

- سلامی دیگر با خوانندگان ۲
- نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل ورزی دکتر رضا قربان جهرمی، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه ای، دکتر محمد خدایاری فرد..... ۳
- قضاوت اخلاقی شخصی و غیر شخصی بر اساس ابعاد نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری سهراب امیری، دکتر جعفر حسنی، دکتر محمد حسین عبداللهی..... ۲۲
- تحول خردمندی از دوره نوجوانی تا سالمندی دکتر سمانه اسعدی، دکتر شعله امیری، دکتر حسین مولوی..... ۳۷
- اثربخشی نوروفیدبک در اصلاح دامنه امواج مغزی و عملکرد پیوسته دیداری حرکتی با علایم اختلال کمبود توجه همراه با بیش فعالی دکتر سوران رجبی..... ۵۳
- پیش بینی سبک های تفکر بر اساس مولفه های فرا شناخت دکتر منصور بیرامی، سید محمد طباطبایی..... ۷۱
- تفاوت های جنسیتی در آزمون ترسیم خانواده محبوبه صادق آبادی، دکتر طاهره الهی، دکتر محمود کاظمی..... ۸۸
- اعتبارسنجی سیاهه شخصیت خود شیفته - ۴۰ دکتر ناهید زینی حسونند، دکتر کرم اله جوانمرد، منیژه گودرزی..... ۱۰۲
- گزارش و خبر ۱۱۹

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.

شوالک مجبور پ

سلامی دیگر با خوانندگان

هفتاد و سومین شماره «مجله روانشناسی» در دستانتان قرار دارد. مجله ای که در بردارنده تنوعی خاص در حوزه «روانشناسی» و شاخه های وابسته به آن است. نوزده سال است در آغاز هر فصل مجله در اختیار خوانندگان قرار می گیرد، آن هم بدون تاخیر. در این ۱۹ سال، ۷۳ شماره مجله در بردارنده ۴۴۵ مقاله از ۵۹۲ مولف یا مولفین در بیش از ۸۱۳۲ صفحه منتشر شده است. خوانندگان مجله می توانند از سایت مجله، از مقالات به صورت رایگان استفاده کنند.

کم توجهی ارسال کنندگان مقالات به میزان حجم آن ها ما را به دو راهکار کشانده است. چاپ همان حجم و کم کردن تعداد مقالات در هر شماره و یا قیچی کردن متن. که دومی سخت ترین کار است. وقتی می نویسیم سقف مقالات با منابع و چکیده ها باید بین ۱۴ تا ۱۶ صفحه باشد. برخی فکر می کنند با تایپ ریز و پر سطر یک مقاله در ۱۵ صفحه پس از حروفچینی بر اساس صفحه بندی مجله تغییری حاصل نمی شود.

لطفا مقالات خود را از طریق Journal@iranapsy.ir ارسال نمایید و انتظار نداشته باشید با حجم مقالاتی که به دفتر می رسد سریعاً مشکل پذیرش و متعاقب آن چاپ مقاله حل شود. هر چند سعی داریم به داورانی که بسیار باطمینان مقالات را بررسی می کنند مدارا نکنیم. در صورت عدم ارسال مقاله به صورت الکترونیکی آدرس پستی ما این است:

«تهران: صندوق پستی ۶۱۹ - ۱۳۱۸۵»

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

مدیر مسئول

نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل ورزی □

Investigating the Mediating Role of Achievement Goals in the Relationship between Need for Cognition and Cognitive Engagement: The Effect of Procrastination Context □

Reza Ghorban Jahromi., Ph.D. ✉
Elahe Hejazi., Ph.D.
Javad Ejei., Ph.D.
Mohammad Khodayari Fard., Ph.D.

دکتر رضا قربان جهرمی*
دکتر الهه حجازی*
دکتر جواد اژه ای*
دکتر محمد خدایاری فرد*

Abstract

The aim of the present study was investigating the mediating role of achievement goals in the relationship between need for cognition and cognitive engagement based on students' academic procrastination. 268 third grade high-school students (161 female & 107 male) from high-schools in Shiraz city were selected through multistage cluster sampling and answered to a set of self-report questionnaire consisted of Need for Cognition Scale (NCS), Achievement Goals Scale (AGS), Cognitive Engagement Scale (MSLQ), and Academic Procrastination Scale (PASS). The research method was descriptive and correlation research design to study the relationship between variables in causal model of path analysis framework. The results generally showed that in an academic procrastination context, need for cognition had significant positive indirect effect on deep cognitive strategies through the mediation of achievement goals; however, this effect on shallow cognitive strategies was significant, but negative and indirect. The findings demonstrated that the direct effect of need for cognition on mastery and goals was significantly positive; but this effect on performance-approach and performance-avoidant goals were significantly negative. The effect of each of the achievement goals on shallow and deep cognitive strategies were different.

Keywords: need for cognition; achievement goals; cognitive engagement; academic procrastination.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی بر حسب تعلل ورزی دانش‌آموزان بود. برای این منظور ۲۶۸ نفر (۱۶۱ دختر و ۱۰۷ پسر) از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ای خودگزارشی متشکل از خرده‌مقیاس‌های نیاز به شناخت، مقیاس اهداف پیشرفت، مقیاس درگیری شناختی و مقیاس تعلل ورزی تحصیلی پاسخ دادند. روش اجرای پژوهش، توصیفی و با توجه به بررسی روابط میان متغیرها در قالب مدل علی تحلیل مسیر، طرح پژوهش همبستگی انتخاب شد. نتایج پژوهش بطور کلی نشان داد که در یک بافت تحصیلی تعلل ورزی، نیاز به شناخت از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر راهبردهای شناختی عمیق دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار؛ در حالی که بر راهبردهای شناختی سطحی دارای اثر غیرمستقیم، منفی و معنی‌دار است. یافته‌ها همچنین بیانگر آن بود که اثر مستقیم نیاز به شناخت بر اهداف تبحری معنی‌دار و مثبت و بر اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد معنی‌دار و منفی است. در ضمن، اثر هر یک از اهداف پیشرفت بر راهبردهای شناختی، سطحی و عمیق متفاوت بود.

کلید واژه‌ها: نیاز به شناخت، اهداف پیشرفت، درگیری شناختی، تعلل ورزی تحصیلی.



