

## فهرست

- رابطه خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان  
سلمان قنبرلو، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، دکتر جواد اژه‌ای ..... ۲۱۸
- رابطه بین نارسایی های شناختی و باورهای شناختی در گذر عمر با توجه به مهار فکر  
دکتر هاجر براتی، دکتر سید حمید رضا عربی سامانی ..... ۲۳۵
- اثر واسطه گی توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی عمومی بر ارتباط میان افسردگی و سوگیری قضاوت  
دکتر محمد خیر، دکتر صغری استوار، گلاره آبیکی کاکرودی ..... ۲۵۲
- فراتحلیل اثربخشی مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان  
مریم صمدی، دکتر احمد عابدی، عبدالحسین شمس، مریم احمدزاده ..... ۲۷۰
- رابطه بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی در دانشجویان  
دکتر زینب طولابی، علیرضا خیری، سعید صمدی ..... ۲۸۶
- رابطه باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه با توجه به کارکرد تعاملی وظیفه- شناسی و شناخت  
دکتر محسن گل پرور، امین براننده، زهرا جوادیان ..... ۲۹۷
- رابطه هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان  
منصور رضائی، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، دکتراله حجازی .... ۳۱۴
- معرفی کتاب ..... ۳۲۷

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

# رابطه خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان □

## The Relationship between Academic Optimism, and Teacher's Emotional Intelligence with the Student's Academic Achievement □

Salman Ghanbarlou, M.Sc. ✉

سلیمان قنبرلو \*

Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D.

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی \*

Javd Ejei, Ph.D.

دکتر جواد اژه ای \*

### Abstract

### چکیده

The aim of this study was to investigate the relationship between academic optimism, and teacher's emotional intelligence with the student's academic achievement in Salmas city. For this reason, a sample consisted of 302 subjects have been selected out of about 613 teachers in Salmas's educational department by stratified sampling method and completed the Farsi version of the Emotional Intelligence Scale-41 (FEIS-41) and the Teacher's Academic Optimism Questionnaire. The data were analyzed by stepwise regression analysis and correlation matrix methods. Results indicated that: emotional intelligence and academic optimism have been significant correlation with academic achievement, while teacher's academic optimism is the stronger predictor for the student's academic achievement. In the overall sample, trust in parents and students had the greatest role in predicting the student's academic achievement. Also optimism/mood regulation, a component of emotional intelligence related with student's academic achievement.

هدف از این مطالعه، بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شهرستان سلماس است. بدین منظور، ۳۰۲ معلم به روش طبقه ای از حدود ۶۱۳ نفر از معلمان آموزش و پرورش شهرستان سلماس، انتخاب شده و به مقیاس خود سنجی هوش هیجانی تجدیدنظر شده شات (FEIS-41) و پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم پاسخ دادند. داده های پژوهش با استفاده از ضرایب همبستگی و رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت، نتایج نشان دادند: که خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همبستگی معناداری دارند، در حالی که خوش بینی تحصیلی معلمان پیش بینی کننده قوی تری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. که در نمونه کلی معلمان اعتماد به دانش آموزان و والدین، بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ایفا می کنند. و همچنین از مؤلفه های هوش هیجانی تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه داشت.

**Keywords:** teacher's academic optimism, teacher sense of efficacy, trust in parents and students, academic emphasis, emotional intelligence.

**کلید واژه ها:** خوش بینی تحصیلی معلم، احساس کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش آموزان، تاکید تحصیلی، هوش هیجانی

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

✉ Email: salmanghanbarlu@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۶/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱۰/۲۵

\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

با توجه به رسالت و نقش معلمان در رشد ابعاد وجودی کودکان، نوجوانان، جوانان و تربیت نیروی انسانی هر جامعه، معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی هستند و ایجاد دنیایی نو جز با تربیت آدمی نو و از طریق معلمانی خلاق ممکن نخواهد بود. آموزش و پرورش کلید فتح آینده است و معلمان فاتحان عرصه علم و تمدن. اگر به این باور رسیده باشیم که باید «تربیت معلم» و شیوه‌های بهسازی آن را در صدر مسایل آموزش و پرورش قرار دهیم، یافتن پاسخ برای سایر پرسش‌ها کار دشواری نخواهد بود. به علت ارزش و اعتبار معلم، سرمایه‌گذاری در جهت تربیت و تأمین این رکن مهم تعلیم و تربیت، بهترین و سودمند ترین نوع سرمایه‌گذاری است. در فرایند تدریس، دیدگاه معلم، فلسفه‌ای که بدان معتقد است و کل شخصیت وی در تدریس، تحول و یادگیری دانش‌آموزان موثر واقع می‌شود. لذا ویژگی‌ها (از جمله ویژگی فردی خوش‌بینی تحصیلی معلم) و صلاحیت‌های معلمان (به‌غیر از صلاحیت‌های شناختی و عملکردی باید صلاحیت‌های عاطفی از جمله بالا بودن هوش هیجانی معلمان) ضروری است که مورد توجه قرار بگیرد.

زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. «پیشرفت تحصیلی» دانش‌آموزان همواره دغدغه اصلی خانواده‌ها و به موازات آن، آموزش و پرورش بوده است. «آموزش و پرورش» و «خانواده» تمام توان خود را به کار می‌برند تا بتوانند استعداد‌های انسانی را به نحو احسن شکوفا سازند. تلاش‌های اولیه بر عوامل شناختی متمرکز بوده‌اند. چون این متغیرها به طور عادی، مقدار نسبتاً کمی از تغییرپذیری در موفقیت تحصیلی را تخمین می‌زنند (مایر و سالووی، ۱۹۹۷؛ رانسدل، ۲۰۰۱)، محققان به طور فزاینده‌ای از نیازمندی خود به مطالعه دامنه گسترده‌ای از پیش‌بین‌های بالقوه آگاه شدند (مک لافین، بروزو و سکی و مک لافین، ۱۹۹۸). حوزه جدیدی از توجهات اخیر تأثیر شایستگی هیجانی و اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی بوده است. مباحث اولیه مدعی یک رابطه محکم و قوی بین «هوش هیجانی» و پیشرفت در بافت‌های آموزشی مختلف بوده‌اند (برای مثال الیاس، برونه-بوتلر، بلوم و شیولر، ۱۹۹۷؛ گلنن، ۱۹۹۵؛ پاسی، ۱۹۹۷).

از عواملی که احتمال می‌رود بر «پیشرفت تحصیلی» تأثیر بگذارد «هوش هیجانی»<sup>۱</sup> معلمان است. «هوش هیجانی» به‌عنوان هسته‌ای برای توانش هیجانی و همچنین وسیله‌ای

برای بهبود کیفیت زندگی و عملکرد افراد در کارشان شناخته شده است. معلمان به‌عنوان متخصصانی که در حوزه رشد انسانی کار می‌کنند، مسئولیت شایستگی کودکان و نوجوانان را بر عهده دارند، نیازمند نمایش صفات هیجانی واقعی که آنها را برای عملکرد بهتر قادر می‌سازد، هستند. در حقیقت هوش هیجانی دانش و آگاهی درباره هیجان‌ها و چگونگی تأثیر این دانش و آگاهی بر روابط بین فردی را نشان می‌دهد و از طرف دیگر ارزیابی و تجلی هیجانی به حالت شایسته و مناسب به‌عنوان شاخص توانایی برای تشخیص است (لیوسین، ۲۰۰۶). هرکس که صلاحیت تدریس را داشته باشد می‌تواند «معلم» بشود، اما همه نمی‌توانند معلم ممتاز بشوند. به طور سنتی توجه به هیجان در بافت های تدریس و آموزش معلم مورد غفلت قرار گرفته است و این بی‌توجهی با تحقیقات اخیر درباره هوش هیجانی در حال تغییر است. براکت و کاتولاک (۲۰۰۴: ۴) اظهار داشتند افرادی که از سطح هوشی همانندی برخوردار هستند، احتمالاً موفقیت تحصیلی یکسانی نداشته باشند و این امر به خاطر سطوح مختلف هوش هیجانی در آنها است. تحقیقات قبلی نشان داده‌اند معلمانی که «هوش هیجانی» آنها بالاست، عملکرد برجسته‌ای از خود نشان می‌دهند (هایاشی و اورت، ۲۰۰۶؛ آرنولد، ۲۰۰۵). آنها ادراک همدردی بالا و مهارت‌های اجتماعی اثربخش از خود به نمایش می‌گذارند. به فرض اینکه مهارت های هیجانی و اجتماعی با موفقیت در حوزه‌های زیادی از زندگی شامل تدریس، یادگیری دانش‌آموزان، کیفیت روابط و عملکرد تحصیلی رابطه دارد (دور لاک، ویسبرک، دایمینیسکی، تیلو، و شلینگر، ۲۰۱۱)، تاکید بر رشد شایستگی هیجانی در آموزش معلمان خیلی موثر به نظر می‌رسد (پالومرا، فرناندز-بروکال، و براکت، ۲۰۰۸؛ ویر و گری، ۲۰۰۳).

از عوامل دیگر، «باورهای فردی» معلمان است که تأثیر بسزایی بر محیط تدریس، یادگیری و دانش‌آموزان دارد. یکی از این باورها «خوش‌بینی تحصیلی»<sup>۲</sup> است، سازه‌ای جدید که می‌تواند به موفقیت تحصیلی یادگیرندگان منجر شود. همزمان با مطالعات کولمن، کامبل، هابسون، مک پارتلند، موود، و وینفلد (۱۹۶۶) که بر این باور بودند «وضعیت اقتصادی-اجتماعی»<sup>۳</sup> دانش‌آموزان و میزان حاشیه یا شهرنشینی آنها روی عملکرد تحصیلی موثر است و ویژگی‌های مدرسه تأثیری مهمی در این میان دارند، این چالش‌ها محققان را وادار کرد تا به دنبال خصوصیات از مدرسه باشند که صرف‌نظر از وضعیت اقتصادی-اجتماعی موجب

ارتقاء و پیشرفت دانش آموزان می شود.

خوش بینی تحصیلی یک باور فردی در معلمان است که متشکل از سه مؤلفه: «احساس کارآمدی معلم»<sup>۴</sup>، «اعتماد به والدین و دانش آموزان»<sup>۵</sup> و «تاکید تحصیلی»<sup>۶</sup> می باشد که علی رغم سطح اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. این سازه جدید به عنوان یک باور معلم، نقش مهمی در تنظیم عالمانه رفتار دارد. با توجه به اصول عاملیت انسان و تعیین گری متقابل سه بعدی بندورا (۱۹۸۶-۱۹۷۷) می توان سه مؤلفه خوش بینی و تعاملات آنها را در جهت ایجاد یک محیط یادگیری فعال و سازنده تشریح کرد. احساس کارآمدی معلم به صورت «قضاوت وی در مورد قابلیتش برای دستیابی به نتایج مطلوب در مورد مشارکت دانش آموزان و یادگیری آنها حتی آنان که سرسخت و بی انگیزه هستند» تعریف می شود (چانن موران و هوی، ۱۹۹۸). کارآمدی معلم یکی از معدود ویژگی های معلم است که به موفقیت دانش آموزان بستگی دارد.

معلمان کارآمد همچنین باید بتوانند روابطی توأم با اعتماد با دانش آموزان و والدین آنان برقرار کنند. یک رابطه اعتماد آمیز شامل خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت، راستگویی و گشودگی است (هوی و چانن موران، ۱۹۹۹). همچنین تاکید تحصیلی بیانگر باور معلم در مورد موفقیت های تحصیلی دانش آموزان و تمرکز آنها بر روی وظایف آموزشی است. تاکید تحصیلی، زمانی را که دانش آموزان به فعالیت موفق و موثر درباره وظایف آموزشی خود می پردازند، گسترش می دهد و این امر رابطه مثبتی با یادگیری دانش آموزان دارد (ولفولک، ۲۰۰۷، نقل از ولفولک هوی، هوی و کورتز، ۲۰۰۸).

از باورهای فردی معلمان، «خوش بینی تحصیلی» است که در دهه اخیر مورد توجه محققان قرار گرفته است. با این وجود تاکنون تحقیقات اندکی در ایران صورت گرفته است و نیاز به مطالعات زیادی در این زمینه وجود دارد. خوش بینی تحصیلی یک باور مثبت در معلمان است مبنی بر این که آنها قادر هستند با تاکید بر تدریس و یادگیری با اعتماد به مشارکت والدین و دانش آموزان و باایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست ها، با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شوند (ولفولک و همکاران، ۲۰۰۸). معلمان باید احساس کنند که می توانند رهبران کیفیت باشند و تغییرات مثبت و ماندگار در دانش آموزان ایجاد نمایند. اگر چه پژوهش های اندکی در زمینه خوش بینی تحصیلی

و همچنین پژوهش های نسبتاً زیادی درباره هوش هیجانی انجام شده است، با این وجود کمتر بر هوش هیجانی معلمان تاکید شده، ترکیب این متغیرها برای اولین بار است که انجام می شود. این ترکیب نه تنها به درک کامل تری از هر کدام از این متغیرها می انجامد، بلکه موجب کشف روابط جدید بین آنها می شود. در حد مطالعات و پیگیری های پژوهشگران تاکنون رابطه «هوش هیجانی» و «خوش بینی تحصیلی معلمان» با «پیشرفت تحصیلی» دانش آموزان و همچنین میزان قدرت پیش بینی این دو متغیر پیش بین، مورد بررسی قرار نگرفته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر در این زمینه می تواند به دانش موجود در این زمینه بیفزاید.

## ● روش

روش پژوهش حاضر غیر آزمایشی و طرح آن از نوع همبستگی پیش بینی است. هدف این طرح بررسی تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک، بر اساس متغیرهای پیش بین خوش بینی تحصیلی و مولفه های آن (اعتماد به دانش آموز و والدین، تأکید تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی)، هوش هیجانی و مولفه های آن (خوش بینی / تنظیم هیجان ها، به کار بستن هیجان ها، ارزیابی هیجان ها) است. «جامعه آماری» این پژوهش، معلمان آموزش و پرورش شهرستان سلماس هستند که در سال ۹۲-۹۱ مشغول به خدمت بوده اند. با توجه به آمار ارائه شده تعداد معلمان مدارس دولتی و غیر انتفاعی سال ۹۲-۹۱ این شهر حدود ۶۱۳ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به در دسترس بودن و مشخص بودن فهرست و حجم جامعه، از جدول کرجسی<sup>۷</sup> و مورگان<sup>۸</sup> (۱۹۷۰) استفاده شد (۲۳۴ نفر) برای انتخاب نمونه، با استفاده از روش طبقه ای، ۱۸ مدرسه به تصادف انتخاب گردید و سپس با مراجعه حضوری به مدارس، جهت توزیع پرسشنامه، توضیحات ضروری و جمع آوری داده ها از معلمان اقدام گردید. جهت احتساب افت احتمالی، در ابتدا تعداد ۴۰۰ معلم برای پاسخگویی به ابزارها انتخاب شدند. بعد از جمع آوری، فرم های ۳۰۲ معلم جهت تحلیل وارد نرم افزار spss گردید.

## ● ابزار

□ الف: نسخه فارسی مقیاس خود سنجی هوش هیجانی تجدیدنظر شده شات<sup>۹</sup> (41- FEIS): این ابزار یک مقیاس خود سنجی ۴۱ سوالی است که برای سنجش هوش هیجانی خصیصه ای معرفی شده است، فرم اصلی این مقیاس توسط شات و همکاران (۱۹۹۸) بر

اساس مدل سالووی و مایر (۱۹۹۷) تهیه شده است. بشارت (۲۰۰۷) این ابزار را روی ۴۴۲ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران (۲۸۲ زن، ۱۶۰ مرد) رواسازی نمود. آلفای کرونباخ برای سوالات نسخه فارسی این مقیاس ۰/۸۹ محاسبه شد، که نشانه همسانی درونی مطلوب آزمون است و این تا اندازه ای بیشتر از ضرایب ۰/۸۵ است که برای نسخه اصلی گزارش شده است (آستین و همکاران، ۲۰۰۴)، و شبیه به ضرایب ۰/۹۰ و ۰/۸۹ که مقیاس اصلی ۳۳ سوالی گزارش شده است، می باشد (ساکلوفسکی و همکاران، ۲۰۰۳ و شات و همکاران، ۱۹۹۸). در پژوهش حاضر اعتبار ابزار بر اساس همسانی درونی اندازه ها (با استفاده از آلفای کرونباخ) ۰/۷۹ می باشد که نشانه همسانی درونی مطلوب آزمون است.

جدول ۱. ضرایب قابلیت اطمینان نسخه فارسی مقیاس خود سنجی هوش هیجانی بشارت (۲۰۰۷) و پژوهش حاضر

خرده مقیاس سپاه هوش هیجانی	آلفای کرونباخ	روش باز آزمایی	آلفای کرونباخ
نظم دهی هیجان ها	۰/۸۳	۰/۷۲	۰/۳۵
به کار بستن (بهره وری) هیجان ها	۰/۷۸	۰/۶۹	۰/۵۰
ارزیابی هیجان ها	۰/۸۱	۰/۷۱	۰/۶۶
هوش هیجانی به صورت کلی	۰/۸۹	-	۰/۷۹

□ ب: پرسشنامه خوش بینی تحصیلی<sup>۱۰</sup>: این پرسشنامه شامل ۲۴ ماده است. ۶ ماده اول اعتماد به دانش آموزان و والدین را می سنجد. ۶ ماده بعدی (از ماده ۷ تا ۱۲) تأکید تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می دهد و ۱۲ ماده انتهای پرسشنامه به خودکارآمدی معلم اختصاص دارد. در جدیدترین پژوهش روی این پرسشنامه توسط بیرد و همکاران (۲۰۱۰) ضرایب قابل اعتماد برای هر یک از خرده مقیاس های اعتماد، تأکید و خودکارآمدی معلم، به ترتیب  $\alpha=0/80$ ،  $\alpha=0/71$  و  $\alpha=0/73$  به دست آمد. تحلیل عامل روی این مقیاس انجام گرفت و در نتیجه آن ماده ۱، ۲ و ۳ برای عامل اول، ماده ۷، ۸، ۹ و ۱۰ برای عامل دوم و ماده های ۱۵، ۱۷ و ۱۸ برای عامل سوم بار عاملی بالاتر از ۰/۳ کسب کردند. در ایران این پرسشنامه برای نخستین بار توسط مزرعی (۱۳۸۹)، ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. مزرعی این پرسشنامه را به صورت آزمایشی روی ۲۴ نفر از معلمان شهر تهران، اجرا کرد و ضرایب قابلیت اعتماد در خرده مقیاس اعتماد معلم به دانش آموز و والدین ۰/۷۲ و در خرده مقیاس تأکید تحصیلی ۰/۶۵ و در مؤلفه احساس کارآمدی معلم ۰/۹۰ به دست آورد. همچنین در اجرای نهایی ضرایب قابلیت اعتماد (آلفای کرونباخ) برای مؤلفه های اعتماد به دانش آموزان و والدین

برابر ۰/۸۵، برای مؤلفه تأکید تحصیلی برابر ۰/۷۹، برای مؤلفه کارآمدی معلم برابر ۰/۹۱ و برای کل مقیاس (خوش بینی تحصیلی) برابر ۰/۹۲ به دست آورد و با انجام تحلیل عاملی به سه عامل تشکیل دهنده این ابزار دست یافته و به این ترتیب روایی این ابزار مورد تایید قرار گرفت. در پژوهش حاضر نیز اعتبار ابزار بر اساس همسانی درونی اندازه ها (با استفاده از آلفای کرونباخ) ۰/۸۷ می باشد که نشانه همسانی درونی مطلوب آزمون است.

جدول ۲. ضرایب قابلیت اطمینان پرسشنامه خوش بینی تحصیلی ولفولک هوی و همکاران (۲۰۰۸) مطرح شده توسط مزارعی (۱۳۸۹) و پژوهش حاضر

آلفای کرونباخ	آلفای کرونباخ در اجرای نهایی	آلفای کرونباخ در اجرای آزمایشی	خرده مقیاس پرسشنامه خوش بینی تحصیلی
۰/۷۷	۰/۸۵	۰/۷۲	اعتماد به والدین و دانش آموزان
۰/۷۳	۰/۷۹	۰/۶۵	تاکید تحصیلی
۰/۸۵	۰/۹۱	۰/۹۰	کارآمدی معلم
۰/۸۷	-	۰/۹۲	خوش بینی تحصیلی به صورت کلی

### ● یافته ها

در این پژوهش، متغیرهای پیش بین را «هوش هیجانی» و «خوش بینی تحصیلی» تشکیل می داد و متغیر ملاک، پیشرفت تحصیلی بود. برای بررسی رابطه متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک از روش آماری تحلیل رگرسیون چند گانه به شیوه گام به گام استفاده شد، که نتایج آن پس از ارائه شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی گزارش می شود. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به منظور توصیف کلی گروه نمونه مورد تحلیل قرار گرفت. شاخص های میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره، بیشترین نمره، کجی و کشیدگی مربوط به توزیع هر متغیر را می توان در جدول ۳ مشاهده کرد.

جدول ۳. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش برای کل نمونه (N=۳۰۲)

متغیرها	میلگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۸۲	۰/۹۹	۱۳	۱۸/۶۷	-۱/۰۴	۱/۰۳
نمره کل خوشبینی تحصیلی	۹۵/۰۳	۹/۹۹	۷	۱۱۶	-۰/۱۶	-۰/۵۳
نمره کل هوش هیجانی	۱۳۷/۸۱	۱۲/۵۹	۱۰۹	۱۸۶	۰/۳۳	۱/۵۹
اعتماد به والدین و دانش آموزان	۲۲/۴۶	۳/۵۹	۱۱	۳۰	-۰/۳۹	-۰/۳۵
تاکید تحصیلی	۲۱/۲۱	۳/۹۱	۷	۳۰	-۰/۲۹	۰/۱۵
احساس کارآمدی معلمان	۵۱/۳۶	۵/۰۷	۳۹	۶۰	-۰/۲۷	-۰/۵۲
تنظیم هیجان ها	۳۹/۱۰	۳/۰۳	۲۵	۴۷	-۰/۲۹	۱/۳۶
بهره وری از هیجان ها	۲۰/۳۳	۳/۸۴	۱۱	۳۲	۰/۲۲	-۰/۰۳
ارزیابی هیجان ها	۲۵/۲۵	۴/۸۵	۱۶	۴۳	۰/۶۷	۰/۴۷



میانگین پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) ۱۶/۸۲ و انحراف معیار آن ۰/۹۹ بود. میانگین نمرات کل خوشبینی تحصیلی و هوش هیجانی نیز به ترتیب ۹۵/۰۳ و ۱۳۷/۸۱ بود. نمرات افراد در خوش بینی تحصیلی با دامنه ۷ تا ۱۱۶ به طور معیار ۹/۹۹ از میانگین انحراف داشت. نمرات هوش هیجانی نیز با انحراف معیار ۱۲/۵۹ در دامنه ۱۰۹ تا ۱۸۶ قرار داشتند. شاخص های کجی و کشیدگی نشان داد که توزیع نمرات خارج از طبیعی نیست. تمامی شاخص های فوق برای زیر مؤلفه های خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی نیز در جدول قابل مشاهده است. به منظور بررسی رابطه متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی بین هر جفت متغیر به شیوه پیرسون محاسبه شد. جدول ۴ نشان دهنده ضرایب همبستگی و سطح معناداری مربوطه است.

جدول ۴. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- پیشرفت تحصیلی									
۲- نمره کل خوش بینی تحصیلی	۰/۸۷ <sup>°°</sup>								
۳- نمره کل هوش هیجانی	۰/۲۱ <sup>°°</sup>	۰/۳۱ <sup>°°</sup>							
۴- اعتماد به والدین و دانش آموزان	۰/۷۳ <sup>°°</sup>	۰/۸۰ <sup>°°</sup>	۰/۱۳ <sup>°°</sup>						
۵- تاکید تحصیلی	۰/۶۴ <sup>°°</sup>	۰/۷۸ <sup>°°</sup>	۰/۳۰ <sup>°°</sup>	۰/۵۵ <sup>°°</sup>					
۶- احساس کارآمدی معلمان	۰/۷۰ <sup>°°</sup>	۰/۸۱ <sup>°°</sup>	۰/۲۸ <sup>°°</sup>	۰/۴۴ <sup>°°</sup>	۰/۳۷ <sup>°°</sup>				
۷- تنظیم هیجانها	۰/۳۷ <sup>°°</sup>	۰/۴۵ <sup>°°</sup>	۰/۵۸ <sup>°°</sup>	۰/۲۸ <sup>°°</sup>	۰/۲۹ <sup>°°</sup>	۰/۴۶ <sup>°°</sup>			
۸- بهره‌وری از هیجانها	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۷۴ <sup>°°</sup>	۰/۰۳	۰/۱۴ <sup>°°</sup>	۰/۰۱	۰/۱۴ <sup>°°</sup>		
۹- ارزیابی هیجانها	-۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۷۹ <sup>°°</sup>	-۰/۰۳	۰/۱۹ <sup>°°</sup>	-۰/۰۳	۰/۲۳ <sup>°°</sup>	۰/۶۱ <sup>°°</sup>	

<sup>°°</sup>=p< 0/01302 <sup>°</sup>=p< 0/05

بر اساس یافته های حاصل از جدول ۴ همبستگی هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی ( $R=0/21, p<0/01$ ) به لحاظ آماری معنادار بود، اگر چه به لحاظ قدرت همبستگی بسیار ضعیف تر از خوشبینی تحصیلی بود. از مؤلفه های هوش هیجانی تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی ( $R=0/37, p<0/01$ ) همبستگی معنادار داشت. قابل ذکر است که تمامی ضرایب همبستگی مذکور مثبت بوده و نشان دهنده تغییر هم جهت دو متغیر هستند. بهره‌وری از هیجانها و ارزیابی هیجانی هیچگونه رابطه ای با پیشرفت تحصیلی نداشتند. بنابراین رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان معنادار است. اما قابل ذکر است که هوش هیجانی نسبت به خوش بینی تحصیلی پیش بین ضعیف تری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. همچنین بر اساس یافته های در جدول ۴ نمره پیشرفت تحصیلی با

خوش بینی تحصیلی همبستگی بالایی داشت ( $R=0/87, p<0/01$ ). از بین مؤلفه های خوش بینی تحصیلی اعتماد به والدین و دانش آموز قوی ترین رابطه را با پیشرفت تحصیلی داشت ( $R=0/73, p<0/01$ ). کارآمدی معلمان ( $R=0/70, p<0/01$ ) و تاکید تحصیلی ( $p<0/01$ ) نیز با پیشرفت تحصیلی همبستگی بالایی داشتند. بنابراین رابطه خوش بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سطح  $p<0/01$  تایید می شود.

پس از بررسی شاخص های توصیفی و همبستگی متقابل متغیرهای پژوهش در ادامه به سوال اصلی پژوهش می پردازیم. برای پاسخ به سوال پژوهش، مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی به عنوان پیش بین برای پیشرفت تحصیلی وارد تحلیل رگرسیون شدند. در بخش همبستگی معلوم شد که تمامی مولفه های خوش بینی تحصیلی رابطه قوی با پیشرفت تحصیلی داشتند. همچنین تحلیل های همبستگی نشان داد که تنها تنظیم هیجانی توانست به عنوان مولفه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه داشته باشد. در تحلیل همبستگی هر یک از مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی را به شیوه گام به گام وارد معادله کردیم تا بدانیم آیا هر مولفه می تواند در پیش بینی پیشرفت تحصیلی نقشی داشته باشد و این نقش تا چه اندازه مهم است. خلاصه مدل های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر پایه مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصه مدل های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر پایه هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی معلمان

معناداری	F	تغییر $R^2$	$R^2$ تعدیل شده	$R^2$	R	مدل و پیش بین ها
$p<0/01$	۳۴۹/۳۱	۰/۵۴	۰/۵۴	۰/۵۴	۰/۷۳	۱- اعتماد به دانش آموزان و والدین
$p<0/01$	۳۷۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۷۱	۰/۷۱	۰/۸۴	۲- اعتماد به دانش آموزان و والدین و احساس کارآمدی معلمان
$p<0/01$	۳۱۲/۰۹	۰/۰۵	۰/۷۶	۰/۷۶	۰/۸۷	۳- اعتماد به دانش آموزان و والدین، احساس کارآمدی معلمان و تاکید تحصیلی

اعتماد به دانش آموز و والدین به عنوان قوی ترین پیش بین در مدل یک توانسته است ۵۴ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند. در مدل دو با اضافه شدن خودکارآمدی معلمان میزان واریانس تبیین شده به ۷۱ درصد افزایش یافته است. تاکید تحصیلی به عنوان سومین متغیر پیش بین توانسته است پنج درصد به واریانس تبیین شده بیافزاید. در مجموع سه متغیر پیش بین (مدل ۳) توانسته اند ۷۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند.

مقادیر F برای هر سه مدل در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بدین ترتیب مدل های مذکور مدل های موثری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی بوده اند. همانگونه که می توان دید هیچ یک از مولفه های هوش هیجانی نتوانسته اند به طور مستقل سهم معناداری از واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص دهند و به همین دلیل وارد معادله نشده اند. ضرایب معیار و غیر معیار مربوط به هر متغیر پیش بین در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. ضرایب رگرسیونی متغیرهای پیش بین

VIF	تولرنس	معیار			غیر معیار		متغیر پیش بین	مدل
		معناداری	t	B	خطای معیار	b		
۱	۱	p<۰/۰۱	۴۹/۶۳		۰/۲۵	۱۲/۲۶	مقدار ثابت	۱
		p<۰/۰۱	۱۸/۶۹	۰/۷۳	۰/۰۱	۰/۲۰	اعتماد به دانش آموزان و والدین	
۱/۲۴	۰/۸۱	p<۰/۰۱	۲۷/۷۰		۰/۳۲	۸/۸۵	مقدار ثابت	۲
		p<۰/۰۱	۱۵/۳۷	۰/۵۳	۰/۰۱	۰/۱۵	اعتماد به دانش آموزان و والدین	
۱/۲۴	۰/۸۱	p<۰/۰۱	۱۳/۴۶	۰/۴۶	۰/۰۱	۰/۰۹	خودکارآمدی معلمان	
۱/۵۸	۰/۶۳	p<۰/۰۱	۲۹/۳۴		۰/۲۹	۸/۶۴	مقدار ثابت	۳
		p<۰/۰۱	۱۱/۲۷	۰/۴۰	۰/۰۱	۰/۱۱	اعتماد به دانش آموزان و والدین	
۱/۲۷	۰/۷۸	p<۰/۰۱	۱۳/۱۸	۰/۴۲	۰/۰۱	۰/۰۸	خودکارآمدی معلمان	
۱/۴۸	۰/۶۷	p<۰/۰۱	۷/۵۶	۰/۲۶	۰/۰۱	۰/۰۷	تاکید تحصیلی	

همانگونه که مشاهده می گردد ضریب بتا (شیب رگرسیون معیار شده) در مدل اول برای اعتماد به دانش آموزان و والدین ۰/۷۳ است. در مدل بعدی با ورود خودکارآمدی جمعی این ضریب برای اعتماد به دانش آموزان به ۰/۵۳ کاهش می یابد. در مدل دوم ضریب بتای خودکارآمدی معلمان ۰/۴۶ است. در مدل سوم ضریب بتای مربوط به اعتماد به دانش آموزان و والدین ۰/۴۰، خودکارآمدی جمعی ۰/۴۲ و تاکید تحصیلی برابر با ۰/۲۶ است. ضرایب بتا نشان دهنده شدت تغییر متغیر وابسته همزمان با تغییر هر متغیر پیش بین است. تمامی ضرایب مثبت بوده و نشان می دهند که به ازای هر واحد انحراف معیار افزایش (یا کاهش) در متغیر پیش بین، پیشرفت تحصیلی به چه میزان انحراف معیار افزایش (یا کاهش) می یابد. شاخص های تولرنس و VIF نشان می دهند که بین متغیرهای پیش بین همخطی چندگانه وجود ندارد و هر یک می توانند نقش مستقلی در تبیین پراکندگی نمرات پیشرفت تحصیلی داشته باشند.

## ● بحث و نتیجه گیری

○ مطالعه حاضر با هدف تعیین میزان ارتباط و تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش بین خوش بینی تحصیلی و هوش هیجانی معلمان در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شهرستان سلماس انجام شده است. در ادامه به تبیین نتایج بدست آمده در این زمینه پرداخته می شود.

○ نتایج پژوهش ما نشان می دهد که بین نمره کلی هوش هیجانی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ( $r=0/21, p<0/01$ ) رابطه معناداری وجود دارد. یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های پارکر و همکاران (۲۰۰۳)، لاو و نلسون (۲۰۰۴)، بیسمرا (۲۰۰۰)؛ به نقل از واحدی و نیکدل، (۲۰۱۱)، پارکر، سامرفیلد، هوگان و مجسکی (۲۰۰۴)، ثمری و طهماسبی (۱۳۸۶)، بشارت و همکاران (۱۳۸۵)، همخوان و با پژوهش های بارچارد (۲۰۰۳)، بس تین، بورنس و نتل بک، (۲۰۰۵)؛ نیوسام، دی، کانتانو (۲۰۰۰)، غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۶)، کوهسار و همکاران (۱۳۸۶)، نا همسو می باشد. اما تحقیقی یافت نشد که هوش هیجانی معلم را با عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموز بسنجد ولی در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد هوش هیجانی بالا در معلمان با پیشرفت تحصیلی بالا در دانش آموزان رابطه دارد.

○ بر اساس یافته های پژوهش سه مولفه هوش هیجانی که شامل تنظیم هیجان ها، بهره وری از هیجان ها، و ارزیابی هیجان ها می باشند. تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی ( $r=0/37, p<0/01$ ) همبستگی معنادار داشت. بهره وری از هیجان ها و ارزیابی هیجانی هیچگونه رابطه ای با پیشرفت تحصیلی نداشتند. مایر و سالووی (۱۹۹۷) یکی از فواید مهم توانایی تنظیم هیجان ها را بهبود هیجان منفی و پرورش هیجان مثبت و مثبت می دانند. بنابراین افرادی که در تنظیم هیجان خود مهارت دارند از توانایی بیشتری برای جبران حالات هیجانی منفی از طریق شرکت در فعالیت های خوشایند برخوردارند و توانش های هیجانی در تعدیل تنیدگی و سلامت روانشناختی نقش دارند؛ و مهارت های اجتماعی هیجانی با توانایی های لازم برای موفقیت در کلاس درس به هم تنیده اند، وقتی فرد نسبت به توانایی اش برای تنظیم هیجان های خود باور داشته باشد به احتمال زیاد بر سلامت روانی آنها تاثیر مثبت می گذارد. به عبارت دیگر بین مطالب درسی و هوش هیجانی همگرایی وجود دارد و این امر منجر به افزایش عملکرد تحصیلی می گردد. همچنین وقتی معلمان و دانش

آموزان مدرسه را مکانی ببینند که در آن با نیازهای اجتماعی و هیجانی آنها به نحو متمرکز و مسئولانه برخورد می شود به احتمال زیاد از آموزش و یادگیری مطالب درسی با علاقه بیشتری استقبال می کنند، بنابراین هوش هیجانی می تواند پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی مطلوب باشد. یکی از دلایل پرداختن به هوش هیجانی این است که هوش هیجانی در برابر مفهوم سنتی هوشبهر پیش بینی کننده بهتری برای موفقیت های اجتماعی به شمار می رود (گلمن، ۱۹۹۵).

○ بخش بزرگی از موفقیت های حرفه ای معلمان در گرو برخورداری از مهارت های هیجانی است. در حال حاضر بررسی چنین مهارتی برای مدیران، کارکنان، کارآفرینان و یادگیرندگان به شدت مورد توجه محفل علمی قرار گرفته ولی این امر درباره معلمان به عنوان یکی از عناصر اصلی آموزش در کشور مورد غفلت واقع شده است. شناخت این که در کلاس درس، دانش آموزان چه احساسی دارند، استفاده از آنها برای اتخاذ تصمیمات بهینه آموزشی مستلزم داشتن چنین مهارت هایی از سوی معلمان است. از آنجا که مهارت های هیجانی به عنوان یکی از مهارت های نوپدید در موفقیت حرفه ای افراد مدنظر قرار گرفته است، لذا شناسایی، تقویت و بکارگیری آن توسط معلمان می تواند موجب ارتقای کیفی فرایند تدریس آنها گردد تا از این طریق علاوه بر مدیریت بهینه کلاس درس و ارتقاء کارایی تدریس، موفقیت تحصیلی دانش آموزان را نیز افزایش داد. بر اساس یافته های ما نمره پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با خوش بینی تحصیلی معلمان همبستگی بالایی داشت ( $r=0/86, p<0/01$ ). یافته های ما همسو با یافته های هوی و همکاران؛ ولفولک هوی و همکاران، (۲۰۰۸) می باشد.

○ از بین مولفه های خوش بینی تحصیلی، اعتماد به والدین و دانش آموزان قوی ترین رابطه را با پیشرفت تحصیلی داشت ( $r=0/73, p<0/01$ )، کارآمدی معلمان ( $p<0/01$ )،  $r=0/70$  و تاکید تحصیلی ( $r=0/64, p<0/01$ ) نیز با پیشرفت تحصیلی همبستگی بالایی داشتند. به نظر می رسد سه ویژگی خوش بینی تحصیلی، تاکید تحصیلی مدرسه، احساس کارآمدی معلم، و اعتماد به والدین و دانش آموزان موجب ایجاد تفاوت در پیشرفت دانش آموزان می شود. احتمال دارد که ویژگی های دیگری همانند این ویژگی ها وجود دارند که علی رغم تحقیقات مستمر به سهولت آشکار نمی شوند. تاکید تحصیلی، کارآمدی معلم،

اعتماد به والدین و دانش آموزان به طور محکم درهم تنیده‌اند و به نظر می‌رسد همدیگر را تقویت می‌کنند به طوری که به طور مثبت بر عملکرد دانش‌آموزان فشار می‌آورند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر اعتماد به والدین و دانش‌آموزان قوی‌ترین رابطه را با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشتند. چون اعتماد جنبه عاطفی خوش بینی تحصیلی می‌باشد بنابراین اعتماد معلمان به دانش‌آموزان زمینه را برای برقراری روابط عاطفی بین معلم و دانش‌آموز فراهم می‌نماید. اگر دانش‌آموزان احساس کنند که معلمان به آنها و والدینشان اعتماد دارند تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و اهداف بزرگتری را برای خود تعیین می‌نمایند. زمانی که روابط اعتمادآمیز میان معلم و دانش‌آموز ایجاد شود، دانش‌آموزان خودشان را به بهترین وجه نشان می‌دهند، به توانایی‌های خود پی می‌برند، و خودشان را برای یادگیری به کار می‌گیرند (فلوتر، ۲۰۰۷).

○ احساس کارآمدی معلم به عنوان جنبه شناختی سازه خوش بینی تحصیلی یکی از ویژگی‌های معدود معلمی است که با پیشرفت دانش‌آموزان رابطه دارد (اشتون وب، ۱۹۸۶؛ روز، ۱۹۹۲؛ ولفولک هوی، دیویس، و پاپ، ۲۰۰۶). تبیین احتمالی اینکه احساس کارآمدی معلم و پیشرفت تحصیلی همبستگی بالایی دارد این است اگر معلمان معتقد باشند که می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، آنگاه آنها انتظارات سطح بالاتری را برای دانش‌آموزان خود در نظر می‌گیرند، تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و هنگام روبرو شدن با مشکلات پافشاری می‌کنند (ولفولک هوی، هوی، و کورز، ۲۰۰۸).

