شکری، امید؛ کروسیتی، الیزابتا و گراوند، فریبرز (۱۳۳). ساختار عاملی و ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه سبک های هویت. تازه های علوم شناختی، ۱۱ (۱)، ۴۸-۴۰.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و باباپور خیرالدین، جلیل (۱۳۹۱). رابطه سبک های هویتی و کمال گرایی با احساس شادکامی در دانشجویان. مجله روانشناسی. ۱۶ (۶۱)، ۵۰-۳۶.
- رسول زاده طباطبایی، سیدکاظم (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین شیوه حل مسأله، شیوه حل تعارض و سلامت روان شناختی در میان دانشجویان، رساله دکتری روان شناسی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- سیاهپوش، سید زهیر (۱۳۸۶). رابطه سبک های هویت و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- شکری، امید؛ تاجیک اسماعیلی، عزیز ا...؛ دانشورپور، زهره؛ غنایی، زیبا و دستجردی، رضا (۱۳۸۶). تفاوت های فردی در سبک های هویت و بهزیستی روان شناختی: نقش تعهد هویت. تازه های علوم شناختی، سال ۹ (۲)، ۴۶-۳۳.
- طالبیان، شریف (۱۳۸۲). رابطه بین پایگاه های هویت و علائم روان شناختی در دانش آموزان دختر دبیرستان های ناحیه پنج و شش مشهد، مجله علوم تربیتی و روان شناسی (ویژه نامه هویت) دانشگاه فردوسی مشهد، ۴، ۱، ۴۱۹-۲۹۷.
- عبدی زرین، سهراب؛ سجادیان، پریناز؛ شهید، شیما؛ بیان معمار، احمد و عظیمی، حسین (۱۳۸۹). رابطه

بین سبک هویت و بهزیستی روانی در دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر قم، فصلنامه طلوع بهداشت، ۹ (۱)، ۱۰-۱.

- عمید، حسن (۱۳۶۳). فرهنگ فارسی. تهران: نشر امیر کبیر

- غضنفری، احمد (۱۳۸۲). بررسی تأثیر هویت و راهبردهای مقابله ای بر سلامت روانی دانش آموزان دبیرستانی و پیش دانشگاهی شهر اصفهان. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

- غفار زاده، شهره (۱۳۸۹). ارتباط بین سبک های هویت برزونسکی با سلامت روانی در دانشجویان دختر رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرج. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی: گروه علوم انسانی.

- قمری گیوی، حسین (۱۳۸۷). معنویت، هویت و بهداشت روانی در گستره زندگی. مجله روانشناسی و دین، ۱، ۷۱-۴۳.

- کلانتری، محمد علی (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین سبک های مدیریت تعارض با ویژگیهای شخصیتی مدیران دانشگاه های شهر یزد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

- کیخسروانی، مولود و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش بینی کیفیت زندگی براساس سبک های هویت. مجموعه مقالات همایش منطقه ای روانشناختی کودک و نوجوان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه. ۳ و ۴ خرداد ۱۳۸۷.

- گنجی، کامران؛ نوابخش، مهرداد و ذبیحی، رزیتا (۱۳۹۰). رابطه سبک های هویت و سلامت اجتماعی با رفتار کمک طلبی در دانش آموزان پیش دانشگاهی در ریاضیات، فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۲۲، ۹۵-۱۲۳.

Beaumont, Sh. L. (2009). Identity processing and personal wisdom: An information-oriented identity style predicts self-actualization and self-transcendence, *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9, 95-115.

Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.

Berzonsky, M. D. (2002). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-788.

Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Dose commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3 (2), 131-142.

- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences, 39*, 235–247.
- Berzonsky, M. D; & Kulk, L. S. (2000). Identity status and identity processing style, and the transition to university, *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 81-98 .
- Berzonsky, M.D. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a post-modern world. *An International Journal of Theory and Research, 5*(2), 125-136.
- Blum, D.F. (1998). The role identity style as a moderator variable in relationship between undergraduate academic stress and negative psychological outcomes. *American Journal of Psychiatry, 158*, 87-93.
- Dayas, C. V., Buller, K. M., & Day, T. A. (1999). Neuroendocrine responses to an emotional stressor. Evidence For involvement of medial but not the central amygdala. *European Journal of neuroscience, 11*, 2312-2322.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence, an overview of research and some new data. *Journal of youth and Adolescence, 25*, 569- 598.
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management, 12*, 47–68.
- Nurmi, J., Berzonskey, M. D., Tammi, K., & Kinny, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies, and well- being. *International Journal of Behavioral Development, 21*, 555-570.
- Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy, *Journal of Research in Personality, 41*, 110–125.
- Phillips, T. M., & Pittman, J. F. (2007). Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence, 30*. 1021-1034
- Vleioras, G., & Bosma, H. A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence, 28*(3), 397-409.
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2012). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being, *Self and Identity, 1–14*.