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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۶/۱۶، تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۷/۱۴
* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی
و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

در ادبیات آموزشی عبارتی وجود دارد که می‌گوید «یادگیری علم فقط نباید عملی، بلکه لازم است ذهنی نیز باشد». بر این اساس معلمان همواره از دانش آموزان می‌خواهند که به لحاظ شناختی در امور تحصیلی درگیر شوند، در مورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر پردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آنها از مطالب را به حداکثر برساند. این در حالی است که بسیاری از دانش آموزان برای یادگیری به سراغ راهبردهای شناختی سطح پایین مانند «تمرین» و «تکرار» و مرور ذهنی می‌روند که این امر عدم فهم عمیق مطالب درسی و محدود شدن به سطوح پایین حیطه شناختی مانند دانش و فهمیدن را به دنبال دارد. در واقع می‌توان گفت ریشه تمامی مشکلات فوق به عدم درگیری شناختی و یا درگیری شناختی نامناسب و ناکافی برمی‌گردد.

لینن برینک و پیتریچ (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که شناخت یادگیرندگان در فکر آنها اتفاق می‌افتد و برای معلم دسترسی به شناخت و تفکر یادگیرندگان مشکل می‌باشد. یکی از معمول ترین روش‌ها برای پی بردن به میزان درگیری شناختی یادگیرندگان، توجه به راهبردهایی هست که آنها برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند (پیتریچ و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل لینن برینک و پیتریچ، ۲۰۰۳). «درگیری شناختی»^۱ به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد (راویندران، گرین و دی بیکر، ۲۰۰۰؛ والکر، گرین و منسل، ۲۰۰۶). درگیری شناختی در پژوهش‌های مختلف به گونه‌های متفاوتی مفهوم سازی شده است. بعنوان مثال محققان بین «راهبردهای سطحی»^۲ و «راهبردهای عمیق»^۳ تمایز قائل شده‌اند (دوپیرا و مارینه، ۲۰۰۵). در واقع پردازش شناختی معنی دار و عمیق به بسط شناختی مطالبی که قرار است یاد گرفته شود، مربوط است و مستلزم برقراری ارتباط میان دانش جدید با اطلاعات موجود فرد و ایجاد یک ساختار پیچیده دانش است (کارداش و املاند، ۱۹۹۱). از طرفی پردازش سطحی شامل راهبردهایی مانند حفظ طوطی وار، مرور ذهنی، خواندن مکانیکی، خط کشیدن زیر مطالب و محدود کردن بازنمایی‌ها می‌شود. محققان نشان داده‌اند دانش آموزانی که از راهبردهای عمیق استفاده می‌کنند از لحاظ شناختی نسبت به آنهایی که راهبردهای سطحی را بکار می‌گیرند در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیر بوده و می‌توانند یادگیری خود را تنظیم و کنترل نمایند (پیتریچ و شراوین^۴،

۱۹۹۲؛ به نقل از لینن برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳).

«گرایشهای فکری» به منزله عواملی هستند که بر عملکرد شناختی و توانایی های شناختی افراد تأثیرات قابل ملاحظه ای دارند؛ زیرا این گرایش ها نه تنها به آنچه افراد بطور ذهنی قادر به انجام آن هستند مربوط می شوند، بلکه به این موضوع که آنها بطور معمول چگونه تمایل دارند ظرفیت های شناختیشان را سرمایه گذاری کنند نیز ارتباط دارند (پرکینز، تیشمن، ریچهارت، دونیس و آندراده، ۲۰۰۰؛ ریول، ۱۹۹۳). یک گرایش فکری که به طور قابل ملاحظه ای توصیفگر و پیشبینی کننده تفاوت های فردی در پردازش شناختی است، نیاز به شناخت می باشد (کاجیوپو و پتی، ۱۹۸۲). از اینرو، بین افراد از لحاظ گرایششان به درگیر شدن در فرایند به کارگیری اطلاعات و انجام تلاش های شناختی و همزمان لذت بردن از آن تفاوت وجود دارد. کاجیوپو و پتی (۱۹۸۲) برای اولین بار این گرایش را «نیاز به شناخت»^۵ نامیدند. به طور خلاصه، آنها نیاز به شناخت را تمایل فرد برای درگیر شدن در تلاش های شناختی پرزحمت و لذت بردن از آن تعریف کرده اند.

پژوهش ها نشان داده اند که افراد دارای نیاز به شناخت زیاد، عملکرد یادآوری و بازشناسی بهتری دارند (کارداش و نوئل، ۲۰۰۰). به علاوه، آنها فعالانه در جستجوی اطلاعات جدید بوده (ورپلانکن، هازنبرگ و پالونون، ۱۹۹۲)، تکالیف پیچیده را به ساده ترجیح داده (کاجیوپو و پتی، ۱۹۸۲)، و در اعمال شناختی مانند درک مطلب (دای و وانگ، ۲۰۰۶) عملکرد بهتری نشان می دهند. مطالعات همچنین بیانگر آن است که نیاز به شناخت بر رفتار شناختی از جمله توجه کردن به اطلاعات، بسط دادن آن، ارزیابی و به یاد آوردن اطلاعات (برای مثال، پلتیر و شیبروفسکی، ۱۹۹۴)، و بر شکل گیری و تغییر نگرش (هدداک، مایو، آرنولد و هاسکینسون، ۲۰۰۸)، و همچنین حل مسئله و تصمیم گیری (نایر و رمناریان، ۲۰۰۰) تأثیر می گذارد.

باور این است که افراد دارای نیاز به شناخت بالا، کسانی هستند که برای فکر کردن و لذت بردن از تکالیف شناختی پیچیده از درون برانگیخته هستند (یعنی انگیزش درونی دارند) (هورنیاک، ۲۰۰۷). پژوهشگران نیز نشان داده اند که افراد دارای نیاز به شناخت زیاد نسبت به آنهایی که نیاز به شناخت کمی دارند درگیر شدن در موقعیت های پیچیده را ترجیح می دهند، توانایی های یادگیری بهتری دارند، اعتماد به نفس بیشتری دارند، و به احتمال زیاد در دفاع از ایده هایشان متقاعدکننده تر هستند (اندلر، ۱۹۸۳).