○ مولفه سوم خوش بینی تحصیلی که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی بالایی دارد، تاکید تحصیلی است. تاکید تحصیلی به میزان تاکید مدرسه بر فعالیت شناختی و پیشرفت دانش‌آموزان اشاره دارد. بنابراین، تاکید تحصیلی موجب افزایش مدت زمان یادگیری می‌شود و دانش‌آموزان به طور فعال در تکالیف درسی درگیر می‌شوند، که این امر به طور مثبت با یادگیری دانش‌آموزان رابطه دارد (ولفولک، ۲۰۰۷).

○ برای پاسخ به این سوال که کدام یک از متغیرهای پیش‌بین، پیش‌بینی کننده بهتری برای پیشرفت تحصیلی هستند وارد تحلیل رگرسیون شدند. همچنین در بخش همبستگی معلوم شد که همه مولفه‌های خوش بینی تحصیلی رابطه قوی با پیشرفت تحصیلی داشتند. و از مولفه‌های هوش هیجانی تنها تنظیم هیجانی با پیشرفت تحصیلی رابطه داشت. برای تعیین

سهم هر یک از مولفه ها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی به شیوه گام به گام وارد معادله شدند. نتایج مدل های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر پایه مولفه های هوش هیجانی و خوش بینی تحصیلی نشان داد که در مجموع سه متغیر پیش بین (اعتماد به والدین و دانش آموزان، احساس خودکارآمدی معلم، و تاکید تحصیلی) ۷۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند. بدین ترتیب مدل های مذکور مدل های موثری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هستند. اما هیچ یک از مولفه های هوش هیجانی نتوانسته اند به طور مستقل سهم معناداری از واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص دهند و به همین دلیل وارد معادله نشدند. بنابراین می توان گفت که خوش بینی تحصیلی پیش بینی کننده قوی و بهتری از هوش هیجانی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد. بنابراین تبیین احتمالی قدرت پیش بینی کنندگی ضعیف هوش هیجانی نسبت به خوش بینی تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان این است که به جای تاثیر مستقیم به عنوان عامل تعدیل کننده بین هوش و عملکرد تحصیلی عمل می کند. همچنین وجود دو دیدگاه متفاوت نسبت به هوش هیجانی (دیدگاه توانایی و صفت شخصیتی) است، در نتیجه بر حسب اینکه با توجه به کدام دیدگاه هوش هیجانی بررسی و سنجیده شود می تواند روابط متفاوتی با عملکرد تحصیلی داشته باشد که این امر نیازمند مطالعات آگاهانه و دقیق تر است. در پژوهش حاضر نیز دیدگاه صفت شخصیتی مدنظر بوده است. گلמן (۲۰۱۰) معتقد بود که هوش هیجانی ارتباط چندانی با شرایط هیجانی ندارد. باهوش ترین انسان ها ممکن است در مقابل غرایز و تکانش های عصبی از پا درآیند و افرادی که دارای هوشبهر بالا هستند، ممکن است به طرز حیرت آوری زندگی خصوصی خود را به بیراهه هدایت کنند. بنابراین اگرچه عملکرد خوب در زمینه هوش هیجانی می تواند پیش بینی کننده موفقیت باشد، هوش هیجانی را نمی توان تنها مقیاس سنجش یا پیشرفت تحصیلی دانست و عوامل متعددی در پیشرفت تحصیلی تاثیرگذارند. با توجه به نقش و اهمیت بیشتر خوش بینی تحصیلی معلمان نسبت به هوش هیجانی آنها در پیشرفت تحصیلی دانش آموزانشان بستر سازی مناسب جهت رشد و توسعه این باور مهم در قشر فرهنگی جامعه جهت پرورش و شکوفایی استعداد های فرزندان کشورمان ضروری به نظر می رسد.



## یادداشت ها

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| 1. emotional intelligence                                      | 2. academic optimism         |
| 3. socioeconomic status  | 4. teacher sense of efficacy |
| 5. trust in parents and students                               | 6. academic emphasis         |
| 7. Krejcie   | 8. Morgan                    |
| 9. Farsi Version of the Emotional Intelligence Scale (FEIS-41) |                              |
| 10. Teacher's Academic Optimism Questionnaire                  |                              |

## ● منابع

- بشارت، محمدعلی؛ شالچی، بهزاد؛ و شمسی پور، حمید (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ و ۴، ۷۳-۸۴.
- ثمری، علی اکبر؛ طهماسبی، فهیمه (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۳۵ و ۳۶، ۱۲۸-۱۲۱.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ کیوان زاده، محمد؛ و کیوان زاده، هدیه (۱۳۸۶). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱، ۹۹-۱۲۳.
- کوهسار، علی اکبر حدادی؛ روشن، رسول؛ و اصغر نژاد فرید، علی اصغر (۱۳۸۶). بررسی مقایسه‌ای هوش هیجانی با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان شاهد و غیر شاهد دانشگاه تهران. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱، ۹۷-۷۳.
- مزارعی، فروغ (۱۳۸۹). *رابطه ویژگی‌های فردی، سبک‌های هویت و تعهد هویت با خوش‌بینی تحصیلی معلمان زن و مرد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- Arnold, R. (2005). *Emphatic intelligence: Teaching, learning and relating*. Sydney: UNSW Press.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: *A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and*



- Individual Differences*, 39, 1135–1145.
- Besharat, M. A. (2007). Psychometric properties of farsi version of the emotional intelligence scale-41 (FEIS-41). *Personality and individual differences*, 43, 991-1000.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10, 251–267.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership*, 54, 15–19.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18, 343-354.
- Goleman, D. (2010). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28 (3), 222-242.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal* 43: 425–4.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208
- Low, G. R. & Nelson, D.A. (2004). Emotional Intelligence: Effectively bridging the gap between high school and college. *Texas Study Magazine for Secondary Education*, Spring Edition, 15, 1081-1086.
- Lyusin, D. B. (2006). Emotional intelligence as a mixed construct. *Journal of Russian and East European Psychology*. 44 (6), 54-68.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education*, 39, 1–17.

- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005–1016.
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*, 437-454.
- Parker, J. D. A.; Creques, R.; Harris, J.; Majeski, S. A.; Wood, L. M., & Hogan, M. J. (2003). *Academic success in high school: Does emotional matter?* ERIC Clearing House.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*, 163–173. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X).
- Pasi, R. J. (1997). Success in high school and beyond. *Educational Leadership, 54*, 40–42.
- Ransdell, S. (2001). Predicting college success: The importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research, 35*, 357–364.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education 17*: 51–65.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration, 36*, 334–352.
- Vahedi, M., & Nikdel, H. (2011). Emotional intelligence, parental involvement and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 331 – 335.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? London: *Department for Education and Skills* (research report no. 456). [accessed 20 March 2008].
- Woolfolk, A. E. (2007). *Educational psychology*. 10th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In Alexander, P. A. & Winne, P. H. (Ed). *Handbook of educational psychology*, 2nd ed., 715–37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*, 821-834.



# رابطه بین نارسایی های شناختی و باورهای شناختی در گذر عمر با توجه به مهار فکر □

## Relation between Cognitive Failures and Cognitive Beliefs in Life Span Considering Thought Control □

Hajar Barati, Ph.D

دکتر هاجر براتی \*

Seyed Hamidreza Oreyzi Samani, Ph.D.

دکتر سید حمیدرضا عریضی سامانی \*

### Abstract

### چکیده

The aim of current study was investigate to the relations amongs cognitive failures, Metacognition, thought control and age, also predicting cognitive failures by predictive variables. 1349 participants that was selected randomly from tow populations (Isfahan University's student and selected Isfahan Industries' employees) responded to the fallowing instruments, the Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and the Thought Control Questionnaires. Findings indicated that the relation of cognitive failures and age is negative and the relation of metacognition and age is positive, Also age, negative beliefs, cognitive confidence and distraction predict cognitive failures. It seems that using of metacognition become more as increase age and this reduces cognitive failures. The negative relationship cognitive failures and age can be explained cosidering self-report data.

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه نارسایی های شناختی، فراشناخت، کنترل فکر و سن و پیش بینی نارسایی های شناختی از روی متغیرهای پیش بین است. یک نمونه ۱۳۴۹ نفری از شرکت کنندگان که به صورت تصادفی ساده از دو جامعه دانشجویان دانشگاه اصفهان و منتخب صنایع انتخاب شده بودند به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. ابزارها عبارت بودند از پرسشنامه نارسایی های شناختی (CFQ)، و پرسشنامه فراشناخت و مهار فکر. نتایج نشان داد که رابطه نارسایی های شناختی و سن منفی و رابطه فراشناخت و سن مثبت است و همچنین، سن، باورهای منفی، اعتماد شناختی و توجه برگردانی، نارسایی های شناختی را تبیین می کنند. نتایج نشان داد با افزایش سن استفاده از فراشناخت زیاد می شود و همین مسئله نارسایی های شناختی را کاهش می دهد. همچنین رابطه منفی، با توجه خودگزارشی بودن نارسایی های شناختی قابل تبیین است.

**Keywords:** cognitive failures, metacognition, thought control, age

**کلید واژه ها:** نارسایی های شناختی، فراشناخت، مهار فکر، سن

□ College of Educational Sciences and Psychology,  
University of Isfahan, I.R.Iran.  
\* Email:sahel3362@yahoo.com  
\*\* Email:dr-oreyzi@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۷/۲۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۵/۱۹  
\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی گروه روانشناسی،  
دانشگاه اصفهان

## ● مقدمه

منطق الطیر زیباترین اثر شعری دراماتیک فارسی بر مولوی تأثیری داشت که عطار را سیاح هفت شهر عشق می دانست؛ در حالی که خود در دل یک کوچه گم گشته بود. در آن حکایت پیری به نام شیخ صنعان آمده است که در حالی که در جوانی هیچ خطایی نکرده است، در پیرانه سری، خطاکار می شود. شاید این وجدان جامعه ما در مورد خطاکاری پیران را نشان گر باشد. (عطار نیشابوری، ۱۳۸۱) افزایش متوسط طول عمر، در سالیان گذشته موجب رشد چشمگیر جمعیت افراد بالای ۶۵ سال در جهان شده است. درحالی که میزان رشد جمعیت جهان در دهه گذشته سالانه در حدود ۱/۷۵٪ بوده، میزان رشد جمعیت سالمندان بالای ۶۵ سال هر ساله ۲/۵٪ بوده است. در ایران نیز در فاصله کمتر از پنج بار سرشماری از سال ۱۳۳۵ تا ۱۳۸۵ نسبت رشد جمعیت سالمندان از ۳٪ به ۶/۶٪ یعنی بیش از دو برابر رسیده است (مرکز آمار ایران، ۱۳۸۵). در اکثر جوامع، مردم برای ویژگی هایی مانند قیافه ظاهری، توانایی جسمانی، جوانی و زیبایی ارزش خاصی قائلند. در حالی که نوعی نگرش منفی، همراه با گرایش منفی در مورد افراد سالمند وجود دارد که آنها با پیر شدن توانایی شناختی خود را از دست می دهند. به نظر می رسد بیماری هایی از قبیل آلزایمر به این تصور دامن می زنند. بدیهی است که این وضعیت در تمام دنیا عمومیت ندارد. پیر شدن برای افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. علی رغم آنکه توجه به مسائل سالمندان در حوزه پزشکی قدمت طولانی دارد، اما رشد فزاینده و شتابان جمعیت سالخورده در سال های اخیر و تاثیر عمیقی که این پدیده به شرایط اقتصادی- اجتماعی دارد، زمینه نگرش های چندجانبه ای همچون نگرش اجتماعی و روانشناختی را فراهم کرده است. در راستای نگرش روانشناختی، آنچه که بسیاری از سالمندان در موردش ابراز نگرانی می کنند، افت توانایی های شناختی و افزایش نارسایی های شناختی در آنان است. عده ای از آنان تصور می کنند که با افزایش سن از میزان «تفکر خلاق» آن ها کاسته خواهد شد؛ به طوری که دیگر در زندگی قادر به برنامه ریزی های ظریف و اتخاذ تصمیم های مناسب نخواهند بود. آن ها معتقدند که توانایی های شناختی و حافظه شان بی تردید دستخوش زوال چشمگیری خواهد شد. جمله «یکی از تجارب ناخوشایند پیری، دریافتن این حقیقت است که وقتی نکته مهمی را با بیانی زیبا مطرح می کنیم، آن گاه متوجه می شویم که همین نکته را قبلاً در یکی از نوشته های خود منتشر

کرده ایم» که از روان شناس معاصر، بورهوس اف. اسکینر نقل شده، انعکاسی از این باور مردم است. با این حال فنون فراشناخت، می تواند برخی از مشکلات واقعی دوران پیری از قبیل حافظه را کنترل کند. آیا باورهای شناختی افرادی که پیر می شوند بر شناخت آنان تاثیر دارد؟ یک مسئله مهم خطاهای شناختی است. افراد با گذر زمان احتمالا خطاهای شناختی کمتری انجام می دهند زیرا با تجارب قبلی، احتمالا کمتر در دام تله های شناختی می افتند (استرنبرگ، ۱۳۸۷).

به طور کلی در مورد روند کاهشی یا افزایش توانایی های شناختی با افزایش سن دو دیدگاه وجود دارد: دیدگاه عصب شناسی و روانپزشکی به روند کاهشی معتقد است. در طی روند افزایش سن، مغز آدمی دچار برخی تغییرات ساختاری می شود که می توان از این میان به کاهش وزن مغز، کاهش استتاله های عصبی، از دست رفتن انتخابی سلول ها، تشکیل پلاک و بروز ایسکمی در نواحی مختلف مغز اشاره نمود. تغییرات روانی حاصل از پیری و افزایش سن نیز شامل نقصان عملکردهای شناختی، شعور و حافظه کوتاه مدت می باشند (گلدنر، گدیس و میو، ۱۳۸۹). بسیاری تحقیقات (مانند پاین و اسپنچ، ۲۰۱۴) نشان می دهد که سن هم بر فرایندهای شناختی و هم بر عملکردهای شناختی تاثیری عمیق دارد و از این طریق، احتمال وقوع نارسایی های شناختی فرد را افزایش می دهد (مکاسی و ریگی، ۲۰۰۵). مارتین (۱۹۸۳) نارسایی های شناختی را به عنوان اشتباهات شناختی یا خطاهایی می داند که فرد باید به صورت هنجاری ظرفیت انجام آن را داشته باشد (به نقل از والاس، ودانوویچ و رستینو، ۲۰۰۳). این نارسایی های شناختی شامل مشکلاتی در حافظه، توجه و عمل هستند (عریضی، عسکری و اخباری، ۱۳۸۷، اونسورث، بریور و اسپیلرز، ۲۰۱۲). والاس، وودنوویچ و رستینو (۲۰۰۳) در مطالعه خود مطرح کرده اند که ساخت نارسایی های شناختی چند بعدی است. برای مثال نورمن (۱۹۸۱، به نقل از اسلامی وقار و عریضی، ۱۳۸۷) بیان کردند که سه دسته بندی اصلی از نارسایی های شناختی وجود دارد که عبارتند از: خطا در شکل دادن به اهداف، خطا در فعال سازی روان بنه ها و خطا در راه اندازی کنش ها. آنها خاطر نشان کردند که نارسایی های شناختی با یادگیری رویدادی، گرانباری ظرفیت حافظه کوتاه مدت، کاهش توجه و سطح درصد (هوشیاری) و توجه منحرف شده رابطه مثبت دارد. به علاوه نارسایی های شناختی با پیامدهای رفتاری مثل دزدی از مغازه ناشی از حواسپرتی و سوانح

اتومبیل رابطه دارد. مکاسی و ریگی (۲۰۰۶) نشان داده اند که نمره «پرسشنامه نارسایی های شناختی»<sup>۱</sup> (CFQ) به صورت معناداری با سالخوردهگی افزایش می یابد و رابطه منفی معنی دار بین سن و نارسایی های شناختی وجود دارد.

دیدگاه دیگر معتقد است نه تنها مهارت های شناختی افراد مسن کاهش نمی یابد، بلکه برخی از این مهارت ها مانند حل مسئله بهبود هم می یابند (کاوه، ۱۳۸۸). این دیدگاه به خصوص در صنعت غلبه داشته و از ایده مسیر پیشرفت شغلی (کارراهه) برگرفته شده است (رات ول، ۱۳۸۴). بر طبق این رویکرد، مشاغل سازمان، از ساده به پیچیده باید توسط افراد از شروع کار تا پایان دوره کاری به تدریج طی شود و مشاغل پیچیده تر که توانمندی های شناختی سطح بالاتری را نیاز دارند؛ توسط افراد با سوابق کاری بیشتر (و به تبع آن مسن تر) و پس از عبور از نردبان مسیر شغلی پر شود. این دیدگاه با تفکر قالبی مردم که افراد مسن را دارای نقایص شناختی بیشتر می دانند؛ در تقابل قرار دارد. در کشورهایی که احزاب سیاسی حاکمیت پیدا می کنند، به خصوص کشورهای کمونیستی سابق، معمولاً همواره افراد مسن بودند که مشاغل بسیار پیچیده و سطح بالا را به دست می گرفتند. در دیدگاه های تحولی، به ویژه /ریکسون نیز «خردمندی»<sup>۲</sup> در بالاترین مرحله رشد قرار دارد (کیانپور قهفرخی و حقیقی، ۱۳۸۶). این الگوی پیرخردمند، در «کهن الگوی»<sup>۳</sup> «پیرخردمند» کارل یونگ (شولتز، ۱۳۹۰) هم دیده می شود و افراد دارای سنین بالاتر را برای مشاغل همچون مدیریت، رهبری، سرپرستی و مانند این ها ترجیح می دهد که توانایی شناختی جزئی تفکیک ناپذیر از آنهاست. این کهن الگو، همواره در وضعیتی ظاهر می شود که بصیرت، درایت، پندعقلانه و اتخاذ تصمیمی مهم ضروری است؛ اما شخص به تنهایی توانایی آن را ندارد. این پیر خردمند که یونگ از آن با نام «روح» نیز یاد می کند، همیشه وقتی حاضر می شود که قهرمان به وضعی سخت و چاره ناپذیر گرفتار آمده و حتی دل به مرگ نهاده است؛ آنچنان که تأملی از سر بصیرت با فکری بکر، می تواند وی را از تنگنا نجات دهد. اما چون به دلایل درونی و برونی، قهرمان خود توان انجام آن را ندارد، برای جبران این کمبود، معرفت مورد نیاز به صورت فکری مجسم یعنی در قالب همین پیر دانا و یاری دهنده جلوه گر می شود. در شرایط صعب و بحرانی که نیروهای جسمانی و روحانی به مبارزه خوانده می شوند و مجالی برای پرداختن به تفکر آگاهانه وجود ندارد، «پیر» که همان اندیشه هدف دار و متمرکز قوای اخلاقی

و جسمانی است، از ناخودآگاه سر بر می آورد و فرد را هدایت می کند (گرچی و تعمیم داری، ۱۳۹۱). بنابر دیدگاه دوم پیری نه تنها جنبه ای منفی از زندگی نیست، بلکه دورانی بسیار مهم است که دارای جنبه های شناختی بسیار خاص است و وجود آن گاه حتی اساسی نیز هست. یعنی با افزایش سن توانایی های شناختی کاهش نمی یابد و اثری از نارسایی های شناختی نیست. سوالی که اینجا مطرح است این است که به راستی کدام دیدگاه صحیح است؟ مطالعه در مورد این موضوع اهمیت بسیار زیادی دارد، زیرا اگر این نتیجه حاصل شود که در گذر عمر نقایص شناختی افزایش می یابد، پس مدیران را که مرجع تصمیم گیری های مهم هستند و قضاوت های پیچیده ای دارند (عریضی، ۱۳۸۶)، نباید از سنی به بالا انتخاب کرد.

افرادی که خطاهای شناختی بیشتری دارند، نسبت به فرایندهای شناختی خود اعتماد بیشتری دارند (کارترایت - هاتون و ولز، ۱۹۹۷)، به طوری که شاید همین اطمینان سبب می شود که افراد خطا کنند در حالی که کسانی که تصور می کنند «شان آدمی خطاست»، بهتر می توانند از آن پرهیز کنند. در واقع جرمه، وقتی است که فرد بر درستی نظری که خطاست اصرار داشته باشد. مکاسی و ریگی (۲۰۰۶) معتقدند که رابطه مثبت بین نمرات «پرسشنامه نارسایی های شناختی» و نمرات «پرسشنامه فرا شناخت»<sup>۶</sup> (MCQ) وجود دارد. افرادی که نارسایی شناختی بیشتری گزارش کردند، اعتماد بیشتری به فرایندهای شناختی خود داشتند. فراشناخت به عنوان هرگونه دانش یا فرایند شناختی تعریف می شود که در ارزیابی، نظارت و کنترل شناخت مشارکت دارد و به عنوان جنبه های عمومی شناخت تعریف می شود که شامل همه اطلاعات شناختی و برخی زمینه های خاص فراشناختی است که با آشفستگی روانشناختی مرتبط می باشند. یک تمایز اساسی بین دو جنبه فراشناخت که توسط بیشتر نظریه پردازان مطرح شده است شامل: دانش فراشناختی و نظم فراشناختی است (ولز، ۱۳۸۵). دانش فراشناختی شامل اطلاعاتی است که افراد درباره شناخت خودشان، عوامل تکلیف، راهبردهای یادگیری و چگونگی تاثیر این عوامل بر شناخت شان دارند. نظم فراشناختی، به دامنه عملکرد اجرایی اشاره می کند مانند میزان شناخت اختصاص شده به توجه، نظارت، چک کردن، طرح ریزی و کشف خطا در عملکرد (ولز، ۲۰۰۰). برخی پژوهش ها نشان می دهد سن بر فراشناخت موثر است (ابوالقاسمی و کیامرثی، ۱۳۸۸). یعنی با افزایش سن فراشناخت ها، هم اطلاعاتی که افراد درباره شناخت خودشان، عوامل تکلیف، راهبردهای یادگیری و چگونگی

تاثیر این عوامل بر شناخت شان دارند (دانش فراشناختی) و هم میزان شناخت اختصاص شده به توجه، نظارت، چک کردن، طرح ریزی و کشف خطا در عملکرد (نظم فراشناختی) افزایش می یابد و بنابراین نارسایی های شناختی به احتمال بیشتر کاهش می یابند. با این وجود، پژوهش جوادی و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که فراشناخت با سن رابطه معنی دار ندارد. بنابراین بررسی اثر سن و رابطه آن با فراشناخت از دیگر اهداف پژوهش حاضر است. افراد برای کنترل افکارناخواسته از طیفی از راهبردها استفاده می کنند (محمدخانی و مظلوم، ۱۳۸۹). هدف این راهبردها کاهش افکار و یا هیجانات منفی است که با تغییر جنبه هایی از شناخت ایجاد می شود (ولز، ۱۳۸۸). «متوقف سازی فکر»<sup>۷</sup> اولین بار توسط ولز و دیویس (۱۹۹۴) مطرح و به صورت «تلاش برای نیاندیشیدن در مورد یک فکر خاص» تعریف شد. از آنجا که این راهبردهای کنترلی جزء فراشناخت محسوب می شوند (فتی و همکاران، ۱۳۸۹) بنابراین می توان گفت «من» بر مهار فکر نیز تاثیرگذار است و بررسی این رابطه دیگر هدف پژوهش حاضر است.

## ● روش

پژوهش حاضر از نوع رابطه ای است. «جامعه پژوهش» کلیه دانشجویان دانشگاه اصفهان و و علوم پزشکی اصفهان بودند. نمونه انتخاب شده از این جامعه شامل ۶۷۴ نفر از این دانشجویان در سه مقطع لیسانس، ارشد و دکتری بوده است. میانگین سنی آنها ۲۳/۶۵ با انحراف معیار ۳/۴۱ بود. از میان آنها ۳۶۲ نفر دختر و بقیه پسر بودند. دانشجویان به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند. برای آنکه اثر کوتاه شدن دامنه سنی سبب کاهش و افت ضرایب همبستگی نشود به پیروی از مکاچی و ریگی (۲۰۰۶) نمونه دوم از بین افراد در سنین بالاتر از ۲۵ تا ۶۰ سال انتخاب گردیده و شامل ۶۷۵ نفر از همه سطوح تحصیلی از دیپلم به بعد بوده اند. نمونه دوم از بین کارکنان سازمان های مختلف (آموزش و پرورش، تربیت بدنی، ادارات و شهرداری) و صنایع مختلف (فولاد، ذوب آهن، پلی اکریل، پالایش و پخش، برق و نیروگاه) انتخاب گردیده اند. میانگین سنی آنها ۴۱/۱۷ با انحراف معیار ۱۱/۹۴ بوده است. روش انتخاب نمونه از صنایع به صورت تصادفی و بر طبق حجم جامعه آنها انتخاب گردیده است. مجموعه این دو نمونه تقریباً تمام دوران فعال به لحاظ تحصیل دانشگاهی و اشتغال را پوشش می دهد. در جمع ۱۳۴۹ نفر به ابزارهای آن پاسخ دادند، روش



اجرای همه پرسشنامه ها به صورت انفرادی بوده است. سعی شده است که جلسه توجیهی برای شرکت کنندگان واحدها توسط مولفین برگزار شود تا نسبت به اجرای پژوهش توجیه شوند.

## ● ابزار

□ الف: «پرسشنامه نارسایی های شناختی» (CFQ) کی از ابزارهایی است که به صورت گسترده در مطالعات خودارزشیابی فرایندهای شناختی مورد استفاده قرار می گیرد. این پرسشنامه توسط برادبنت، کوپر، فیتز جرالده و پارکرز (۱۹۸۲) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ سوال است که شامل لغزش ها یا خطاهای روزانه در ادراک، حافظه و فعالیت های حرکتی است (برادبنت و همکاران، ۱۹۸۲؛ والاس، ۲۰۰۴؛ ویرایش ایتالیایی مکاسی و همکاران، ۲۰۰۴). داوطلبان با یک مقیاس پنج طیفی (۰ = هرگز تا ۴ = همیشه) نشان می دهند که چقدر خطاهای ویژه ای را که به وسیله پرسشنامه توصیف شده است را تجربه کرده اند. دامنه نمرات از ۰ تا ۱۰۰ و از فقدان لغزش تا بالاترین حد لغزش است. آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه توسط مکاسی و ریگی (۲۰۰۶) برابر ۰/۸۱ دگزارش شده است. والاس، ودانوویچ و رستینو (۲۰۰۳) ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۱ و ضریب همسانی درونی آن را برابر ۰/۹۴ گزارش کرده اند. آنها همچنین مقدار اعتبار آزمون - پس آزمون را برابر ۰/۸۲ گزارش نموده اند. اعتبار بازآزمایی و آلفای کرونباخ در پژوهش براتی و عریضی (۱۳۸۹) به ترتیب برای این پرسشنامه برابر ۰/۸۴ و ۰/۷۷ و در حد مطلوبی بوده است.

□ ب: «پرسشنامه فراشناخت» شامل ۶۵ ماده مربوط به باورهای مثبت در مورد نگرانی ها و کنترل ناپذیری افکار و تشابه خطرات است (کارترایت-هاتن و ولز، ۱۹۹۷، ولز، ۲۰۰۲). از شرکت کنندگان خواسته می شود که روی یک مقیاس چهار درجه ای (۱ = مخالف، ۲ = تا حدی موافق، ۳ = موافق و ۴ = بسیار موافق) میزانی را که با تعدادی جمله موافق هستند را نشان دهند. امتیازات پرسشنامه حاصل از مواردی است که در ادامه می آید: (۱) باورهای مثبت<sup>۸</sup> (PB) در مورد نگرانی (از قبیل «نگرانی ها به من کمک می کند تا چیزها را در ذهنم منظم کنم» و «من باید در مورد انجام کارها نگران باشم») (۱۷ ماده؛ ۲) باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار و تشابه خطرات<sup>۹</sup> (UD) (مانند «نگرانی برای من خطرناک است» و «افکار من در تمرکز مداخله می کند») (۱۵ ماده؛ ۳) اعتماد شناختی<sup>۱۰</sup> (CC) (از قبیل «من حافظه ضعیفی دارم» و «حواس من به راحتی پرت می شود») (۱۰ ماده؛

۴) باورهای منفی<sup>۱۱</sup> (NB) در مورد افکار به صورت کلی شامل عقاید خرافی، تنبیه و مسئولیت (مانند «عدم توانایی در کنترل افکارم نشانه ضعف من است» و «اگر اتفاق منفی بیفتد که من نگران آن نیستم، من خودم را مسئول می دانم» (۱۵ ماده)؛ ۵) خودهشیاری شناختی<sup>۱۲</sup> (CSC) (از قبیل «من در مورد افکارم زیاد فکر می کنم» و «من پیوسته از نحوه تفکرم آگاهم» (۱۱ ماده). ضریب آلفا برای باورهای مثبت (۰/۸۷)، عدم کنترل پذیری و خطر (۰/۸۹)، اعتماد شناختی (۰/۸۴)، باورهای منفی (۰/۷۴)، و خودهشیاری شناختی (۰/۷۲) است (مکاسی و ریگی، ۲۰۰۶). همچنین اعتبار باز آزمایشی و ضریب آلفا در پژوهش براتی و عریضی (۱۳۸۹) به ترتیب برای باورهای مثبت ۰/۷۹ و ۰/۷۷، عدم کنترل پذیری و خطر ۰/۷۴ و ۰/۷۵، اعتماد شناختی ۰/۷۰ و ۰/۶۷، باورهای منفی ۰/۷۵ و ۰/۷۳، و خودهشیاری شناختی ۰/۷۲ و ۰/۶۹ بوده است. ماده ها در جهتی نمره گذاری شده است که نمره بالاتر نشان دهنده همراه بودن نگرانی در انجام امور، داشتن باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار و باورهای منفی در مورد افکار و فقدان خود هوشیاری است.

□ ج: پرسشنامه توانایی کنترل فکر<sup>۱۳</sup> (ولز و دیویس، ۱۹۹۴) یک پرسشنامه ۳۰ ماده ای است که پنج راهبرد آسیب زا که فرد جهت کنترل افکار نامطلوب و مزاحم به کار می برد را می سنجد. این پنج راهبرد عبارت اند از: ۱- توجه برگردانی (D) ۲- کنترل اجتماعی (S) ۳- نگرانی (W) ۴- تنبیه (P) ۵- ارزیابی مجدد (R). ماده های این پرسشنامه در مقیاس لیکرت بوده و هر سوال دارای چهار گزینه می باشد. تقریباً هرگز نمره ۱، گاهی اوقات نمره ۲، اغلب اوقات نمره ۳ و تقریباً همیشه نمره ۴ می گیرد. هر یک از خرده مقیاس ها دارای ۶ ماده می باشد. سازندگان این پرسشنامه برای ارزیابی اعتبار آزمون، از روش بازآزمایی با فاصله زمانی شش هفته استفاده و برای پنج زیر مقیاس فرعی اعتبار نسبتاً زیادی گزارش کردند (I = ۰/۸۳-۰/۶۴). همچنین ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش محمدخانی و مظلوم (۱۳۸۹) برای کل پرسشنامه برابر ۰/۷۶ و برای زیرمقیاس های توجه برگردانی (۰/۷۹)، کنترل اجتماعی (۰/۷۰)، نگرانی (۰/۶۶)، تنبیه (۰/۶۰) و ارزیابی مجدد (۰/۶۱) بوده است.

### ● یافته ها

شاخص های توصیفی ابزارهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است. همانطور که مشاهده می شود کمترین میانگین مربوط به عامل P (تنبیه) و بیشترین مقدار آن به UD

(باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری افکار و تشابه خطرات) مربوط است. بیشترین پراکندگی به PB (باورهای مثبت) و کمترین پراکندگی به W (نگرانی) مربوط است. نتایج اعتبار ابزارهای پژوهش نیز آورده شده است. مشاهده می شود که اعتبار آلفای کرونباخ در حد مناسبی است. در این جدول خطای معیار استاندارد با استفاده از فرمول  $\delta \sqrt{1-r_{11}}$  محاسبه گردیده شده است.

جدول ۱. یافته های توصیفی حاصل از متغیرهای پژوهش

شاخص ها / گروه	زیر مقیاس	میانگین	انحراف معیار	اعتبار آلفای کرونباخ	خطای معیار	
نارسایی های شناختی (CFQ)	-	۳۴/۴۷	۱۲/۲۲	۰/۷۱	۶/۵۸	
	فراشناخت (MCQ)	PB	۳۵/۶۲	۹/۶۱	۰/۸۱	۴/۱۸
		UD	۳۸/۴۱	۸/۷۲	۰/۷۵	۴/۳۶
		CC	۲۰/۷۴	۷/۳۱	۰/۸۴	۲/۹۲
		NB	۲۲/۳۱	۷/۴۲	۰/۷۳	۳/۸۵
توانایی کنترل فکر (TCQ)	CSC	۲۰/۰۱	۵/۲۸	۰/۶۹	۲/۹۳	
	D	۱۵/۷۳	۳/۲۶	۰/۷۱	۴/۲۶	
	P	۱۰/۳۶	۳/۶۵	۰/۷۳	۱/۸۹	
	R	۱۲/۹۱	۳/۲۱	۰/۷۶	۱/۷۸	
	W	۱۱/۲۶	۲/۲۴	۰/۷۵	۱/۱۲	
	SC	۱۱/۸۳	۳/۶۲	۰/۷۲	۱/۹۱	

جدول ۲ ضرایب همبستگی درونی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. ملاحظه می شود که رابطه نارسایی های شناختی با سن یک رابطه منفی است. به عبارت بهتر هرچه سن بالاتر رود، نارسایی های شناختی کمتر خواهد بود. همچنین با توجه به رابطه سن با زیر مقیاس های فراشناخت می توان گفت رابطه بین سن و فراشناخت معنی دار و مثبت است. یعنی هرچه سن بالاتر می رود، فراشناخت های افراد بهتر می گردد. همچنین، روابط نشان می دهد که بین سن و کنترل فکر رابطه وجود دارد. رابطه بین سن با راهبردهای کنترل فکر توجه گردانی (D)، تنبیه (P)، و نگرانی (W) مثبت است و رابطه آن با ارزیابی مجدد (R) و کنترل اجتماعی (S) منفی است. یعنی با افزایش سن، استفاده از راهبردهای کنترلی توجه گردانی (D)، تنبیه (P)، و نگرانی (W) بیشتر می گردد و استفاده از ارزیابی مجدد (R) و کنترل اجتماعی (S) کمتر می شود. همچنین، ضرایب همبستگی در همین جدول نشان می دهد که بین نارسایی های شناختی و ابعاد باورهای منفی (NB)، اعتماد شناختی (CC) و باورهای

منفی در مورد کنترل ناپذیری و خطر فراشناخت (UD) در کل نمونه رابطه وجود دارد. این موضوع در مورد سایر متغیرها نیز صادق است. یعنی بین نارسایی شناختی و کنترل فکر در کل نمونه رابطه وجود دارد و بین کنترل فکر و فراشناخت در کل نمونه رابطه وجود دارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی درونی متغیرهای پژوهش

متغیر	سن	CFQ	PB	UD	CC	NBT	CSC	D	P	R	W	S
CFQ	-.۰/۲۴۸ <sup>°*</sup>											
PB	۰/۲۵۷ <sup>°</sup>	۰/۱۰۱										
UD	۰/۰۹۲	۰/۳۸۹ <sup>°</sup>	۰/۱۹۳ <sup>°*</sup>									
CC	۰/۲۸۳ <sup>°</sup>	۰/۴۲۱ <sup>°</sup>	۰/۴۹۳ <sup>°</sup>	۰/۴۴۳ <sup>°</sup>								
NB	۰/۲۹۵ <sup>°</sup>	۰/۲۴۷ <sup>°</sup>	۰/۴۸۱ <sup>°</sup>	۰/۴۹۳ <sup>°</sup>	۰/۳۶۱ <sup>°</sup>							
CSC	۰/۰۱۷	۰/۰۵۶	۰/۱۶۳ <sup>°*</sup>	۰/۲۷۳ <sup>°*</sup>	۰/۱۹۷ <sup>°*</sup>	۰/۳۲۷ <sup>°*</sup>						
D	۰/۲۸۹ <sup>°</sup>	-۰/۲۲۴ <sup>°*</sup>	۰/۱۰۹	-۰/۲۱۶ <sup>°*</sup>	-۰/۰۸۲	۰/۱۸۱	-۰/۱۴۸					
P	۰/۲۳۸ <sup>°*</sup>	۰/۱۷۲ <sup>°*</sup>	۰/۱۱۶	۰/۲۵۷ <sup>°*</sup>	۰/۲۲۱ <sup>°*</sup>	۰/۲۷۷ <sup>°*</sup>	۰/۱۱۱	-۰/۰۳۱				
R	-۰/۱۹۸ <sup>°*</sup>	-۰/۰۴۶	۰/۰۱۷	-۰/۰۹۶	-۰/۱۲۶	-۰/۱۴۶	۰/۱۳۱	-۰/۰۵۴	۰/۱۰۱			
W	۰/۳۶۲ <sup>°</sup>	۰/۱۵۲	۰/۱۷۵ <sup>°*</sup>	۰/۳۸۳ <sup>°*</sup>	۰/۲۹۱ <sup>°</sup>	۰/۳۱۱ <sup>°</sup>	۰/۰۹۳	-۰/۰۶۸	۰/۳۸۷ <sup>°</sup>	۰/۱۲۸		
S	-۰/۲۳۶ <sup>°*</sup>	-۰/۰۰۹	-۰/۱۳۶	-۰/۱۶۲	-۰/۱۷۴ <sup>°*</sup>	-۰/۲۰۷ <sup>°*</sup>	۰/۰۶۸	۰/۰۴۱	-۰/۱۲۹	۰/۲۶۵ <sup>°</sup>	-۰/۱۷۴ <sup>°*</sup>	

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

جدول ۳، نارسایی های شناختی را از روی متغیرهای پیش بین یعنی سن، فراشناخت و کنترل فکر پیش بینی می کند. با توجه به ضریب تعیین یا  $R^2$  می توان نتیجه گرفت که متغیرهای پیش بین سن، دو زیرمقیاس باورهای منفی و اعتماد شناختی از مقیاس فراشناخت و بعد توجه برگردانی کنترل فکر به طور کلی ۳۹ درصد از واریانس نارسایی های شناختی را تبیین می کنند. به عبارت بهتر ۳۹ درصد تغییرات در نارسایی های شناختی مربوط به سه متغیر سن، فراشناخت و کنترل فکر است.

جدول ۳. متغیرهای پیش بین کننده نارسایی های شناختی

متغیر	آماره	b	$\beta$	SEb	t
باورهای منفی (NB)	۰/۹۴	۰/۴۸	۰/۱۸	۵/۲۲	
سن	۰/۸۵	۰/۴۱	۰/۱۷	۴/۸۷	
اعتماد شناختی (CC)	۰/۴۸	۰/۳۵	۰/۱۰	۴/۶۵	
توجه برگردانی (D)	۰/۶۶	۰/۲۸	۰/۱۵	۴/۳۷	
		$R^2 = ۰/۳۹^*$		$F = ۶۲/۳۳$	

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

جدول ۴ یافته های رگرسیون خطی و رگرسیون غیر خطی سن و نارسایی شناختی را مقایسه می کند. ضرایب t در هر دو روش خطی و غیر خطی معنی دار است و در رگرسیون خطی مقدار بسیار بالاتری دارد. همچنین مشاهده می شود که ضریب  $\beta$  در روش غیرخطی مثبت و ناچیز است اما در روش خطی منفی است و مقدار به مراتب بالاتری دارد. بنابراین می توان گفت رگرسیون خطی مناسب تر است.