## معرفی کتاب



### ○ هوش معنوی

### و مقیاس های سنجش آن

○ تألیف: دکتر فرامرز سهرابی، اسماعیل ناصری

○ ناشر: آوای نور

□ اهمیت دین و رشد معنوی در انسان، در چند دهه گذشته به صورتی روزافزون توجه روانشناسان و متخصصان بهداشت روانی را به خود جلب کرده است. پیشرفت علم روانشناسی از یک سو و ماهیت پویا و پیچیده جوامع نوین از سوی دیگر، باعث شده است که نیازهای معنوی بشر در برابر خواسته ها و نیازهای مادی قد علم کند و اهمیت بیشتری بیابند. چنین به نظر می رسد که مردم جهان امروز بیش از پیش به معنویت و مسائل معنوی گرایش دارند. این توجه و میل جهانی به موضوعات معنوی موجب شده که برخی از سازمان های بهداشتی مثل سازمان جهانی بهداشت؛ به بازنگری تعاریف موجود در مورد انسان و ماهیت بشر پردازد.

□ این کتاب از دو بخش و هفت فصل تشکیل شده است. عناوین سه فصل اول در بخش نخست، به ترتیب هوش، معنویت و هوش معنوی می باشد. مؤلفان پیش از پرداختن به مفهوم هوش معنوی، در دو فصل اولیه این کتاب به اختصار به دو مفهوم هوش و معنویت پرداخته اند. در فصل سوم مفهوم هوش معنوی، تعاریف، ابعاد تشکیل دهنده و همبسته های روانشناختی آن مورد بررسی قرار می گیرد. در چهار فصل بعدی کتاب، چهار مقیاس معتبری که برای اندازه گیری هوش معنوی در یک دهه گذشته ساخته شده، معرفی می گردد و فرایند شکل گیری و تدوین نسخه نهایی، شیوه اجرا و نمره گذاری و ویژگی های روانسنجی آن ها با جزئیات توضیح داده می شود.

# روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

## Journal of Psychology

www.iranapsyjournal.ir

79

Autumn 2016 Vol. 20, No 3

ISSN 1680-8436

Quarterly Journal of the  
Iranian  
Association of Psychology

www.iranapsy.ir

Director in Charge

JAVAD EJEI, PhD

ejei@iranapsy.ir

Chief Editor

M.K. Khodapanahi.PhD

### Editorial Board

M. H. ABDOLLAHI, PhD (Kharazmi Univ)  
Gh.A. AFROOZ, PhD (Tehran Univ.)  
P. AZADFALLAH, PhD (Tarbiat Modarres Univ.)  
E. AZADMARZABADI, 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 Tabatabaee Univ.)

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

## In the Name of Allah

### Contents

#### □ The Effect of Metacognition Processing on Brain Regional Activity with Regard to Anxiety and Impulsivity

Mahnaz Shahgholian, PhD, Parviz Azadfallah, PhD, Ali Fathi-Ashtiani, PhD .....244

#### □ The Efficacy of Anger Management Training on Reduction of Aggression in Students with Intellectual Disability

Bagher Ghobari Bonab, PhD, Fatimah Nosrati, PhD, Masoumeh Aminifar, MSc .....263

#### □ Compare of Emotional Schema in Opium-Addict People and None-Addict People

Hassan Erami, MSc, Javad Ejei, PhD, Shahram Mohammad Khani, PhD, Morteza Badeleh, MSc .....281

#### □ A Causal Model of the Relationship between Students' Need for Closure and Academic Achievement with Regard to the Mediating Role of Achievement Goals and Academic Procrastination

Reza Ghorban Jahromi, PhD, Ahmad Rastegar, PhD, Saeed Talebi, PhD, Mohammad Hasan Seif, PhD.....292

#### □ Prediction of Love Trauma Syndrome Based on the Attachment Styles and Differentiation of Self among Ahwaz Universities Females Students whit Love Breakup Experience

Abbas Amanelahi, PhD, Kosar Tardast, MSc, Khaled Aslani, PhD .....310

#### □ The Effect of Written Emotional Disclosure in Aggression and Impulsivity of Children with Oppositional Defiant Disorder: A Single Subject Study

Jafar, Hasani, PhD, Mina Adineh, MSc .....328

#### □ The Relation of Identity Processing Styles, and Conflict Resolution Strategies with Psychological Well-Being

Arash Azarniad, MSc, Mahtab Madani, MSc, Khadije Abolmaali, PhD .....346

□ Book Review .....361