به نظر می‌رسد که سازه نیاز به شناخت قادر است هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت و درگیری شناختی) بر عملکرد تحصیلی افراد تاثیر بگذارد. نظریه اهداف پیشرفت یکی از نظریه‌های برجسته در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود. این نظریه در حالی که در یک چشم انداز شناختی - اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که یادگیرندگان چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های پیشرفت تفسیر می‌کنند. این نظریه فرض می‌کند مقاصد یادگیرندگان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص، پیشایند مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت است (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوئک و لگت، ۱۹۸۸). در سال‌های اخیر اهداف پیشرفت به گونه‌های متفاوتی مفهوم سازی شده است. *الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)* چارچوب سه بعدی اهداف پیشرفت را توسعه دادند که عبارتند از اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد. یادگیرندگانی که اهداف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند. افرادی که اهداف رویکرد - عملکرد بالایی دارند تمایل دارند به دیگران نشان دهند که توانمندتر از همسالانشان هستند، در صورتی که یادگیرندگانی که اهداف اجتناب - عملکرد بالایی دارند در صدد اجتناب کردن از آن نوع قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع‌آوری شده نشان داده است که این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آیند و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند (الیوت، ۱۹۹۹؛ شانک و همکاران، ۲۰۰۸).

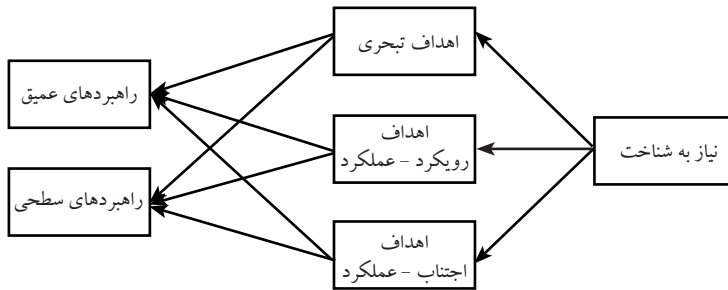
در خصوص «اهداف پیشرفت»، دانش‌آموزانی که دارای اهداف تبحری هستند به تکالیف تحصیلی علاقمند بوده و آنها را مهم و کاربردی می‌دانند. این افراد بر رشد مهارت‌ها، تسلط یافتن بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تأکید دارند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش زیادی به خرج می‌دهند. در این مورد انتظار می‌رود افرادی که نیاز به شناخت بالایی دارند گرایش به اتخاذ چنین اهدافی داشته باشند. همچنین دانش‌آموزانی که اهدافشان رویکرد - عملکردی است، فعالیت به منظور پیشرفت و نشان دادن خود به دیگران را نوعی مبارزه تلقی می‌کنند و این نوع ادراک از فعالیت در آنها هیجانانگیزی تولید می‌کند که باعث می‌شود آنها به فعالیت و تکاپو افتاده و تمرکز بیشتری بر روی تکالیف درسی داشته باشند. لذا

دور از ذهن نیست آنهایی که نیاز به شناخت بالایی دارند، با توجه به سایر عوامل شخصی و موقعیتی، به سوی اتخاذ این نوع اهداف متمایل شوند. اما آنهایی که اهداف اجتناب-عملکرد را انتخاب می‌کنند در صدد به دست آوردن قضاوت‌های مثبت از طرف دیگران و باهوش جلوه دادن خود جهت اجتناب از تنبیه هستند. چنین افرادی برای تکالیف تحصیلی ارزش کمی قائل بوده و از پیشرفت تحصیلی پایینی برخوردار هستند. فرض می‌شود افراد دارای نیاز به شناخت کم به دلیل اینکه گرایش ضعیفی برای درگیر شدن در تلاش‌های شناختی پرزحمت دارند به انتخاب اهداف اجتنابی روی آورند.

علاوه بر مباحث ذکر شده، پرداختن به این نکته نیز ضروری است که در علوم رفتاری و در چارچوب بررسی روابط میان مجموعه‌ای از متغیرها شرایط به گونه‌ای است که نمی‌توان تاثیر متغیرهایی را که به بافت مربوط می‌شوند نادیده گرفت؛ به دلیل آنکه این عوامل بافتی می‌توانند در تعیین چگونگی و کیفیت این روابط نقش منحصر به فردی داشته باشند. «*تعلل ورزی*»^۶ متغیری است که ممکن است چنین تغییری را ایجاد کند. در تعریف، *تعلل ورزی* عبارت است «از تمایل فرد برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا سرحد ناراحتی و رنج و زحمت» (سولومون و راثبلام، ۱۹۸۴). *تعلل ورزی* می‌تواند در زمینه‌های مختلف اعم از تحصیلی، شغلی، تصمیم‌گیری و غیره رخ دهد؛ با این حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد تعداد مطالعات مربوط به *تعلل ورزی* تحصیلی بالاتر از مطالعات انجام شده در ارتباط با دیگر ابعاد است. *استیل* (۲۰۰۷) *تعلل ورزی* تحصیلی را به تأخیر انداختن ارادی انجام یک تکلیف تحصیلی که باید در چارچوب زمانی مورد انتظار به انجام برسد تعریف کرده است.

ورود متغیر *تعلل ورزی* به پژوهش حاضر صرفاً به دلیل بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش در قالب یک مدل علی در چنین بافتی است. در پژوهش حاضر فرض بر این است که «*روابط میان مجموعه متغیرهای نیاز به شناخت، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی بر حسب میزان تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متفاوت است*». لذا به دنبال آن هستیم که با توجه به پیشینه تحقیقاتی و نظری ذکر شده در مورد روابط میان متغیرها، نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت را در رابطه میان نیاز به شناخت و درگیری شناختی با در نظر گرفتن بافت *تعلل ورزی* مورد بررسی قرار دهیم. برای این منظور مدلی را که از پیشینه نظری و تجربی

متغیرها مشتق می‌شود به عنوان مدل درون‌داد (شکل ۱) انتخاب و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار می‌دهیم.



شکل ۱. نمودار مسیر مدل درون داد پژوهش

● روش

روش اجرای این پژوهش «توصیفی» و طرح پژوهش از نوع «طرح‌های همبستگی» است؛ زیرا روابط میان متغیرها در قالب مدل علی مورد آزمون قرار می‌گیرد. «جامعه آماری» این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان سال سوم دبیرستان شهر شیراز در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۰-۹۱ است که تعداد آنها برابر با ۱۱۱۱۹ نفر (۶۶۳۳ دختر و ۴۴۸۶ پسر) می‌باشد. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد؛ زیرا به دلیل حجم بالای جامعه و پراکندگی دبیرستان‌ها در سطح شهر، دسترسی به تک تک افراد دشوار بود. برای این منظور، از هر کدام از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب و در گام بعد از هر دبیرستان یک کلاس به شکل تصادفی انتخاب گردید. برای تعیین حجم نمونه نیز از فرمول کوکران استفاده شد و بر طبق آن تعداد ۲۶۸ نفر (۱۶۱ دختر و ۱۰۷ پسر) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

● ابزار

برای گردآوری داده‌ها از «مقیاس ۱۸ سوالی نیاز به شناخت»^۷ (کاپچیو، پتی و کائو، ۱۹۸۴)، ۱۲ سوالی / هدف پیشرفت^۸ (میدلتن و میجلی، ۱۹۹۷)، ۲۲ سوالی «درگیری شناختی»^۹ (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) و ۲۷ سوالی «تعلل ورزی تحصیلی»^{۱۰} (سولومون و راث‌بلام، ۱۹۸۴) استفاده گردید.