جدول ۴. مقایسه یافته های رگرسیون خطی و رگرسیون غیر خطی سن و نارسایی شناختی

t	SE خطای معیار اندازه گیری $\beta$	B	رگرسیون / آماره
-۶/۵۴*	۰/۰۲۷	-۰/۱۳۰۶	خطی
-۱/۹۸**	۰/۰۱۱	۰/۰۰۶۵	غیر خطی

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

## ● بحث و نتیجه گیری

○ در پژوهش حاضر رابطه بین متغیرهای سن، نارسایی های شناختی، فراشناخت و کنترل فکر بررسی شد. نتایج جدول ۲ نشان داد که رابطه نارسایی های شناختی با سن یک رابطه منفی است. با توجه به این یافته و با توجه به تایید رگرسیون خطی می توان گفت هرچه سن بالاتر رود؛ نارسایی های شناختی کمتر خواهد بود. این یافته ها با تحقیقات عصب شناختی و یافته های پژوهش دیکسون، بکمن و نیلسون (۲۰۰۴) متناقض است زیرا به نظر این تحقیقات، از آنجایی که سن با کهولت و از بین رفتن توانمندی های جسمی مربوط به شناخت ها همراه است، منجر به افزایش خطاها و نارسایی های شناختی و کاهش عملکرد می گردد. اما در اینجا نتایج حاکی از این است که با افزایش سن نارسایی ها و خطاهای شناختی افزایش نمی یابد. در تبیین این نتایج می توان اذعان داشت که رابطه منفی مربوط به اثر فراشناخت هاست (همان طور که در همین پژوهش جدول ۲ نشان می دهد، رابطه بین سن و فراشناخت مثبت است یعنی با افزایش سن فراشناخت بیشتر می شود). افراد مسن از فراشناخت خود بیشتر استفاده می کنند و این منجر به کاهش نارسایی های شناختی می گردد. تمرکز بر اصلاح فراشناخت به کاهش احساسات تهدید و ناکامی منجر می شود و در نهایت، خودکارآمدی، افزایش نارسایی های شناختی را کاهش می دهد (ابوالقاسمی و کیامرثی، ۱۳۸۸). همچنین این یافته را می توان با توجه به نحوه سنجش نارسایی های

شناختی، نیز تبیین کرد. در پژوهش حاضر نارسایی های شناختی به صورت خودگزارشی سنجیده شد. به عبارت دیگر شرکت کنندگان میزان نارسایی شناختی خود را، خود ارزیابی کردند. پژوهش ها نشان می دهد که در هنگام خودارزیابی تاثیر سن بر عملکردهای شناختی از بین می رود. خودگزارشی از نارسایی های شناختی، فرایندی است که باعقاید فراشناختی و با توانایی پیش و کنترل فعالیت های شناختی فرد ارتباط دارد (برادبنت، برادبنت و جونز، ۲۰۱۱). یعنی هنگامی که افراد خودشان توانایی های شناختی شان را ارزیابی می کنند، به نحوی عمل می کنند که این توانایی ها بالاتر به نظر برسد. روانشناسان دانشگاه کالیفرنیا و دانشگاه استنفورد دریافته اند که افراد مسن در مقایسه با افراد جوان تر، خاطرات منفی را کمتر به یاد می آورند. افراد مسن بیشتر علاقمند به یاد آوری خاطرات مثبت هستند. پیش از این مشخص شده بود افراد مسن با حفظ احساسات مثبت و کاستن از احساسات منفی، بهتر و موثرتر از جوانان می توانند احساسات خود را کنترل کنند. به گفته محققان با افزایش سن، افراد ارزش بیشتری برای اهداف احساسی با معنا قائل می شوند و بنابراین برای دستیابی به آنها، سرمایه گذاری بیشتری بر روی منابع رفتاری و ادراکی انجام می دهند. با توجه به نتایج این تحقیقات می توان گفت نتیجه پژوهش حاضر که نشان می دهد نارسایی های شناختی با افزایش سن کاهش می یابد در واقع صحت ندارد و این تنها اثر خود ارزیابی و حافظه افراد مسن است که به ذهن اجازه نمی دهد نکات منفی و خطاهای شناختی را یادآور شود (پترز و همکاران، ۲۰۰۷). یعنی افراد مسن در هنگام گزارش نارسایی های شناختی، با سوگیری ای هر چند ناخواسته عمل می کنند و خطاهای شناختی خود را گزارش نمی دهند.

○ همچنین با توجه به رابطه سن با زیر مقیاس های فراشناخت می توان گفت رابطه بین سن و فراشناخت معنی دار و مثبت است و بین سن و کنترل فکراصلح وجود دارد. تمرکز بر اصلاح فراشناخت به کاهش احساسات تهدید و ناکامی منجر می شود و در نهایت، خودکارآمدی، افزایش نارسایی های شناختی را کاهش می دهد (ابوالقاسمی و کیامرثی، ۱۳۸۸).

○ ضرایب همبستگی در جدول ۲ نشان می دهد بین فراشناخت و نارسایی های شناختی در کل نمونه، رابطه وجود دارد. همچنین این موضوع در مورد سایر متغیرها نیز صادق است یعنی بین نارسایی شناختی و کنترل فکر در کل نمونه رابطه وجود دارد و بین کنترل فکر و فراشناخت در کل نمونه رابطه وجود دارد. از آنجایی که یکی از ویژگی های بشر

رهایی از عدم قطعیت و کسب اطمینان در انجام کارها است (وادس ورث، سیمپسون، موس و اسمیت، ۲۰۰۵). هنگامی که فرد دارای نارسایی و نقصان شناختی است دچار عدم قطعیت است و این عدم قطعیت برای فرد آزاردهنده است. در چنین حالتی فرد برای رهایی از عدم قطعیت برانگیخته می شود و یک راه استفاده از شناخت ها و فراشناخت است (تنی، اسپلمن و مک کون، ۲۰۰۸). همچنین، نتایج تحقیقات مکاکسی و همکاران (۲۰۰۶) و مکاکسی (۲۰۰۵) نشان داده اند که مؤلفه های فراشناختی از عوامل مهم پیش بینی کننده نارسایی های شناختی می باشند و با افزایش فراشناخت مختل، نارسایی های شناختی بیشتر خواهد بود و در نتیجه به توجه، تمرکز و حافظه فرد آسیب های جدی تری وارد می شود. این مسئله در مورد کنترل فکر هم صادق است زیرا کنترل فکر در واقع یک نوع فراشناخت است (فتی، موتایی، مولودی و ضیایی، ۱۳۸۹). پژوهش تولیس و بنجامین (۲۰۱۱) نشان داد که داشتن کنترل بر روی فکر، تنها عاملی است که باعث می شود فراشناخت های افراد دقیق باشد. همچنین پژوهش طباطبایی، شیخ، ملکی راد و صمدی (۲۰۱۳) نشان می دهد که راهبردهای کنترلی فراشناخت (کنترل فکر) ۴۱ درصد از واریانس نارسایی های شناختی را پیش بینی می کند.

○ نتایج نشان می دهد که متغیرهای پیش بین «سن»، «فراشناخت» و «مهارت فکر» به طور کلی ۳۹ درصد از واریانس نارسایی های شناختی را تبیین می کنند. این نتایج با یافته های پژوهشی دیگر مانند مکاکسی و همکاران (۲۰۰۶) و مکاکسی (۲۰۰۵) همسویی دارد و آنها را تأیید می کند. همچنین، پژوهش ابوالقاسمی و کیارستمی (۱۳۸۹) نیز نشان داد نقصان در فراشناخت بزرگسالان به ویژه در اعتماد شناختی با نارسایی های شناختی بیشتری در ارتباط است. با توجه به این یافته، به نظر می رسد که افراد مسن نشخوارهای ذهنی بیشتری راجع به مزیت ها و فواید نگرانی، نگرانی هایی راجع به توانایی کنترل، نگرانی ها و تردیدهایی درباره کارکرد و توانمندی های شناختی خود دارند که نتیجه آن افزایش احتمال وقوع نارسایی های شناختی در پردازش های فراشناختی آنان است. در جدول ۲ مشخص است که تنها دو بعد «باورهای منفی» و «اعتماد شناختی» از فراشناخت و بعد «توجه برگردانی» از «کنترل فکر» در پیش بینی نارسایی های شناختی نقش داشتند و این نقش در مورد سایر ابعاد صادق نبود. این سه مؤلفه از متغیرهایی هستند که می توانند نقش مهمی در شکل گیری نارسایی های شناختی سالمندان ایفا نمایند. با توجه به این نتایج می توان گفت که افراد دارای فراشناخت مختل برای

تنظیم عواطف، شناخت و پردازش اطلاعات هیجانی از راهبردهای کاملاً متفاوتی (راهبردهایی که بر هیجان ها و شناخت های منفی تأکید دارند) استفاده می کنند و این راهبردهای ناکارآمد فرد را مستعد نارسایی های شناختی بیشتری می کند. اما افراد دارای فراشناخت مناسب، برای تنظیم عواطف و شناخت خود، آن دسته از راهبردها را به کار می گیرند که تنش و استرس را کمتر می کند، و هیجان های مثبت و سلامت روانی به وجود می آورد و در نتیجه باعث می شود فرد نارسایی های شناختی کمتری را تجربه کند (ابوالقاسمی و کیامرثی، ۱۳۸۸).

○ در پژوهش حاضر نارسایی های شناختی از طریق پرسشنامه و به صورت خودگزارشی سنجیده شد. این در واقع هم منجر به تبیینی نو در درباره رابطه بین سن و نارسایی های شناختی گردید و هم پیشنهادی را به پژوهشگران آتی ارائه داد. برای به دست آوردن نتایج قطعی تر، پژوهشگران آتی از روش های دیگری برای سنجش نارسایی های شناختی استفاده کنند. همچنین نتایج نشان داد که فراشناخت ها، نارسایی های شناختی افراد مسن را کاهش می دهد؛ از این رو آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می تواند در پیشگیری از بروز اختلال های شناختی راه گشا باشد.



## یادداشت ها

- |                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Cognitive Failure Questionnaire | 2. wisdom                      |
| 3. archetype                       | 4. The error is Human          |
| 5. Dogm                            | 6. Metacognition Questionnaire |
| 7. Thought suppression             | 8. positive beliefs            |
| 9. uncontrollability & dangers     | 10. cognitive confidence       |
| 11. negative belief                | 12. cognitive self-conscious   |
| 13. Thought Control Questionnaire  |                                |

## ● منابع

- ابوالقاسمی، عباس، و کیامرثی، آذر. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین فراشناخت و نارسایی های شناختی در سالمندان. *تازه های علوم شناختی*، ۱۱(۱)، ۸-۱۵.
- استرنبرگ، رابرت. (۱۳۸۷). *روانشناسی شناختی*. ترجمه سید کمال خرازی، الهه حجازی. تهران: سمت - پژوهشکده علوم شناختی.
- اسلامی وقار، مریم . و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه متغیرهای پیش بین سوانح شغلی با میزان نیاز به کمک های اولیه و نزدیکی به عجز و ناتوانی با توجه به متغیر تعدیل کننده برون گرایی در یک



- شرکت صنعتی شهر تهران. مجموعه مقالات اولین کنگره دوسالانه روانشناسی صنعتی و سازمانی. اصفهان.
- براتی، هاجر. و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۹). مقایسه بین نارسایی های شناختی و مولفه های فراشناخت با توجه به متغیر تعدیلی میزان سوانح شغلی. *مجله علوم رفتاری*. ۴(۲): ۱۱۵-۱۲۱.
- جوادی. مرضیه، کیوان آرا. محمود.، یعقوبی. مریم.، حسن زاده. اکبر. و عبادی. زهرا. (۱۳۸۹). رابطه بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۰(۳): ۲۵۴-۲۶۶.
- راث ول، ویلیام. جی. (۱۳۸۴). *برنامه ریزی جانشینی موثر: حصول اطمینان از تداوم رهبری و پرورش استعدادها از درون سازمان*. ترجمه احمدرضا حراف. تهران: انتشارات شرکت ملی پتروشیمی ایران.
- شولتز، دولان. (۱۳۹۰). *نظریه های شخصیت*. ترجمه یوسف کریمی و همکاران. تهران: نشر ارسباران.
- عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۶). *تحلیل مهارتهای روان شناختی مدیران در شرکت ملی گاز ایران*، طرح پژوهشی شرکت ملی گاز ایران.
- عریضی، حمیدرضا، عسکری، آزاده. و اخباری، مریم. (۱۳۸۷). *اثربخشی خطا بر روی خلاقیت و برنامه ریزی و تفکر مستق از میدان دانشجویان رشته های مهندسی*. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*. ۱۰(۳۷): ۳۱-۴۹.
- عطار نیشابوری. فریدالدین. (۱۳۸۱). *منطق الطیر*، بر اساس نسخه پاریس، تصحیح و شرح: دکتر کاظم دزفولیان، تهران: انتشارات طلایه.
- فتی. لادن، موتابی. فرشته، مولودی. رضا. و ضیایی. کاوه. (۱۳۸۹). *کفایت روانسنجی پرسشنامه کنترل فکر و پرسشنامه افکار اضطرابی در دانشجویان ایرانی*. *مجله روش ها و مدل های روان شناختی*، ۱(۱): ۱۰۳-۸۱.
- کاوه، محمدحسین. (۱۳۸۸). *یادگیری در بزرگسالان*. مرکز علمی آموزش الکترونیکی پیشرفته در علوم پزشکی. [www.ceel.ir](http://www.ceel.ir)
- کیانیپور قهفرخی. فاطمه و حقیقی، جمال. (۱۳۸۶). *رابطه مراحل رشد روانی- اجتماعی اریکسون با سلامت روانی در سالمندان استان خوزستان*. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی اهواز*، ۶(۵۵)، ۴۴۶-۴۵۳.
- گرجی، مصطفی. و تمیم داری، زهره. (۱۳۹۱). *تطبیق پیر مغان دیوان حافظ با کهن الگوی پیر خردمند یونگ*. *ادبیات عرفانی و اسطوره شناختی*، ۲۸: ۱۱۳-۹۶.
- گلدر، مایکل گراهام، گدیس، جان. و میو، ریچارد. (۱۳۸۹). *روانپزشکی آکسفورد*. ترجمه محسن ارجمند

و مجید صادقی، تهران: نشر ارجمند.

- مرکز آمار ایران.(۱۳۸۵). کلیات جمعیت ایران در سرشماری عمومی نفوس و مسکن سال ۱۳۸۵. تهران.
- ولز، آدرین.(۱۳۸۵). اختلالات هیجانی و فراشناخت: بدعت در درمان های شناختی. ترجمه دکتر فاطمه بهرامی و شیوا رضوان. اصفهان: انتشارات مانی.

- Broadbent, D.E., Broadbent, M. H. P., & Jones, J.L.(2011).Performance correlates of self-reported cognitive failure and of obsessiveness. *British Journal of Clinical Psychology*, 25(4),285-299.
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A.( 1997). Beliefs about worry and intrusion: The metacognitions questionnaire, *Journal of Anxiety Disorder*, 11, 279-315.
- Mecacci, L., & Righi, S.(2006).Cognitive failures, meta cognitive beliefs and aging, *Personality and Individual Differences*, 40, 1453-1459 .
- Mecacci, L. (2005). Cognitive failures, metacognitive beliefs and aging. *Personality and Individual Differences*, 40(7),1453-1459.
- Mecacci, L., Righi, S., & Rocchetti, G. (2006). Cognitive failures and circadian typology. *Personality and Individual Differences*, 37, 107-113.
- Peters, E., Hess, T M., Västfjäll, D, & Auman, C. (2007). Adult age differences in dual information processes: Implications for the role of affective and deliberative processes in older adults' decision making . *Perspectives on Psychological Science*, 2( 1), 1-23.
- Tabatabaee, S. M., Sheikh, M., Malekirad, A., & Samadi, F.(2013). Cognitive failures and metacognitive strategies of thought control in addicts and normal individuals, *European Journal of Experimental Biology*, 3(6), 315-321.
- Tenney, E. R. , Spellman, B. A. & McCoun, R. J.(2008). The benefits of knowing what you know (and what you don't): How calibration affects credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*. 44, 1368-1375.
- Tullis, J.G., & Benjamin, A.S.(2011). On the effectiveness of self-paced learning. *Journal of Memory and Language*. 64,109-118.
- Unsworth, N., Brewer, G. A., & Spillers, G. J.(2012). Variation in cognitive failures: An individual differences investigation of everyday attention and memory failures, *Journal of Memory and Language* ,67, 1-16
- Wadsworth, E.J.K.,Simpson,S.A., Moss,S.C., &Smith, A. P.(2005).Minor injuries, cognitive failures and accidents at work: Incidence and associated features. *Occupational Medicine*,55, 99-108.

- Wallace, J. C., & Vodanovich, S.J., & Restino, B.M. (2003). Predicting cognitive failures from boredom proneness and daytime sleepiness scores: An investigation within military and undergraduate samples. *Personality and Individual Differences, 34*, 635–644.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Wiley, Chichester, UK.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of metacognitions questionnaire: Properties of the McQ 30. *Behavior Research and Therapy, 42*, 385-396.
- Wells, A., & Davies, M. I. (1994). The Thought Control Questionnaire: A measure of individual differences in the control of unwanted thoughts. *Behavior Research and Therapy, 32*, 871–878.



# اثر واسطه‌گی توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی عمومی بر ارتباط میان افسردگی و سوگیری قضاوت □

## The Relation between Depression and Bias Judgment General Self-Efficacy and Self-Focused Attention □

Mohammad Khayer, Ph.D.

Soghra Ostowar, Ph.D.

Golaleh Abyeki Kakroudi, M.Sc. ✉

دکتر محمد خیر\*

دکتر صغری استوار\*\*

گلاله آبیکی کاکرودی\*\*\*

### Abstract

With the aim of investigating relation between depression and bias judgment by general self-efficacy and self-focused attention, 446 high school student (263 girl and 183 boy) that were enrolled in second, third and fourth grade of high school were selected by means of cluster samplings. These students were enrolled, in 3 field of study (mathematical, experimental sciences, human sciences), in public and private schools in east of Gilan in 2011-2012 academic year, these students completed the following questionnaires the Children Depression Inventory (CDI Kovacs and Beck, 1997) the Probability/Outcome Negative Social Events Questionnaire (PCQ-C, Foa, Franklin, Perry and Herbert, 1996) the Spotlight Attention Questionnaire (FAQ, Woody, Chambless, Glass, 1997) and the General Self-Efficacy Scale (GSE-10, Schwarz, 1992). Data were analyzed using the correlation coefficient and regression analysis. Findings from analysis showed that depression by general self-efficacy and self-focused attention has indirect effect over bias judgment. On the other hand depression had significant correlation with general self-efficacy and self-focused attention and also general self-efficacy and self-focused attention had a significant correlation with probability and outcome negative social events. Finally confirmed mediator pattern that means general self-efficacy and self-focused attention mediating role in relationship between depression and bias judgment. the results according to the previous research, discussed and analysed.

**Keywords:** bias judgment, depression, general self-efficacy, self-focused attention

### چکیده

با هدف تعیین رابطه افسردگی با سوگیری قضاوت به واسطه خودکارآمدی عمومی و توجه متمرکز بر خود، ۴۴۶ دانش آموز دبیرستانی (۲۶۳ دختر و ۱۸۳ پسر) که در پایه های دوم و سوم دبیرستان و پیش دانشگاهی درسه رشته تحصیلی ریاضی، تجربی و انسانی در مدارس دولتی و غیر دولتی شرق استان گیلان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند با روش نمونه گیری خوشه ای - تصادفی انتخاب شدند و به سیاهه افسردگی (کواکس و بک، ۱۹۹۷)، پرسشنامه های احتمال/پیامد وقوع رویدادهای منفی اجتماعی (فوا، فرانکلین، پری و هربرت، ۱۹۹۶)، کانون توجه (وودی، چامبلس و گلاس، ۱۹۹۷) و مقیاس خودکارآمدی عمومی (شوارتز، ۱۹۹۲) پاسخ دادند. تحلیل داده ها با کمک ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون انجام شد. یافته های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که افسردگی به واسطه خودکارآمدی و توجه متمرکز بر خود بر سوگیری قضاوت، تاثیر غیر مستقیم دارد. از سویی دیگر، افسردگی همبستگی معنی دار بر خودکارآمدی و توجه متمرکز بر خود و همبستگی معنادار با احتمال و پیامد وقوع رویداد منفی اجتماعی دارد. در نهایت الگوی میانجی یعنی نقش واسطه ای خودکارآمدی و توجه متمرکز بر خود، در رابطه میان افسردگی و سوگیری - قضاوت تایید شد. نتایج به دست آمده با توجه به تحقیقات پیشین، مورد بحث و تحلیل قرار گرفت.

**کلید واژه ها:** سوگیری قضاوت، افسردگی، خودکارآمدی عمومی، توجه متمرکز بر خود

□ Azad Islami University. Marvdasht, I.R.Iran

✉ Email:nosrath@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۱۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۶/۳۰

\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز

\*\* دانشگاه فرهنگیان شیراز

\*\*\* دانشگاه آزاد مرودشت

## ● مقدمه

بحث پیرامون ارتباط میان «شناخت»<sup>۱</sup> و «هیجان»<sup>۲</sup> همیشه وجود داشته است. همپوشی بین شناخت و هیجان آنها را برای متمایز نمودن دشوار ساخته است (استوار، ۱۳۸۶). در این رابطه شوارتز<sup>۳</sup> و کلور<sup>۴</sup> (۱۹۸۸) بیان می‌کنند: مردم احساساتشان را به عنوان اطلاعاتی برای ارزیابی و قضاوت به کار می‌گیرند، بنابراین تغییرات احساسی و عاطفی ممکن است، در ارزیابی‌ها و شناخت تغییر ایجاد کند. در واقع هیجان‌ها داده‌های درونی هستند که برانگیزه‌ها، رفتار و عملکرد تاثیر می‌گذارد و حتی ممکن است مقدم بر شناخت نیز باشند و بر دامنه‌ای از پردازش‌های شناختی: شامل سوگیری توجه، سوگیری حافظه (ولز و متیوس، ۱۹۹۴؛ ویلیامز،<sup>۵</sup> واتس<sup>۶</sup> و مکلود،<sup>۷</sup> ۱۹۸۸) قضاوت، ارزیابی و تصمیم‌گیری (کلورو برت، ۱۹۹۴) تاثیر بگذارند (به نقل از هاشمی و خیر، ۱۳۸۷). از این رو طی چند دهه گذشته، چندین الگوی نظری برای تبیین ارتباط هیجان و شناخت به بررسی ارتباط بین افسردگی و سوگیری شناختی پرداخته‌اند، برخی از این الگوها بر فرایند شناختی تاکید دارند. یکی از فرضیه‌های اساسی رویکردهای شناختی در زمینه افسردگی، آن است که بیماران افسرده درباره خود، محیط و آینده‌شان قضاوت‌های منفی دارند. در واقع اینان معتقدند که بیماران افسرده روان‌بنه‌های شناختی و ساخت‌های شناختی منفی دارند. این افکار منفی بسیار نافذ بوده و اجازه بروز افکار مثبت را نمی‌دهند. و بدین ترتیب سبب سوگیری در این افراد می‌شوند. به عبارت دیگر، تحریف‌ها یا خطاهای شناختی که در اثر پردازش رخ دهند در محتوای افکار به صورت سوگیری‌های منفی باقی می‌مانند (بک، ۱۹۶۷؛ به نقل از توزنده جانی و کمال پور، ۱۳۸۶).

در همه نظریه‌های شناختی اعتقاد براین است که «سوگیری»<sup>۸</sup> در فرآیند پردازش اطلاعات، نقشی مهم را در ایجاد و تداوم اختلال‌های هیجانی بازی می‌کند (کلارک<sup>۹</sup> و مک‌منیوس،<sup>۱۰</sup> ۲۰۰۲؛ به نقل از مهر طلب، عریضی و نشاط دوست، ۱۳۸۵). مراد از «سوگیری» قضاوت، برآورد افراطی پیامد‌ها یا احتمال وقوع رویداد‌های منفی است. شواهد اخیر دونوع سوگیری قضاوت خاص را نشان داده‌اند، این دو نوع سوگیری عبارتند از: ۱. برآورد افراطی احتمال وقوع رویداد‌های منفی ۲. برآورد افراطی پیامد وقوع رویداد‌های منفی (فوا، فرانکلین، پری و هربرت، ۱۹۹۶؛ به نقل از استوار، ۱۳۸۶). از سویی ادراک افراد از تهدید بوسیله قضاوت‌های ذهنی‌شان از پیش بینی رخداد یک رویداد منفی و «پیامد»<sup>۱۱</sup> یا «تضر»<sup>۱۲</sup>

از آن رویداد تبیین می‌شود (کار،<sup>۱۳</sup> ۱۹۷۴؛ به نقل از خيرو استوار، ۱۳۸۶).

شواهد پژوهشی متعددی نشان داده‌اند که انحراف‌های شناختی در مورد احتمال و پیامد وقوع رویداد منفی، عامل اساسی برای درک اختلال‌های هیجانی از جمله افسردگی هستند. کوپیر،<sup>۱۴</sup> دری<sup>۱۵</sup> و مک دونالد<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۲؛ به نقل از پیزینسکی، گرینبرگ و هولت، ۱۹۸۷) اخیراً بیان داشته‌اند: خلق افسرده بر دامنه وسیعی از فعالیت‌های شناختی فرد تاثیر می‌گذارد. از جمله آن انتظار سطح پایین برای رسیدن به آرزوها و احتمال رخ دادن وقایع نامطلوب در زندگی می‌باشد. تحقیقات کلی نشان می‌دهد: افراد نابهنجار، احتمال به وقوع پیوستن رویدادهای ناخوشایند را برای خودشان نسبت به دیگران کمتر تخمین می‌زنند. و در مقیاس‌های خود گزارش دهی و یادآوری رویدادهای زندگی، دیدگاه منفی‌تری نسبت به خود دارند. (ویسکو، ۲۰۰۹؛ به نقل از بهجتی، حاتمی، رستمی و خمایی، ۱۳۹۰؛ ماتیوس و مک‌لئود، ۲۰۰۵؛ مینکا، ۲۰۰۳؛ تیزدل، ۲۰۰۶؛ به نقل از باچر، مینکا و جیل، ۲۰۰۷؛ پیزینسکی و همکاران، ۱۹۸۷؛ پیتر و موناکو و مارکوس، ۱۹۸۵؛ دراک،<sup>۱۷</sup> ۱۹۸۴؛ وینشتین<sup>۱۸</sup> و لاکندرو<sup>۱۹</sup> ۱۹۸۲؛ گاربر و هالن، ۱۹۸۰؛ وینشتین، ۱۹۸۰؛ کوپیر و رایزلی، ۱۹۸۷؛ به نقل از پیزینسکی و همکاران، ۱۹۷۸؛ لوبیتز و پست، ۱۹۷۹؛ هاشمی، محمودی علیلو و هاشمی نصرت آبادی، ۱۳۹۰؛ معتمدی، ۱۳۸۴). همینطور، در چند دهه اخیر تاثیر افسردگی بر روی فرایندهای توجه، در جمعیت‌های بالینی و غیر بالینی مورد بررسی قرار گرفته است (مهرطلب و همکاران، ۱۳۸۵).

در الگوی فراشناختی، فرض بر این است که کنترل توجه در اختلال روانشناختی، نا معطف می‌شود، به گونه‌ای که توجه با الگوی مداوم و تکرار شونده متمرکز بر خود، و پردازش مبتنی بر نگرانی و تهدید یابی، صوزت می‌گیرد بر اساس این الگو: افسردگی تجربه هیجانی نا مطلوبی است که نشانه‌ای از وجود فقدان می‌باشد و وقتی فرد با تغییر الگوی توجه و تفکر به آن پاسخ می‌دهد، افسردگی، پایدار و مسئله ساز می‌شود. بیشتر افراد قادر به تشخیص این مسئله نیستند که توجه‌شان بر خودشان، تفکرشان و احساس‌شان قفل شده است (ولز، ۲۰۰۹؛ به نقل از اکبری، ۱۳۹۱). رویکرد فراشناخت از افسردگی، تلاش می‌کند تا تولید نشخوار فکری را در یک مدل سه سطحی با نام «الگوی عملکرد/اجرایی خود نظمی» (S-REF) توضیح دهد. در این مدل نشخوار فکری با خود نظمی و نا کارآمدی عاطفی

در یک ساختار سه سطحی مرتبط می‌شود. در واقع نشخوار فکری، نوعی سبک مقابله با خلق افسرده محسوب می‌شود. طبق این مدل: باورهای فراشناخت حمایت‌کننده از نشخوار فکری در شروع و دوام این سبک تفکر موثرند (پاپاجورجیو و ولز، ۲۰۰۱). پایین‌ترین سطح الگوی عملکرد اجرایی خودنظمی، شبکه‌های پردازش اطلاعات است که در اینجا با احساسات درونی منفی، باورها و روان‌بنه‌های منفی تحریک می‌شود. این سطح به طور خودکار و به محض ورود محرک فعال می‌شود. سپس جستجو برای انتخاب راهبردهای مقابله‌ای، در دومین سطح، یعنی نظام اجرایی وابسته به نظارت، آغاز می‌شود. و راهبرد مقابله‌ای خاصی با توجه به موقعیت موجود بکار می‌رود. به این ترتیب سطح دوم، یعنی نظام وابسته به نظارت، شروع بکار می‌کند، که شیوه‌های مقابله با خلق افسرده از جمله نشخوار فکری را معرفی می‌کند. در سطح دوم، محرک بیرونی به همراه افکار درونی با توجه به اهداف فردی و محدودیت‌های اجتماعی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. سطح سوم: دانش مربوط به خود است، که باورهای مربوط به خود و طرح‌های مقابله‌ای ارائه می‌کند و در همین سطح نشخوار فکری به عنوان شیوه مقابله معرفی می‌شود. در واقع باورهای فراشناخت حمایت‌کننده از نشخوار فکری در همین سطح هستند. به این ترتیب پردازش اطلاعات بطور پویا بین سطح اجرایی و نظام‌های پایین‌تر جابجا می‌شود. این کار تا رفع نامخوانی بین وضع موجود و وضع مطلوب ادامه می‌یابد (ولز و پاپاجورجیو، ۲۰۰۴؛ به نقل از یوسفی، بهرامی و محرابی، ۱۳۸۷). ادامه فکر کردن به صورت نشخوار فکری، به ایجاد یک نشانگان شناختی - توجهی منجر می‌شود که علامت کلی آن «توجه متمرکز بر خود» است. پردازش‌های متمرکز بر خود، به گیر افتادن فرد در حالات آسیب‌شناختی منجر می‌شود و احتمال عود آن را افزایش می‌دهد (ولز و پاپاجورجیو، ۱۹۹۵؛ به نقل از بهرامی و عباسیان فرد، ۱۳۸۸).

*آدریان ولز (۲۰۰۹)* یک مدل فراشناختی از افسردگی طراحی کرده است. ویژگی‌های اصلی این مدل عبارت است از: ۱. باورهای فراشناختی مثبت، درباره نیاز به نشخوار فکری، جهت غلبه بر احساس افسردگی و پاسخ‌دهی به مشکلات. ۲. باورهای فراشناختی منفی درباره مهار ناپذیری اندیشناکی. ۳. کاهش فراآگاهی نسبت به نشخوار فکری. ۴. نشانگان شناختی - توجهی که شاخصه اصلی آن توجه متمرکز بر خود است. توجه متمرکز بر خود،

به افزایش آگاهی شخصی از وقایع درونی، نگرش‌های شخصی و اطلاعات موقت ذهن اطلاق می‌شود. وقتی فردی با استفاده از کلمات داده شده به توصیف داستانی درباره خود می‌پردازد، در واقع از منابع خود ارجاعی، بهره می‌جوید و به این ترتیب، حالت توجه متمرکز بر خود به وجود می‌آید (تیزدل، سیگال و ویلیامز، ۱۹۹۵). تعداد قابل ملاحظه‌ای از مطالعات به فرایند توجه متمرکز بر خود و نشخوار فکری در افراد افسرده پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که میزان توجه متمرکز بر خود و نشخوار فکری در افراد افسرده به مراتب بیشتر از افراد غیر افسرده است (لیومیرسکی و تاک، ۲۰۰۴؛ نولن و هوکسما، ۲۰۰۴؛ اینگرام، ۱۹۹۰؛ به نقل از اکبری، ۱۳۹۱؛ رولاف و همکاران، ۲۰۰۷؛ اسلون، ۲۰۰۵؛ واتکینز و تیزدل، ۲۰۰۴؛ پاپاجورجیو و ولز، ۲۰۰۳، ۲۰۰۱). از سویی توجه متمرکز بر خود و اندیشناکی فقط بر روی خلق تاثیر نمی‌گذارد، بلکه منجر به سوگیری منفی در تفکر و قضاوت شده و بر رفتار تاثیر می‌گذارد (اسپاسوجویک، الوی، آبرامسون، ماکهون و رایبسون، ۲۰۰۴؛ ملینگز و آلدن، ۲۰۰۰؛ به نقل از اکبری، ۱۳۹۱).

از سویی دیگر، تقریباً همه بیماران افسرده از کم شدن انرژی، احساس بی‌ارزشی، بی‌کفایتی و خودکارآمدی پایین، رنج می‌برند. خودکارآمدی، احساسی پایدار و روشن از لیاقت و قابلیت فرد برای کنار آمدن موثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زاست (فدایی، عاشوری، هوشیاری و ایزانلو، ۱۳۹۰). در نظریه شناختی-اجتماعی، ادراک فرد به کارآمدی خویش، تاثیرات ضمنی مهمی در واکنش‌های هیجانی و ایجاد انگیزش در انجام رفتارهای مختلف دارد. باورهای خودکارآمدی پایین به افزایش تنیدگی و انگیزش کمتر همبسته است و باورهای خودکارآمدی بالا، مانع تاثیرات تنیدگی می‌شود. در نظریه شناختی-اجتماعی، ناکارآمدی ادراک شده، نقش اصلی را در اضطراب و افسردگی بازی می‌کند (موریس، ۲۰۰۲). لذا بندورا (۲۰۰۶) الگویی دیگر برای تبیین اختلال افسردگی، پیشنهاد کرده است. او معتقد است: قضاوت در مورد خودکارآمدی شخصی، مفهوم مرکزی در احساس بی‌کفایتی فرد افسرده است. عدم اثرمندی بر وقایع و شرایطی، که به طور معنی‌دار در زندگی فرد دارای ارزش هستند و همچنین ناتوانمندی برای دریافت تقویت‌کننده‌های محیطی، احساس غم، ناامیدی، افسردگی و اضطراب را در فرد بر می‌انگیزد (طهماسیان، ۱۳۸۷). از سویی دیگر بندورا (۱۹۹۳) «نقش خودکارآمدی ادراک شده»<sup>۲۰</sup> را در رشد و عملکرد شناختی انسان



بررسی کرده است. بندورا معتقد است، تاثیرات باورهای خودکارآمدی بر روندهای شناختی به اشکال گوناگونی نمود پیدا می‌کند. او بر این باور است که روال انجام کارها، ابتدا در اندیشه افراد شکل می‌گیرد و باورهای افراد در کارآمدی، بر یادآوری مطالب و تفکر افراد تاثیر گذار است بنابراین، بین وابستگی های محیط واقعی و عینی و آگاهی ذهنی فرد از داشتن نظارت بر محیط، مقدار زیادی مداخله شناختی صورت می‌گیرد: به عبارتی رویدادهای ذهنی، رابطه بین وابستگی های عینی و آگاهی ذهنی از کنترل شخصی را تخریب می‌کنند و بنابراین، این رویدادها، بین واقعیت عینی و آگاهی ذهنی، مقداری خطا ایجاد می‌کنند، که از جمله این عناصر شناختی: سوگیری هاست (نکویی، ۱۳۹۱).

در سال های اخیر، تاکید زیادی روی الگوهای پردازش اطلاعات گردیده است، یعنی روشی که افراد محرک های محیطی را ادراک می‌کنند و اعتقاد بر این است که سوگیری در پردازش اطلاعات هیجانی زیر بنای بسیاری از اختلال های هیجانی است و این سوگیری در همه مراحل پردازش اطلاعات یعنی در توجه، تفسیر و حافظه وجود دارد (بک و کلارک، ۱۹۹۷؛ بک و همکاران، ۱۹۸۵؛ متیوس و مک لئود، ۱۹۹۴؛ به نقل از استوار، خیر و لطیفیان، ۱۳۸۵).

در این پژوهش به بررسی مولفه انگیزشی که ممکن است با حالت های هیجانی خاص همراه شود و بر پردازش های هیجانی تاثیر بگذارد، پرداخته شده است. برای مثال شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهد افسردگی با خودکارآمدی (اسکوتا و دارلینک، ۲۰۱۲؛ برای، کهل، لاولس و تئودور، ۲۰۰۳) و توجه متمرکز بر خود (رولاف و همکاران، ۲۰۰۷؛ اسلون، ۲۰۰۵؛ واتکینز و تیزدل، ۲۰۰۴؛ موريس، ۲۰۰۲) همبستگی بالایی نشان می‌دهد و احتمال دارد که باورهای خودکارآمدی و توجه متمرکز بر خود میانجی مسیر افسردگی بر پردازش های هیجانی یا سوگیری شناختی واقع گردد.

بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه ای توجه متمرکز بر خود و باورهای خودکارآمدی بر ارتباط میان افسردگی و سوگیری قضاوت می‌باشد. لذا اهداف اصلی این پژوهش شامل موارد زیر می‌باشد:

۱. بررسی رابطه بین افسردگی با سوگیری قضاوت.
۲. بررسی اثر میانجی توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی عمومی بر ارتباط بین افسردگی و سوگیری قضاوت.

## ● روش

این بررسی از نوع مقطعی - مقایسه‌ای و آزمودنی‌های پژوهش، ۴۴۶ دانش‌آموز دختر و پسر (۲۶۳ دختر و ۱۸۳ پسر) از شرق استان گیلان بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای استفاده گردید. بدین ترتیب که از ۶ شهرستان شرق استان گیلان (رودسر، املش، لنگرود، لاهیجان، آستانه اشرفیه و سیاهکل) به طور تصادفی، ۳ شهرستان رودسر، لنگرود و آستانه اشرفیه انتخاب و از هر ۳ شهرستان، یک دبیرستان دخترانه و پسرانه به طور تصادفی انتخاب شد و سپس از هر پایه تحصیلی یک کلاس به طور تصادفی انتخاب گردید و به عنوان نمونه مورد مطالعه و آزمون قرار گرفت.

برای اجرای پژوهش، همه دانش‌آموزان به صورت گروهی در کلاس‌های عادی مدرسه مورد آزمون قرار گرفتند. چگونگی پاسخ دهی به پرسشنامه‌ها در برگه‌ای پیوست شده و توضیح داده شد. از آزمودنی‌ها خواسته شد که جملات هر پرسشنامه را بر پایه احساسات و افکار خویش پاسخ دهند. برای حذف اثر ترتیب اجرای پرسشنامه‌ها بر یکدیگر، از طرح چرخشی در اجرای پرسشنامه‌ها استفاده شد. از آنجا که در این پژوهش، از سیاهه افسردگی بک استفاده شد برای جلوگیری از اثر سؤالات این پرسشنامه بر خلق آزمودنی‌ها، این پرسشنامه در آخر هر ترتیب قرار داده شد. آزمودنی‌ها در حدود ۲۰ دقیقه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. جهت کسب اطلاعات توصیفی از حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها، جهت تحلیل تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری تحلیل رگرسیون و ضریب همبستگی و برای بررسی اثر میانجی، از دستور العمل بارون و کنی استفاده شد. گردآوری داده‌ها به کمک ابزارهای زیر صورت گرفت:

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه احتمال / پیامد برای نوجوانان<sup>۲۱</sup> نسخه اصلی پرسشنامه شدت / احتمال برای کودکان (اقتباس از فوا، فرانکلین، پری و هربرت، ۱۹۹۶) هر کدام دارای ۱۰ عبارت مشابه، شامل ۱۰ رویداد اجتماعی منفی است که قضاوت افراد، از احتمال و پیامد وقوع رویدادهای اجتماعی منفی را اندازه‌گیری می‌کند. فوا و همکاران جهت کاربرد این پرسشنامه در جمعیت نوجوانان، تغییراتی در ماده‌های آن بر اساس تجارب اجتماعی نوجوانان ایجاد کردند. در پرسشنامه احتمال، آزمودنی، میزان احتمال وقوع رویدادهای اجتماعی منفی (برای

مثال: چقدر احتمال دارد که در میان مردم احساس خجالت و شرمندگی کنید) و در پرسشنامه پیامد نیز، آزمودنی میزان شدت وقوع رویدادهای اجتماعی منفی (برای مثال: چقدر برای شما بد خواهد بود، اگر در میان مردم احساس خجالت و شرمندگی کنید) را بر اساس یک مقیاس ۹ درجه ای (از اصلا احتمال ندارد=۰ تا کاملا احتمال دارد=۸ و اصلا بد نیست=۰ تا کاملا بد است=۸) درجه بندی می کند. این پرسشنامه در تحقیقات مختلف، ثبات درونی مناسبی نشان داده است. در این تحقیقات دامنه ضریب آلفا از ۰/۸۵ تا ۰/۹۷ نوسان داشته است (فوا و همکاران، ۱۹۹۶، رینگلود، هربرت و فرانکلین، ۲۰۰۳، یورن، سزابو و لویبونند، ۲۰۰۴؛ به نقل از خیر و استوار، ۱۳۸۶). همچنین اعتبار این پرسشنامه به روش بازآزمایی رضایت بخش بوده است (فوا و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از همان). اعتبار پرسشنامه احتمال و پیامد اجتماعی در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ محاسبه گردید که به ترتیب برابر با ۰/۷۳ و ۰/۸۳ بود.

□ ب: سیاهه افسردگی کودکان و نوجوانان<sup>۲۲</sup> (کواکس وبک، ۱۹۷۷): این پرسشنامه دارای ۲۷ ماده است که احساسات، افکار، رفتارها و علائم بدنی افسردگی را ارزیابی می کند. و برای گروه سنی ۷ تا ۱۷ ساله ساخته شده است که دارای ۵ خرده مقیاس: خلق منفی، مشکلات بین فردی، بی کفایتی، عدم لذت و عزت نفس منفی است. در این پرسشنامه هر ماده به صورت ۰، ۱ یا ۲ نمره گذاری می گردد. نمره کل در این پرسشنامه از ۰ تا ۵۴ در نوسان است (استوار، ۱۳۸۶). ثبات درونی این پرسشنامه به کمک ضریب آلفا در دامنه ای از ۰/۷۱ تا ۰/۹۴ گزارش شده است (سیلور، فینچ، اسپیرتو و بینت، ۱۹۸۴؛ به نقل از همان). به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز از ضریب همسانی درونی برحسب آلفای کرونباخ استفاده گردید، که برابر با ۰/۸۱ بود.

□ ج: پرسشنامه کانون توجه<sup>۲۳</sup> مقیاس کانون توجه متمرکز بر خود (FAQ Self) دارای ۵ ماده است که آزمودنی ها به ماده های پرسشنامه، بر پایه تصور تعامل اجتماعی پیشین پاسخ می دهند. هر ماده روی یک مقیاس ۵ درجه ای، از (اصلا درست نیست =۱ تا کاملا درست است=۵) درجه بندی شده است و نشان می دهد، تا چه اندازه با عبارت ها هماهنگ است. نمره های هر زیر مقیاس با میانگین ۵ ماده محاسبه می شود. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۷۶ گزارش شده است (وودی، چامپلس و گلاس، ۱۹۹۰؛ به نقل

از استوار، ۱۳۸۶). خیر و همکاران (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز از ضریب همسانی درونی برحسب آلفای کرونباخ استفاده گردید که برابر با ۰/۸۵ بود.

□ د: مقیاس خود کارآمدی عمومی<sup>۴</sup> (GSE-10) مقیاس خود کارآمدی عمومی در سال ۱۹۷۹ توسط شوارتز و جروسلم ساخته شد، که در سال ۱۹۸۱ مورد بازنگری قرار گرفت. پرسشنامه باورهای خود کارآمدی فعلی دارای ۱۰ عبارت است که میزان خودکارآمدی عمومی را می‌سنجند. این آزمون یک ابزار خود گزارشی مخصوص بزرگسالان (بالای ۱۲ سال) است و آزمودنی‌ها باید در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (از اصلاً صحیح نیست=۱ تا کاملاً صحیح=۴) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از عبارات آن مشخص سازند. رجبی (۱۳۸۵) به منظور هنجار یابی این آزمون در ایران آن را بر روی نمونه‌ای ۵۸۷ نفری از دانشجویان دختر و پسر اجرا کرد. نتایج مربوط به اعتبار برای دختران برابر با ۰/۸۴ و برای پسران ۰/۸۰ بوده است. در این پژوهش ضرایب روایی همگرا میان مقیاس خودکارآمدی عمومی و مقیاس حرمت خود روزنبرگ بر روی ۳۱۸ نفر ۰/۳۰ ( $p < ۰/۰۰۰۱$ )، بر روی ۲۶۷ دانشجوی دانشگاه شهید چمران اهواز برابر با ۰/۲۰ ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) و ۲۰۸ دانشجوی دانشگاه آزاد مرودشت برابر با ۰/۲۳ ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) به دست آمد. به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه در پژوهش حاضر از ضریب همسانی درونی بر حسب آلفای کرونباخ استفاده گردید که برابر با ۰/۸۹ بود.

### ● یافته‌ها

در جدول ۱ اطلاعات توصیفی مربوط به نمرات آزمودنی‌ها (حداقل و حداکثر نمرات، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها ارائه شده است).

جدول ۱. حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیرها	N	$X_L$	$X_H$	میانگین	انحراف معیار
افسردگی	۴۴۶	۱	۴۲	۱۶/۱۸	۶/۹۴
خودکارآمدی عمومی	۴۴۶	۱۰	۳۹	۲۹/۰۷	۶/۷۴
توجه متمرکز بر خود	۴۴۶	۵	۲۵	۱۴/۹۳	۵/۱۰
احتمال وقوع رویداد منفی	۴۴۶	۲	۸۰	۳۲/۶۷	۱۵/۵۴
پیامد وقوع رویداد منفی	۴۴۶	۲	۸۰	۴۲/۸۶	۱۸/۵۸

جدول ۲ ماتریس همبستگی افسردگی و شاخص های سوگیری قضاوت (پیش بینی احتمال و پیامد وقوع رویداد منفی)، خودکارآمدی عمومی و توجه متمرکز بر خود را نشان می دهد. همانگونه که در این جدول مشاهده می شود، رابطه تمامی متغیرهای پژوهش با یکدیگر در سطح ۰/۰۱ معنادار است. و از آنجا که متغیرهای پیش بینی احتمال و پیامد وقوع رویداد منفی اجتماعی، واریانس مشترک بالایی دارند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
افسردگی	۱			
خودکارآمدی عمومی	-۰/۶۴**	۱		
توجه متمرکز بر خود	۰/۶۱**	-۰/۴۸**	۱	
احتمال وقوع رویداد منفی	۰/۵۰**	-۰/۴۱**	۰/۴۲**	۱
پیامد وقوع رویداد منفی	۰/۴۷**	-۰/۳۸**	۰/۴۵**	۰/۷۷**

\*\*p<0/01

در تحلیل های بعدی این دو ترکیب و تحت عنوان شاخص های سوگیری قضاوت نامیده شد. الگوی میانجی پژوهش بر پایه دستورالعمل بارون و کنی (۱۹۸۶) آزمون گردید. برحسب این دستورالعمل، سه مجموعه رگرسیون برای آزمون مدل میانجی فرض شده بالا، به کار برده شد. در اولین مجموعه، به منظور تعیین ارتباط بین افسردگی و سوگیری قضاوت، از یک مدل رگرسیون جداگانه استفاده گردید. این مرحله از تحلیل، در جدول ۳، تحت عنوان مدل ۱ گزارش شده است. همانگونه که جدول ۳ نشان می دهد، افسردگی، رابطه معنی داری با سوگیری قضاوت ( $\beta=0/51, p<0/001$ ) دارد.

جدول ۳. نتایج رگرسیون سوگیری قضاوت بر متغیرهای مستقل و میانجی پژوهش

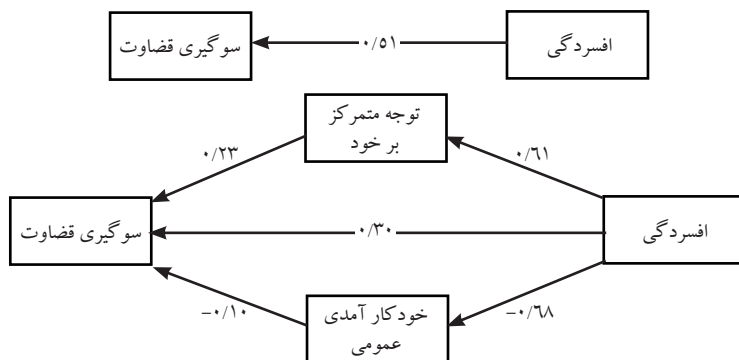
پیش بینی کننده	سوگیری قضاوت (مدل ۱)				سوگیری قضاوت (مدل ۲)			
	B	t	$\beta$	p <	B	t	$\beta$	p <
افسردگی	۲/۴۰	۱۲/۷۸	۰/۵۱	۰/۰۰۱	۱/۴۱	۵/۰۳	۰/۳۰	۰/۰۰۱
توجه متمرکز بر خود					۱/۴۵	۴/۵۷	۰/۲۳	۰/۰۰۱
خودکارآمدی عمومی					-۰/۴۹	-۱/۹۱	-۰/۱۰	۰/۰۵
R	۰/۵۱				۰/۵۵			
R <sup>2</sup>	۰/۲۶				۰/۳۰			

در دومین مرحله از تحلیل، جهت تعیین ارتباط بین افسردگی و متغیرهای میانجی، رگرسیون متغیرهای میانجی یعنی خودکارآمدی عمومی و توجه متمرکز بر خود، بر افسردگی مورد بررسی قرار گرفت. همانگونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، افسردگی، بطور معنی‌داری خودکارآمدی عمومی ( $\beta = -0/68, p < 0/001$ ) و توجه متمرکز بر خود ( $\beta = 0/61, p < 0/001$ ) را پیش‌بینی کرده است.

جدول ۴. رگرسیون متغیرهای میانجی الگو بر افسردگی

توجه متمرکز بر خود		خودکارآمدی عمومی			پیش‌بینی‌کننده
$\beta$	SE	B	$\beta$	SE	
0/61	0/02	0/45	-0/68	0/03	-0/66
		0/61			0/68
		0/38			0/46

در سومین مرحله از تحلیل، برای آزمون اثر واسطه‌گی خودکارآمدی عمومی و توجه متمرکز بر خود، بر ارتباط میان افسردگی و سوگیری قضاوت، از یک مدل رگرسیون استفاده گردید. در این مدل، رگرسیون سوگیری قضاوت، بر خودکارآمدی عمومی و توجه متمرکز بر خود با کنترل افسردگی محاسبه گردید. نتایج این مرحله در جدول ۳، تحت عنوان مدل ۲ گزارش شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، با مهار خودکارآمدی عمومی و توجه متمرکز بر خود، میزان سوگیری قضاوت از طریق افسردگی از ( $\beta = 0/51, p < 0/001$ ) به ( $\beta = 0/30, p < 0/001$ ) کاهش یافته است. به علاوه نتایج این مرحله، نشان داد که خودکارآمدی عمومی، رابطه معنی‌داری با سوگیری قضاوت ( $\beta = -0/10, p < 0/001$ )، با مهار افسردگی و توجه متمرکز بر خود دارد. و همچنین توجه متمرکز بر خود، رابطه معنی‌داری با سوگیری قضاوت ( $\beta = 0/23, p < 0/001$ )، با مهار افسردگی و خودکارآمدی عمومی دارد. یافته‌های به دست آمده از مدل نشان داد که توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی عمومی، به میزان قابل توجهی، میانجی ارتباط بین افسردگی و سوگیری قضاوت هستند و پس از اضافه کردن متغیرهای میانجی، سهم افسردگی در سوگیری قضاوت، به میزان قابل توجهی کاهش داشت. یافته‌های این تجزیه و تحلیل را می‌توان در شکل ۱ خلاصه کرد.



شکل ۱. سهم افسردگی در سوگیری قضاوت

## ● بحث و نتیجه‌گیری

○ همانطور که قبلاً بیان شد، هدف پژوهش حاضر، «تعیین ارتباط بین افسردگی، سوگیری قضاوت، توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی عمومی» بود. یافته‌های به دست آمده از مدل نشان داد که خودکارآمدی عمومی و توجه متمرکز بر خود، میانجی ارتباط بین افسردگی و سوگیری قضاوت هستند. الگوی میانجی پژوهش، بر پایه‌ی راهنمای بارون و کنی نشان داد که، در مرحله‌ی نخست تحلیل بین افسردگی و سوگیری قضاوت، ارتباط معنی داری وجود دارد. یافته‌های به دست آمده از مرحله‌ی نخست تحلیل براساس «نظریه‌های همخوانی-هیجان»<sup>۲۵</sup> قابل تبیین است. مطابق با «نظریه‌ی همخوانی-خلق» (باور، ۱۹۸۱؛ به نقل از مهرطلب و همکاران، ۱۳۸۵) هر هیجان در شبکه‌ی تداعی، به صورت یک گره بازنمایی می‌شود و با دیگر بازنمایی‌های موجود در شبکه مرتبط می‌گردد. فعال شدن هر گره هیجانی، باعث افزایش دسترسی به مواد هماهنگ با خلق، و در نتیجه سوگیری به نفع پردازش اطلاعات هماهنگ با خلق می‌شود. فرضیه مشابه دیگر «همخوانی-صفات» (راستینگ، ۱۹۸۸؛ به نقل از نظری، لطفی و حسینی نسب، ۱۳۸۹) را پیش بینی می‌کند. مطابق با این فرضیه، پردازش هیجانی، تحت تاثیر صفات خاص شخصیتی است. به عبارتی صفات شخصیتی فرد را مستعد پردازش اطلاعات هیجانی می‌کند که با صفت همخوان است. هماهنگ با «نظریه‌ی همخوانی-هیجان»، یافته‌های تحلیل در مرحله‌ی نخست نشان داد که نوجوانان افسرده، احتمال و پیامد وقوع رویداد های منفی را در حد بالایی ارزیابی می‌کنند. نتایج به دست آمده با یافته‌های شفیعی و زارع، ۱۳۹۱؛ نظری و همکاران، ۱۳۸۹؛ راستی و تقوی، ۱۳۸۵؛ عبدالهی

مجارشین، بخشی پور و محمود علیلو، ۱۳۸۸؛ باور، ۱۹۸۱، به نقل از اتکینسون، ۲۰۰۰؛ کلارک و تیزدل، ۱۹۸۲، به نقل از حسن شاهی و گودرزی، ۱۳۸۳؛ هماهنگ است.

○ دومین مرحله از تحلیل نتایج، ارتباط معناداری را بین افسردگی و متغیرهای میانجی الگو یعنی توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی عمومی نشان داد. یافته‌های به دست آمده در این مرحله از تحلیل با «الگوی فرانشناختی ولز» (۲۰۰۹) از افسردگی قابل تبیین است. مطابق با این الگو، یکی از فرآیندهایی که پس از ادراک تهدید یا فقدان در افراد افسرده، راه اندازی می‌شود، توجه متمرکز بر خود است. بر این اساس الگوهای فکری افراد مبتلا به افسردگی، کیفیتی تکراری و غم‌اندیشانه دارد که بر موضوعات معطوف بر خویشتن متمرکز است، این کیفیت، شاخصه نشانگان شناختی- توجهی است و با توجه قفل شده بر خود مشخص می‌گردد. نشانگان شناختی- توجهی را می‌توان، پردازش مفهومی افراطی توصیف کرد که به شکل نگرانی و اندیشناکی تجلی می‌یابد. نگرانی و اندیشناکی باعث فعال سازی و تداوم احساس تهدید می‌شود (ولز، ۲۰۰۹؛ به نقل از اکبری، ۱۳۹۱). همانطور که گفته شد، توجه متمرکز بر خود عنصر اصلی تهدید یابی است، معطوف کردن توجه به تهدید باعث تقویت باورهای افراد درباره وجود خطر می‌شود، لذا زمانی که، توجه متمرکز بر خود، در افراد افسرده فعال می‌شود، موقعیت‌ها را خطرناک‌تر ارزیابی می‌کنند و احتمال و پیامد وقوع رویدادهای منفی را به طور افراطی برآورد می‌کنند و نهایتاً فعال شدن و تداوم احساس تهدید، افسردگی را به حالت‌های ماندگار تبدیل می‌کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که یکی از عوامل در تداوم اختلال افسردگی و نهایتاً سوگیری قضاوت، توجه متمرکز بر خود است. زمانی که افراد افسرده، توجهشان را معطوف به مشاهده و نظارت دقیق خودشان می‌کنند، میزان دسترسی به افکار منفی در آنان افزایش پیدا می‌کند که این، منجر به برآورد افراطی وقوع رویدادهای منفی می‌شود. تحقیقات متعددی نشان داده است که میزان توجه متمرکز بر خود در افراد افسرده بیشتر از افراد عادی است از جمله آن: لیبومیرسکی و تاک، (۲۰۰۴)؛ نولن-هورکسما، (۲۰۰۴)؛ پاپاجورجیو و ولز، (۲۰۰۱)؛ اینگرام، (۱۹۹۰)؛ ولز و متیو، (۱۹۹۴)؛ به نقل از اکبری، (۱۳۹۱)؛ رولاف و همکاران، (۲۰۰۷)؛ پاپاجورجیو و ولز، (۲۰۰۳)؛ واتکینز و تیزدل، (۲۰۰۴)؛ اسمیت و گرینبرگ، (۱۹۸۱)؛ اسلون، (۲۰۰۵)؛ اسمیت و همکاران، (۱۹۸۵)؛ پیژینسکی و همکاران، (۱۹۸۷) می‌باشد.



○ باورهای خودکارآمدی پایین، با افزایش تنیدگی و انگیزش کمتر همبسته است و باورهای خودکارآمدی بالا، مانع تاثیرات تنیدگی می شود. بنابراین باورهای خودکارآمدی افراد، در رابطه با اینکه چه میزان فشار هیجانی را در موقعیت های تهدید کننده تجربه می کنند، نقش کلیدی را در افسردگی ایفا خواهند کرد (سجادیان، ۱۳۹۰). تحقیقات متعددی نشان داده است که افسردگی بالا، با سطوح پائین خودکارآمدی، ارتباط منفی و معنی داری دارد (اسکوتا و دارلینگ، ۲۰۱۲؛ برای و همکاران، ۲۰۰۳؛ موریس، ۲۰۰۲؛ آرنستین و همکاران، ۱۹۹۹؛ بندورا و همکاران، ۱۹۹۹؛ هولاهان، ۱۹۸۵؛ جلیلیان و همکاران، ۱۳۹۰).

○ بنابراین در مرحله نخست و دوم تحلیل، افسردگی، سهم چشمگیری در سوگیری قضاوت و متغیرهای میانجی الگو نشان داد. ولی در مرحله سوم، محاسبه رگرسیون سوگیری قضاوت، توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی، نشان داده شد که، توجه متمرکز بر خود، ارتباط معنی داری با سوگیری قضاوت، با مهار خودکارآمدی عمومی و افسردگی دارد و از این رو ارتباط افسردگی با سوگیری قضاوت از طریق توجه متمرکز بر خود تایید شد. همچنین خودکارآمدی، پس از مهار توجه متمرکز بر خود و افسردگی، ارتباط معنی داری با سوگیری قضاوت نشان داد، و از این رو اثر غیر مستقیم، برسوگیری قضاوت از طریق خودکارآمدی عمومی، تایید شد.

○ این بررسی نشان داد که کانون توجه فرد و باورهای خودکارآمدی او، تعیین کننده چگونگی برآورد احتمال و پیامد رویدادهای منفی است و دیدگاه های نظری، الگوها و نظریه های شناختی را تایید نمود. یافته های به دست آمده از الگوی پژوهش نشان داد که توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی عمومی، به میزان قابل توجهی، میانجی ارتباط بین افسردگی و سوگیری قضاوت هستند. با توجه به این یافته ها می توان به تبیین روش های درمانی شناختی و رفتاری افسردگی و به تبع آن سوگیری قضاوت پرداخت. در این روش درمانی، با ارزیابی منطقی و مبتنی بر واقعیت، توجه فرد افسرده از تمرکز روی افکار و باورهای نادرست و منفی منحرف می شود و فعالیت خودانگاره منفی در او کاهش می یابد. از سویی دیگر بندورا (۱۹۹۷؛ به نقل از استوار، ۱۳۸۶) براین باور است که موثرترین روش برای افزایش خودکارآمدی فراهم نمودن موقعیت هایی است که افراد بتوانند به طور موفقیت آمیزی مهارت هایی را برای افزایش اعتماد به نفس تجربه کنند. به ویژه روش های درمانی مبتنی بر ایفای نقش می تواند موثر باشد.

## یادداشت‌ها

- |  |  |
|--|--|
| 1. cognition   | 2. emotion                                 |
| 3. Schwarz   | 4. Clore                                   |
| 5. Williams  | 6. Watts                                   |
| 7. McLoyd  | 8. bias                                    |
| 9. Clark   | 10. McManus                                |
| 11. cost   | 12. aversiveness                           |
| 13. Carr   | 14. Kuiper                                 |
| 15. Derry  | 16. McDonald                               |
| 17. Drake  | 18. Weinstein                              |
| 19. Lachendro  | 20. perceived self-efficacy                |
| 21. Probability/ Outcome Negative Social Event Questionnaire (PCQ-C) |  |
| 22. Children Depression Inventory (CDI)                              | 23. Focus of Attention Questionnaire (FAQ) |
| 24. General Self-Efficacy Scale                                      | 25. emotion-congruency theories            |

## ● منابع

- استوار، صغری. (۱۳۸۶). تبیین نقش واسطه‌گری توجه متمرکز بر خود و خودکارآمدی اجتماعی بر ارتباط بین اضطراب اجتماعی و سوگیری‌های شناختی در نوجوانان. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شیراز.
- استوار، صغری؛ خیر، محمد؛ لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۵). بررسی سوگیری حافظه (شناختی) در نوجوانان با اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله روانشناسی*، ۳ (۱۰)، ۳۶۴-۳۴۹.
- اتکینسون، ریتا ال و همکاران. (۱۳۹۰). *زمینه روانشناسی هیگارد*. ترجمه محمد نقی براهنی و همکاران. تهران: انتشارات رشد.
- باچر، جیمز؛ منیکا، سوزان؛ و هولی، جیل. (۱۳۸۹). *آسیب‌شناسی روانی*. ترجمه یحیی سید محمدی (جلد دوم)، تهران: نشر ارسباران.
- بهرامی، هادی؛ و عباسیان فرد، مهرانوش. (۱۳۸۸). رابطه بین افسردگی و نشخوار فکری با باورهای فراشناختی مثبت و منفی. *مجله پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی*، ۲ (۱۰)، ۳۸-۳۱.
- بهجتی، زهرا؛ حاتمی، جواد؛ رستمی، رضا؛ و خمامی، ساناز. (۱۳۹۱). مقایسه اثر ارجاع به خود در حافظه کاری عاطفی در دو گروه زنان افسرده و غیر افسرده. *مجله روانشناسی بالینی*، ۴۱ (۲)، ۵۹-۵۱.
- توزنده جانی، حسن؛ و کمال پور، نسرین. (۱۳۸۶). بررسی اثرات سوگیری حافظه منطبق با خلق بر حافظه آشکار و ضمنی در بیماران افسرده. *پژوهش‌های تربیتی*، ۴ (۱۳)، ۵۱-۳۹.
- جلیلیان، فرزاد؛ امدادی، شهره؛ کریمی، مهرداد؛ براتی، مجید و غریب نواز، حسن. (۱۳۹۰). افسردگی در بین دانشجویان؛ بررسی نقش خودکارآمدی عمومی و حمایت اجتماعی درک شده. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان*، ۴ (۶۲)، ۶۵-۶۰.

- حسن شاهی، محمد مهدی و گودرزی، محمد علی. (۱۳۸۳). اثر خلق بر عملکرد سیستم حافظه. *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۶(۲۱)، ۳۷-۴۷.
- خیر، محمد استوار، صغری. (۱۳۸۶). ارتباط میان اضطراب اجتماعی و سوگیری های شناختی در نوجوانان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۳)، ۲۶۳-۲۵۶.
- راستی، علی؛ و تقویف محمد رضا. (۱۳۸۵). سوگیری حافظه ی ضمنی نسبت به پردازش اطلاعات هیجانی منفی در بیماران مبتلا به اضطراب منتشر، افسردگی اساسی و افراد بهنجار. *تازه های علوم شناختی*، ۸(۳)، ۲۵-۳۲.
- رجبی، غلامرضا. (۱۳۸۵). بررسی پایایی وروایی مقیاس باورهای خودکارآمدی (GSE-10) در دانشجویان روانشناسی دانشکده ی علوم تربیتی وروانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز ودانشگاه آزاد مرودشت. *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی* ۲(۲)، ۱۱۱-۱۲۲.
- سجادیان، سید محمد هادی. (۱۳۹۰). *رابطه خودکارآمدی وسلامت روان بر رفتار شهروندی کارکنان آموزش وپرورش شهرستان مرودشت*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مرودشت.
- شفیع، حسن و زارع، حسین. (۱۳۹۱). رابطه ی بین برون گرایی -درون گرایی وسوگیری توجه به چهره های هیجانی در نوجوانان. *پژوهش های علوم شناختی و رفتاری*، ۱(۲)، ۲۶-۹.
- طهماسیان، کارینه؛ جزایری، علیرضا؛ محمد خانی، پروانه و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۶). مدل یابی خود اثر مندی جسمانی در افسردگی نوجوانان بر مبنای مدل عاملیتی بندورا از افسردگی. *مجله توانبخشی*، ۲۹، ۳۹-۳۴.
- طهماسیان، کارینه. (۱۳۸۷). اعتبار یابی و هنجار یابی فرم ایرانی پرسشنامه خود اثر مندی کودکان و نوجوانان SEQ-C. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۷۶، ۲-۶۲.
- عبد اللهی مجارشین، رضا؛ بخشی پور، عباس و محمود علیلو، مجید. (۱۳۸۸). رابطه صفات شخصیتی مرتبط با نظام های بازداری/فعال سازی رفتاری با سوگیری حافظه نا آشکار مفهومی و آشکار بر اساس پردازش انتقال مناسب (TAP). *مطالعات روانشناختی*، ۶۵، ۷۸-۵۵.
- عیسی زادگان، علی. (۱۳۸۸). مقایسه پردازش معنایی مفاهیم هیجانی در بین افراد افسرده غیر بالینی و افراد با صفات شخصیتی برون گرایی. *مطالعات روان شناختی*، ۱(۱)، ۱۵۸-۵۰-۱۴۵.
- فدایی، زهرا؛ عاشوری، احمد؛ هوشیاری، زهرا؛ و ایزانلو، بلال. (۱۳۹۰). تحلیل مسیر منبع کنترل، نشانگان افسردگی و پیشرفت تحصیلی بر افکار خودکشی: نقش تعدیل کنندگی جنس. *اصول بهداشت روانی*، ۱۳(۲)، ۱۴۸-۱۵۹.

- معتمدی، عبدالله. (۱۳۸۴). نقش رویدادهای زندگی در سالمندی موفق. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴(۴۵)، ۱۸۹.
- مهرطلب، پگاه؛ عریضی، حمیدرضا و نشاط دوست، حمید طاهر. (۱۳۸۵). سوگیری‌های حافظه آشکار و نهان در افسردگی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴(۴۹)، ۲۰۲-۲۲۲.
- نظری، محمد علی؛ لطفی، سارا و حسینی نسب، داوود. (۱۳۸۹). تاثیر القای خلق بر سوگیری حافظه آشکار با توجه به سیستم‌های مغزی - رفتاری: تحلیل مبتنی بر تئوری تشخیص علامت. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۲۰(۲۰)، ۱۸۷-۵.
- نکویی، زهرا. (۱۳۹۱). *رابطه سبک‌های شناختی (آگاهی، برنامه ریزی و ایجاد) و خودکارآمدی با سلامت روان در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان مرودشت*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه مرودشت.
- ولز، آدریان. (۱۳۹۱). *فراشناخت درمانی برای اضطراب و افسردگی*، ترجمه مهدی اکبری، ابوالفضل محمدی و زهرا اندوز، انتشارات ارجمند، تهران.
- یوسفی، زهرا، بهرامی، فاطمه؛ و محرابی، حسین علی. (۱۳۸۷). *نشخوار فکری: آغاز و دوام افسردگی*. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۱)، ۷۳-۶۷.
- هاشمی، زهرا؛ و خیر، محمد. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱۱(۱۱)، ۱۲۷-۳.
- هاشمی، زهره؛ محمود علیلو، مجید؛ و هاشمی نصرت آبادی، تورج. (۱۳۹۰). اثر بخشی درمان فراشناختی در کاهش علائم افسردگی و باورهای فراشناختی بیماران مبتلا به افسردگی اساسی (مطالعه‌ی موردی). *تحقیقات علوم رفتاری*، ۹(۲)، ۱۴۰-۱۳۳.
- Arnstein, P., Caudill, M., Lynnmandle, C., Norris, A; & Beasley, R. (1999). Self-efficacy as a mediator of the relationship between pain intensity, disability and depression in chronic pain patients. *Articles Citing this Arti*, 80(3), 483-491.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., Caprara, G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Bray, M., Kehle, T. G., Lawless, K. A; & Theodore, L. A. (2003). The relationship of self-efficacy and depression to stuttering, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 425-437.
- Holahan, C. K; & Holahan, C. G. (1985). Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Oxford Journal*, 42(1), 65-68.
- Lobitz, W. C; & Post, R. D. (1979). Parameters of self-reinforcement and depression.

- Journal of Abnormal Psychology*, 88, 33-41.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- Papageorgiou, C; & Wells, A.(2001). Metacognition beliefs about rumination in recurrent major depression. *Cognitive and Research*, 27, 267-273.
- Papageorgiou, C; & Wells, A.(2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*. 27, 267-273.
- Pyszczynski, T., Greenberg, G; & Holt, K. (1987). Depression self-focused attention, and expectancies for positive and negative future life events for self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 994-1001.
- Roleof, J., Papageorgiou, C., Garber, R. D., Huibers, M., Peeters, F., & Arntz, A. (2007). On the links between self-discrepancies, rumination, metacognitions, and symptoms of depression in undergraduates. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1295-1305.
- Sloan, D. M. (2005). It is all about me: Self-focused attention and depressed mood. *Cognitive Therapy and Research*, 29(3), 279-288.
- Smith, T. W; & Greenberg, J. (1981). Depression and self-focused attention. *Motivation and Emotion*, 5(5), 324-331.
- Smith, T. W., Ingram, E. R; & Roth, L. D. (1985). Self-focused attention and depression: Self-evaluation, affect, and life stress. *Motivation and Emotion*, 9(4), 381-389.
- Scotta, W. D., & Dearingb, E. (2012). A longitudinal study of self-efficacy and depressive symptoms in youth of a north american plains tribe. *Development & Psychopathology*, 24, 607-622.
- Teasdale, G. D., Segal, Z. V., & Williams, G. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control training help? *Behaviour Research and Therapy*, 33, 25-39.
- Watkins, E.D & Teasdale, G.D., (2004), Adaptive and maladaptive self-focus in depression, *Journal of Effective Disorder*, 82, 1-8.



# فرا تحلیل اثربخشی مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان □

## Meta-Analysis of the Efficacy of Psychological and Educational Interventions to Improve Academic Performance of Students with Dyslexia □

Maryam Samadi, M.Sc. ✉

Ahmad Abedi, Ph.D.

Abdolhosein Shamsi, M.Sc.

Maryam Ahmadzadeh, M.Sc.

مریم صمدی\*

دکتر احمد عابدی\*

عبدالحسین شمسى\*

مریم احمدزاده\*

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of psychological and educational interventions to improve academic performance of students with dyslexia, by using meta-analysis. This study used a meta analysis, approach and integrated 32 psychological research wich had a sound methodology, the results of scientific research treatment. The research tool was Meta-analysis Checklist. Data analysis showed that magnitude of effect size of psychological and educational intervention on improving academic performance of dyslexic students was higher than average. Meta-analysis result showed the psychological and educational interventions can help improve the academic performance of students with dyslexia.

**Keywords:** meta-analysis, dyslexia, psychological and educational interventions.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر این بود که با استفاده الگوی پژوهشی فرا تحلیل، میزان اثرگذاری مداخلات روان شناختی و آموزشی را بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان مشخص کند. این پژوهش با استفاده از فن فراتحلیل با یکپارچه کردن نتایج حاصل از انجام تحقیقات مختلف، میزان اندازه اثر مداخلات روان شناختی و آموزشی را مشخص می کند. بدین منظور ۳۰ پژوهش که از لحاظ روش شناختی مورد قبول بود، انتخاب و فراتحلیل بر روی آنها انجام گرفت. ابزار پژوهش چک لیست فراتحلیل بود. یافته های پژوهش نشان داد میزان اندازه اثر مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان متوسط رو به بالا است. نتیجه فراتحلیل نشان داد که مداخلات روانشناختی - آموزشی می تواند کمکی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان باشد.

**کلید واژه ها:** فراتحلیل، نارساخوانی، مداخلات روانشناختی و آموزشی

## ● مقدمه

اختلال های یادگیری نمایانگر یکی از بزرگ ترین و شاید جنجال برانگیزترین مقوله های آموزش و پرورش است. در «اختلال یادگیری خاص»<sup>۱</sup> مهارت های تحصیلی فرد در یک یا چند درس، بسیار پایین تر از سن تقویمی او هستند و در عملکرد تحصیلی، شغلی و یا در فعالیت های زندگی روزمره اختلال شدید به وجود می آورد. این موضوع را نمرات فرد در آزمون های پیشرفت تحصیلی و سنجش های بالینی جامع نشان می دهد (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). اختلال های یادگیری احتمالاً منشأ عصب شناختی و روندی تحولی دارند که پیش از دبستان شروع و تا بزرگسالی ادامه پیدا می کند (گارتلند و استروسمنند، ۲۰۰۷). یکی از اختلال های بسیار رایج و در واقع مهم ترین اختلال یادگیری، «اختلال خواندن» است؛ زیرا خواندن، پایه همه انواع یادگیری است. خواندن یکی از عمده ترین روش های کسب معلومات و دانش به حساب می آید. هر فردی در اجتماع مجبور است مقدار زیادی نوشته را بخواند. به همین دلیل در اکثر جوامع سواد خواندن و نوشتن کلید موفقیت آموزشی است و بچه هایی که در خواندن ضعیف می باشند گروهی بسیار آسیب پذیر در یادگیری دروس مختلف در تمامی سال های تحصیلی و بعد از آن هستند که موجب می شود پیشرفت های ناچیزی در امر تحصیل داشته باشند (مورگان، ۲۰۰۹).

برای بعضی از کودکان علی رغم وجود هوش طبیعی، فرصت های مناسب آموزشی و عدم وجود اختلال های هیجانی، یادگیری خواندن برایشان دشوار است (یوسف زاده، یعقوبی و رشیدی، ۱۳۹۱). این کودکان سن خواندشان دو سال یا بیشتر، از سن تقویمی شان عقب تر است که به آنان «نارساخوان» گفته می شود (واجوهیثن، ۲۰۱۱). نارساخوانی یکی از شایع ترین انواع اختلال های یادگیری است (وفایی، ۲۰۱۲). بررسی ها نشان داده است که حدود ۱۲ درصد دانش آموزان سنین ۶ تا ۱۰ ساله، به ویژه پسران، دارای اختلال خواندن هستند (مورگان، ۲۰۰۹). صداقتی، فروغی، شفیععی و مرآتی (۱۳۸۹) اظهار می دارند که در اصفهان میزان شیوع اختلال خواندن برابر با ۱۰ درصد است که از این میزان ۶۶ درصد مربوط به دانش آموزان پسر و ۳۴ درصد مربوط به دانش آموزان دختر است.

از آنجا که بسیاری از دانش آموزان دارای مشکلات خواندن، سایر مشکلات هیجانی - رفتاری مانند اضطراب، افسردگی، حرمت خود پایین و... را نیز تجربه می کنند، به نظر

می رسد با تقلیل مشکلات یادگیری در کودکان بتوان تا حدودی مشکلات هیجانی- رفتاری آنان را نیز بهبود بخشید و زمینه را برای ادامه تحصیل موفقیت آمیز آنان فراهم نمود (مجیدی و همکاران، ۱۳۸۸). از این رو به منظور مداخله و درمان نارساخوانی همواره روی آوردهای آموزشی و روانشناختی گوناگونی ارائه شده است. روان شناسی رفتاری؛ بر تحلیل رفتارهای مورد نیاز برای یادگیری تکلیف یا برنامه درسی تأکید می کند. تمرین های آموزشی مشتق از این نظریه، آموزش مستقیم نامیده می شوند. روش آموزش مستقیم شامل تعیین هدف های آموزشی، برنامه ریزی آموزشی به کمک تحلیل تکلیف، آموزش صریح و مستمر است (کرین و همکاران به نقل از مونرو ۲۰۰۱). آموزش های شناختی به آن دسته از راهبردهایی تکیه دارد که به وسیله آن، اطلاعات مورد توجه قرار می گیرد، تشخیص داده می شوند، به رمز در می آیند و در نهایت در حافظه ذخیره می شوند تا در موقع نیاز فراخوانده شوند (سیف، ۱۳۸۴). در واقع آموزش های شناختی بر چگونگی یادگیری افراد متمرکز است. آموزش های فراشناختی نیز مطرح می کند که بسیاری از دانش آموزانی که در یادگیری مشکل دارند، در واقع مشکل آنان اینست که هیچ وقت یاد نگرفته اند که چگونه یاد بگیرند (پاریس و همکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از شمسی و همکاران، ۱۳۹۲). فرض رویکرد عصب روانشناختی نیز عبارت است از توانایی ذهنی برقراری یک رابطه علت و معلولی بین محل خطای مغزی و انحراف در توانایی خواندن دانش آموز. در واقع زیربنای مداخلات عصب روانشناختی فعالیت هایی است که موجب تحریک و تقویت پیوندهای عصب روانشناختی کودک می شود (عابدی، ۱۳۸۹).