□ «مقیاس نیاز به شناخت» یک مقیاس ۱۸ ماده ای خودگزارش دهی است که در آن پاسخ های دانش آموزان به هر کدام از ماده ها بر روی طیف ۵ درجه ای لیکرت از همیشه (نمره ۴) تا هرگز (نمره صفر) ثبت می گردد. لذا دامنه نمرات می تواند از صفر تا ۷۲ تغییرپذیری داشته باشد. لازم به ذکر است که نیمی از ماده ها به صورت مثبت و نیمی از آنها به صورت منفی نمره گذاری می شوند. مطالعات متعدد (کاجیوپو و همکاران، ۱۹۹۶؛ توتن و بوسنیاک، ۲۰۰۱؛ ناسبام و بندیکسن، ۲۰۰۳؛ به نقل از حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸) شواهدی دال بر روایی همگرا و واگرا و نیز اعتبار این مقیاس گزارش کرده اند.

□ «مقیاس اهداف پیشرفت» به اندازه گیری سه بعد اهداف تبحری (۵ سوال)، اهداف رویکرد- عملکرد (۴ سوال) و اهداف اجتناب- عملکرد (۳ سوال) می پردازد. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میجلی (۱۹۹۷) برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ می باشد. نمره گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه ای لیکرت صورت می گیرد. این ابزار در داخل کشور نیز در مطالعات زیادی از جمله پژوهش رستگار و همکاران (۲۰۱۰) و محسن پور و همکاران (۱۳۸۵) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت های فنی مناسب این مقیاس میباشد.

□ به منظور اندازه گیری درگیری شناختی دانشجویان از خرده مقیاس مربوط به بعد درگیری شناختی پرسشنامه «درگیری شناختی» پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) استفاده گردید. در این خرده مقیاس راهبردهای سطحی و عمیق به ترتیب شامل ۱۰ و ۱۲ سوال می شود. در این پرسشنامه دانش آموزان با نمره گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از سوال ها مشخص می کنند. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) برای خرده مقیاس راهبردهای سطحی و عمیق به ترتیب ۰/۶۶ و ۰/۷۱ است. این پرسشنامه نیز در داخل کشور در مطالعات متعددی از جمله پژوهش رستگار و همکاران (۲۰۱۰) و هاشمی (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت های فنی مناسب این پرسشنامه می باشد.

□ «مقیاس تعلل ورزی تحصیلی» برای بررسی تعلل ورزی تحصیلی در سه حوزه «انجام تکالیف»، «آماده شدن برای امتحان»، و «انجام پروژه و نوشتن مقاله» ساخته شده و مشتمل بر ۲۱ ماده است. در مقابل هر ماده، طیف چهار گزینه ای لیکرت از «به ندرت» (نمره ۱) تا «گاهی اوقات» (نمره ۲)، «بیشتر مواقع» (نمره ۳)، و «تقریباً همیشه» (نمره ۴) قرار دارد. افزون

بر ۲۱ سوال مذکور، ۶ سوال برای بررسی دو ویژگی «احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن» و «مایل به تغییر عادت تعلل ورزی» در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و اعتبار این شش سوال منظور نشدند. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط سولومون و راث بلام (۱۹۸۴) برای این پرسشنامه ۰/۶۴ می باشد. این مقیاس در داخل کشور نیز در پژوهش هاشمی (۱۳۹۱) و جوکار و دلاوریپور (۱۳۸۶) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج فنی مناسبی برای آن گزارش شده است.

□ جهت تعیین قابلیت اعتماد خرده مقیاس ها از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضرایب آلفای کرونباخ برای «نیاز به شناخت»، «اهداف تبحری»، «اهداف رویکرد - عملکرد»، «اهداف اجتناب - عملکرد»، «درگیری شناختی سطحی»، «درگیری شناختی عمیق» و «تعلل ورزی» به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۸۰/۸۲، ۰/۰، ۰/۷۷/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۷۳ و ۰/۷۳ می باشد که همگی در سطح قابل قبولی بوده و بیانگر قابلیت اعتماد بالا و مناسب مقیاس ها است. برای تعیین اعتبار سازه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. در جدول ۱ مشخصه های برازندگی مدل های تحلیل عاملی تاییدی ارائه شده است.

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

شاخص ها	خرده مقیاس	نیاز به شناخت	اهداف پیشرفت	درگیری شناختی	تعلل ورزی
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۲/۳۹	۱/۸۵	۲/۷۷	۲/۷۱	
ریشه میانگین مجذورات پس مانده ها (RMSEA)	۰/۰۴۵	۰/۰۳۹	۰/۰۵۱	۰/۰۴۸	
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۳	
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۲	
ریشه میانگین مجذورات پس مانده ها (RMR)	۰/۰۳۱	۰/۰۳	۰/۰۴	۰/۰۳۴	
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۴	

با توجه به مشخصه های برازندگی گزارش شده (جدول ۱)، داده های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه نیاز به شناخت، اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تعلل ورزی تحصیلی برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسوبودن سؤالات با سازه های نظری است. لازم به ذکر است که در اجرای ابزارها، ابتدا مقیاس تعلل ورزی تحصیلی اجرا گردید و پس از آن سایر مقیاس ها به آن تعداد از دانش آموزانی که در تعلل ورزی نمره بالاتر از میانگین داشتند ($n=268$) داده شد و کل داده ها بدین ترتیب جمع آوری گردید.

● یافته ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم افزار LISREL استفاده شده است. ضمناً در این پژوهش ابعاد نیاز به شناخت به عنوان متغیر برونزا و اهداف پیشرفت و درگیری شناختی بعنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شده اند. در جدول زیر شاخص های توصیفی مربوط به نمونه مورد بررسی گزارش شده است. دو آماره کجی و کشیدگی نشان می دهد که شکل توزیع داده ها در هر متغیر نرمال می باشد.