با توجه به اینکه تحقیقات زیادی در رابطه با اثربخشی مداخلات روان شناختی- آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان وجود دارد، به نظر می رسد که انجام یک فراتحلیل به روشن ساختن مقدار واقعی تأثیر مداخلات روان شناختی و آموزشی بر این اختلال کمک خواهد کرد و میزان اثربخشی این مداخلات مشخص خواهد شد، به عبارتی روشن تر با انجام فراتحلیل می توان دیدگاه کلی تری نسبت به کارایی الگوی های مداخله ای ( مداخلات روان شناختی و آموزشی ) در کشور به دست آورد. همچنین، با توجه به اینکه بخش چشمگیری از مراجعه کنندگان به درمانگاه های روانشناختی، کودکان مبتلا به نارسایی های ویژه یادگیری هستند و همچنین هزینه های درمانی که برای والدین در بردارد،



ضرورت این تحقیق بیش از پیش روشن می شود. با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر نیز بر آن است تا با استفاده از فراتحلیل، میزان اثربخشی مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان مورد بررسی قرار دهد و همچنین مشخص کند کدام روش اثربخشی بیشتری دارد.

## ● روش

فراتحلیل روش آماری است که به جای یک فرضیه پژوهشی خاص، به ترکیب اندازه اثرهای حاصل از انجام پژوهش‌های مختلف می‌پردازد. (هویت و کرامر، ۱۳۸۸). در فرا تحلیل اصل اساسی عبارت است از محاسبه اندازه اثر برای تحقیقات مجزا و بر گرداندن آنها به یک ماتریس مشترک عمومی و آنگاه ترکیب آنها برای دستیابی به میانگین تأثیر. در فراتحلیل با در دست داشتن آماره‌هایی مانند  $X, F, t$  می‌توان شاخص اندازه اثر مربوط به  $r$  را برآورد کرد. براساس نظر کوهن (۱۹۹۸)، برای شاخص  $r$  اندازه‌های اثر  $۰/۱$ ،  $۰/۳$ ،  $۰/۵$  به ترتیب کوچک، متوسط و بزرگ قلمداد می‌شود (فراهانی و عریضی، ۱۳۸۴).

«جامعه آماری» این تحقیق، پژوهش‌ها، پایان‌نامه‌ها و تحقیقات چاپ شده در مجلات علمی- پژوهشی بودند که در طول ۱۵ سال گذشته (۱۳۹۳-۱۳۷۸) در زمینه میزان اثربخشی مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان انجام شده‌اند و از لحاظ روش‌شناسی (فرضیه‌سازی، روش تحقیق، جامعه، حجم نمونه، روش نمونه‌گیری، ابزار اندازه‌گیری، روایی و اعتبار ابزار اندازه‌گیری، تحلیل آماری و صحیح بودن محاسبات آماری) شرایط لازم را داشته‌اند. در واقع در این تحقیق پژوهش و مطالعاتی که از نظر علمی و روش شناختی مورد تأیید قرار گرفته‌اند، جامعه آماری پژوهش را تشکیل داده‌اند که تعداد آنها ۳۰ پژوهش در زمینه مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان بوده است.

## ● ابزار

منابع جست‌وجو در پژوهش حاضر عبارت بودند از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری (مراجعه پژوهشگر کتابخانه و دانشگاه)، مجلات علمی- پژوهشی در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی، بانک اطلاعاتی جهاد دانشگاهی و مرکز اسناد ایران. فقط

منابع فارسی و تحقیقاتی که در ایران انجام شدند، مورد بررسی قرار گرفتند. در این فرا تحلیل تمام پژوهش‌هایی که از لحاظ روش شناختی شرایط لازم را احراز کرده‌اند، به کار رفته است، یعنی از همه منابعی که ملاک‌های درون گنجی داشته‌اند، استفاده شده است. به عبارتی «ملاک‌های درون گنجی» برای فراتحلیل عبارت بودند از: ۱. موضوع پژوهش‌ها مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان باشد. ۲. بررسی در قالب پژوهش گروهی صورت گرفته باشد ۳. تحقیقات به صورت آزمایشی و نیمه آزمایشی انجام شده باشند. ۴. از ابزارهای معتبر و مقیاس‌های دقیق، که دارای اعتبار و روایی کافی بوده‌اند، استفاده شده باشد. و «ملاک‌های خروج» پژوهش‌هایی بودند که: ۱. موضوع پژوهش مسئله‌ای غیر از مداخلات روانشناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان باشد. ۲. پژوهش‌هایی که صرفاً به گزارش میزان شیوع در گروه‌های مختلف اقدام کرده‌اند. ۳. تحقیقات به صورت موردی، مروری، رابطه‌ای و توصیفی انجام شده‌اند.

«بزار» مورد استفاده در این پژوهش «چک لیست تحلیل محتوا» بود. از این چک لیست برای انتخاب پایان نامه‌ها، طرح‌های تحقیقاتی و مقاله‌های پژوهشی دارای ملاک‌های «ورود» و استخراج اطلاعات لازم برای انجام فراتحلیل از محتوای آنها استفاده شد و چک لیست مذکور، شامل مؤلفه‌های زیر بود: عنوان پژوهش‌های انجام شده، نام پژوهشگر، ابزارها، جنس، طول درمان، روش آماری، حجم نمونه و سطح معناداری آزمون‌ها.

فراتحلیل گران، با داشتن مقادیر میانگین، واریانس و انحراف معیار گروه‌ها قادر، به محاسبه اندازه اثر هستند، اما رایج‌ترین شاخص‌ها  $r$  و  $d$  هستند که  $d$  برای تفاوت‌های گروهی و  $r$  برای مطالعات همبستگی به کار می‌برند (دلاور، ۱۳۸۸؛ فراهانی و عریضی، ۱۳۸۴). بنابراین با توجه به لیست تحقیقات در زمینه مورد نظر و مراجعه به آنها، و با در نظر گرفتن معیارهای ذکر شده، ۳۰ پژوهش مورد تأیید قرار گرفتند، که لیست تفضیلی آنها، همراه با اطلاعات توصیفی در جدول ۱ آمده است. برای به دست آوردن میزان اندازه اثر از نرم افزاری استفاده نشده و محاسبات به صورت دستی انجام شد. مراحل اجرای این فراتحلیل براساس مراحل فراتحلیل هویت و کرامر (۲۰۰۵)، ترجمه پاشا شریفی و همکاران، (۱۳۸۸)، انجام گرفته و به شرح زیر است: ۱. تعریف متغیرهای پژوهش ۲. جست و جوی پایگاه‌های اطلاعاتی

۳. بررسی پژوهش ها ۴. محاسبه اندازه اثر برای هر مطالعه ۵. ترکیب اندازه اثر مطالعات  
 ۶. معناداری مطالعات ترکیب یافته ۷. مقایسه اندازه های تأثیر از مطالعات با ویژگی های  
 مختلف.

جدول ۱. مشخصات تحقیقاتی که در فراتحلیل مورد بررسی قرار گرفته اند

شماره	عنوان	پژوهشگر	الگوی درمانی	تعداد نمونه	طول درمان	جنس	ابزار	آماره
۱	بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکل درک خواندن	پاکدامن ساوجی (۱۳۸۰)	آموزش راهبردهای فراشناختی	۶۰ نفر آزمایش: ۳۰ نفر گواه: ۳۰ نفر	۸ جلسه ۴۵ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون درک مطلب خواندن (مهری نژاد) فرم سنجنش توانایی خواندن	F
۲	تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان پسر پایه چهارم و پنجم ابتدایی	یعقوبی و احدی (۱۳۸۳)	آموزش راهبردهای فراشناختی	۶۴ نفر آزمایش: ۳۲ نفر گواه: ۳۲ نفر	۱۵ جلسه ۴۵ دقیقه ای	پسر	چک لیست نارساخوانی، فرم سنجنش توانایی خواندن، آزمون هوش و کسلر و ریون	F
۳	اثرات درمان نوروسایکولوژی در کارآمدی خواندن دانش آموزان نارساخوانی تحولی نوع زبان شناختی	با عزت وهمکاران (۱۳۸۵)	درمان نوروسایکولوژی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون و کسلر، جعبه آموزشی لامسه، آزمون تشخیص خواندن	F
۴	اثر بخشی آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی- اسنادی بر درک مطلب خواندن دانش آموزان نارسا خوان ابتدایی	دهقانی فیروز ابادی و همکاران (۱۳۸۶)	آموزش راهبردهای فراشناختی- اسنادی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۰ نفر آزمایش: ۱۰ نفر گواه: ۱۰ نفر	۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای	دختر	آزمون کتل، فهرست نشانگان نارسا خوانی	F
۵	کاربرد نرم افزار آموزشی میلاد بر مبنای مدل عصب روانشناختی بینایی رنگ برای آموزش دانش آموزان نارساخوان	عسکری وهمکاران (۱۳۸۶)	نرم افزار آموزشی میلا	۴۰ نفر آزمایش: ۲۰ نفر گواه: ۲۰ نفر	۴ جلسه ۶۰ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون هوش و کسلر، فهرست نشانگان نارساخوانی	t
۶	بررسی تأثیر روش های بازپروری کپارت و سینا در درمان نارسایی های ویژه یادگیری اختلال خواندن	جناآبادی (۱۳۸۷)	روش های بازپروری کپارت و سینا	۳۰ نفر آزمایش: ۱۰ نفر آزمایش: ۲۰ نفر گواه: ۱۰ نفر	-	پسر	آزمون سطح خواندن (محقق ساخته)	t
۷	اثر بخشی وسیله آموزشی سینا در کاهش خطاهای خواندن کودکان نارساخوان	بهراری قره گوز وهمکاران (۱۳۸۷)	وسيله آموزشی سینا	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۳ جلسه ۴۵ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون هوش و کسلر، آزمون تشخیص نارساخوانی	F
۸	مقایسه اثربخشی روش های چند حسی فرنالده و اورتون بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارسا خوان پسر پایه سوم ابتدایی	زینی وند (۱۳۸۷)	آموزش اثربخشی روش های چند حسی فرنالده و اورتون	۴۵ نفر آزمایش: ۳۰ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۵ جلسه ۴۵ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون کتل، آزمون خواندن احوال	
۹	تأثیر تکنیک خود آموزش دهی در کاهش مشکلات خواندن دانش آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی	مجیدی وهمکاران (۱۳۸۸)	فن خود آموزش دهی	۳۲ نفر آزمایش: ۱۶ نفر گواه: ۱۶ نفر	۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون هوش و کسلر، آزمون تشخیص خواندن	F

۱۰	تاثیر آموزش مهارت ادراک بینایی بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان	سامع سیاهگردی وهمکاران (۱۳۸۸)	آموزش مهارت ادراک بینایی	۶۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون خواندن اکوال، آزمون اندره ری	T
۱۱	اثر بخشی آموزش ادراک شنیداری بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان سوم ابتدایی شهرستان خمینی شهر	وطن دوست (۱۳۸۸)	آموزش ادراک شنیداری	۳۰ نفر آزمایش: ۲۰ نفر گواه: ۱۰ نفر	۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون هوش و کسلر، آزمون تشخیص نارساخوانی	F
۱۲	تاثیر آموزش کارکرد های اجرایی بر عملکرد خواندن دانش آموزان دبستانی با ناتوانایی یادگیری ویژه	میر مهدی وهمکاران (۱۳۸۸)	آموزش کارکرد های اجرایی	۴۵ نفر آزمایش: ۴۵ نفر گواه: ۴۵ نفر	۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون حافظه فعال کورنولد، آزمون تشخیص خواندن، آزمون کولچ	F
۱۳	تاثیر راهبرد مرور ذهنی بر عملکرد حافظه فعال دانش آموزان نارساخوان	ارجمند نیا و نراقی (۱۳۸۸)	راهبرد مرور ذهنی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون تشخیص نارساخوانی، آزمون حافظه فعال پیکرنینگ	t
۱۴	تاثیر روش آموزش ترکیب واج ها در اصلاح نارساخوانی دانش آموزان پایه ی دوم و سوم ابتدایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۸۸-۸۷	موسوی (۱۳۸۸)	آموزش ترکیب واج ها	۵۰ نفر آزمایش: ۲۵ نفر گواه: ۲۵ نفر	۱۵ جلسه ۴۵ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون دیکته نویسی، آزمون خواندن، آزمون ریون	F
۱۵	بررسی تأثیر روش آموزش چند حسی اورتون بر اختلال خواندن در دانش آموزان دوم و سوم ابتدایی	زربخش (۱۳۷۸)	روش چند حسی اورتون	۴۰ نفر آزمایش: ۲۰ نفر گواه: ۲۰ نفر	۲۰ جلسه ۶۰ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون کتل، آزمون نارساخوانی	F
۱۶	بررسی تاثیر آموزش ترکیبی حسی- حرکتی- ادراکی بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان ابتدایی شهر اصفهان	حقیقت زاده (۱۳۸۹)	آموزش ترکیبی حسی- حرکتی ادراکی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای	دختر	آزمون خواندن اکوال، آزمون هوش و کسلر	F
۱۷	تأثیر بازی درمانی رفتاری- شناختی در اصلاح عملکرد خواندن دانش آموزان پسر نارساخوان پایه دوم و سوم ابتدایی شهر همدان	قیصری (۱۳۸۹)	بازی درمانی رفتاری- شناختی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای	پسر	آزمون هوش و کسلر، آزمون تشخیص نارساخوانی	F
۱۸	بررسی میزان اثر بخشی روش آموزشی چند حسی اورتون بر عملکرد خواندن دانش آموزان دختر پایه های سوم و چهارم دبستان	قرایی (۱۳۸۹)	روش آموزشی چند حسی اورتون	۳۲ نفر آزمایش: ۱۶ نفر گواه: ۱۶ نفر	۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای	دختر	آزمون خواندن، آزمون ریون	F
۱۹	اثر بخشی سه روش آموزشی- اصلاحی مبتنی بر پردازش واج شناختی بر سرعت و صحت خواندن دانش آموزان نارساخوان ابتدایی	فصیحانی فرد، میکاییلی (۱۳۸۹)	روش های آموزشی- اصلاحی مبتنی بر پردازش واج شناختی	۳۰ نفر آزمایش ۱: ۱۰ نفر آزمایش ۲: ۱۰ نفر آزمایش ۳: ۱۰ نفر	-	دختر و پسر	آزمون آگاهی واج شناختی، آزمون نامیدن، آزمون سرعت	T

۲۰	اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش های چند گانه گاردنر بر عملکرد خواندن دانش آموزان با علائم نارسانا خوانی سوم ابتدایی شهر اصفهان	شرقی الیه سر (۱۳۸۹)	برنامه آموزشی مبتنی بر هوش های چند گانه گاردنر	۴۸ نفر آزمایش: ۲۴ نفر گواه: ۲۴ نفر	۶ جلسه ۹۰ دقیقه ای	دختر	آزمون خواندن احوال، آزمون هوش چندگانه گاردنر، آزمون کتل	F
۲۱	اثربخشی آموزش حافظه فعال بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان با ناتوانایی خواندن پایه سوم	زاغیان (۱۳۹۰)	آموزش حافظه فعال	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۵ جلسه ۴۵ دقیقه ای	دختر و پسر	آزمون هوش و کسلر، فهرست نشانگان نارساناخوانی	F
۲۲	اثربخشی آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش آموزان نارساناخوان دختر پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان	اهرمی و همکاران (۱۳۹۰)	آموزش دقت	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۲ جلسه ۴۰ دقیقه ای	دختر	فهرست نشانگان نارساناخوانی، آزمون خواندن کلاس سوم	F
۲۳	تأثیر آموزش آگاهی واج شناختی بر توانایی آگاهی واجی، خواندن ناکلمه و سرعت خواندن پسران نارساناخوان	علی پور و همکاران (۱۳۹۰)	آموزش آگاهی واج شناختی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۲۴ جلسه ۴۵ دقیقه ای	پسر	آزمون های آگاهی واج شناختی، آزمون های کلامی هوش و کسلر، زمون خواندن کلمه منگامه	F
۲۴	بررسی تأثیر بیوفید بک EEG در کاهش علائم نارسانا خوانی	نریمانی و همکاران (۱۳۹۱)	بیوفید بک	۳۱ نفر آزمایش: ۱۶ نفر گواه: ۱۵ نفر	۲۰ جلسه ۳۵ دقیقه ای	پسر	دستگاه نوروفیدبک، آزمون اختلال در خواندن، آزمون و کسلر	F
۲۵	تأثیر آموزش راهبردهای فعال تفکر مدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکل خواندن	غباری بناب و همکاران (۱۳۹۱)	آموزش راهبردهای فعال تفکر مدارانه و خود نظارتی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای	پسر	آزمون ریون، آزمون نارسانا خوانی، آزمون محقق ساخته درک مطلب	F
۲۶	اثربخشی نرم افزار پیشبرد شناختی بر کارکرد های اجرایی، بازداری پاسخ و حافظه کاری کودکان دچار نارساناخوانی	قمری گیوی و همکاران (۱۳۹۱)	بخشی نرم افزار پیشبرد شناخت	۶۰ نفر آزمایش: ۳۰ نفر گواه: ۳۰ نفر	۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای	پسر	آزمون ریون، آزمون تشخیص خواندن، نرم افزار پیشبرد شناختی	F
۲۷	تأثیر آموزش آگاهی واج شناختی بر سرعت، دقت و درک مطلب دانش آموزان نارساناخوان	کریمی، عباسی و زکی بی (۱۳۹۲)	آموزش آگاهی واج شناختی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای	دختر	آزمون تشخیص سطح خواندن، آزمون ریون و آزمون آگاهی واج شناختی	F
۲۸	اثربخشی آموزش راهبردهای حافظه ی فعال بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساناخوان	کریمی و عسکری (۱۳۹۲)	آموزش راهبردهای حافظه ی فعال	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۵ جلسه	دختر و پسر	آزمون تشخیص سطح خواندن عزیزبان و عابدی	F
۲۹	اثربخشی بازی های واجی بر عملکرد خواندن دانش آموزان پسر نارساناخوان	مرادی و همکاران (۱۳۹۳)	بازی های واجی	۳۰ نفر آزمایش: ۱۵ نفر گواه: ۱۵ نفر	۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه ای	پسر	آزمون ریون و آزمون خواندن و نارساناخوانی (کرمه، نوری و مرادی)	F
۳۰	تأثیر برنامه توانبخشی عملکرد های بنیایی پایه بر توانایی خواندن کودکان نارساناخوان	طهماسبی و همکاران (۱۳۹۲)	برنامه توانبخشی عملکرد های بنیایی	۲۰ نفر آزمایش: ۱۰ نفر گواه: ۱۰ نفر	-	دختر و پسر	آزمون ارزیابی توانایی خواندن فارسی (محقق ساخته)، آزمون	t

## ● یافته ها

در این بخش براساس داده های ارائه شده در گزارش هر یک از پژوهش های مورد نظر، به محاسبه اندازه اثر الگوهای درمانی پرداخته شده است. به همین منظور، اندازه اثر طبق مراحل فراتحلیل هویت و کرامر (۱۳۸۸)، محاسبه شد. سپس با تبدیل هر  $I$  اثر به  $ZI$ ، محاسبه متوسط آنها و سرانجام تبدیل مجدد آن به حجم اثر، همه مطالعات با هم ترکیب شدند. بر اساس اطلاعات جدول ۲، میانگین مقدار  $ZI$  برای مداخلات روان شناختی و آموزشی برابر با  $۰/۶۰۶$  است که براساس جدول بسط یافته  $Z$  فیشر با متوسط حجم اثرهای  $۰/۵۴$  منطبق است که مطابق جدول کوهن متوسط رو به بالا ارزیابی می شود. همچنین سطح معناداری ترکیبی  $۰/۰۰۰۰۱$  به دست آمده است. جدول ۲ میانگین اندازه اثر را نشان می دهد.

جدول ۲. نتایج فراتحلیل اثربخشی تأثیر مداخلات روان شناختی - آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان

پژوهش	N	سطح معناداری مطالعات	تبدیل سطح معناداری به Z	I	تبدیل I به ZI
۱	۶۰	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۴۸۲	۰/۵۲۳
۲	۶۴	۰/۰۰۰۱	۴/۲۶۵	۰/۵۹۰	۰/۵۹۰
۳	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۴	۳۰	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۶۸۸	۰/۸۲۹
۵	۴۰	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۵۹۰	۰/۶۷۸
۶	۳۰	۰/۰۱	۲/۳۲۶	۰/۴۳۰	۰/۴۶۰
۷	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۸	۴۵	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۴۶۱	۰/۴۹۷
۹	۳۲	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۵۱	۰/۶۱۸
۱۰	۶۰	۰/۰۵	۱/۶۴۵	۰/۲۱۳	۰/۳۱۰
۱۱	۳۰	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۶۸۸	۰/۸۲۹
۱۲	۴۸	۰/۰۱	۲/۳۲۶	۰/۳۳۷	۰/۳۴۳
۱۳	۳۰	۰/۰۱	۲/۳۲۶	۰/۴۳۰	۰/۴۶۰
۱۴	۵۰	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۵۳۱	۰/۵۹۰
۱۵	۴۰	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۵۹۰	۰/۶۷۸
۱۶	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۱۷	۳۰	۰/۰۵	۱/۶۴۵	۰/۳۰۴	۰/۳۱۰
۱۸	۳۲	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۶۶۴	۰/۷۹۳
۱۹	۳۰	۰/۰۱	۲/۳۲۶	۰/۴۳۰	۰/۴۶۰
۲۰	۴۸	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۴۴۷	۰/۴۷۲
۲۱	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۲۲	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۲۳	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۲۴	۳۱	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۶۱	۰/۶۳۳
۲۵	۳۰	۰/۰۰۰۱	۳/۷۱۹	۰/۶۸۸	۰/۸۲۹
۲۶	۶۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۴۰۱	۰/۴۲۴
۲۷	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۲۸	۳۰	۰/۰۰۱	۳/۰۹	۰/۵۷۲	۰/۶۴۸
۲۹	۳۰	۰/۰۱	۲/۳۲۶	۰/۴۳۰	۰/۴۶۰
۳۰	۲۰	۰/۰۰۰۵	۳/۷۱۹	۰/۸۴۵	۱/۲۳۸
میانگین اندازه اثر					۰/۶۰۶

$p=۰/۰۰۰۰۱$   $I=۰/۵۴$

## ● بحث و نتیجه گیری

فرا تحلیل رویکردی آماری برای یکپارچه کردن نتایج مستقل است که منجر به نتیجه-گیری هایی می شود که دقیق تر و معتبرتر از نتایجی است که از تحقیق اولیه به دست می آید (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۰). یافته های حاصل از این فراتحلیل نشان داد که مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان تأثیر متوسط روبه بالایی (۰/۵۴) دارد. این یافته ها تاییدی بر پژوهش های قبلی از جمله پاکدل/من زربخش (۱۳۷۸)، یعقوبی و احدی (۱۳۸۳)، باعزت و همکاران (۱۳۸۵)، عسکری و همکاران (۱۳۸۶)، مرضیه دهقانی فیروز/آبادی و همکاران (۱۳۸۶)، بهاری قره گوز و همکاران (۱۳۸۷)، وطن دوست (۱۳۸۸)، موسوی (۱۳۸۸)، حقیقت زاده (۱۳۸۹)، قرایی (۱۳۸۹)، هرمی و همکاران (۱۳۹۰)، علی پور و همکاران (۱۳۹۰)، زاغیان (۱۳۹۰)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۱)، کرمی، عباسی و زکی بی (۱۳۹۲)، کریمی و عسکری (۱۳۹۲) و طهماسبی و همکاران (۱۳۹۳) می باشد. این پژوهشگران اثربخشی مداخلات روان شناختی-آموزشی را در کاهش خطاهای نارساخوانی رضایت بخش گزارش کرده اند.

○ در تبیین نتایج پژوهش حاضر، می توان گفت با توجه به میزان اندازه اثر (۰/۵۴) مداخلات روانشناختی-آموزشی می تواند کمکی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نارساخوان باشد. از میان ۳۰ پژوهش مورد بررسی، بیشترین «میزان اندازه اثر» (۰/۸۴۵) به پژوهش طهماسبی و همکاران (۱۳۹۳) مربوط بود که برنامه توانبخشی عملکردهای بینایی پایه را در بهبود عملکرد خواندن به کار برده بود. از نظر نورولوژیکی افراد نارساخوان دارای الگوی خاصی از توانایی های شناختی هستند، مهمترین ویژگی شناختی در این افراد که بر روی خواندن و نوشتن موثر است، پردازش بینایی و حافظه کوتاه مدت است (هاموند<sup>۲</sup> و هرکولز<sup>۳</sup>؛ به نقل از طهماسبی و همکاران، ۱۳۹۳). مهارت پردازش کردن اطلاعات بینایی باعث ایجاد توانایی سازماندهی و طبقه بندی کردن، تفسیر کردن محرک بینایی و معنا کردن آنچه که دیده شده است؛ خواهد شد. نارسایی کارکردهای بینایی می تواند یکی از دلایل ایجاد نارساخوانی (خطاهایی در خواندن، نظیر حذف نمایی و اضافه کردن) باشد که در مطالعات پیشین هم اثبات شده است (چارلز، ۲۰۰۲؛ فاکوئتی و همکاران، ۲۰۰۳؛ گریشام، ۲۰۰۷؛ متسینگ و فریرا، ۲۰۰۸؛ پالامو و پوئل، ۲۰۱۰).

○ به منظور بررسی تاثیر مداخلات دیداری بر رفع مشکلات خواندن پژوهش های متفاوتی انجام شده است که اکثر آن ها حاکی از بهبود توانایی خواندن بعد از تاثیر مداخلات بینایی هستند (چارلز، ۲۰۰۲؛ فاکوئتیو همکاران، ۲۰۰۳؛ گریشام، ۲۰۰۷؛ گاس و همکاران، ۲۰۰۷؛ متسینگ و فریرا، ۲۰۰۸؛ پلامو و پوئل، ۲۰۱۰). بخشی از تمرینات ارائه شده در مداخلات دیداری، با هدف آگاهی از «ویژگی های اشکال یا تصاویر»<sup>۴</sup> می باشد؛ این مداخلات منجر به تقویت شناسایی جهت، اندازه، شکل و رنگ اشیا می شود که وجود این مهارت در تشخیص حروف و تفکیک آن ها از یکدیگر موثر است و این توانایی می تواند باعث شود که فرد بتواند شباهت ها و تفاوت های بین حروف را تشخیص دهد. تمرینات یادآوری «دیداری مواد»<sup>۵</sup>، موجب تقویت حافظه دیداری نیز می شود. با انجام مکرر این تمرین، مهارت تصور ذهنی در فرد افزایش می یابد و وی را قادر می سازد که یک تصویر را برای مدت کوتاهی در ذهن خود حفظ کند. بنابراین در توانایی خواندن و ارتباط بین حروف و کلمات و در نتیجه برداشت صحیح از متن تاثیرگذار خواهد بود. بخش دیگری از این برنامه های توانبخشی، آگاهی از کلیدها و نشانه های موجود در «میدان بینایی»<sup>۶</sup> می باشد. این تمرین موجب افزایش آگاهی از نشانه های موجود در محیط اطراف می شود و امکان تشخیص اشیا را بدون وجود تمام جزئیات، می دهد. بنابراین می تواند در برداشت یک کلمه بدون نیاز به خواندن حرف به حرف آن موثر باشد و در نتیجه موجب افزایش سرعت خواندن خواهد (شیمن و راس، ۲۰۰۶).

○ به طور کلی خواننده برای ایجاد پلی بین متن یا حروف چاپی و معنای آن، می بایست مجموعه ای از فرآیندها، به ویژه توانایی ادراک بینایی و سایر توانایی های شناختی (توجه، حافظه و سازماندهی)، دانش زبانی و تجارب گذشته را فعال کند. در واقع خواندن محصول توانایی های شناختی، زبانی، دانش قبلی و کسب مهارت در توانایی های خاص خواندن است (فیشر و هارتنگ، ۲۰۰۸). در واقع مداخله دیداری با بهبود بخشیدن به کارکردهای بینایی نارسا که مسبب ایجاد مشکلاتی در خواندن هستند، موجب بهبود عملکرد خواندن می شود و در کودکان مبتلا به مشکلات خواندن می تواند به عنوان یک روش رایج مورد استفاده قرار گیرد.

○ توجه به زمینه های فرهنگی در جوامع مختلف، می تواند در اثربخشی رویکردهای گوناگون درمانی مؤثر باشد. یکی از ویژگی های بارز فراتحلیل این است که امکان مقایسه کارایی الگوهای درمانی مختلف را در بافت های فرهنگی مختلف فراهم می کند. به هر حال،



به کارگیری رویکردهای درمانی مختلف در درمان مشکلات امری بدیهی است. اما آنچه بهتر است مورد توجه قرار گیرد، میزان موفقیت اعمال الگوی مورد نظر در رفع مشکل مطرح شده است. لذا در راستای نتایج این پژوهش پیشنهاد می شود، درمانگران جهت کاهش علائم نارساخوانی دانش آموزان از درمان های التقاطی و یا درمان هایی که اثر بخشی آن اثبات شده است، استفاده نمایند.



## یادداشت ها

- |                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| 1. specific learning disorder | 2. Hammond               |
| 3. Hercules                   | 4. visual discrimination |
| 5. visualization              | 6. visual closure        |

## ● منابع

- ارجمندنیا، علی اکبر؛ سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۸). تاثیر راهبرد مرور ذهنی بر عملکرد حافظه فعال دانش آموزان نارساخوان. *مجله علوم رفتاری*. ۳، ۳. ۱۷۸-۱۷۳.
- اهرمی، راضیه؛ شوشتری، مژگان؛ گلشنی منزه، فرشته؛ کمر (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش آموزان نارساخوان دختر پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان. *روانشناسی افراد/استثنایی*. ۱، ۲. ۱۳۹-۱۵۲
- باعزت، فرشته؛ بنی جمالی، شکوه السادات؛ معظمی، داوود (۱۳۸۵). اثرات درمان نوروسایکولوژی در کارآمدی خواندن دانش آموزان با نارساخوانی تحولی نوع زبان شناختی. *مطالعات روانشناختی*. ۱، ۲. ۱۲۴-۱۰۷.
- بهاری قره گوز، علی؛ سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۷). اثر بخشی وسیله آموزشی سینا در کاهش خطاهای خواندن کودکان نارساخوان. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*. ۴، ۱۶. ۳۵۳-۳۴۳.
- پاکدامن ساوجی، آذر (۱۳۸۰). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکل درک خواندن. *نخستین همایش یافته های نوین پژوهش در آموزش و پرورش استثنایی*، شیراز.
- جناآبادی، حسین (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش های بازپروری کپارت و سینا در درمان نارسایي های ویژه یادگیری اختلال خواندن. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۵، ۱۵. ۲۶-۱۵.
- حقیقت زاده، راحله. (۱۳۸۹). *بررسی تاثیر آموزش ترکیبی حسی-حرکتی-ادراکی بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان ابتدایی شهر اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- دلاور، علی (۱۳۸۸). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.

- دهقانی فیروز آبادی، مرضیه؛ امیری، شعله و مولوی، حسین (۱۳۸۶). مقایسه اثر بخشی راهبردهای فراشناخت و آموزش اسنادی بر درک مطلب خواندند دانش آموزان نارسا خوان ابتدایی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. ۷، ۴. ۴۰۷-۴۲۴.
- زاغیان، مهشید (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش حافظه فعال بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان با ناتوانایی خواندن پایه سوم. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- زربخش، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی تأثیر روش آموزش چند حسی اورتون بر اختلال خواندن در دانش آموزان دوم و سوم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- زینی وند، مریم (۱۳۸۷). مقایسه اثربخشی روش های چند حسی فرنالد و اورتون بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارسا خوان پایه سوم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- سامع سیاه کلرودی، لاله؛ عزیزاده، حمید و کوشش، محمدرضا (۱۳۸۸). تاثیر آموزش مهارت ادراک بینایی بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارسا خوان. تازه های علوم شناختی، ۱۱، ۲، ۷۲-۶۳.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). روان شناسی پرورشی. تهران: نشر آگاه.
- شرقی الیله سر، سکینه (۱۳۸۹). اثر بخشی آموزش مبتنی بر هوش های چند گانه گاردنر بر عملکرد خواندن دانش آموزان با علایم نارسا خوانی سوم ابتدایی شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- شمسی، عبدالحسین؛ عابدی، احمد؛ صمدی، مریم و احمدزاده، مریم (۱۳۹۲). فراتحلیل اثربخشی مداخلات روان شناختی و آموزشی بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری ریاضی. ناتوانی های یادگیری. ۲، ۴. ۶۱-۸۱.
- صداقتی، لیلافرغی، رقیه، شفیع، بیژن و مراثی، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع نارساخوانی در دانش آموزان طبیعی پایه اول تا پنجم دبستان های اصفهان. شنوایی شناسی. ۱۹، ۱، ۸-۱.
- طهماسبی، طیبه؛ نجاتی، وحید؛ قاسمی برومند، محمد و طباطبایی، سید مهدی (۱۳۹۳). تاثیر برنامه توانبخشی عملکردهای بینایی پایه بر توانایی خواندن کودکان نارساخوان. طب توانبخشی. ۳، ۱. ۳۲-۴۱.
- عابدی، احمد (۱۳۸۹). اثر مداخلات عصب روانشناختی بر بهبود عملکرد تحصیلی کودکان دچار ناتوانی های

یادگیری ریاضی. تازه های علوم شناختی، ۱۲؛ ۱۶، ۱-۱.

- عسگری، رفیه؛ یاریاری، فریدون و کدیور، پروین. (۱۳۸۶). کاربرد نرم افزار آموزشی میلاد بر مبنای مدل عصب روانشناختی بینایی رنگ برای آموزش دانش آموزان نارساخوان. *کودکان/استثنایی*. ۲۴. ۱۸۷-۲۱۰.
- علی پور، احمد؛ کریمی ترکده، طیبه؛ زندگی، بهمن و یزدانفر، مهناز. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش آگاهی واج شناختی بر توانایی آگاهی واجی، خواندن ناکلمه و سرعت خواندن پسران نارساخوان. *فصلنامه ایرانی کودکان/استثنایی*. ۱۱، ۴. ۳۴-۳۵۲.
- غباری بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن زاده، سعید؛ بخشی، جعفر و پیرزادی، حجت (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبرهای فعال تفکر مدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکل خواندن. *مجله ناتوانی های یادگیری* ۲، ۱. ۹۷-۷۷.
- فراهانی، حجت اله، عریضی، سید حمیدرضا، (۱۳۸۴). *روش های پیشرفته در علوم انسانی*. اصفهان: جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- فصیحانی فرد، سارا و میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۸۹). اثر بخشی سه روش آموزشی- اصلاحی مبتنی بر پردازش واج شناختی بر سرعت و صحت خواندن دانش آموزان نارساخوان ابتدایی. *پژوهش در حیطه کودکان/استثنایی* ۳، ۱۰. ۲۸۲-۲۶۹.
- قزایی، سکینه. (۱۳۸۹). *بررسی میزان اثر بخشی روش آموزشی چند حسی اورتون بر عملکرد خواندن دانش آموزان دختر پایه های سوم و چهارم دبستان های دولتی شهر اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- قمری گیوی، حسین؛ نریمانی، محمد و محمودی، هیوا. (۱۳۹۱). اثربخشی نرم افزار پیشبرد شناختی بر کارکردهای اجرایی، بازداری پاسخ و حافظه کاری کودکان دچار نارساخوانی و نقص توجه/ بیش فعالی. *مجله ناتوانی های یادگیری*. ۲، ۱. ۹۸-۱۱۵.
- قیصری، زهرا. (۱۳۸۹). *تأثیر بازی درمانی رفتاری- شناختی در اصلاح عملکرد خواندن دانش آموزان پسر نارساخوان پایه دوم و سوم ابتدائی شهر همدان*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشگاه پیام نور تهران.
- کریمی، جهانگیر؛ عباسی، زینب و زکی بی، علی (۱۳۹۲). تأثیر آموزش آگاهی واج شناختی بر سرعت، دقت و درک مطلب دانش آموزان نارساخوان. *ناتوانی های یادگیری*. ۲، ۳. ۳۸-۵۳.
- کریمی، سمیه و عسکری، سعید (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای حافظه فعال بر بهبود عملکرد خواندن

- دانش آموزان نارساخوان. ناتوانی های یادگیری. ۳، ۱. ۷۹-۹۰.
- مجیدی، عابد؛ دانش، عصمت و خوش کنش، ابوالقاسم (۱۳۸۸). تأثیر تکنیک خودآموزش دهی در کاهش مشکلات خواندن و کاهش افسردگی دانش آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی. *دوماهنامه دانشور رفتار*، ۱۷، ۴۰؛ ۱۸-۱۱.
- مرادی، محمدرضا؛ فرامرز، سالار و عابدی، احمد (۱۳۹۳). اثربخشی بازی های واجی بر عملکرد خواندن دانش آموزان پسر نارساخوان. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*. ۱۵، ۱ (۵۵). ۳۳-۵۱.
- موسوی، امیرحسین (۱۳۸۸). *تأثیر روش آموزش ترکیب واج ها در اصلاح نارساخوانی و نارسانویسی دانش آموزان پایه ی دوم و سوم ابتدایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۸۱-۸۷*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی.
- میرمهدی، سیدرضا؛ علیزاده، حمید و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۸). تأثیر آموزش کارکرد های اجرایی بر عملکرد ریاضیات و خواندن دانش آموزان دبستانی با ناتوانی یادگیری ویژه. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*. ۱، ۹، ۱۲-۱.
- نریمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس؛ رجبی، سوزان؛ نظری، محمدعلی و زاهد، عادل (۱۳۹۱). بررسی تأثیر بیوفید بک EEG در کاهش علایم نارسا خوانی. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*. ۱۲، ۱. ۳۴-۲۱.
- وطن دوست، نفیسه (۱۳۸۸). *اثربخشی آموزش ادراک شنیداری بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان سوم ابتدایی شهرستان خمینی شهر*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- هویت، دینس، کرامر، دانکن (۱۳۸۸). *روش های آماری در روانشناسی و سایر علوم رفتاری*. ترجمه: پاشا شریفی، حسن، نجفی زاده، جعفر، میرهاشمی، مالک، معنوی پور، داوود، شریفی، نسترن. تهران: سخن.
- یوسف زاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم و رشیدی، معصومه (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارتهای فراشناختی بر خودکارآمدی دانش آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*. ۱ (۳). ۱۰۸-۱۳۳.
- یعقوبی، ابوالقاسم و احدی، حسن (۱۳۸۳). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان پسر پایه های چهارم و پنجم ابتدایی شهر همدان. *مجله مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء*؛ ۱ (۱): ۵۷-۴۷.
- American Psychiatric Association (2013). *Childhood and adolescent disorders*.  
<http://www.dsm5.org>.
- Charles, W. (2002). Thoughts on the research of the reading/vision association. *Journal of*

- Behavioral Optometry*. 13 (6): 153-6.
- Facoetti, A., Lorusso, M., Paganoni, P., Umilta, C., & Mascetti, G(2003). The role of visuospatial attention in developmental dyslexia: Evidence from a rehabilitation study. *Cognitive Brain Research*. 15: 154–164.
- Fischer, B., & Hartnegg, K. (2008). Saccade control in dyslexia: Development, deficits, training and transfer to reading. *Optom Vis Dev*. 39(4):181-190.
- Gartland, D., & strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63- 72.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27, 21–30.
- Goss, D. A., Downing, D. B., Lowther, A. H., Horner, D. G., Blemker, M., Donaldson, L., Malson, T., & Gray, K. H, (2007). The effect of hts vision ther apy conducted in a school setting on reading skills in third and fourth grade students. *Optom Vis Dev*. 38(1):27-32.
- Grisham, D., Powers, M., & Riles, P. H. (2007). Visual skills of poor readers in high school. *Optometry*. 78: 542-549.
- Martins, A., Ramalho, N., Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of relationship between emotional intelligence and health. *Journal of Personality of Individual Differences*. 49 554–564.
- Maughan, B. (2009). Persistence of literacy problems: Spelling in adolescence and at midlife. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 893–901.
- Metsing, T. I., & Ferreira, J. T., (2008). Visual deficiencies in children from mainstream and learning disabled schools in Johannesburg, *South Africa. S Afr Optoma*. 67(4): 176-184.
- Munro, J.(2001). *Diagnosing learning difficulties in maths learning*. www.edfac.unimelb.edu.ac.
- Palomo-Alvarez, C., & Puell, M. (2010). Binocular function in school children with reading difficulties. *Graefes Arch Clin Exp Ophthalmol*. 248: 885-892.
- Sheiman, M., & Rouse, M.W. (2006). *Optometric management of learning related vision problems*. St.Louis: Mosby.
- Vafaie, M., A. (2012). Comparative study of rapid naming and working memory aspredictors of word recognition and reading comprehension in relation to phonological awareness in Iranian dyslexic and normal children . *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 4th International Conference of Cognitive Science (ICCS 2011)*, 32(3), 14 –.21
- Wajuihian, S. (2011). Dyslexia: An overview. *The South African Optometrist*, 70 (2) 89-98.