جدول ۲. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	شاخص ها متغیرها
۰/۴۸	۰/۵۵	۴/۳۵	۲۷/۱۱	نیاز به شناخت
-۰/۴۲	۰/۳۷	۳/۶۳	۱۱/۶۳	اهداف تبحری
۰/۳۵	۰/۸۰	۳/۱۷	۱۲/۵۸	اهداف رویکرد- عملکرد
-۰/۸۳	۰/۳۱	۴/۲۶	۹/۴۰	اهداف اجتناب- عملکرد
-۰/۲۷	۰/۴۶	۴/۸۱	۲۵/۷۹	راهبردهای سطحی
-۰/۱۴	۰/۱۹	۵/۷۴	۱۷/۰۶	راهبردهای عمیق
-۰/۲۴	-۰/۶۵	۷/۹۸	۸۴/۱۳	تعطل ورزی تحصیلی

با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی متغیرها که بین ۲- و ۲+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است؛ لذا می توان جهت تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده کرد. با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل های علی است، در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب همبستگی و سطح معناداری آنها ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	نیاز به شناخت	-					
۲	اهداف تبحری	۰/۲۹**	-				
۳	اهداف رویکرد- عملکرد	-۰/۱۷**	۰/۰۸	-			
۴	اهداف اجتناب- عملکرد	-۰/۳۱**	-۰/۱۹**	-۰/۱۲*	-		
۵	درگیری عمیق	۰/۰۶	۰/۲۸**	-۰/۱۷**	-۰/۳۰**	-	
۶	درگیری سطحی	-۰/۰۳	-۰/۲۰**	۰/۲۴**	۰/۳۵**	-۰/۲۷**	-
۷	تعطل ورزی تحصیلی	-۰/۳۷**	-۰/۲۸**	-۰/۲۰**	۰/۳۱**	-۰/۳۰**	۰/۱۸**

با توجه به جدول ۳، ملاحظه می شود که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین «نیاز به شناخت» و «تعلم ورزشی تحصیلی» (۰/۳۶) و پایین ترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین «نیاز به شناخت» و «راهبردهای شناختی سطحی» (۰/۰۳-) است. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب «اهداف اجتناب - عملکرد» (۰/۳۰-)، «اهداف تبحری» (۰/۲۸)، «اهداف رویکرد-عملکرد» (۰/۱۷-) دارای بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی معنی دار با راهبردهای شناختی عمیق هستند. علاوه بر این، «اهداف اجتناب - عملکرد» (۰/۳۵)، «راهبردهای شناختی عمیق» (۰/۲۷)، «اهداف رویکرد-عملکرد» (۰/۲۴)، و «اهداف تبحری» (۰/۲۰-) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی معنی دار را با راهبردهای شناختی سطحی دارند. لازم به ذکر است که ضرایب همبستگی تمام متغیرها با «تعلم ورزشی تحصیلی» معنی دار است.

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه ای اهداف پیشرفت در رابطه میان نیاز به شناخت و درگیری شناختی است، در جدول ۴ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معنی داری آنها ارائه شده است.

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

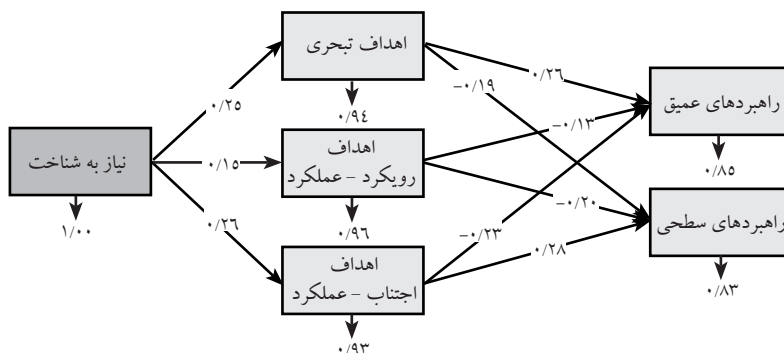
t	اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات مستقیم	برآوردها
۴/۵۴	۰/۱۰**	۰/۱۰**	-	به روی راهبردهای شناختی عمیق نیاز به شناخت
۳/۶۲	۰/۲۶**	-	۰/۲۶**	اهداف تبحری
-۲/۳۹	-۰/۱۳*	-	-۰/۱۳*	اهداف رویکرد - عملکرد
-۴/۸۶	-۰/۲۳**	-	-۰/۲۳**	اهداف اجتناب - عملکرد
-۳/۹۷	-۰/۰۸**	-۰/۰۸**	-	به روی راهبردهای شناختی سطحی نیاز به شناخت
-۲/۳۲	-۰/۱۹**	-	-۰/۱۹**	اهداف تبحری
۳/۵۸	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**	اهداف رویکرد - عملکرد
۴/۴۹	۰/۲۸**	-	۰/۲۸**	اهداف اجتناب - عملکرد
۴/۶۱	۰/۲۵**	-	۰/۲۵**	به روی اهداف تبحری نیاز به شناخت
-۲/۱۸	-۰/۱۵*	-	-۰/۱۵*	به روی اهداف رویکرد - عملکرد نیاز به شناخت
-۵/۰۳	-۰/۲۶**	-	-۰/۲۶**	به روی اهداف اجتناب - عملکرد نیاز به شناخت

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود، اثر مستقیم «نیاز به شناخت» بر اهداف تبحری برابر با ۰/۲۵ و با توجه به ($t = ۴/۶۱$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم نیاز به شناخت بر اهداف رویکرد - عملکرد برابر با ۰/۱۵ - و با توجه به ($t = -۲/۱۸$) در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. اثر مستقیم نیاز به شناخت بر اهداف اجتناب - عملکرد برابر با ۰/۲۶ - و با توجه به ($t = -۵/۰۳$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

از سوی دیگر، اثر مستقیم «اهداف تبحری» بر فرایندهای شناختی عمیق برابر با ۰/۲۶ و با توجه به ($t = ۳/۶۲$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم اهداف تبحری بر فرایندهای شناختی سطحی نیز برابر با ۰/۱۹ - و با توجه به ($t = -۲/۳۲$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

اثر مستقیم «اهداف رویکرد - عملکرد» بر فرایندهای شناختی عمیق برابر با ۰/۱۳ - و با توجه به ($t = -۲/۳۹$) در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. اثر مستقیم اهداف رویکرد - عملکرد بر فرایندهای شناختی سطحی برابر با ۰/۲۰ و با توجه به ($t = ۳/۵۸$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

اثر مستقیم «اهداف اجتناب - عملکرد» بر فرایندهای شناختی عمیق برابر با ۰/۲۳ - و با توجه به ($t = -۴/۸۶$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم اهداف اجتناب - عملکرد بر فرایندهای شناختی سطحی برابر با ۰/۲۸ و با توجه به ($t = ۴/۴۹$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. در ادامه با توجه به پارامترهای ارائه شده در شکل زیر الگوی برازش شده پژوهش همراه با مشخصه های برازندگی ارائه می گردد.