## رابطه بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی در دانشجویان □

### The Relationship between Cultural Intelligence and Social Interactions □

Zeinab Toolabi, Ph.D.

Alireza Kheyri, M.Sc. □

Saeed Samadi, M.Sc.

دکتر زینب طولابی \*

علیرضا خیری \*

سعید صمدی \*

#### Abstract

The aim of this research was studying the relationship between cultural intelligence and social interactions of university students. This research is a descriptive- analytical study. The sample consisted of 364 individual (222 male and 142 female) of Ilam state and Ilam Azad University. In order to collect the data the Earley-Ang Cultural Intelligence Questionnaire has been used to measure the cultural intelligence and the researcher's questionnaire used to evaluate the social interactions. The findings showed that cultural intelligence has a significant relationship with the social interactions of the students and among cultural intelligence components only cultural intelligence knowledge didn't show any significant relationship with students' social interactions. Also this study revealed that there was no significant difference between male and female students in terms of their social interaction and cultural intelligence.

**Keywords:** cultural intelligence, social interactions, knowledge, behavior motivations

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه رابطه بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی دانشجویان دانشگاه دولتی و آزاد ایلام بود. این پژوهش از نوع توصیفی تحلیلی است. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۶۴ دانشجو (۲۲۲ پسر و ۱۴۲ دختر) بود که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شده اند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه هوش فرهنگی ارلیو انگ (۲۰۰۷) جهت سنجش هوش فرهنگی و پرسشنامه محقق ساخته جهت سنجش تعاملات اجتماعی، جمع آوری شده است. نتایج نشان داد که هوش فرهنگی رابطه معناداری با تعاملات اجتماعی دانشجویان دارد و از میان ابعاد هوش فرهنگی تنها بعد دانش هوش فرهنگی رابطه معناداری با تعاملات اجتماعی دانشجویان ندارد همچنین بین دانشجویان دختر و پسر از نظر تعاملات اجتماعی و هوش فرهنگی تفاوت معناداری وجود ندارد.

**کلید واژه ها:** هوش فرهنگی، دانش، رفتار و انگیزش، تعاملات اجتماعی

□ Faculty of Human Sciences, Ilam University, I.R.Iran

□ alirezakh242@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۸/۷ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۴/۸

\* گروه مدیریت، دانشکده علوم انسانی دانشگاه ایلام

## ● مقدمه

با پیشرفت ارتباطات گاهی افراد برای ارضای نیازهای خود باید به طور همزمان با دو یا چند نفر از فرهنگ‌های مختلف به تعامل بپردازند. برای مثال دانش آموزان با شناخت محیط اجتماعی اطراف خود تعامل بهتری با افراد اطراف خود داشته و این باعث افزایش کارایی آنها می‌شود (تجلی و اردلان، ۱۳۸۹). افراد باید توانایی این را داشته باشند که بتوانند با افراد مختلفی در فرهنگ‌های متفاوت و اجتماع ارتباط برقرار کنند، که برای برقراری ارتباط باید از توانایی ذاتی خود به طور مطلوبی استفاده کنند.

انسان از نظام‌های منظمی تشکیل شده است، که این نظام‌ها بر یکدیگر تأثیر متقابل می‌گذارند. یکی از نظام‌های پیچیده انسان «هوش» او است. هوش در دنیای واقعی شامل هوشی است که بر ابعاد محتوایی خاص مانند «هوش اجتماعی»<sup>۱</sup>، «هوش هیجانی»<sup>۲</sup> و هوش عملی و کاربردی تمرکز دارد. یکی از انواع هوش که اخیراً مورد مطالعه قرار گرفته است، «هوش فرهنگی»<sup>۳</sup> است. (نائیجی و عباسعلی‌زاده، ۱۳۸۶). هوش فرهنگی درک ظاهر و باطن افراد از نظر فکری و عملی است. هوش فرهنگی چارچوب و زبانی را در اختیار ما قرار می‌دهد، که تفاوت‌ها را درک و روی آن‌ها سرمایه‌گذاری کنیم، نه اینکه آنها را تحمل کرده یا نادیده بگیریم (پلوم و همکاران، ۲۰۰۷).

هوش فرهنگی می‌تواند آثار و فوایدی را برای اجتماع انسانی داشته باشد: ۱. تقویت ارتباطات ۲. درک متقابل و افزایش تفاهم بین افراد ۳. کاهش مشکلات اداری و «تعاملات اجتماعی»<sup>۴</sup>. بنابراین انسان‌ها همواره برای دستیابی به اهداف خود با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند و به دنبال این هستند که این ارتباطات را به گونه‌ای اثر بخش‌تر برقرار نمایند. همچنین انسان‌ها به دنبال ویژگی‌هایی هستند که بتوانند از طریق تقویت این ویژگی‌ها ارتباطات موثری را با دیگر انسان‌ها داشته باشند. به نظر می‌رسد که «هوش فرهنگی» از ویژگی‌های باشد که می‌تواند در این زمینه به انسان‌ها کمک کند. مسئله اصلی این است که آیا هوش فرهنگی با تعاملات اجتماعی رابطه دارد؟ هدف اصلی این پژوهش بررسی «روابط هوش فرهنگی و ابعاد آن با تعاملات اجتماعی در بین دانشجویان» می‌باشد.

مفهوم «هوش فرهنگی»، برای نخستین بار توسط ارلی و انگ از محققان مدرسه کسب و کار لندن مطرح شد. این دو، هوش فرهنگی را قابلیت یادگیری الگوهای جدید در تعاملات

فرهنگی و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح به این الگوها تعریف کرده‌اند (ارلی و انگ، ۲۰۰۳). با توجه به ابعاد چندگانه هوش از دیدگاه *ارلی و انگ*، هوش فرهنگی متشکل از ابعاد «فراشناختی»<sup>۵</sup>، «دانش»، «انگیزش» و «رفتار» می باشد، که مرتبط با موقعیت های فرهنگی متفاوت است.

بعد فراشناختی شامل تدوین راهبرد پیش از برخورد میان فرهنگی (نائیجی و عباسعلی زاده، ۱۳۸۶)، بعد «دانش» آگاهی و اطلاع در مورد هنجارها، فعالیت ها و قراردادها در فرهنگ های مختلف حاصل از تجارب فردی و آموزشی و بعد انگیزش توانایی و تمایل به یادگیری و فعالیت در برقراری ارتباط با افرادی از فرهنگ های دیگر و بعد رفتار توانایی انجام رفتارهای کلامی و غیر کلامی مناسب در هنگام برقراری ارتباط با افرادی از فرهنگ های دیگر را منعکس می کند (ارلی و انگ، ۲۰۰۳).

فردی که داری هوش فرهنگی بالاست توانایی یادگیری در محیط فرهنگی جدید را دارد و از رویارویی با فرهنگ های جدید لذت می برد (دنگ و گیسون، ۲۰۰۸). هوش فرهنگی همچنین بینش های فردی را در برمی گیرد که برای انطباق با موقعیت ها و تعاملات میان فرهنگی و حضور موفق در گروه های کاری چند فرهنگی مفید است. *انگ و همکاران* (۲۰۰۴) برای تبیین و سنجش هوش فرهنگی چهار عامل «راهبرد هوش فرهنگی»، «دانش هوش فرهنگی»، «انگیزش هوش فرهنگی» و «رفتار هوش فرهنگی» را پیشنهاد می کنند.

○ *راهبرد هوش فرهنگی*: این بعد سطح آگاهی فرهنگی فرد را در تعاملات بین فرهنگی نشان می دهد. بدین معنا که فرد چگونه تجربیات میان فرهنگی را درک می کند و به تدوین یک راهبرد پیش از برخورد میان فرهنگی می پردازد (راک استال و همکاران، ۲۰۱۱). این راهبرد بیانگر فرایندهایی است که افراد برای کسب و درک دانش فرهنگی به کار می برند. این امر زمانی اتفاق می افتد که افراد در مورد فرایندهای فکری خود و دیگران قضاوت می کنند. این بعد، تفکر فعال در مورد افراد و موقعیت های فرهنگی مختلف را ارتقا می دهد و از میزان تفکر و مفروضات محدود درباره موقعیت های فرهنگی جدید جلوگیری می کند و افراد را به سمت ایجاد راهبردهای جدید هدایت می کند (ایمای و جلفاند، ۲۰۰۷).

○ «دانش هوش فرهنگی» بیانگر درک فرد از تشابهات و تفاوت های فرهنگی است که



دانش عمومی و طرح های ذهنی و شناختی فرد از فرهنگ های دیگر را نشان می دهد. این بعد آگاهی و اطلاع در مورد هنجارها، فعالیت ها و قراردادها در فرهنگ های مختلف حاصل از تجارب فردی و آموزشی، رامنعکس می کند. این بعد، شامل آگاهی ظاهری در مورد نظام های اجتماعی، قانونی و اقتصادی در فرهنگ های مختلف و خرده فرهنگ هاست.

○ انگیزش هوش فرهنگی بیانگر علاقه فرد به آزمودن فرهنگ های دیگر و تعامل با افرادی از فرهنگ های مختلف است و توانایی و تمایل به یادگیری و فعالیت در موقعیت های فرهنگی مختلف را منعکس می کند (انگ و همکاران، ۲۰۰۶). این بعد شامل ارزش درونی افراد برای تعاملات چند فرهنگی و اعتماد به نفسی است که فرد اجازه می دهد در موقعیت های فرهنگی مختلف به صورتی اثر بخش عمل کند و با دیگران تعامل داشته باشد (اکسلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲). عنصر روانی و انگیزشی به افراد کمک می کند در مقابل موانع، پایدار باشند تا بتوانند خود را با فرهنگ دیگران سازگار سازند. آنان همچنین در این موقعیت ها با اطمینان، کارایی درون فرهنگی از خود نشان می دهند (باندورا، ۲۰۰۲).

○ «رفتار هوش فرهنگی» نشان دهنده توانایی فرد در استفاده از حرکت های کلامی و غیر کلامی هنگام تعامل با افرادی از فرهنگ های مختلف است (راکاستال و همکاران، ۲۰۱۱).

○ «تعاملات اجتماعی» اشاره به وضعیتی دارد که در آن تاثیر رفتارهای کنش گر بر رفتارهای دیگری قابل تشخیص است. بنابراین تعاملات اجتماعی در معنی دقیقتر، در برگیرنده فرآیندی است که به وسیله آن، اعمال آشکار، قصدهای سنجیده افراد و تاثیر افراد بر دیگران پوشش داده می شود و بالعکس (اجتهادی، ۱۳۸۳). برای اینکه فرد از لحاظ فرهنگی با هوش شناخته شود، باید در موقعیت هایی که برداشت ها و اشارات مختلفی وجود دارد، بتواند قضاوت درستی داشته باشد و درک و فهم صحیحی از آن موقعیت به دست آورد و بتواند با دیگران تعامل اثربخشی داشته باشد (توماس، ۲۰۰۶). آنچه که در تعاملات اجتماعی بیشتر نمود دارد، انتقال اطلاعات، رسیدن به فهم مشترک از یک موضوع، دریافت بازخورد، ایجاد شبکه روابط اجتماعی، ارزیابی رفتار خودی و مقایسه آن با رفتار دیگران و مواردی جزء آن است که لازمه آن داشتن هوش فرهنگی بالایی می باشد (چوآ، ۲۰۰۲). با توجه به مبانی مطرح شده هدف پژوهش حاضر «تعیین رابطه هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی است».

## ● روش

این پژوهش به دنبال تبیین دانش و یا اثبات نظریات جدیدی نیست یک پژوهش کاربردی محسوب می شود. و با توجه به اینکه سعی در کشف عقاید، ادراکات و ترجیحات افراد دارد از نظر روش یک پژوهش توصیفی و از نوع تحقیقات توصیفی-همبستگی می باشد.

«جامعه آماری» پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه دولتی ایلام و دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات استان ایلام می باشد. برای نمونه گیری از جامعه پژوهش از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شده است. به همین منظور جهت جمع آوری تعداد نمونه برآورده شده ۴۰۰ پرسشنامه در جامعه مورد مطالعه توزیع گردید که از این تعداد ۳۷۳ پرسشنامه جمع آوری و نهایتاً به دلیل ناقص بودن برخی از پرسشنامه ها تعداد ۳۶۴ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت.

همچنین به منظور جمع آوری اطلاعات ادبیات و مبانی نظری پژوهش از روش کتابخانه‌ای و از ابزار پرسشنامه برای جمع آوری داده های خام، به منظور تحلیل و توصیف و تبیین چگونگی رابطه بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی استفاده شد.

## ● ابزار

○ به منظور سنجش «هوش فرهنگی» از پرسشنامه هوش فرهنگی ارلی و انگ (۲۰۰۳) و برای سنجش تعاملات اجتماعی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید که در طیف ۷ تایی لیکرت تنظیم شد. به منظور تعیین اعتبار پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب مربوط به آن ۰/۸۶ به دست آمد که نشان می دهد پرسشنامه از اعتبار خوبی برخوردار است. پس از انجام روایی صوری پرسشنامه توسط متخصصین، به منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی اکتشافی، روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و ماتریس عاملی چرخش یافته واریماکس با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شده است. شاخص کفایت داده‌ها (KMO) ۰/۸۲ و سطح معناداری آزمون بارتلت ۰/۰۰۱ حاکی از تأیید کفایت حجم نمونه گرفته شده است. نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی و گروه‌بندی سئوالات بر اساس بارهای عاملی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. نتایج مربوط به تحلیل عاملی اکتشافی برای ابزار تحقیق

بعده	سؤال	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم
رفتار هوش فرهنگی	۱۸	۰/۷۱۳				
رفتار هوش فرهنگی	۱۹	۰/۷۱۳				
رفتار هوش فرهنگی	۲۰	۰/۷۰۷				
رفتار هوش فرهنگی	۱۶	۰/۵۹۳				
رفتار هوش فرهنگی	۱۷	۰/۵۲۶				
انگیزش هوش فرهنگی	۱۴		۰/۷۳۸			
انگیزش هوش فرهنگی	۱۳		۰/۷۰۰			
انگیزش هوش فرهنگی	۱۲		۰/۶۷۵			
انگیزش هوش فرهنگی	۱۵		۰/۵۱۶			
دانش هوش فرهنگی	۸			۰/۸۴۵		
دانش هوش فرهنگی	۹			۰/۷۳۱		
دانش هوش فرهنگی	۷			۰/۷۰۶		
تعاملات اجتماعی	۲۲				۰/۷۱۰	
تعاملات اجتماعی	۲۷				۰/۶۸۲	
تعاملات اجتماعی	۲۵				۰/۶۱۷	
تعاملات اجتماعی	۲۶				۰/۵۷۵	
راهبرد هوش فرهنگی	۳					۰/۷۰۲
راهبرد هوش فرهنگی	۱					۰/۶۹۱
راهبرد هوش فرهنگی	۴					۰/۴۹۲

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون، آزمون رگرسیون چندگانه، آزمون کای اسکوتر، آزمون مقایسه میانگین دو جامعه استفاده شد.

### ● یافته‌ها

جهت بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی از طریق آزمون همبستگی پیرسون میزان همبستگی بین دو متغیر محاسبه گردید. نتایج مربوط به آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۲ آمده است.

با توجه به مقدار سطح معناداری، با احتمال ۹۵٪ می‌توان نتیجه گرفت که بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد، بر این اساس ضریب همبستگی بین آنها ۰/۳۹ می‌باشد.

جدول ۲. نتایج مربوط به آزمون همبستگی پیرسون برای فرضیه اصلی پژوهش

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب همبستگی	سطح معناداری
هوش فرهنگی	تعاملات اجتماعی	۰/۳۹	۰/۰۰۱

همانگونه که از جدول ۳ مشخص می‌گردد، با توجه به مقدار سطح معناداری با احتمال ۹۵٪ می‌توان نتیجه گرفت که از میان چهار بعد هوش فرهنگی به جز «دانش هوش فرهنگی»، سایر ابعاد، راهبرد، انگیزش و رفتار هوش فرهنگی با تعاملات اجتماعی رابطه معناداری دارند و ضریب همبستگی برای آنها به ترتیب ۰/۳۶، ۰/۳۴ و ۰/۳۳ است و دانش هوش فرهنگی با تعاملات اجتماعی ارتباط معناداری ندارد.

جدول ۳. نتایج مربوط به آزمون همبستگی پیرسون برای فرضیات فرعی پژوهش

فرضیه	متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب همبستگی	سطح معناداری
۲	راهبرد هوش فرهنگی	تعاملات اجتماعی	۰/۳۶	۰/۰۰۱
۳	دانش هوش فرهنگی	تعاملات اجتماعی	۰/۰۹۴	۰/۱۱۱
۴	انگیزش هوش فرهنگی	تعاملات اجتماعی	۰/۳۴	۰/۰۰۱
۵	رفتار هوش فرهنگی	تعاملات اجتماعی	۰/۳۳	۰/۰۰۱

همچنین به منظور بررسی تاثیر ابعاد هوش فرهنگی بر تعاملات اجتماعی از رگرسیون چندگانه با روش مرحله‌ای استفاده شده است. نتایج مربوط به آزمون رگرسیون در جدول ۴ نشان داده شده است. همانطور که از جدول ۴ مشخص می‌گردد، با توجه به مقدار سطح معناداری ابعاد راهبرد، انگیزش و رفتار بر تعاملات اجتماعی اثر معناداری دارند و بعد دانش هوش فرهنگی اثر معناداری بر تعاملات اجتماعی ندارد. با توجه به ضریب بتا به ترتیب راهبرد، انگیزش و رفتار بیشترین تاثیر را بر تعاملات اجتماعی داشته است.

جدول ۴. نتایج مربوط به آزمون رگرسیون چندگانه

متغیرهای مستقل			ابعاد هوش فرهنگی
تعاملات اجتماعی			
sig	t	Beta	
۰/۰۰۱	۳/۷۴۸	۰/۲۲۸	راهبرد هوش فرهنگی
۰/۰۰۳	۳/۰۲۹	۰/۱۸۷	انگیزش هوش فرهنگی
۰/۰۲۰	۲/۳۴۶	۰/۱۴۹	رفتار هوش فرهنگی
۰/۴۴۵	-۰/۷۶۵	-۰/۰۴۳	دانش هوش فرهنگی

از یافته‌های جانبی پژوهش در مقابل این پرسش که: آیا بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی به تفکیک جنس پاسخ دهندگان، ارتباط معناداری وجود دارد؟ از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه استفاده شد. نتایج مربوط به آزمون مقایسه میانگین دو جامعه در جدول ۵ آمده است. با توجه به این جدول نتایج به دست آمده از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه و مقدار سطح معناداری، با احتمال ۹۵٪ می‌توان نتیجه گرفت که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر تعاملات اجتماعی و هوش فرهنگی تفاوت معناداری وجود ندارد. در میان ابعاد هوش فرهنگی، فقط از نظر رفتار هوش فرهنگی بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵. نتایج مربوط به آزمون مقایسه میانگین دو جامعه

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	سطح معناداری
تعاملات اجتماعی	پسر	۲۲۲	۵/۲۶	۱/۱۶	۰/۶۱۵	۰/۵۴
	دختر	۱۴۲	۵/۱۷	۱/۲۶		
هوش فرهنگی	پسر	۲۲۲	۴/۴۶	۰/۸۹	۱/۸۵	۰/۰۶۵
	دختر	۱۴۲	۴/۲۴	۱/۰۱		
راهبرد هوش فرهنگی	پسر	۲۲۲	۴/۷۲	۱/۲۲	۰/۸۰	۰/۴۲
	دختر	۱۴۲	۴/۵۹	۱/۴۱		
انگیزش هوش فرهنگی	پسر	۲۲۲	۴/۶۰	۱/۱۳	۱/۸۵	۰/۰۶۵
	دختر	۱۴۲	۴/۲۹	۱/۴۳		
رفتار هوش فرهنگی	پسر	۲۲۲	۴/۶۴	۱/۲۲	۲/۱۱	۰/۰۳۵
	دختر	۱۴۲	۴/۳۰	۱/۴۱		
دانش هوش فرهنگی	پسر	۲۲۲	۳/۸۸	۱/۴۶	۰/۵۲	۰/۶۰
	دختر	۱۴۲	۳/۷۹	۱/۴۱		

## ● بحث و نتیجه گیری

○ این مطالعه به بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی در دانشجویان دانشگاه آزاد و دولتی استان ایلام پرداخت. نتیجه پژوهش نشان داد که بین هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی دانشجویان دانشگاه آزاد و دولتی استان ایلام رابطه معناداری وجود دارد. بر این اساس ضریب همبستگی بین این دو ۰/۳۹ به دست آمد، به عبارت دیگر هرچقدر که میزان هوش فرهنگی دانشجویان افزایش می‌یابد تعاملات اجتماعی آنان بیشتر می‌شود که با نتایج پژوهش *وندلین* و همکاران (۲۰۱۲) و *راک* / *استال* و همکاران (۲۰۱۱) همراستا می‌باشد.

باشد. همچنین نتیجه به دست آمده دیگر پژوهش نشان داد که بعد راهبرد هوش فرهنگی با تعاملات اجتماعی ارتباط معناداری دارد به طوری که با بهبود راهبرد هوش فرهنگی تعاملات اجتماعی نیز بهبود پیدا می کند و افرادی که از نظر بعد راهبرد هوش فرهنگی دارای سطح بالایی دارند درباره ترجیحات دیگر فرهنگ ها سوال می کنند و مدل های ذهنیشان را در طول برقراری تعاملات اجتماعی با توجه به مفروضات و ترجیحات تطبیق می دهند که با یافته های بریسلین و همکاران (۲۰۰۶) و تریاندیس (۲۰۰۶) همراستا می باشد.

○ یافته ها نشان می دهد که بعد «انگیزش هوش فرهنگی» با تعاملات اجتماعی نیز ارتباط معناداری دارد. افرادی که از نظر انگیزش هوش فرهنگی در سطح بالایی هستند با توجه به علاقه ذاتی که دارند، توجه و انرژی خود را در موقعیت های بین فرهنگی برای تعاملات اجتماعی هدایت می کنند. بنابراین کسانی که از سطح بالاتری از انگیزش هوش فرهنگی برخوردارند که با نتایج پژوهش دسی و رایان (۱۹۸۵) و باندورا (۲۰۰۲) همراستایی دارد.

○ دیگر نتایج پژوهش نشان می دهد که افزایش بعد «رفتار هوش فرهنگی» موجب ارتقا «تعاملات اجتماعی» می شود. بنابراین کسانی که دارای قدرت کلامی و غیر کلامی بیشتری با دیگران می تواند ارتباطات موثری و پایدارتری داشته باشند که با نتایج پژوهش گودیکوست و همکاران (۱۹۹۸) همراستا می باشد.

○ همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین «دانش هوش فرهنگی» و «تعاملات اجتماعی» دانشجویان رابطه معناداری وجود ندارد، این امر احتمالاً بدین دلیل است که دانشجویان از تشابهات و تفاوت های فرهنگی یکدیگر شناخت و درک کافی ندارند و بدین ترتیب در تعاملات اجتماعی با یکدیگر از آن کمتر استفاده می کنند.

○ از دیگر نتایج حائز اهمیت این پژوهش این بود که بین دانشجویان دختر و پسر هیچ تفاوت معناداری از نظر هوش فرهنگی و تعاملات اجتماعی و ابعاد آن جز بعد رفتار وجود نداشت. بعد «رفتار» در دانشجویان پسر بیشتر از دانشجویان دختر بود، علت این تفاوت احتمالاً این است که دانشجویان پسر بیشتر از دانشجویان دختر از رفتارهای کلامی و غیر کلامی برای تعاملات اجتماعی خود با دیگران استفاده می کنند.



## یادداشت ها

- |                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. social intelligenc    | 2. emotional intelligence |
| 3. cultural intelligence | 4. social interactions    |
| 5. metacognitive         |                           |

## ● منابع

- اجتهادی، مصطفی، (۱۳۸۳). دامنه کنش متقابل اجتماعی. *پژوهشنامه علوم انسانی*، ۴۲-۴۱، ۱-۱۳.
- آهنچیان، محمد رضا، امیری، رعنا، بخشی، محمود، (۱۳۹۱). بررسی همبستگی هوش فرهنگی با تعامل اجتماعی در پرستاران. *مدیریت ارتقای سلامت*، ۱ (۲)، ۴۴-۵۳.
- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، *مجله روانشناسی*، ۱۴ (۵۳)، ۶۲-۷۸.
- خادمی، علی، کتیبائی، ژیلا، و دلاور، علی، (۱۳۸۸). رابطه تحول اخلاقی با سازش یافتگی در نوجوانان، *مجله روانشناسی*، ۱۳ (۵۱)، ۲۴۶-۲۵۶.
- نائیچی، محمد جواد، عباسعلی زاده، منصوره، (۱۳۸۶). *هوش فرهنگی: سازگاری با ناهمگون‌ها*. ماهنامه تدبیر، ۱۸۱، ۹۹ - ۱۱۳.

Ang, S., Dyne L., Koh, Ch., Ng K. J., Tay Ch., & Chandrasekar N. A. , (2007), *Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance*, <http://www.linnvandyne.com/papers/MOR%20CQ%20In%20Press.pdf>.

Ang, S, Van Dyne, L, Yee, N. K., & Koh, C. (2004), *The measurement of cultural intelligence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.

Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, Ch. (2006), Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence, *Group & Organization Management*, 31: 100-123.

Bandura, A, (2002), Social cognitive theory in cultural context, *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290

Brislin, R., Worthley, R., & McNab, B. (2006), Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group and Organization Management*, 31: 40-55.

Chua, A. (2002), The influence of social interaction on knowledge creation, *Journal of Intellectual Capital*, 3: 375 - 392.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deng, L., & Gibson, P, (2008), A qualitative evaluation on the role of cultural intelligence

- in cross – cultural leadership effectiveness, *International Journal of Leadership Studies*, 3:181-197.
- Earley, P. C., & Ang, S, (2003), *Cultural intelligence: Individual interaction across cultures*, CA, Stanford Bushness Books.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002), Motivational beliefs, values, and goals, In S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Zahn-Waxler (Eds. ), *Annual Review of Psychology*, 53: 109-132.
- Gudykunst, W. B. (1993), Toward a theory of interpersonal and intergroup communication: An anxiety / uncertainty management (AUM) perspective, In R. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence* , 45: 33-71
- Imai, R., & Gelfand, M. J., (2007), *The culturally intelligence negotiator: The impact of CQ on intercultural negotiation effectiveness*, MR Thesis, University of Maryland.
- Plum, E., Achen, B., Draeby, I., & Jensen, I., (2007), *Cultural intelligence: A concept for bridging and benefiting from cultural differences*, Borsens Forlag, Copenhagen, Available from [www.culturalintelligence.org/cqiloapp.pdf](http://www.culturalintelligence.org/cqiloapp.pdf).
- Rockstuhl, T., Stefan, S, Ang, S., Van Dyn, L., & Hubert, A. (2011), Beyond General Intelligence (IQ) and Emotional Intelligence (EQ): The role of Cultural Intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalizedworld. *Journal of Social* , 67: 825-840.
- Thomas, D. C. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31:78—99.
- Triandis, H. C. (2006), Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31: 20 - 26.
- Van Dyn, L., Ang., S., Ng., Y. K., Rockstuhl, T., Tan, L. M., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology Compass*, 6: 295–313.





## رابطه باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه با توجه به کارکرد تعاملی وظیفه - شناسی و شناخت □

### The Relationship between Belief in an Unjust World and Aggressive Reaction Consider to the Interaction Function of Conscientiousness and Cognition □

Mohsen Golparvar, Ph.D. ✉

Zahra Javadian, M.Sc.

Amin Barazandeh, M.Sc.

دکتر محسن گل پرور \*

زهرا جوادیان \*

امین برازنده \*

#### Abstract

#### چکیده

This research was conducted with the aim of investigating the moderating role of cognitive attribution and conscientiousness in the relationship between belief in an unjust world and aggressive reaction of male students. Participants were the male students of high school, among them 196 persons were selected using stratified random sampling. Research instrument were the Belief in an Unjust World Questionnaire (Dalbert et al, 2001), the Aggressive Reaction Questionnaire (Golparvar & Javadian, 2010), the Three Scenarios of Cognitive Attribution (Golparvar & Javadian, 2010) and the Conscientiousness Questionnaire (Goldberg, 1992). Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and hierarchical regression analysis. Results revealed that, cognitive attribution and conscientiousness moderates the relationship between belief in an unjust world and aggressive reaction of male students. Simple slope analysis showed that in low conscientiousness, in cognitive hostile attribution, there is positive significant relationship between belief in an unjust world and aggressive reaction of male students, but in high conscientiousness, in cognitive hostile attribution, there was not significant relationship between belief in an unjust world and aggressive reaction of male students.

این پژوهش با هدف تعیین نقش تعدیل‌کننده اسناد شناختی و وظیفه شناسی در رابطه میان باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان پسر اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان پسر دبیرستانی تشکیل دادند که از بین آنها ۱۹۶ نفر به شیوه تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. ابزارهای سنجش شامل پرسشنامه باور به دنیای ناعادلانه (دالبرت و همکاران، ۲۰۰۱)، پرسشنامه واکنش پرخاشگرانه (گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰)، سه سناریوی اسناد شناختی (گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰) و پرسشنامه وظیفه شناسی (گلدبرگ، ۱۹۹۲) بودند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی تحلیل گردید. نتایج نشان داد که اسناد شناختی و وظیفه شناسی رابطه باور به دنیای ناعادلانه را با واکنش پرخاشگرانه تعدیل می‌نمایند. تحلیل ساده شیب خط نشان داد که در وظیفه شناسی پایین، در موقعیت اسناد شناختی خصمانه باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه دارای رابطه مثبت و معنادار، اما در وظیفه شناسی بالا و در اسناد شناختی خصمانه، باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه دارای رابطه معنادار نیست.

**Keywords:** belief in an unjust world, cognitive-situational attribution, conscientiousness, aggressive reaction, male students

**کلید واژه ها:** باور به دنیای ناعادلانه، اسناد شناختی موقعیتی، وظیفه شناسی، واکنش پرخاشگرانه، دانش آموزان پسر

□ Department of Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Isfahan, I.R Iran.  
✉ drmgolparvar@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۶/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۱۱/۶  
\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان

## ● مقدمه

از سوالاتی که به طور عمومی انسان‌ها خود را با آن مواجه می‌بینند، این است که آیا دنیا مکانی عادلانه است یا ناعادلانه؟ این سوال که از سوالات محوری در نظام شناختی انسان‌ها محسوب می‌شود، عاقبت بر اثر تجارب مختلف توسط اغلب افراد پاسخ داده می‌شود. پاسخ پویایی که هر کس به این سوال در ذهن خود می‌دهد، دو دسته باور موسوم به «باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه» را به وجود می‌آورند. این باورها از بیش از سه دهه قبل تاکنون در جهان و چیزی حدود یک دهه قبل در ایران محور پژوهش‌های مختلف قرار گرفته‌اند (لرنر و میلر، ۱۹۷۸؛ گل پرور و جوادی، ۱۳۸۵). از نظر سیر تحول مفهومی، «باور به دنیای ناعادلانه»<sup>۱</sup> باوری برآمده از پژوهش‌های حوزه «باور به دنیای عادلانه» است که مشتمل بر ایده‌ای موسوم به عدم حاکمیت اصول و قواعد عدل و عدالت در عرصه دنیای فانی است. در حالی که در متن باور به دنیای عادلانه این ایده مطرح است که آنچه نصیب انسان‌ها می‌شود حاصل تصادف و شانسی نیست، بلکه حاصل تلاش، شایستگی و پشتکار است (دالبرت و استوبر، ۲۰۰۵؛ بگیو و میلر، ۲۰۰۶؛ دزوکا و دالبرت ۲۰۰۷؛ کریستوفر، زابل، جونز و مارک، ۲۰۰۸؛ لو، ۲۰۰۸؛ کلان، شد و اولسون، ۲۰۰۹؛ ایباتر دیس و فوزیانی، ۲۰۰۹؛ مک فارلین و کنوسن، ۲۰۱۰)، در باور به دنیای ناعادلانه به عنوان باوری مستقل از باور به دنیای عادلانه، ایده‌هایی از این سنخ مطرح می‌شوند که دنیا مکانی است که در آن گناهکاران در برابر عدالت مصونیت دارند، هر کس تلاش کمتری انجام دهد به نتایج مطلوب تری می‌رسد و چرخش روزگار نیز برنامه‌ای برای جبران بی‌عدالتی‌ها ندارد (گل پرور، جوادیان و مصاحبی، ۱۳۹۱). با تحلیل محتوای باور به دنیای ناعادلانه می‌توان پیش‌بینی کرد که این گونه باورها پیامدهای مثبتی برای افراد به بار نمی‌آورند. این چیزی است که پژوهش‌های گذشته از آن حمایت می‌کند. از زمره مهم‌ترین پیامدهای معرفی شده برای باور به دنیای ناعادلانه، در عرصه‌های عاطفی و هیجانی، تجربه حالات عاطفی منفی، نارضایتی از زندگی و افزایش سطح افسردگی، اضطراب و سوءظن و بدگمانی بیمارگون است (گل پرور و همکاران، ۱۳۹۱).

دلیل اینکه باور به دنیای ناعادلانه می‌تواند افراد را از نظر شناختی، عاطفی و هیجانی در وضعیت نامناسبی قرار دهند، مربوط به کارکردهایی است که این نوع باورها در سطح شناختی برای افراد به ارمغان می‌آورند. (گل پرور و واثقی، ۱۳۹۰). سال‌هاست که پژوهش‌های مختلف

در دنیا نشان داده اند که نظام های شناختی و تفسیری منفی از دنیای اطراف و وقایع آن با ایجاد حالاتی نظیر رنجش، ناامیدی و تمایل عاطفی و هیجانی به تلافی جویی و جبران به طور جدی انسان ها را به سوی رفتارهای پرخاشگرانه سوق می دهد (آندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲). موج دیگری از پژوهش های موازی با پژوهش هایی که در آنها بر نقش و رابطه حالات عاطفی و هیجانی با رفتارهای پرخاشگرانه تمرکز داشته، نیز از سال ها پیش شروع و تاکنون ادامه یافته است. مشخصه اصلی این موج موازی این تفکر بوده که در پیش بینی پرخاشگری ترکیبی از مشخصه های شخصیتی، شناختی و عاطفی به نتایج واقع بینانه تری منتهی می شوند (آندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲؛ چاکس، آربولدا و رینکن، ۲۰۱۲). در حمایت از رویکرد تعامل گرایی عوامل شخصیتی، شناختی و عاطفی در پیش بینی پرخاشگری، در پژوهش های چندی نشان داده شده که ویژگی های شخصیتی و شناخت ها از زمره تعدیل کنندگان بالقوه رابطه برخی باورها و انتظارات با واکنش پرخاشگرانه هستند (گل پرور و همکاران، ۱۳۹۱؛ حسن، بگیو، بوشمن، ۲۰۱۲؛ حسن، بگیو، اسپارکو و بوشمن، ۲۰۱۳). بر همین اساس در این پژوهش بر اسناد شناختی و ویژگی شخصیتی «وظیفه شناسی»<sup>۲</sup> به عنوان تعدیل کنندگان رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان پسر تمرکز شده است.

از لحاظ تاریخی «رویکردهای اجتماعی - شناختی»<sup>۳</sup> پرخاشگری بر نقش ویژگی های شخصیتی و عوامل شناختی در وقوع رفتارهای پرخاشگرانه تاکید زیادی نموده اند. برای نمونه بر اساس «مدل پرخاشگری عمومی»<sup>۴</sup>، ویژگی های شخصیتی می توانند رفتارهای پرخاشگرانه را از طریق هیجان ها و شناخت های معطوف به پرخاشگری تحت تاثیر قرار دهند (بوشمن، بامیستر و فیلیپس، ۲۰۰۱؛ آندرسون و هوسمن، ۲۰۰۳؛ بتن کورت، تالی، بنجامین و والنتین، ۲۰۰۶؛ کمپیل و مونسر، ۲۰۰۹). ویژگی های شخصیتی زیادی تاکنون از طرف اندیشمندان با جهت گیری فکری و نظری متفاوت در مورد انسان ارائه شده که در این بین وظیفه شناسی به عنوان یکی از ویژگی های مطرح در پنج عامل بزرگ شخصیت اشاره ای است به تعهد و مسئولیت پذیری نسبت اهدافی که فرد برای خود در زندگی تعیین نموده و آنها را دنبال می کند (میلر، لینمن و لیک فلد، ۲۰۰۳). افرادی با وظیفه شناسی بالا، افرادی پرکار، پیشرفت گرا، با پشتکار، دقیق و مسئولیت پذیر هستند و اغلب کارها را بهتر و کامل تر از دیگران انجام می دهند (گلسن، یسن-کمپیل و ریچاردسون، ۲۰۰۴a و b؛ اوده، رابینسون و

ویلکوسکی، ۲۰۰۸). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که وظیفه شناسی با تمایل به رفتارهای پرخاشگرانه دارای رابطه منفی است (بتنکورت و همکاران، ۲۰۰۶؛ بارلت و آندرسون، ۲۰۱۲).

در کنار ویژگی های شخصیتی، «اسنادها»<sup>۵</sup> به عنوان یکی از عوامل شناختی نقشی جدی در بازداری یا راه اندازی واکنش های پرخاشگرانه ایفاء می کنند (نویدی، ۱۳۸۷؛ محمدمزاده و کریمی، ۱۳۸۸). در عملیاتی سازی اسنادهای شناختی در پژوهش های گذشته هم از پرسشنامه و هم از سناریوهای فراخوان پرخاشگری استفاده شده است (فرانسیسکو، ۲۰۰۳؛ گل پرور و واتقی، ۱۳۹۰). در استفاده از سناریو، افراد با یکی از سه حالت «اسناد دوستانه» (شرایطی که فرد به این اسناد می رسد که افراد دیگر عموماً از سر دوستی و صداقت با وی رفتار می کنند)، «اسناد خصمانه» (افراد دیگر با دروغ و خصومت جویی با انسان رفتار می کنند) و «اسناد مبهم» (شرایطی که در آن انگیزه های دیگران برای فرد مبهم است) مواجه می شوند (گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰؛ گل پرور و واتقی، ۱۳۹۰). از لحاظ نظری نیز «نظریه های ارزیابی شناختی»<sup>۶</sup> خشم و پرخاشگری بر این نکته که ارزیابی شدت پیامدهای منفی و اسناد علیت و مسئولیت برای افراد دیگر می توانند نقشی غیرقابل اجتناب در بروز رفتارهای پرخاشگرانه داشته باشند، به شدت با یکدیگر اتفاق نظر دارند (حسن و همکاران، ۲۰۱۲ و ۲۰۱۳؛ چاکس و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین در نظریه های ارزیابی شناختی بر این نکته تأکید شده که با افزایش سطح ناکامی تجربه شده، همراه با اسناد علیت و مسئولیت پذیری به افراد دیگر، سطح خشم و پرخاشگری به عنوان واکنش پایانی افزایش می یابد (گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰). در واقع در این شرایط، پرخاشگری واکنشی به موقعیت ناعادلانه و تهدیدکننده محسوب می شود. در واقع تفسیر نهفته ذهنی در زمان پردازش اطلاعات اجتماعی عواملی مهم برای رفتارهای پرخاشگرانه محسوب می شوند (فرانسیسکو، ۲۰۰۳؛ بگیو و میلر، ۲۰۰۶). مطالعات چندی نشان می دهند که افراد پرخاشگر نسبت به افراد غیرپرخاشگر بیشتر احتمال دارد که نشانه های محیط اطراف خود را به عنوان نشانه های منفی خصومت جویی و آسیب رسانی از جانب تعبیر کنند (فرانسیسکو، ۲۰۰۳؛ آلود و بل، ۲۰۰۸؛ برادشاو، راجرز، گاندور و گارباینو، ۲۰۰۹؛ گودارد، ۲۰۱۰؛ چاکس و همکاران، ۲۰۱۲). این یافته ها به این مفهوم است که وقتی افراد دارای تمایلات پرخاشگرانه زیربنایی باشند در پردازش اطلاعات اجتماعی دنیای پیرامون خود دچار سوگیری می شوند (گل پرور

و واتقی، ۱۳۹۰؛ گلپور و جوادیان، ۱۳۹۰).

در پژوهشی گل پرور و واتقی (۱۳۹۰) نشان داده اند که وقتی دانش آموزان دختر نسبت به فردی که مانع از دستیابی آنها به هدفشان شده دارای اسناد خصمانه هستند، باور به دنیای ناعدالانه با واکنش پرخاشگرانه دارای رابطه مثبت و معنادار است، ولی وقتی دارای اسناد دوستانه و مبهم نسبت به فرد ناکام کننده هستند، باور به دنیای ناعدالانه با واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان دختر رابطه معناداری برقرار نمی کند. (بارلت و آندرسون، ۲۰۱۲؛ گل پرور و واتقی، ۱۳۹۰). این نتیجه در حوزه رابطه باور به دنیای عادلانه با واکنش پرخاشگرانه نیز در دانش آموزان دختر در پژوهش دیگری در ایران تایید شده است (گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰). آنچه که از پژوهش های قبلی در ایران در ارتباط با پژوهش حاضر به دست آمده تنها بخشی از واقعیت است. بر اساس رویکرد کارکردهای متضاد (گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰) پیش بینی شده که ویژگی های شخصیتی متغیرهای تعدیل کننده مرتبه بعدی برای رابطه اسناد، باور به دنیای عادلانه و ناعدالانه و واکنش های پرخاشگرانه هستند. بر همین اساس، چون وظیفه شناسی مبتنی بر پشتکار و مسئولیت شناسی شخصی است، به جای آنکه در شرایط مواجهه با ناکامی زمینه فعال سازی باورهای خشونت گرا که عموماً به نتیجه چندان مطلوبی ممکن است منجر نشود را فراهم کند، فرد را با اسناد به مسئولیت شخصی در موقعیت ناکامی آور به دنبال راه حلی سازنده تر از پرخاشگری رهنمون خواهد کرد (میلر و همکاران، ۲۰۰۳؛ گلشن و همکاران، ۲۰۰۴؛ b و اوده و همکاران، ۲۰۰۸).

بر اساس آنچه بیان شد، در این پژوهش تلاش شده است تا مشخص شود که در شرایط وظیفه شناسی پایین و بالا، «اسناد خصمانه به فرد ناکام کننده» منجر به چه رابطه ای بین «باور به دنیای ناعدالانه» با «واکنش پرخاشگرانه» در دانش آموزان پسر می شود. برای مشخص شدن وضعیت این پیش بینی ها این پژوهش انجام گرفت. فرضیه های زیر در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته اند.

□ فرضیه اول: باور به دنیای ناعدالانه با واکنش پرخاشگرانه در شرایط اسناد خصمانه (و نه اسناد دوستانه و مبهم) و وظیفه شناسی پایین دارای رابطه مثبت است.

□ فرضیه دوم: باور به دنیای ناعدالانه با واکنش پرخاشگرانه در شرایط اسناد خصمانه (و نه اسناد دوستانه و مبهم) و وظیفه شناسی بالا دارای رابطه منفی و یا غیرمعنادار است.

## ● روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های «همبستگی» است. در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی انجام شده، باور به دنیای ناعادلانه به عنوان متغیر پیش بین، وظیفه شناسی و اسناد شناختی (در سه وضعیت خصمانه، مبهم و دوستانه) به عنوان متغیرهای تعدیل گر و واکنش پرخاشگرانه به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. معیارهای ورود به پژوهش، مذکر بودن، تحصیل در دوره دبیرستان، موافقت برای مشارکت در پژوهش و سن ۱۵ تا ۱۸ بوده است. بر همین اساس جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان پسر یک دبیرستان دولتی به تعداد ۴۰۰ نفر در شهر/صفهان در پاییز ۱۳۹۰ تشکیل داده است. انتخاب گروه نمونه فقط از میان پسران (و نه هر دو جنس) به دلیل این بوده که جنس یک متغیر بالقوه تعدیل کننده برای رابطه بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با متغیرهای رفتاری است (گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰). بنابراین برای کنترل اثرات احتمالی جنس بر نتایج، در این پژوهش فقط از نمونه پسران دانش آموز استفاده شد. نمونه پژوهش را ۱۹۶ دانش آموز پسر از سه پایه اول تا سوم متوسطه تشکیل داده‌اند. نمونه ۱۹۶ نفری پژوهش با استفاده از شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای به منظور رعایت تعداد دانش آموزان هر یک از پایه های اول تا سوم نمونه گیری شدند. ۱۹۶ نفر به صورت کاملاً تصادفی به سه موقعیت خصمانه (۶۴ نفر)، دوستانه (۶۴ نفر) و موقعیت مبهم (۶۸ نفر) گمارده شدند. میانگین سنی اعضای نمونه ۱۵/۹۹ سال (با انحراف معیار ۱/۱۴) بود.

## ● ابزار

□ الف: «سه سناریوی اسناد شناختی موقعیتی»<sup>۷</sup>: براساس سه سناریوی معرفی شده توسط گل پرور و جوادیان (۱۳۹۰) سه موقعیت «خصمانه»، «دوستانه» و «مبهم» برای پژوهش حاضر تهیه شد. شرح کلی سه سناریوی مورد استفاده به این شرح است: فرد پاسخگو شرایطی را در نظر می گیرد که در حال تلاش برای دستیابی به هدفی مهم است با اینحال در دستیابی به این هدف با فردی دیگر مواجه می شود که باعث می شود تا وی به هدف خود نرسد. در موقعیت خصمانه فرد پاسخگو پس از اینکه به دلیل کارشکنی فرد دیگر نمی تواند به هدفش برسد، متوجه می شود که فردی که نگذاشته وی به هدفش برسد به طور عمدی و با خصومت مانع از رسیدن وی به هدفش شده است. در موقعیت مبهم، فرد پاسخگو پس از اینکه به دلیل

کارشکنی فرد دیگر نمی تواند به هدفش برسد اصلاً متوجه نمی شود که آیا واقعاً فردی که نگذاشته وی به هدفش برسد عمداً و از روی خصومت این کار را کرده یا خیر؟ و کماکان این سؤال در ذهنش بدون پاسخ می ماند که آیا واقعاً وی عمداً این کار را کرد یا خیر؟. در موقعیت دوستانه نیز فرد پاسخگو پس از اینکه به دلیل کارشکنی فرد دیگر نمی تواند به هدفش برسد متوجه می شود که فردی که نگذاشته وی به هدفش برسد واقعا سعی کرده دوستانه به وی کمک کند اما با این حال باعث شده تا وی به هدفش نرسد. بنابراین با آسودگی خاطر و بدون رنجش موقعیت را ترک می کند. این سه سناریو برای هر یک از دانش آموزانی که به یکی از سه موقعیت «اسناد خصمانه»، «دوستانه» و «مبهم» گمارده می شدند استفاده شد. اجرای سناریوها برای سه گروه «موقعیت دوستانه»، «موقعیت خصمانه» و «موقعیت مبهم» تهیه و اجرا شد.

□ ب: «پرسشنامه واکنش پرخاشگرانه»:<sup>۹</sup> برای سنجش واکنش پرخاشگرانه هریک از دانش آموزان پسر به سه موقعیت خصمانه، دوستانه، و مبهم از دو سؤال معرفی شده توسط گل پرور و جوادیان (۱۳۹۰) که بر مقیاس پنج درجه ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) پاسخ داده شده است، استفاده شد (دو ماده مذکور بدین شرح هستند: مواجهه شدن با چنین موقعیتی مرا به شدت خشمگین می کند و بدون تردید سعی می کنم تلافی این اتفاق را بر سرفردی که نگذاشت به هدف خود برسم در بیاورم). این دو سؤال بر اساس مطالعات قبلی انجام شده در ایران (گل پرور و واثقی، ۱۳۹۰؛ گل پرور و جوادیان، ۱۳۹۰) از روایی و اعتبار مطلوبی برای سنجش میزان واکنش پرخاشگرانه به موقعیت های مطرح در سناریوهای دستکاری اسناد شناختی به موقعیت برخوردار هستند. گل پرور و واثقی (۱۳۹۰) همبستگی دو ماده را برابر با ۰/۵۱ ( $p < ۰/۰۱$ ) گزارش نموده و در پژوهش حاضر همبستگی دو ماده با یکدیگر برابر با ۰/۶ ( $p < ۰/۰۱$ ) به دست آمد.

□ ج: «پرسشنامه باور به دنیای ناعادلانه»: برای سنجش باور به دنیای ناعادلانه از مقیاس چهار سؤالی معرفی شده توسط دالبرت، لیبکاس، سالی و گوج (۲۰۰۱) که در مقیاس شش درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶) پاسخ داده می شود، استفاده شد. این پرسشنامه قبلاً در ایران توسط گل پرور و واثقی (۱۳۹۰) از نظر روایی و اعتبار بررسی و دارای شواهد قابل قبولی است. گل پرور و واثقی (۱۳۹۰) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را

برابر با ۰/۶۲ گزارش نموده اند. برای بررسی روایی سازه این مقیاس بر روی چهار سؤال آن تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش از نوع واریماکس انجام گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل هر چهار سؤال را بر روی یک عامل قرار داد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷ به دست آمد.

□ د: «پرسشنامه وظیفه شناسی»<sup>۱۰</sup>: وظیفه شناسی از خرده مقیاس ده سوالی پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت گلدبرگ (۱۹۹۲) سنجش گردید. این پرسشنامه بر مقیاس پنج درجه‌ای (بسیار غیردقیق است=۱ تا کاملاً دقیق است=۵) پاسخ داده می شود و به دلیل عدم دسترسی به نسخه فارسی از زبان انگلیسی طی فرایند دو مرحله ای (ترجمه و تطابق تخصصی) برای این پژوهش ترجمه و آماده اجرا گردید. گلدبرگ (۱۹۹۲) آلفای کرونباخ ۰/۸ را برای وظیفه شناسی گزارش نموده و روایی سازه آن را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مستند ساخته است. در این پژوهش نیز تحلیل عاملی اکتشافی (طی دو مرحله) روایی سازه این ده سؤال را مستند و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲ را به دست داد.

□ پرسشنامه‌های پژوهش به صورت خودگزارش دهی طی زمان ۱۵ تا ۲۰ دقیقه در محل کلاس اعضای نمونه پاسخ داده شدند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی مورد تحلیل قرار گرفت. در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی «باور به دنیای ناعادلانه» متغیر پیش‌بین، «اسناد شناختی» و «وظیفه شناسی» متغیر تعدیل‌کننده و «واکنش پرخاشگرانه» متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. از آنجایی که در تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی جملات تعامل استفاده شده است، بنابر توصیه آیکن و وست (۱۹۹۱) عمل شده است. در بررسی داده‌های پرت، هیچ موردی از داده‌های پرت در داده‌ها وجود نداشت و داده‌های مفقود (بدون پاسخ) که کمتر از ۰/۰۸ درصد بودند با استفاده از میانگین مقیاس جایگزین شدند. در بررسی کجی متغیرها، میزان کجی در حد قابل قبولی بود. تحلیل‌های انجام شده با استفاده از نرم‌افزار آماری - رایانه‌ای SPSS انجام پذیرفت.

## ● یافته‌ها

«بررسی تأثیر دستکاری اعمال شده»<sup>۱۱</sup>: برای اطمینان از اینکه دستکاری‌های موقعیتی اعمال شده از طریق سه سناریوی مورد استفاده در پژوهش بر شرکت‌کنندگان مؤثر بوده



است، پس از سوالات مربوط به واکنش به عملکرد فردی که نگذاشته فرد پاسخگو به هدفش برسد، در موقعیت «خصمانه»، «مبهم» و «دوستانه» یک سوال مبنی بر اینکه واقعا فرد پاسخگو فکر می کند که فرد دیگر از روی عمد (اسناد خصمانه)، یا از روی دوستی (دوستانه) و یا به طور نامشخص (مبهم) نگذاشته تا فرد پاسخگو به هدفش برسد از وی سوال و پاسخ وی در یک طیف لیکرت پنج درجه ای (کاملا مخالفم=۱ تا کاملا موافقم=۵) ثبت گردید. داده ها در این قسمت به تفکیک سه گروه (خصمانه، دوستانه و مبهم) از طریق تحلیل واریانس یک راهه، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل واریانس معنادار ( $p < 0/05$ ) و  $F(193, 2) = 19/77$  بود. آزمون تعقیبی توکی بر روی سه گروه حاکی از آن بود که افراد گروه موقعیت خصمانه به صورت معناداری نسبت به دو گروه موقعیت دوستانه ( $p < 0/01$ ) و گروه موقعیت مبهم ( $p < 0/05$ ) رفتار فردی که نگذاشته فرد پاسخگو به هدفش برسد را به بی صداقتی و خصومت وی نسبت داده اند. بین گروه موقعیت دوستانه و گروه موقعیت مبهم، تفاوت معناداری ( $p > 0/05$ ) به دست نیامد. این نتایج حاکی از آن است که به ویژه سناریوی موقعیت خصمانه، اسناد بی صداقتی و خصومت را در دانش آموزان پسر آن گروه فعال ساخته است. در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار و همبستگی درونی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرهای پژوهش	شاخص ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲
۱	باور به دنیای ناعادلانه		۳/۷	۱/۱۹	-	
۲	وظیفه شناسی		۳/۳	۰/۶۳	-۰/۰۵	-
۳	واکنش پرخاشگرانه		۴/۱	۱/۴۶	۰/۰۷	-۰/۱

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می شود، در سطح روابط ساده بین متغیرهای پژوهش رابطه معناداری وجود نداشته است. در شرایطی که متغیری از متغیرهای یک پژوهش دارای شرایط تعدیل کنندگی است این امکان که در سطح روابط ساده بین متغیرها رابطه معناداری به دست نیاید وجود دارد (آیکن و وست، ۱۹۹۱). در جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش بینی واکنش پرخاشگرانه از طریق باور به دنیای ناعادلانه و وظیفه شناسی و تعامل آنها ارائه شده است.

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در بلوک اول (اثرات اصلی ۱) که باور به دنیای عادلانه برای پیش‌بینی واکنش پرخاشگرانه وارد معادله پیش‌بین شده، نتوانسته واریانس تبیین شده معناداری برای پیش‌بینی واکنش پرخاشگرانه به وجود آورد. در بلوک دوم (اثرات اصلی ۲) که اسناد شناختی و وظیفه شناسی برای پیش‌بینی واکنش پرخاشگرانه وارد معادله پیش‌بین شده، اسناد شناختی با ضریب بتای استاندارد برابر با  $0/29$  -،  $9/2$  درصد واریانس تبیین شده افزوده معنادار برای پیش‌بینی واکنش پرخاشگرانه به وجود آورده است. در بلوک سوم (اثرات تعاملی ۱) تعامل وظیفه شناسی  $\times$  باور به دنیای ناعادلانه به معادله پیش‌بین افزوده شده، که چنانکه ملاحظه می‌شود، این تعامل نیز واریانس تبیین شده معنادار برای واکنش پرخاشگرانه پدید نیآورده است. در بلوک چهارم (اثرات تعاملی ۲) تعامل باور به دنیای ناعادلانه  $\times$  وظیفه شناسی  $\times$  اسناد شناختی به معادله پیش‌بین افزوده شده، که چنانکه ملاحظه می‌شود، این تعامل با ضریب بتای استاندارد برابر با  $0/15$ ،  $2/2$  درصد واریانس افزوده معنادار برای واکنش پرخاشگرانه پدید آورده است. این تعامل معنادار به این معنی است که در سطوح سه گانه اسناد شناختی (خصمانه، دوستانه و مبهم) و در وظیفه شناسی بالا و پایین رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه متفاوت است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی واکنش پرخاشگرانه از طریق اسناد شناختی و وظیفه شناسی

ردیف	متغیرهای پیش‌بین	واکنش پرخاشگرانه			
		اثر اصلی ۱	اثر اصلی ۲	اثرات تعاملی ۱	اثرات تعاملی ۲
		$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
۱	باور به دنیای ناعادلانه	$0/07$	$0/07$	$0/06$	$0/06$
۲	اسناد شناختی	-	$-0/29^{**}$	$-0/27^{**}$	$-0/27^{**}$
۳	وظیفه شناسی	-	$-0/08$	$-0/06$	$-0/06$
۴	وظیفه شناسی $\times$ باور به دنیای ناعادلانه	-	-	$0/01$	$0/01$
۵	باور به دنیای ناعادلانه $\times$ وظیفه شناسی $\times$ اسناد شناختی	-	-	$0/15^*$	$0/15^*$
۶	$\Delta R^2$ و $R^2$	$0/05$	$0/092$	$0/022$	$0/022$
۷	$\Delta F$ و $F$	$0/38$	$9/73^{**}$	$4/76^*$	$4/76^*$

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

تحلیل ساده شیب خط سه گانه اسناد شناختی (خصمانه، دوستانه و مبهم) و وظیفه شناسی بالا و پایین نتایج قابل توجهی به دست داد که نتیجه آن را در جدول ۳ و نمودار ۱ و ۲ مشاهده می‌کنید. چنانکه در این جدول مشاهده می‌شود، در گروه وظیفه شناسی پایین، باور

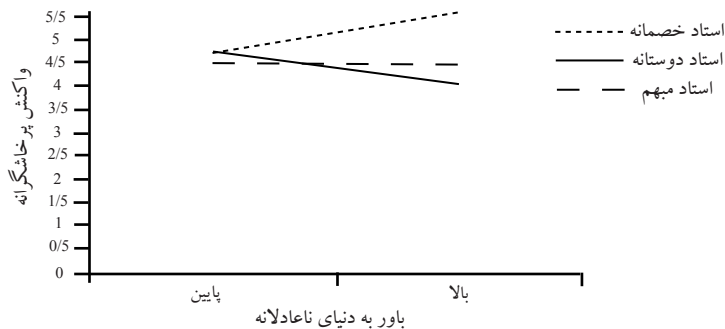
به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه دارای رابطه مثبت و معناداری هستند ( $p < 0/05$ )، ولی در وظیفه شناسی بالا بین باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه رابطه معناداری وجود ندارد ( $p > 0/05$ ).

جدول ۳. تحلیل رگرسیون تفکیکی گروه های سه گانه اسناد شناختی برای پیش بینی واکنش پرخاشگرانه در سطوح وظیفه-شناسی

گروه مبهم n=۶۸				گروه دوستانه n=۶۴				گروه خصمانه n=۶۴				متغیر پیش بین
R <sup>2</sup>	β	SE	b	R <sup>2</sup>	β	SE	b	R <sup>2</sup>	β	SE	b	
وظیفه شناسی پایین												باور به دنیای ناعادلانه
۰/۰۰۱	-۰/۰۳	۰/۳	-۰/۰۳	۰/۱	-۰/۳۲	۰/۴	-۰/۳۹	۰/۳*	۰/۵۵*	۰/۲	۰/۴۷*	
وظیفه شناسی بالا												باور به دنیای ناعادلانه
۰/۲۲	۰/۴۶	۰/۲۵	۰/۳۹	۰/۰۰۸	۰/۰۹	۰/۵۵	۰/۱۵	۰/۲۹	۰/۵۴	۰/۲۴	۰/۴۴	

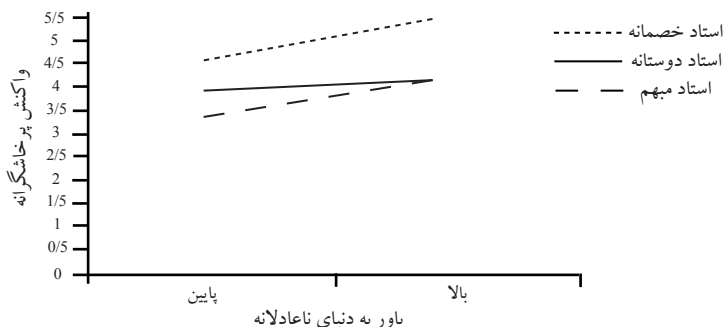
\* $p < 0/05$

چنانکه در شکل ۱ مشاهده می شود، در گروه خصمانه و در وظیفه شناسی پایین افزایش باور به دنیای ناعادلانه با شیب قابل توجهی به افزایش واکنش پرخاشگرانه منجر می شود، ولی در گروه دوستانه افزایش باور به دنیای ناعادلانه با شیب قابل توجهی به کاهش واکنش پرخاشگرانه و در گروه مبهم افزایش باور به دنیای ناعادلانه چندان به واکنش پرخاشگرانه منجر نمی شود.



شکل ۱. تحلیل ساده شیب خط برای پیش بینی واکنش پرخاشگرانه از طریق باور به دنیای ناعادلانه در سه موقعیت اسناد شناختی و وظیفه شناسی پایین

چنانکه در شکل ۲ مشاهده می شود، در گروه خصمانه و مبهم در وظیفه شناسی بالا، افزایش باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه دارای رابطه مثبت، ولی در گروه دوستانه این چنین نیست. لازم به ذکر است که هیچ یک از روابط در وظیفه شناسی بالا معنادار نمی باشد.



شکل ۲ تحلیل ساده شیب خط پیش‌بینی واکنش پرخاشگرانه از طریق باور به دنیای ناعادلانه در سه موقعیت اسناد شناختی و وظیفه شناسی بالا

## ● بحث و نتیجه گیری

○ این پژوهش با هدف «تعیین نقش تعدیل کننده اسناد شناختی و وظیفه شناسی در رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه» اجرا شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در شرایط اسناد خصمانه و وظیفه شناسی پایین رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان پسر مثبت و این رابطه در اسناد مبهم منفی است (شکل ۱). این شواهد تاییدی بر فرضیه اول پژوهش است که در آن بیان شد که باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه در شرایط اسناد خصمانه (و نه اسناد دوستانه و مبهم) و وظیفه شناسی پایین دارای رابطه مثبت است. همچنین بخش دیگری از نتایج نشان داد که در شرایط اسناد خصمانه و وظیفه شناسی بالا رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان پسر مثبت ولی غیرمعنادار است (شکل ۲). این بخش از شواهد نیز تاییدی بر فرضیه دوم پژوهش است که در آن بیان شد که باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه در شرایط اسناد خصمانه و وظیفه شناسی بالا دارای رابطه منفی یا غیرمعنادار است.

○ تاکنون در پژوهش های چندی نشان داده شده که باور به دنیای ناعادلانه با رفتار پرخاشگرانه دارای رابطه مثبت (گل پرور و واثقی، ۱۳۹۰)، اسناد خصمانه با رفتار پرخاشگرانه دارای رابطه مثبت (بگیو ومیلر، ۲۰۰۶؛ گلپرور و جوادیان، ۱۳۹۰) و وظیفه شناسی با رفتار پرخاشگرانه دارای رابطه منفی (بتن کورت و همکاران، ۲۰۰۶؛ بارلت و آندرسون، ۲۰۱۲) هستند. در سطح روابط ساده چنانکه در جدول ۱ نشان داده شد، در پژوهش حاضر بین

باور به دنیای ناعادلانه با واکنش پرخاشگرانه و بین وظیفه شناسی با واکنش پرخاشگرانه و باور به دنیای ناعادلانه رابطه معناداری به دست نیامد. در شرایطی که متغیرهای تعدیل کننده نیرومندی در روابط بین متغیرها مطرح باشند، این امکان وجود دارد که در سطح روابط ساده بین متغیرها، روابط معناداری به دست نیاید (گلپرو و واتقی، ۱۳۹۰). این تبیین در جدول‌ها رگرسیون سلسله مراتبی در این پژوهش به خوبی نشان داده شد (جدول‌های ۲ و ۳).

○ آنچه در باب نقش تعدیلکننده اسناد شناختی و وظیفه شناسی در رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان پسر به دست آمد، در درجه اول با رویکرد پرخاشگری عمومی تا اندازه ای (نه به طور کامل) همسویی دارد. در این رویکرد به صراحت بیان شده که ویژگی‌های شخصیتی (نظیر وظیفه شناسی) در ارتباط با رفتارهای پرخاشگرانه با باورها و شناخت‌های پرخاشگرانه تعامل می‌نمایند (بوشمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ آندرسون و هوسمن، ۲۰۰۳؛ میلر و همکاران، ۲۰۰۳؛ گلسن و همکاران، ۲۰۰۴؛ b؛ بتن کورت و همکاران، ۲۰۰۶؛ اوده و همکاران، ۲۰۰۸؛ کمپیل و مونسر، ۲۰۰۹). علیرغم این که در پیشینه پژوهش در دسترس، باور به دنیای ناعادلانه یک باور مستقیم پرخاشگرانه معرفی نشده، ولی این نوع باورها به طور جدی با سوءظن و بدگمانی (گل پرو و همکاران، ۱۳۹۱) و رفتارها و واکنش‌های پرخاشگرانه (گل پرو و واتقی، ۱۳۹۰) دارای رابطه است. از چنین منظری کاملاً منطقی به نظر می‌رسد که باور به دنیای ناعادلانه به عنوان باوری مرتبط با پرخاشگری با واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان پسر در وظیفه شناسی پایین و در اسناد خصمانه ارتباط مثبت پیدا کند. اما وضعیت زمانی که وظیفه شناسی افزایش می‌یابد و به سطح بالایی می‌رسد کمی پیچیده تر می‌گردد. همانطور که در نمودار ۲ نشان داده شد، در وظیفه شناسی بالا وضعیت ارتباط بین باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان پسر در اسناد خصمانه، برعکس وظیفه شناسی پایین، غیرمعنادار بود.

○ چنین نتیجه ای به نظر نمی‌رسد به سادگی از طریق رویکرد پرخاشگری عمومی (بارلت و آندرسون، ۲۰۱۲) قابل تبیین باشد. به نظر می‌رسد، نتایج حاصل از وظیفه شناسی پایین و بالا در درجه اول از «کارکردهای متضاد»<sup>۱۲</sup> (به دلیل منفی بودن رابطه باور به دنیای عادلانه با واکنش پرخاشگرانه در اسناد خصمانه) و خنثی سازی (به دلیل غیرمعنادار بودن رابطه) باورها و اسنادها در متن وظیفه شناسی (برعکس این تفسیر نیز امکان پذیر است)

خبر می دهد. در عین حال این رویکرد با این یافته و تبیین که باور به دنیای ناعادلانه با رفتار پرخاشگرانه دارای رابطه منفی است (گل پرور و واثقی، ۱۳۹۰) تا اندازه قابل توجهی متفاوت است.

○ علاوه بر آنچه بیان شد، یافته های حاصل از این پژوهش یک نکته دیگر را نیز نشان می دهد و آن اینکه اسنادها و ویژگی های شخصیتی می توانند برای یکدیگر نقش جای گشت پذیر داشته باشند. یعنی عملاً یکی ممکن است اثرات عمومی دیگری را خنثی نماید. این یافته نیز رویکردی موسوم به رویکرد کارکردهای «تعاملی و جای گشت پذیر» شخصیت و شناخت را به ذهن متبادر می سازد. در توضیح ساده تر این رویکرد باید گفت وقتی اسناد خصمانه با رفتار و واکنش پرخاشگرانه رابطه مثبت پیدا می کند (بگیو و میلر، ۲۰۰۶؛ گل پرور و واثقی، ۱۳۹۰)، از نقطه نظر رویکردهایی نظیر رویکرد پرخاشگری عمومی منطقی است، ولی وقتی این رابطه در متن وظیفه شناسی به عنوان یک ویژگی شخصیتی قرار می گیرد، ممکن است کاملاً عکس عمل نماید و مثلاً در وظیفه شناسی بالا نه تنها به افزایش پرخاشگری منتهی نشود بلکه به کاهش آن نیز منتهی گردد. وقوع و پدیدآیی این مکانیسم خنثی سازی اثر باور به دنیای ناعادلانه و اسناد خصمانه بر واکنش پرخاشگرانه در تعامل با وظیفه شناسی، با احتمال خیلی زیاد به اسناد مسئولیت شخصی نیرومند در وظیفه شناسی بالا مربوط می شود. افراد دارای وظیفه شناسی بالا، مسئولیت پذیری قابل توجهی در قبال تصمیمات خود و اهدافشان دارند (کمپیل و مونسر، ۲۰۰۹). این امر مانع از این می شود که حتی در باور به دنیای ناعادلانه بالا و در اسناد خصمانه به فردی که باعث شده تا آنها به هدف خود نرسند، دست به واکنش پرخاشگرانه در برابر فرد دیگر بزنند. به نظر می رسد که این همان رویکرد کارکردهای تعاملی جای گشت پذیر شخصیت و شناخت را نشان می دهد که باز هم تاکنون چندان در پژوهش های داخلی و خارجی چندان مورد توجه قرار نگرفته است. این رویکرد دارای این مزیت است که «نسبیت گرایی پیامدی» را برای باورها، اسنادها و ویژگی های شخصیتی نظیر وظیفه شناسی مطرح می کند. در عین حال این رویکرد این امکان را فراهم می سازد تا بتوانیم در شرایط پیچیده، بهتر به پیش بینی رفتار افراد با نگاه به تعامل شناخت و شخصیت و «تعامل متضاد کارکردی» آنها، اقدام نمائیم.



## یادداشت ها

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| 1. belief in an unjust world                | 2. conscientiousness                 |
| 3. social- cognitive approaches             | 4. general aggression model          |
| 5. attributions                             | 6. cognitive appraisal theories      |
| 7. Three Scenarios of Cognitive Attribution | 8. Aggressive Reaction Questionnaire |
| 9. Blief in an Unjust World Questionnaire   | 10. Conscientiousness Questionnaire  |
| 11. manipulation check                      | 12. contrast functions               |

## ● منابع

- حسن زاده، ر. (۱۳۸۲). روش های تحقیقی در علوم رفتاری. تهران: نشر ساوالان.
- گل پرور، محسن و جوادی، س. ۱۳۸۵. الگوی ارتباطی بین باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران با شاخص های بهداشت روانی: الگوی معادلات ساختاری. فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۸ (۳۱ و ۳۲)، ۱۲۲-۱۰۹.
- گل پرور، محسن و جوادیان، زهرا. (۱۳۹۰). نقش دردسر آفرینی و اسناد شناختی در رابطه با باور به دنیای عادلانه و واکنش پرخاشگرانه دانش آموزان دختر: نظریه ایرانی کارکرد دوگانه متضاد. اندیشه و رفتار، ۶ (۲۱)، ۷۱-۶۱.
- گلپرور، محسن، و اثقی، زهرا. (۱۳۹۰). مقایسه رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه بر پایه سطوح سه گانه اسناد. مجله روان شناسی، ۱۵ (۵۳/۳)، ۲۵۲-۲۳۵.
- محمدزاده، علی، کریمی، یوسف. (۱۳۸۸). بررسی سوءگیری های اسنادی در شخصیت اسکیزو تایپی. مجله روانشناسی، ۱۳ (۴۹/۱)، ۸۵-۹۷.
- نویدی، احد. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر آموزش مدیریت خشم بر سلامت عمومی. مجله روانشناسی، ۱۲ (۴۸/۴)، ۴۲۸-۴۱۴.
- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage, New Bury Park, CA.
- Allwood, M. A., & Bell, D. J. (2008). A preliminary examination of emotional and cognitive mediators in the relations between violence exposure and violent behaviors in youth. *Journal of Community Psychology, 36*, 989-1007.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 27*, 51-53
- Anderson, C. A., & Huesmann, R. L. (2003). Human aggression: A social-cognitive view. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The sage handbook of social psychology (pp. 259-287)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barlett, C.P., & Anderson, C.A. (2012). Direct and indirect relations between the Big 5

- Personality Traits and aggressive and violent behavior. *Personality and Individual Differences*, 52, 870–875.
- Begue, L., & Muller, D. (2006). Belief in a just world as moderator of hostile attributional bias. *The British Journal of Social Psychology*, 45, 117-126.
- Bettencourt, B.A., Talley, A., Benjamin, A.J., & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132(5), 751–777.
- Bradshaw, C. P., Rodgers, C. R. R., Ghandour, L. A., & Garbarino, J. (2009). Social-cognitive mediators of the association between community violence exposure and aggressive behavior. *School Psychology Quarterly*, 24, 199-210.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., & Phillips, C. M. (2001). Do people aggress to improve their mood? Catharsis beliefs, affect regulation opportunity, and aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 17–32.
- Callan, M. J., Shead, N. W., & Olson, J. M. (2009). Fore going the labor for the fruits: The effect of just world threat on the desire for immediate monetary rewards. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 246-249.
- Campbell, A., & Muncer, S. (2009). Can ‘risky’ impulsivity explain sex differences in aggression? *Personality and Individual Differences*, 47, 402–406.
- Chaux, E., Arboleda, J., & Rincón, C. (2012). Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables. *Revista Colombiana de Psicología*, 21 (2), 233-251.
- Christopher, A. N., Zabel, K. L., Jones, J. R., & Marek, P. (2008). Protestant ethic ideology: Its multifaceted relationships with just world beliefs, social dominance orientation, and right – wing authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 45, 473-477.
- Dalbert, C., Lipkus, I. M., Sallay, H., & Goch, I. (2001). A just and an unjust world: Structure and validity of different world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 30, 561-577 .
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). Belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8, 123-135.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Aggression at school: Belief in a personal just world and well-being of victims and aggressors. *Studia Psychologica*, 49, 313-320.
- Francisco, J. C. (2003). *Social information processing as a mediator of exposure to community violence and reactive and proactive aggression*. Unpublished Master Thesis in Psychology, Virginia Polytechnic Institute and State University.



- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Richardson, D. S. (2004a). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive Behavior, 30*, 43–61.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Richardson, D. S. (2004b). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive Behavior, 30*, 43–61.
- Goddard, H. L. (2010). *Exploring factors associated with aggressive behavior in adolescents*. Unpublished Doctoral Dissertation, Centre for Forensic and Criminological Psychology School of Psychology, University of Birmingham.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five Factor Structure. *Psychological Assessment, 4*, 42–26 .
- Hasan, Y., Bègue, L., & Bushman, B. J. (2012). Viewing the world through “blood-red tinted glasses”: The hostile expectation bias mediates the link between violent video game exposure and aggression. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*, 953-956
- Hasan, Y., Bègue, L., Scharnow, M., & Bushman, B. J. (2013). The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*, 224–227.
- Iatridis, T., & Fousiani, K. (2009). Effects of status and outcome on attributions and just – world beliefs: How the social distribution of success and failure may be rationalized. *Journal of Experimental Social Psychology, 45* (2), 415-420.
- Lerner, M., & Miller, D. (1978). Just world research and the attribution processes: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin, 85*, 1030-1051.
- Lo, H. H. (2008). Belief in a just world and belief in idealism as predictors of the perceptions of distributive and procedural Justice. *Web Journal of Chinese Management Review, 11*(2), 1-10.
- Miller, J. D., Lynam, D., & Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behavior through the five-factor model of personality. *Aggressive Behavior, 29*, 497–514.
- McParland, J. L., & Knussen, C. (2010). Just world beliefs moderate the relationship of pain intensity and disability with psychological distress in chronic pain support group members. *European Journal of Pain, 14* (1), 71-76.
- Ode, S., Robinson, M. D., & Wilkowski, B. M. (2008). Can one’s temper be cooled? A role for agreeableness in moderating neuroticism’s influence on anger and aggression. *Journal of Research in Personality, 42*, 295–311.



# رابطه هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان □

## The Relationship between Spiritual Intelligence and Life-management Strategies with Organizational Citizenship Behavior of Teachers □

Mansour Rezaee, M.Sc. ✉

Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D.

Elahe Hejazi, Ph.D.

منصور رضائی\*

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی\*

دکتر الهه حجازی\*

### Abstract

### چکیده

The purpose of this study was to identify the relationship between spiritual intelligence (SQ) and life management strategies with teachers' organizational citizenship behavior (OCB). Participants were 240 teachers (130 male, 110 female) from high schools of Qazvin these teachers were selected through cluster sampling completed and answered three questionnaires: The SISRI-24 King (2008), the Life Management Strategies Freund and Ballets (2002) and the Organizational Citizenship Behavior Podsokoff et al (1990). The data were analyzed using Pearson correlation coefficient and step-wise regression analysis. significant positive relationships were found between spiritual intelligence and life management strategies, teachers with organizational citizenship behavior and there were strong correlations between spiritual intelligence and life management strategies with organizational citizenship behavior. Research findings indicate that spiritual intelligence and life management strategies are effective factors organizational citizenship behavior.