Chi-Square = 11.71, df = 6, P-value = 0.4783, RMSEA = 0.045

شکل ۲. نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش بینی فرایندهای شناختی (مدل برون داد)

علاوه بر این، اثر غیرمستقیم نیاز به شناخت بر «راهبردهای شناختی عمیق و سطحی» به ترتیب برابر با ۰/۱۰ و ۰/۰۸- است که هر دو در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش ارائه شده در جدول ۵ برازش مدل پیش‌بینی فرایندهای شناختی در سطح نسبتاً خوبی می‌باشد.

جدول ۵. مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی فرایندهای شناختی

RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI	χ^2/df
۰/۰۴۵	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۱/۹۵

● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج پژوهش نشان داد اثر مستقیم «نیاز به شناخت» بر «اهداف تبحری» معنی دار و مثبت و بر «اهداف رویکرد- عملکرد» و «اجتناب- عملکرد» معنی دار و منفی است. در این خصوص، نتایج پژوهش با مفروضات مدل‌های پردازش اطلاعات و همچنین نتایج تحقیقات کوتینهو، وایمر- هستینگز، اسکورونسکی و بریت (۲۰۰۵؛ به نقل از هورنیاک، ۲۰۰۷) و برینول و پتی (۲۰۰۵) همخوان است. به باور کوتینهو و همکارانش (۲۰۰۵) افراد دارای نیاز به شناخت بالا کسانی هستند که برای فکر کردن و لذت بردن از تکالیف شناختی پیچیده از درون برانگیخته هستند؛ یعنی انگیزش درونی دارند (به نقل از هورنیاک، ۲۰۰۷). از اینرو، به احتمال فراوان کسانی که نیاز به شناخت بالا دارند به دلیل داشتن چنین انگیزشی بیشتر به سوی پذیرش اهداف تبحری گرایش پیدا می‌کنند. به علاوه، از دیدگاه برینول و پتی (۲۰۰۵)، افراد دارای «نیاز به شناخت زیاد» درگیر بسط شناختی عمیق تری می‌شوند. از آنجا که دانش آموزان دارای اهداف تبحری، در مقایسه با سایرین، به ذات کسب دانش و یادگیری علاقه بیشتری دارند، لذا انتظار می‌رود اطلاعات و دانش را در عمق بیشتری مورد پردازش قرار دهند تا به درک بالاتری از آن برسند. بنابراین قابل پیش‌بینی است که دانش آموزان دارای نیاز به شناخت زیاد، بیشتر به سوی اهداف تبحری متمایل شده و از اهداف اجتنابی دوری کنند.

○ در خصوص اثر منفی و معنادار «نیاز به شناخت» بر «اهداف رویکرد- عملکرد» می‌توان گفت این موضوع به معنای آن است که در بافت تعلل ورزی زیاد، دانش آموزانی که در آنها نیاز به شناخت بالاست احتمال کمی وجود دارد که به سمت اهداف رویکرد-عملکرد

بروند. به عقیده لی (۲۰۰۵)، افراد تعلل ورز بر این باورند که می‌توانند بیش از آنچه که باید انجام دهند فعالیت کنند. بنابراین آنها هدف های متعددی را برای خویش انتخاب کرده و خود را درگیر فعالیت های متعددی می‌نمایند و چون امکان دستیابی به تمام آنها امکان پذیر نمی‌باشد، مشکلات آنها تشدید می‌گردد. از دیدگاه عده ای از پژوهشگران (الکساندر و اونوگ بوزیه، ۲۰۰۷؛ آیدوغان، ۲۰۰۸؛ بالکیس، ۲۰۰۶؛ فراری و همکاران، ۲۰۰۷؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷؛ پی فایستر، ۲۰۰۲؛ سنکال و همکاران، ۲۰۰۳؛ واتسون، ۲۰۰۱)، عواملی مانند ترس از شکست و ناکامی، ناتوانی در هماهنگ ساختن اهداف موفقیت، و کنترل شدن یا تنظیم و نظارت بیرونی از جمله عوامل زمینه ساز و زیربنای رفتار تعلل ورزی هستند (کاگان همکاران، ۲۰۱۰). از آنجایی که این عوامل در دانش آموزان دارای اهداف نوع عملکردی به طور اعم و اهداف رویکرد- عملکرد به طور اخص بیشتر مشاهده می‌شود، بنابراین احتمال آنکه در بافت تعلل ورزی افراد بیشتر گرایش به اتخاذ اهداف رویکرد- عملکرد داشته باشند نیز بیشتر است. از سوی دیگر با توجه به مفهوم و تعریف نیاز به شناخت، احتمال آنکه افراد دارای اهداف رویکرد- عملکرد در نیاز به شناخت نمره بالایی داشته باشند چندان زیاد نیست؛ به ویژه زمانی که گرایش به تعلل ورزی در چنین افرادی زیاد باشد.

○ یافته ها همچنین نشان داد اثر مستقیم اهداف تبخری بر فرایندهای شناختی عمیق معنی دار و مثبت و بر فرایندهای شناختی سطحی معنی دار و منفی است. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با یافته های تحقیقاتی راویندران و همکاران (۲۰۰۰)، دوپیرا و مارینه (۲۰۰۵)، الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، ورمتن و همکاران (۲۰۰۱)، سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، سینز و همکاران (۲۰۰۸)، محسن پور (۱۳۸۵)، رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، رستگار (۱۳۹۰)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵)، و زارع و رستگار (۱۳۹۱) همسو و با نتایج پژوهش الیوت، مک گریگور و گیبیل (۱۹۹۹) ناهمسو است.