هدف از این پژوهش، شناسایی رابطه بین هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان بود. گروه نمونه شامل ۲۴۰ نفر دبیر (۱۳۰ نفر مرد، ۱۱۰ نفر زن) از دبیرستان های شهر قزوین بود که به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب و به سه ابزار: هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸)، راهبردهای مدیریت زندگی فروند و بالتز (۲۰۰۲) و رفتار شهروندی سازمانی پودساکوف و همکاران (۱۹۹۰) پاسخ دادند. داده ها به وسیله ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی معلمان با رفتار شهروندی سازمانی آنها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و مولفه های هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی می توانند تغییرات رفتار شهروندی سازمانی را پیش بینی کنند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی از عوامل موثر بر رفتار شهروندی سازمانی هستند.

**Keywords:** spiritual intelligence, life management strategies, organizational citizenship behavior

**کلید واژه ها:** هوش معنوی، راهبردهای مدیریت زندگی، رفتار شهروندی سازمانی

## ● مقدمه

رفتار شهروندی سازمانی معلمان، از موضوعات مهم در رفتار سازمانی در آموزش و پرورش است. رفتار شهروندی سازمانی همکاری هایی است که تولید و اثربخشی را افزایش می دهد (اسمیت، ارگان و نیر، ۱۹۸۳) و زمینه اجتماعی و روانشناختی حمایت کننده انجام وظیفه را حفظ کرده و افزایش می دهد (ارگان، ۱۹۸۸). رفتار شهروندی سازمانی برای اشاره به رفتاری است که برای سازمان سودمندند، اما سازمان آن را برنامه ریزی نکرده است (باتمن و ارگان، ۱۹۸۳). این مقوله کارکنانی را شامل می شود که علاقه مند هستند از حد وظایف و نیازهای رسمی شغل فراتر رفته، داوطلب انجام فعالیت های اضافی و کمک به سایر همکاران شده و نوعی تعهد شدید نسبت به سازمان از خود نشان دهند (پودساکوف، مکزی، پین و باکراک، ۲۰۰۰). موسسات آموزشی عصر حاضر برای مواجه با چالش ها و شرایط پیچیده به معلمانی نیاز دارند که به طور داوطلبانه و اختیاری رفتار می کنند و برای موفقیت مدرسه از هیچ تلاشی فروگذار نیستند این نوع رفتارها که از انتظارات رسمی فراتر رفته، اما برای بقای سازمان ضروری هستند با عنوان «رفتار شهروندی سازمانی»<sup>۱</sup> مطرح می شوند (ویگودا - گادوت، ۲۰۰۷). متغیرهای گوناگونی با رفتار شهروندی سازمانی رابطه دارند. پودساکوف و همکاران (۲۰۰۰)، این عوامل را در سطوح فردی (رضایت شغلی، انگیزش شغلی، تعهد شغلی، احساس کارآمدی و شخصیت)، سازمانی (جو و فرهنگ سازمانی) و متغیرهای رهبری (سبک رهبری و تصمیم گیری) بررسی کرده اند. به نظر می رسد معلمان مدارس جهت ارائه رفتار شهروندی سازمانی بهتر، باید از توانایی ها و مهارت های خاصی برخوردار باشند تا به شکل اثربخش و کارآمدتری در مدارس ظاهر شوند. از توانایی های لازم می توان به هوش و از مهارت های آگاهی می توان به خودمدیریتی اشاره کرد.

بررسی های متعدد نشان داده که افراد با چیزی بیشتر از جسم، فکر و احساسات، وارد دنیای کاری می شوند، آنها استعداد شخصی و روح منحصر به فرد خود را به همراه می آورند (لیگ، ۱۹۹۷، به نقل از ساغروانی، ۱۳۸۸). به نظر می رسد سازمان های آموزشی و مدارس برای حفظ حیات و کارکرد خود نیازمند کارکنان و معلمانی با هوش عمیق تر می باشند تا به وسیله آن بتوانند به نحوی اثر بخش تر به وظایف خود عمل کنند. در حال حاضر دیگر «هوش کلی»<sup>۲</sup> (IQ) و «هوش هیجانی»<sup>۳</sup> (EQ) پاسخگوی همه نیازها نیست

بلکه انسان‌ها نیاز به عامل سومی دارند که «هوش معنوی»<sup>۴</sup> نامیده می‌شود (چریر، ۲۰۰۴ به نقل از نداف و همکاران، ۱۳۸۹). / *ایمونز* (۲۰۰۰)، بیان می‌کند که هوش معنوی چارچوبی برای شناسایی و سازماندهی مهارت‌ها و توانمندی‌های مورد نیاز است به گونه‌ای که با استفاده از معنویت میزان انطباق‌پذیری فرد افزایش می‌یابد. در تمایز بین معنویت و هوش معنوی باید عنوان نمود که معنویت بیشتر یک مفهوم تجربه‌ای است؛ اما هوش معنوی از سه بخش جدایی‌ناپذیر «حسی»، «تعقلی» و «تاملی» تشکیل شده است (وگان، ۲۰۰۳ به نقل از یوسفی، ۱۳۹۰). *کونیک* و همکاران (۲۰۰۱)، معتقدند که معنویت عبارت است از جستجو برای فهم جواب‌هایی که به بنیاد هستی ارتباط پیدا می‌کنند (به نقل از غباری بناب و همکاران، ۱۳۸۴). *ناسل* (۲۰۰۴)، معتقد است هوش معنوی یک ترکیب ساده از سازه هوش و معنویت نیست؛ بلکه هوش معنوی از آمیختن توانایی‌ها و علایق معنوی، خصیصه‌های شخصیتی، توانایی‌های شناختی خاص و فرایندهای عصب شناختی به دست می‌آید (به نقل از یوسفی، ۱۳۹۰). *کینگ* (۲۰۰۸)، هوش معنوی را مجموعه‌ای از ظرفیت‌های ذهنی می‌داند که مبتنی بر جنبه‌های غیرمادی و متعالی هستی از قبیل شناخت خویشتن، تفکر وجودی عمیق و گسترش معنا است. در نظر او هوش معنوی دارای چهار مولفه؛ ۱. تفکر انتقادی وجودی: توانایی اندیشیدن به طور انتقادی به حقیقت وجود، هستی، عالم وجود، زمان، مرگ و... ۲. معناسازی شخصی: توانایی ساخت مقصود شخصی و هدف موجود در همه تجارب ذهنی و جسمانی شامل قابلیت ایجاد و مسلط شدن به هدف زندگی است. ۳. آگاهی متعالی: توانایی شناخت ابعاد متعالی خود، دیگران و جهان مادی در زمان بیداری و هوشیاری می‌باشد. ۴. گسترش خودآگاهی: توانایی ورود و خروج ارادی فرد به سطوح و حالات معنوی و فراهشیاری می‌باشد.

داشتن هوش معنوی بالا و استفاده از راهبردهای مدیریت زندگی از جمله عوامل و متغیرهایی هستند که می‌توانند به معلمان کمک کنند علاوه بر شرح وظایف رسمی خود تمام رفتارهای مورد نیاز برای اثربخشی و تحقق اهداف مدرسه را پیش‌بینی کنند و انتظار می‌رود با تعیین رابطه بین متغیرهای هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی با رفتار شهروندی سازمانی، پیامدها و تاثیرات آنها پیش‌بینی و در برنامه‌ریزی‌ها لحاظ گردد. بنابراین در این پژوهش سعی شده است با توجه به ضرورت پژوهش، رابطه بین هوش معنوی و راهبردهای

مدیریت زندگی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان بررسی و در صورت وجود ارتباط، میزان تبیین رفتار شهروندی سازمانی توسط هوش معنوی و راهبردهای مدیریت زندگی مشخص گردد.

## ● روش

روش اجرای پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش، همبستگی می باشد. «جامعه آماری» این پژوهش شامل دبیران مدارس متوسطه شهر قزوین که دارای مدرک تحصیلی کارشناسی می باشند و در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول به تدریس بودند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی از بین لیست تهیه شده از مدارس مقطع متوسطه هر یک از نواحی ۱ و ۲ شهر قزوین، ۶ دبیرستان (۳ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه) بطور تصادفی انتخاب شدند. سپس با حضور در مدرسه از بین لیست دبیران دارای مدرک کارشناسی بر حسب تعداد نمونه مورد نیاز (۲۴۰ نفر) پرسشنامه ها توزیع شد. نمونه پژوهش شامل ۱۳۰ مرد و ۱۱۰ زن است که ۳۷/۹ درصد آنها بالای ۱۵ سال سابقه خدمت، ۲۱/۲۶ درصد آنها بین ۱۰-۱۵ سال خدمت، ۲۷/۰۸ درصد بین ۱۰-۵ سال و ۱۳/۷۶ درصد پایین تر از ۵ سال سابقه خدمت بودند.

## ● ابزار

□ الف: سیاهه خودگزارش دهی معنوی کینگ<sup>۵</sup> (SISRI-24): این سیاهه دارای ۲۴ ماده و شامل چهار مولفه: «تفکر انتقادی وجودی»<sup>۶</sup>، «معنا سازی شخصی»<sup>۷</sup>، «آگاهی متعالی»<sup>۸</sup> و «گسترش خودآگاهی» می باشد. ماده ها در طیف پنج درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا بسیار موافقم) تنظیم شده اند. برای به دست آوردن نمره هر زیر مقیاس، امتیاز همه عبارات مربوط به زیر مقیاس با هم جمع شده اند. نمره کلی آزمون از مجموع امتیاز همه ۲۴ عبارت به دست می آید با این تذکر که عبارت ۶ به طور معکوس نمره گذاری می شود. کینگ (۲۰۰۸) در بررسی مقدماتی اش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و متوسط ارتباط درونی سوالات ۰/۳۶ گزارش کرد. برای نمونه ایرانی ضریب آلفا کرونباخ برای کل آن ۰/۹۳۸ و برای هر یک از مولفه های چهارگانه به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۸، ۰/۷۴ و ۰/۷۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه های چهارگانه و کل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵، ۰/۶۷ و ۰/۷۵ و ۰/۸۸، به دست آمده است.

□ ب: پرسشنامه راهبردهای مدیریت زندگی<sup>۹</sup>: پرسشنامه راهبردهای مدیریت زندگی فرم کوتاه تهیه شده توسط فروند و بالتز (۲۰۰۲) که دارای ۴ عامل و ۱۲ ماده به ترتیب: ۳ ماده برای هدف گزینی انتخابی، ۳ ماده برای هدف گزینی مبتنی بر شکست، ۳ ماده برای بهینه سازی و ۳ ماده برای جبران است، اندازه گیری می شود. برای هر ماده دو عبارت (الف و ب) بیان شده است. به ازای جواب های الف در همه ماده ها یک نمره و برای پاسخ ب نمره صفر در نظر گرفته می شود. این پرسشنامه توسط /مینی پور (۱۳۹۱) برای اولین بار در ایران استفاده شده و اعتبارش با ضریب آلفای کرونباخ برای هر کدام از ۴ عامل فوق به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۲، ۰/۶۸ و ۰/۶۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای چهار مولفه مذکور و راهبردهای مدیریت زندگی کل به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۱، ۰/۷۰، ۰/۶۸ و ۰/۷۳ به دست آمده است.

□ ج: پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی<sup>۱۰</sup>: این پرسشنامه که توسط پودساکوف و همکاران (۱۹۹۰) بر اساس ابعاد پنجگانه /رگان (۱۹۹۸) ساخته شده و دارای ۲۴ ماده است. ماده ها در طیف پنج گزینه ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) تنظیم شده اند. برای تمامی سوالات امتیازات عبارتند از: خیلی زیاد = ۵، زیاد = ۴، متوسط = ۳، کم = ۲، خیلی کم = ۱ و برای سوالات ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، و ۱۵ برعکس امتیازات فوق می باشد: خیلی زیاد = ۱، زیاد = ۲، متوسط = ۳، کم = ۴، خیلی کم = ۵. در نمونه ایرانی اعتبار آزمون با ضریب آلفای کرونباخ برای کل رفتار شهروندی سازمانی ۰/۸۵، و برای مولفه های نوع دوستی ۰/۸۵، وظیفه شناسی ۰/۸۲، بردباری ۰/۸۵، احترام و تکریم ۰/۸۵ و آداب اجتماعی ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه های مذکور به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۵۲، ۰/۹۱ و ۰/۸۵ به دست آمده است.

## ● یافته ها

در پژوهش حاضر به بررسی رابطه متغیرهای فرضیه با استفاده از آزمون آماری ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون پرداخته شده است و برای تبیین «رفتار شهروندی سازمانی» به وسیله «هوش معنوی» و «راهبردهای مدیریت زندگی» از رگرسیون گام به گام استفاده شده است. نتایج به دست آمده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون (جدول ۱)، نشان می دهد که بین تفکر انتقادی وجودی، آگاهی متعالی، معناسازی شخصی و گسترش خودآگاهی با

مولفه های وجدان کاری، نوع دوستی، جوانمردی، آداب اجتماعی و احترام و تکریم بین ۰/۱۶ تا ۰/۳۴ رابطه مثبت و معناداری در سطح  $p < 0/05$  وجود دارد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی هوش معنوی با رفتار شهروندی سازمانی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. وجدان کاری	۱۵/۴۱	۳/۲۲								
۲. نوع دوستی	۱۱/۹۱	۲/۲۵	۰/۵۳*							
۳. جوانمردی	۱۱/۴۸	۲/۵۹	۰/۴۵*	۰/۷۹*						
۴. آداب اجتماعی	۱۲/۰۲	۲/۱۸	۰/۵۰*	۰/۷۹*	۰/۴۵*					
۵. احترام و تکریم	۲۷/۷۸	۴/۸۲	۰/۴۷*	۰/۸۹*	۰/۵۳*	۰/۸۵*				
۶. تفکر انتقادی وجودی	۲۷/۹۷	۵/۲۷	۰/۵۱*	۰/۶۸*	۰/۸۳*	۰/۶۶*	۰/۷۵*			
۷. آگاهی متعالی	۲۲/۹۱	۵/۳۹	۰/۱۶**	۰/۲۳**	۰/۳۰*	۰/۲۶**	۰/۳۴**	۰/۲۷**		
۸. معنا سازی شخصی	۱۷/۱۵	۴/۱۸	۰/۲۴**	۰/۲۰**	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۳۱**	
۹. گسترش خودآگاهی	۱۲/۹۷	۴/۱۵	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۳۴**	۰/۳۳**	۰/۲۹**

N=240, \*p<0/1 \*\*p<0/5

نتایج ضریب همبستگی نشان داد که مولفه های راهبردهای مدیریت زندگی (هدف گزینی انتخابی، هدف گزینی بر مبنای شکست، بهینه سازی و جبران) با مولفه های رفتار شهروندی سازمانی (وجدان کاری، نوع دوستی، جوانمردی، آداب اجتماعی و احترام و تکریم) رابطه مثبت و معناداری دارد (جدول ۲).

جدول ۲. ماتریس همبستگی راهبردهای مدیریت زندگی با رفتار شهروندی سازمانی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. وجدان کاری	۱۵/۴۱	۳/۲۲								
۲. نوع دوستی	۱۱/۹۱	۲/۲۵	۰/۵۳*							
۳. جوانمردی	۱۱/۴۸	۲/۵۹	۰/۴۵*	۰/۷۹*						
۴. آداب اجتماعی	۱۲/۰۲	۲/۱۸	۰/۵۰*	۰/۶۸*	۰/۴۵*					
۵. احترام و تکریم	۲۷/۷۸	۴/۸۲	۰/۴۷*	۰/۸۹*	۰/۵۳*	۰/۷۶*				
۶. هدف گزینی انتخابی	۱/۸۸	۰/۸۶	۰/۶۳*	۰/۳۲*	۰/۳۵*	۰/۳۲*	۰/۲۵*			
۷. هدف گزینی بر مبنای شکست	۲/۰۸	۰/۸۹	۰/۴۱*	۰/۴۷*	۰/۵۴*	۰/۳۷*	۰/۴۵*	۰/۳۳*		
۸. بهینه سازی	۱/۳۸	۰/۸۴	۰/۳۸*	۰/۶۱*	۰/۵۵*	۰/۴۸*	۰/۵۳*	۰/۲۸**	۰/۵۵**	
۹. جبران	۱/۵۱	۰/۸۷	۰/۴۰*	۰/۳۵*	۰/۳۴*	۰/۳۴*	۰/۳۷*	۰/۳۵*	۰/۲۸**	۰/۳۴**

N=240, \*p<0/1 \*\*p<0/5

نتایج رگرسیون گام به گام (جدول ۳) نشان داد متغیر جبران ۳۰ درصد از واریانس شهروندی را تبیین کرد، در گام دوم انتخاب با تبیین ۱۰ درصد، و در گام سوم معنا سازی شخصی ۵ درصد، در گام چهارم بهینه سازی با ۴ درصد و در گام پنجم آگاهی متعالی با ۲ درصد جمعا ۴۹ درصد از واریانس رفتار شهروندی را تبیین کردند. همچنین نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس در هر مدل نشان داد که مقدار  $F$  در هر پنج مرحله معنادار می باشد.

جدول ۳. خلاصه نتایج رگرسیون (متغیر ملاک: رفتار شهروندی سازمانی)

گام ها	متغیر پیش بین	$R^2$	$R^2$ تعدیل شده	$R^2$ تغییر یافته	F	سطح معناداری
۱	جبران	۰/۳۰	۰/۲۹	۰/۳۰	۹۹/۸۱	$p < ۰/۰۰$
۲	انتخاب	۰/۴۰	۰/۳۹	۰/۱۰	۷۸/۲۲	$p < ۰/۰۰$
۳	معنا سازی شخصی	۰/۴۴	۰/۴۴	۰/۰۵	۶۲/۶۳	$p < ۰/۰۰$
۴	بهینه سازی	۰/۴۸	۰/۴۷	۰/۰۴	۵۴/۱۵	$p < ۰/۰۰$
۵	آگاهی متعالی	۰/۵۰	۰/۴۹	۰/۰۲	۴۷/۱۹	$p < ۰/۰۰$

## ● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد بین «هوش معنوی» با «رفتار شهروندی سازمانی معلمان» همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه معلمان مدارس از هوش معنوی بالاتری برخوردار باشند، امکان بروز رفتار شهروندی سازمانی از آنها بیشتر است. نتایج با یافته های قبلی (هارمر، ۲۰۰۸؛ گارسیا-زامور، ۲۰۰۳؛ کریست و همکاران، ۲۰۰۳، به نقل از هارمر، ۲۰۰۸، فتاحی و همکاران، ۱۳۸۵، موسوی و همکاران، ۱۳۹۰)، همسو می باشند. مطالعات اسکرپینگ و کینجرسکی (۲۰۰۳)، نشان داد هوش معنوی و معنویت در محیط کار، تجربه میان فردی را در سازمان افزایش می دهد. معنویت باعث احساس مشترک، احساس همبستگی با دیگران، همسویی ارزش ها، خود کارآمدی بیشتر، احترام و وابستگی بین افراد می شود. معلمان با هوش معنوی بالاتر با عشق، دلسوزی و خرد رفتار می کنند؛ مسئولیت پذیر بوده و در برابر تغییرات و مشکلات محیط کاری بردبار و متعهد به وظایف خویش هستند و دیدگاهی متعالی تر نسبت به خوب و بد دارند که ناشی از ترمیم امید توسط این هوش است (به نقل از: ساغروانی، ۱۳۸۸).



○ یافته ها نشان می دهد راهبردهای مدیریت زندگی با رفتار شهروندی سازمانی همبستگی مستقیم و مثبت دارد. تاکنون پژوهشی که به بررسی رابطه راهبردهای مدیریت زندگی و رفتار شهروندی سازمانی در معلمان پرداخته، یافت نشده است. اما نتیجه پژوهش حاضر را می توان با یافته های قبلی (باجور و بالتز، ۲۰۰۳)، که نشان دادند استفاده از این راهبردها با عملکرد شغلی فرد رابطه ای مثبت و معناداری دارد، همسو دانست. باجور و بالتز (۲۰۰۳)، دریافتند که این راهبردها پیش بین مناسبی برای عملکرد در محل کار بوده و هرکدام از آنها به تنهایی می توانند عملکرد شغلی فرد را پیش بینی کنند.

○ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام، نشان داد که متغیر پیش بین «هوش معنوی» (آگاهی متعالی و معناسازی شخصی) می تواند مولفه های «رفتار شهروندی سازمانی» (نوع دوستی، وجدان کاری، جوانمردی، احترام و تکریم و آداب اجتماعی) معلمان را تبیین کنند. این نتایج با یافته های هارمر (۲۰۰۸)، گارسیا-زامور (۲۰۰۳)، کریست و همکاران (۲۰۰۳)، به نقل از هارمر، (۲۰۰۸) و فتاحی و همکاران (۱۳۸۵)، هم سو می باشند. در تبیین احتمالی این یافته ها می توان گفت افراد از طریق معنا سازی شخصی همیشه یک دلیل و چرایی برای انجام رفتارهای نوع دوستانه دارند و به همکاران مشکل دار (شخصی و خانوادگی)، معلمان تازه وارد و دانش آموزان نیازمند از لحاظ تحصیلی و مالی بدون هیچ چشم داشتی کمک می کنند (تبیین نوع دوستی). نازل (۲۰۰۴) معتقد است که ویژگی نا محدود بودن، ماهیت کل نگر و استفاده از سمبول ها در هوش معنوی باعث می شود تا ادراک فرد از خود و اطرافیان عمیق شود و به دنبال آن انجام کار و تعهد کاری غنی تر می شود. معلمان با هوش معنوی بالاتر، محیط کار و انجام وظایف را فرصتی برای رشد و بروز توانایی ها و ارزش های شخصی خود تلقی می کنند به همین جهت میزان تعهد کاری آنها بسیار بالاست تا حدی که در محل کار خود به ندرت غیبت می کنند و حتی بیشتر از زمان تعیین شده در روزهای تعطیل به ایفای نقش کاری خود می پردازند (تبیین وجدان کاری). معلمان با هوش معنوی بالا در برخورد با مشکلات، تنش ها، سختی ها و تغییرات از ظرفیت ذاتی و ذهنی خود یعنی تولید یک معنای شخصی و ایجاد یک هدف و

دلیل استفاده می کنند (اسپاجت، ۲۰۰۴). بدین ترتیب این معلمان در برابر مشکلات مدرسه و تغییرات به وجود آمده شکیبایی و مدارا می کنند. همچنین معلمان با شناخت و آگاهی از بعد خود غیر مادی و باور به نیروی برتر و مقدس در درون خویش به راحتی با این مشکلات روبرو شده و در جهت حل آن قدم هایی را برمی دارند (تبیین جوانمردی). در نظر جرج (۲۰۰۶)، افراد با هوش معنوی بالاتر دارای مهارت های برقراری ارتباطات، درک بین فردی، همدلی و احترام بالایی می باشد. معلمان با هوش معنوی بالا به دلیل تفکر و دیدگاه وسیع نسبت به خود و رابطه خود با دیگران و جهان اطراف قادرند رفتارهای مخرب و نامطلوب را برای سایرین شناسایی کنند. در نظر این معلمان سایر همکاران نیز دارای ظرفیت ذاتی پاک و روحانی هستند که باید به آن ارزش و احترام قائل شد. این طرز تفکر ریشه در مهارت معناسازی شخصی آنان دارد. در نظر این معلمان به افراد محیط کاری با تمام کاستی ها و قوت ها ابتدا باید به چشم یک انسان نگاه کرد و برای نیازها، خواسته های آنان توجه و به نظرات و احساسات آنها توجه و احترام قائل شد (تبیین احترام و تکریم).

○ همچنین نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که مولفه های «هدف گزینی انتخابی»، «بهینه سازی» و «جبران» دارای ضریب رگرسیونی معناداری می باشند و رفتار شهروندی سازمانی را پیش بینی می نمایند. الگوی راهبردهای مدیریت زندگی مدعی است که هر انسانی در زندگی خود با کمک این فرایندها می تواند در زمینه های فردی، عمومی، تخصصی و شغلی زندگی خود دستاوردها و موفقیت های خود را به اوج برساند در حالی که قادر است به طور همزمان بر محدودیت ها و کمبود هایی که در راه رسیدن به اهداف خود با آنها مواجه می شود نیز غلبه کرده و تحول مثبت خویش را رقم بزند (فروید و بالتز، ۲۰۰۷). بنابراین در تبیین رفتار شهروندی سازمانی با استفاده از راهبردهای مدیریت زندگی می توان گفت: معلمان نیز با هدف گزینی برای دسترسی به حالت مطلوب شغلی، تعهدشان را به جای سرگرمی ها متمرکز بر شغلشان می کنند تا به یک سطح حرفه ای خاص برسند و این همان رفتار شهروندی سازمانی مورد انتظار است.

○ «هوش معنوی» و «راهبردهای مدیریت زندگی» پیش بینی کننده خوبی برای

رفتار شهروندی سازمانی معلمان می باشند معلمان دارای هوش معنوی در محیط آموزشی و کاری خود بهتر می توانند به وظیفه خود عمل کنند، در مسایل جاری مدرسه مشارکت کنند، با سایر همکاران رابطه مثبت و مطلوبی برقرار کنند، در مقابل سختی ها و دشواری ها صبر و بردباری به خرج دهند و به طور کلی بیشتر از نقشهای رسمی محوله انجام وظیفه کنند. همچنین معلمان استفاده کننده از راهبردهای مدیریت زندگی در محیط کاری و زندگی از ابزارهای هدفمند برای پیشبرد عملکرد شغلی خود بهره مند می باشند و این راهبردها می توانند با تحت تاثیر قرار دادن عملکردهای شناختی و مرتبط با هدف فرد، رضایت شغلی و تعهد شغلی را بالا برده و سبب بهبود و بروز رفتار شهروندی سازمانی معلمان شوند.



#### یادداشت ها

- |  |   |
|--|---|
| 1- organizational citizenship behavior (OCB) | 2- intelligence quotient (IQ)           |
| 3- emotional intelligence (EI)               | 4- spiritual intelligence (SQ)          |
| 5- SISRI-24                                  | 6- critical existential thinking        |
| 7- personal meaning production               | 8- transcendental awareness             |
| 9- Life-Management Strategies                | 10- Organizational Citizenship Behavior |

#### ● منابع

- احمدی، سیدجعفر و کجباف، محمدباقر (۱۳۸۷). بررسی نگرش معنوی دانشجویان دانشگاه اصفهان و ارتباط با برخی ویژگی های جمعیت شناختی، پژوهشنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۵ (۸)، ۱-۲۲.
- امینی پور، شیما (۱۳۹۰). رابطه بین ویژگی های شخصیتی و راهبردهای خودتنظیمی با خوشبینی تحصیلی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی تهران.
- رقیب، مائده سادات، احمدی، جعفر و سیادت، علی (۱۳۸۷). تحلیل میزان هوش معنوی دانشجویان دانشگاه اصفهان و ارتباط آن با ویژگی های جمعیت شناختی، پژوهشنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۵۰ (۸)، ۳۹-۵۶.
- ساغروانی، سیما و غیور، سیدمرتضی (۱۳۸۸). معنویت، خودشکوفایی و هوش معنوی در محیط کار، فصلنامه هنر، ۶ (۸) ۳۱-۲۱.
- سهرابی، فرامرز (۱۳۸۷). مبانی هوش معنوی، فصلنامه سلامت روان، (۱) ۱، ۱۸-۱۴.

- شایگان، داریوش (۱۳۸۱). *افسون جدید، هویت چهل تکه و تفکر سیار*، تهران، نشر فرزاد روز.
- فتاحی، مهدی، فرهنگی، علی اکبر و واثق، بهاره (۱۳۸۵). معنویت در محیط کار و نقش آن در بهبود رفتار شهروندی سازمان، *فرهنگ مدیریت*، ۴ (۱۳)، ۳۶-۵.
- قلی پور، آرین و کاخکی، احمد (۱۳۸۶) «بررسی صحت و سقم کلیشه های منفی زنان در سازمان ها»، *پژوهش زنان*، ۵ (۳)، ۱۶۸-۱۴۱.
- غباری بناب، باقر، غلامعلی لواساتی، مسعود و محمدی، محمدرضا (۱۳۸۴)، ساخت مقیاس تجربه معنوی دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۳۵ (۳)، ۲۷۸-۲۶۱.
- غلامعلی لواسانی، مسعود، کیوان زاده و محمد، ارجمند، ندا (۱۳۸۶). معنویت، استرس شغلی، تعهد سازمانی و رضایت شغلی در پرستاران شهر تهران، *فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۳ (۲)، ۷۳-۶۱.
- گمینیان، وجیهه، رجایی پور، سعید و سلیمی، قربان علی (۱۳۸۳)، بررسی رابطه بین آزادی عمل و تعهد شغلی دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۰ (۱۱۲)، ۹۱-۷۷.
- لطفی، محدثه و سیار، سمیه (۱۳۸۷). *رابطه بین هوش معنوی و سلامت روان افراد ۱۵ سال به بالا*، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روان شناسی عمومی دانشگاه بهشهر.
- موسوی، سیدحسین، طالب زاده نویریان، محسن، شمس و مورکانی و غلامرضا (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان دبیرستان های شهرستان زنجان، *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۷ (۲۲)، ۹۴-۶۵.
- میرسپاسی، ناصر، معمارزاده، غلامرضا و قنبری اربابستان، مژگان (۱۳۸۴). بررسی رابطه رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد شغلی کارکنان، *فصلنامه شهرداری ها*، ۱۱ (۱۰۰)، ۱۰۹-۹۳.
- نداف، عبدالرضا، دانشور، وحید و جهانبانی، محمود (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش معنوی با بهره وری کارکنان شهرک صنعتی شیراز، *همایش مدیریت منابع انسانی*، تهران.
- یوسفی، فریده و کشاورزی، سمیه (۱۳۹۰). رابطه بین هوش عاطفی، هوش معنوی و تاب آوری. *مجله روانشناسی*، ۶۳ (۳)، ۳۱۸-۲۹۹.

Amram, Y. (2009). *The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership*, Institute of Transpersonal Psychology, California.

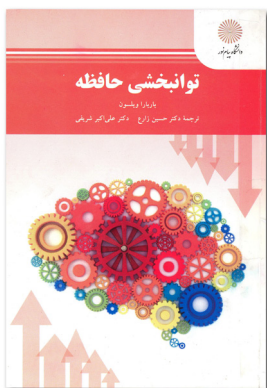
Bateman, T.S., & Organ, D.W. (1983). Job satisfaction and the Good Soldier: The relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 36, 587-595.

- Ballets, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontology: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 23 (2), 366-380.
- Ballets, B. B., & Dickson, M. W. (2001). Using life-span models in industrial/organizational psychology: The theory of selective optimization with compensation. *Applied Developmental Science*, 5, 51–61.
- Christ, O., Dick, R. V. Wagner, U., & Steelmaker, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 329-341.
- Emmons, R.A. (2000). Workplace spirituality intelligence? *The International Journal for of Psychology for Religion*, 10(1), 3-26.
- Freund, A. M., & Ballets, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642–662.
- Freund, A. M., & Ballets, P. B. (2007). Toward a theory of successful aging: Selection, optimization, and compensation. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Neuropsychology. European perspectives for an aging world* (pp. 239–254). Gottingen, Germany: Hogrefe.
- Garcia-Zamora, J. (2003). Workplace spirituality and organizational performance. *Public Administration Review*, 63(3), 355-363.
- Garg, P., & Rastogi, R. (2006). Climate profile and cobs of teachers in public and private schools on India. *International Journal of Educational Management*, 20(7), 529-541.
- Garg, P. & Rastogi, R. (2006). Climate profile and cobs' of Teachers in Public and Private Schools of India. *International Journal of Educational Management*, 20 (70), 529-541.
- George, M. (2006). Practical application of spiritual intelligence in the workplace. Human resource management international, *Digest Journal*, 14(5), 3-5
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. King, D. B. (2008). *Rethinking calms of spiritual intelligence: A definition, model and measure*. Master of Science disertion, Trent University, Canada, Ontario.
- Nasal, D.D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality*. Doctoral Dissertation, University South Australia: Australia.
- Organ, D. W., (1988). *Organizational citizenship behavior. The good soldier syndrome*. Lexington, Ma: Lexington books.

- Organ, D. W., & Ryan, K. (1988) A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Parnell, J. (2003). Propensity for participative decision- making, job satisfaction, *Ocb Multinational Business Review*, 11 (2), 45-65.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B., & Bacharach, D. G. (2000), Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research, *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Richard H. (2008). *OCB: Emotional intelligence, and spirituality intelligence: What's the relationship?* Australian Catholic University.
- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted student to build global awareness. *Reper Review*. 30(1), 24-30.
- Sisk, D. (2002). Spiritual intelligence the tenth intelligence that integrate all other intelligence. *Gifted Education International*. 16(14) (1), 208-213.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 653-663.
- Vigoda-gadot, E; Beeri, I; Briman-Shemesh, T & Somech, A. (2007). Group-level organizational citizenship behavior in education system: A scale reconstruction and validation. *Educational Administration Quarterly*, 43 (4), 462-493.
- Zohar, D, & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence. The ultimate intelligence*. New York, NY, USA: Blooms bury.



## معرفی کتاب



### ○ توانبخشی حافظه

○ مولف: باربارا ویلسون

○ ترجمه: دکتر حسین زارع دکتر علی اکبر شریفی

○ ناشر: دانشگاه پیام نور

□ با ظهور روان شناسی شناختی از اواسط قرن بیستم، علاقه به مطالعه فرایندهای ذهنی از جمله تفکر، حل مسئله، تصمیم گیری، حافظه، ادراک، تمرکز، یادآوری و یادگیری در افراد، افزایش یافت و پژوهش های فراوانی در زمینه های مختلف شناختی صورت گرفت. در چند دهه اخیر، یافته های پژوهشگران روانشناسی شناختی، تحولاتی اساسی در فهم انسان از پدیده هایی مانند هوشیاری، توجه، ادراک، حافظه، یادگیری، استدلال، تصمیم گیری، تفکر، هوش، خلاقیت و زبان، ایجاد کرده است. این تحولات با توجه به ظهور فناوری های نوین تصویربرداری و تحریک مغزی، در سال های اخیر شتاب بیشتری نیز یافته است.

□ یکی از مهم ترین حوزه های روان شناسی شناختی، «مطالعه حافظه» و فرایندهای آن است. حافظه، قابلیت دریافت اطلاعات، اندوزش و بازیابی آن ها است که ممکن است در اثر عوامل مختلف نظیر ضربه به سر، سکت و بیماری های مختلف از جمله دمانس، آلزایمر، تصلب چندگانه، بیماری پارکینسون، نشانگان کورساکوف و ... دچار اختلال گردد. حافظه به منزله قلب کارکردهای شناختی است و اختلال در عملکرد آن می تواند سایر عملکرد شناختی را دچار اختلال کند. در چند دهه اخیر، استفاده از روش های توان بخشی شناختی برای کمک به بیماران دچار آسیب های شناختی بسیار گسترش یافته است. توان بخشی شناختی، مجموعه ساخت یافته از فعالیت های درمانی طراحی شده برای آموزش مجدد حافظه و سایر عملکردهای شناختی فرد است که بر پایه ارزیابی و درک اختلال های مغزی و رفتاری بیمار است.

□ هر چند در ایران چند کتاب بسیار خوب در زمینه روان شناسی شناختی منتشر شده است، ولی تاکنون کتابی در مورد «توان بخشی شناختی» تألیف یا ترجمه نشده است و این کتاب اولین اثر در این زمینه است. دکتر ویلسون در این کتاب با تلفیق نظریه و عمل، راهنمای جامعی برای متخصصان و روان شناسان علاقه مند به توان بخشی حافظه فراهم کرده است. فنون و راهبردهای ارائه شده در این کتاب مبتنی بر پژوهش های فراوانی است که به خوبی در کتاب به آن ها اشاره شده است. امید است این کتاب، بتواند خلاء موجود در این زمینه را تا اندازه ای پر کند.

□ کتاب «توانبخشی حافظه» در یازده فصل و ۳۵۲ صفحه توسط دانشگاه پیام نور در سال ۱۳۹۴ به

چاپ رسیده است.

Editorial Board

M. H. ABDOLLAHI, Ph.D. (Kharazmi Univ)  
Gh.A. AFROOZ, Ph.D. (Tehran Univ.)  
P.AZADFALLAH, Ph.D. (Tarbiat Modarres Univ.)  
E.AZADMARZABADI, Ph.D. (Baqiyatallah Univ.)  
T. BARUMANDZADEH. Ph.D. (Grenoble univ./France.)  
J. EJEI, Ph.D. (Tehran Univ.)  
A. FATHIASHTIANI Ph.D. (Baqiyatallah Univ.)  
M.K. KHODAPANAH, Ph.D.(Shahid Beheshti Univ.)  
M.MANSOUR, Ph.D. (Tehran Univ.)  
M.A. MAZAHARI, Ph.D. (Shahid Beheshti Univ.)  
M. MEHRABIZADEH, Ph.D. (Shahid Chamran Univ.)  
A. R. MORADI Ph.D. (Kharazmi Univ)  
H.T. NESHATDOUST, Ph.D. (Esfahan Univ.)  
R. POURHOSEIN, Ph.D. (Tehran Univ.)  
K. RASOULZADEH TABATABAIEI, Ph.D. (Tarbiat  
Modarres Univ.)  
R.ROSHAN, Ph.D. (Shahed Univ.)  
F.SOHRABI, Ph.D. (Allameh Tabatabaei Univ.)

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

Single Issue 4 €

## In the Name of Allah

### Contents

□ **The Relationship between Academic Optimism, and Teacher's Emotional Intelligence with the Student's Academic Achievement**

Salman Ghanbarlou., Masoud Gholamali Lavasani Ph.D., Javd Ejei. Ph.D., .....218

□ **Relation between Cognitive Failures and Cognitive Beliefs in Life Span Considering Thought Control**

Hajar Barati, Ph.D., Seyed Hamidreza Oreyzi Samani, Ph.D., .....235

□ **The Relation between Depression and Bias Judgment General Self-Efficacy and Self-Focused Attention**

Mohammad Khayer, Ph.D., Soghra Ostowar, Ph.D., Golaleh Abyeki Kakroudi, M.Sc., .....252

□ **Meta-Analysis of the Efficacy of Psychological and Educational Interventions to Improve Academic Performance of Students with Dyslexia**

Maryam Samadi, M.Sc., Ahmad Abedi, Ph.D., Abdolhosein Shamsi, M.Sc., Maryam Ahmadzadeh, M.Sc., .....270

□ **The Relationship between Cultural Intelligence and Social Interactions.**

Zeinab Toolabi, Ph.D., Alireza Kheyri, M.Sc., Saeed Samadi, M.S.c., .....286

□ **The Relationship between Belief in an Unjust World and Aggressive Reaction Consider to the Interaction Function of Conscientiousness and Cognition**

Mohsen Golparvar, Ph.D., Zahra Javadian, M.Sc., Amin Barazandeh, M.Sc., .....297

□ **The Relationship between Spiritual Intelligence and Life-management Strategies with Organizational Citizenship Behavior of Teachers**

Mansor Rezaee, M.Sc., Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D., Elahe Hejazi Ph.D., .....314

□ **Book Review** .....327