○ از سوی دیگر، نتایج بیانگر آن بود که اثر مستقیم اهداف رویکرد- عملکرد بر فرایندهای شناختی عمیق معنیدار و منفی و بر فرایندهای شناختی سطحی معنی دار و مثبت است. در این زمینه نتایج پژوهش حاضر با یافته های تحقیقاتی الیوت و همکاران (۱۹۹۹)، الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، راویندران و همکاران (۲۰۰۰)، ورمتن و همکاران (۲۰۰۱)، دوپیرا و مارینه (۲۰۰۵)، رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، رستگار (۱۳۹۰)، و زارع و رستگار

(۱۳۹۱) همخوانی دارد و با نتایج پژوهش *الیوت*، مک گریگور و گیبیل (۱۹۹۹) همخوان نیست. در خصوص اثر معنی دار و مثبت اهداف رویکرد- عملکرد بر فرایندهای شناختی سطحی، طبق توصیف گذشته می دانیم که دانش آموزان دارای این نوع اهداف معمولاً خود را در معرض مسائل چالش برانگیز قرار نمی دهند؛ یعنی بیشتر تکالیفی را انتخاب می کنند که یا بسیار آسان و یا بسیار دشوار هستند چرا که در انجام تکالیف آسان به تلاش زیادی نیاز ندارند و برای شکست احتمالی در تکالیف دشوار نیز توجیه دارند. از همین رو، این احتمال نیز وجود دارد که چنین یادگیرندگانی به منظور اجتناب از چالش خود را درگیر تکالیف دشوار نکنند و به تکالیف آسان روی آورند و در نتیجه از فرایندهای شناختی عمیق دوری می کنند. این امر به خصوص در بافت تعلل ورزی زیاد مصداق پیدا می کند که در آن افراد به دلیل موکول کردن کارها به زمان آخر خودبخود به سوی تکالیف آسان تر رفته تا احتمال عدم موفقیت را کاهش دهند و برای اینکه بتوانند در موعد مقرر آن را به پایان برسانند ترجیح می دهند از فرایندهای شناختی سطحی استفاده کرده و از فرایندهای شناختی عمیق اجتناب کنند.

○ به علاوه، نتایج نشان داد که اثر مستقیم اهداف اجتناب- عملکرد بر فرایندهای شناختی عمیق معنی دار و منفی و بر فرایندهای شناختی سطحی معنادار و مثبت است. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با یافته های تحقیقاتی سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، *الیوت* و همکاران (۱۹۹۹)، *الیوت* و مک گریگور (۲۰۰۱)، رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، همخوانی دارد. به نظر می رسد که در این ارتباط، بافت تعلل ورزی این اثرات را تشدید می کند.

○ نتایج کلی پژوهش نشان داد در آن بافتی که دانش آموزان به میزان فراوانی تعلل ورزی و اهمال کاری می کنند، اثر غیرمستقیم نیاز به شناخت بر فرایندهای شناختی عمیق معنادار و مثبت بوده و اثر غیرمستقیم نیاز به شناخت بر فرایندهای شناختی سطحی معنادار و منفی است و از طریق واسطه گری اهداف پیشرفت صورت می گیرد. به نظر می رسد که سازه نیاز به شناخت قادر است به صورت غیرمستقیم (از طریق واسطه گری اهداف پیشرفت) بر درگیری شناختی افراد تاثیر بگذارد. افراد دارای نیاز به شناخت زیاد برای درک روابط، افراد و رویدادها گرایش به این دارند که به دنبال اطلاعات اضافی و بیشتری باشند و همچنین بر روی اطلاعاتی که در حال حاضر در اختیار دارند تعمق می کنند (کاجیوپو و همکاران، ۱۹۹۶). از سوی دیگر می دانیم دانش آموزانی که دارای اهداف تبحری هستند به تکالیف

تحصیلی علاقمند بوده و آنها را مهم و کاربردی می‌دانند. این افراد بر رشد مهارت‌ها، تسلط یافتن بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تأکید دارند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش زیادی به خرج می‌دهند. از این رو انتظار می‌رود افرادی که نیاز به شناخت بالایی دارند گرایش به اتخاذ چنین اهدافی داشته باشند؛ که به نوبه خود احتمال روی آوردن به فرایندهای شناختی عمیق را افزایش می‌دهد.

○ علاوه بر این، مطابق با استدلال‌های نظریه‌های اجتماعی روانشناختی در مورد نقش نیاز به شناخت در شکل‌گیری نگرش، افراد دارای نیاز به شناخت زیاد تمایل به درگیر کردن خود و لذت بردن از موقعیت‌هایی دارند که با تازگی، پیچیدگی، و ابهام مشخص می‌شوند و می‌خواهند از محیط خود اطلاعات کسب کنند (کاچیوپو و همکاران، ۱۹۹۶)؛ که این کار کنجکاوی آنان را برای جستجوی اطلاعات و فرصت‌های جدید برمی‌انگیزد. این در حالی است که رفتن به سوی تسلط و تبحر از طرف افرادی که اهداف پیشرفتشان از نوع تبحری است دال بر این است که مقدار معینی از عدم قطعیت و ابهام را پذیرفته‌اند؛ که این امر نیز به معنای افزایش احتمال استفاده این دسته از افراد از فرایندهای شناختی عمیق در برابر سطحی است.

○ در مقایسه با افراد دارای نیاز به شناخت زیاد که برای درک روابط، افراد و رویدادها به دنبال اطلاعات اضافی و بیشتر بوده و بر روی اطلاعاتی که در حال حاضر در اختیار دارند تعمق می‌کنند، افراد دارای نیاز به شناخت کم تمایل دارند برای درک روابط، افراد و رویدادها به دیگران (یعنی متخصصان)، راه‌حل‌های اکتشافی (یعنی کلیشه‌ها)، یا مقایسه‌های اجتماعی (برای مثال، دیگر افراد مشابه) تکیه کنند (کاچیوپو و همکاران، ۱۹۹۶). زیاد درگیر بسط شناختی عمیق تری می‌شوند؛ بنابراین انتظار می‌رود که بیشتر به سوی فرایندهای شناختی عمیق متمایل شده و از فرایندهای شناختی سطحی دوری کنند.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. cognitive engagement | 2. shallow strategies |
| 3. deep strategies | 4. Schrauben |
| 5. need for cognition | 6. procrastination |
| 7. Need for Cognition Scale (NCS) | 8. Achievement Goals Subscale (AGS) |
| 9. Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) | |
| 10. Academic Procrastination Scale (APS) | |

● منابع

- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعطل ورزشی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۸۰-۶۱.
- حسینی، فریدهسادات و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). پنج عامل بزرگ شخصیت و نیاز به شناخت. *فصلنامه روان شناسان ایرانی*، ۶ (۲۱)، ۶۸-۶۱.
- خادمی، محسن؛ نوشادی، ناصر (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز* ۲۵ (۴).
- رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا؛ سعید، مظلومیان (۱۳۹۰). *مدل روابط باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش آموزان دبیرستانی*. تهران، *مجله روانشناسی*، ۱۵ (۱)، ۹۰-۱۰۳.
- زارع، حسین، رستگار، احمد (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت. *مجله روانشناسی*، ۱۶ (۴)، ۳۸۸-۴۰۴.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. *مجله نوآوری های آموزشی*، ۱۶، ۹-۳۶.
- هاشمی، لادن (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی کمال گرایی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه گری خودتنظیمی انگیزشی و فراشناختی. پایان نامه دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- Alexander, E., & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Ames, C. (1992). Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Briñol, P., & Petty, R. E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. E. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48, 306-307.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in

- need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197-253.
- Dai, D. Y., & Wang, X. (2006). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 332-347.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. G. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goal. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Endler, N. S. (1983). Interactionism: A personality model, but not yet a theory. In M. M. Page (Ed.), Nebraska symposium on motivation : *Personality-current theory and research: 155-200*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Haddock, G., Maio, G. R., Arnold, K., & Huskinson, T. (2008). Should persuasion be affective or cognitive? The moderating effects of need for affect and need for cognition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 769-778.
- Hornyak, D. A. (2007). *Utilizing cognitive information processing theory to assess the effectiveness of discover on college students' carrier development*. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121-2125.
- Kardash, C. M., & Amlund, J. T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kardash, C. M., & Noel, L. K. (2000). How organizational signals, need for cognition,

- and verbal ability affect text recall and recognition. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 317-331.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Linnenbrinc, E. A., & Pintrich, P. R. (2003) The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- McGregor, H., & Elliot, A. J., (2002). Achievement goal as a predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381– 395.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 9(4), 710-718.
- Nair, U. K., & Ramnarayan, S. (2000). Individual differences in need for cognition and complex problem solving. *Journal of Research in Personality*, 34, 305-328.
- Peltier, J. W., & Schibrowsky, J. A. (1994). Need for cognition, advertisement viewing time and memory for advertising stimuli. *Advances in Consumer Research*, 21, 244-250.
- Perkins, D. N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12, 269-293.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor, MI.
- Rastegar, A., Ghorban-Jahromi, R., Salim H, A., & Akbari, A, R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, matematics self- efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 791-797.
- Ravindran, B., Green, B. & Debacker, T. (2000). *Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association in New Orlean.
- Revelle, W. (1993). Individual differences in personality and motivation: “Non-cognitive” determinants of cognitive performance. In A. Baddeley & L. Weiskrantz (Eds.), *Attention: selection, awareness and control: A tribute to Donald Broadbent* (pp. 346-373). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentally in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Sins, P. H. M., van Joolingen, W. R., Savelsbergh, E. R., & van Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relationships between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytical and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1): 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Vermetten, Y.J., Lodewijks, H.G & Vermunt, J.D. (2001). The role of personality traits and goal orientation in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.
- Verplanken, B., Hazenberg, P. T., & Palenewen, G. R. (1992). Need for cognition and external information search effort. *Journal of Research in Personality*, 26, 128-136.
- Walker, O. C., Greene, A. B., & Mansell, A. R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.



قضاوت اخلاقی شخصی و غیر شخصی بر اساس ابعاد نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری □

The Assessment of the Personal and Impersonal Moral Judgment According to Behavioral Activation System (BAS) and Behavioral Inhibition System (BIS) □

Sohrab Amiri, M.Sc.
Jafar Hasani, Ph.D. ✉
Mohammad Hossein Abdollahi, Ph.D.

سهراب امیری*
دکتر جعفر حسینی*
دکتر محمد حسین عبداللهی*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the influence of personality dimensions on moral judgment according to the level of activity of the behavioral activating system (BAS) and behavioral inhibition system (BIS). Participants were male students in Kharazmi University who were selected based on their extreme scores in the Carver and White Personality Questionnaire and were assigned in four groups as follows: High behavioral activating system (HBAS), low behavioral activating system (LBAS), high behavioral inhibition system (HBIS) and low behavioral inhibition system (LBIS). Participants were assessed by personal and impersonal moral stories. Results showed that individuals with HBAS and HBIS in comparison with individuals with LBIS obtained higher scores in both personal and impersonal moral judgment components. It seems that personality traits associated with BAS and BIS, which are respectively associated with positive and negative emotions lead to utilitarianism in personal and impersonal moral judgment.

Keywords: personality, personal moral judgment, impersonal moral judgment, behavioral activation system, behavioral inhibition system

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین تاثیر ابعاد شخصیت در قضاوت اخلاقی بر اساس سطح فعالیت نظام فعال ساز رفتاری (BAS) و نظام بازداری رفتاری (BIS) بود. از جامعه دانشجویان پسر دانشگاه خوارزمی بر پایه نمرات انتهایی توزیع پرسشنامه شخصیتی کارور و وایت، چهار گروه دارای فعالیت بالای نظام فعال ساز رفتاری (HBAS)، فعالیت پایین نظام فعال ساز رفتاری (LBAS)، فعالیت بالای نظام بازداری رفتاری (HBIS) و فعالیت پایین نظام بازداری رفتاری (LBIS) انتخاب شدند و به داستان‌های اخلاقی شخصی و غیرشخصی پاسخ دادند. نتایج نشان داد که افراد دارای فعالیت بالای نظام فعال ساز رفتاری و افراد دارای فعالیت بالای نظام بازداری رفتاری در مقایسه با افراد دارای فعالیت پایین نظام بازداری رفتاری در هر دو مولفه قضاوت اخلاقی شخصی و غیرشخصی نمرات بیشتری به دست آوردند. به نظر می‌رسد که صفات شخصیتی مرتبط با نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری، که به ترتیب با هیجان‌های مثبت و منفی مرتبط هستند منجر به سودگرایی در قضاوت‌های اخلاقی شخصی و غیرشخصی می‌شوند.

کلید واژه ها: شخصیت، قضاوت اخلاقی شخصی، قضاوت اخلاقی غیر-شخصی، نظام فعال ساز رفتاری، نظام بازداری رفتاری.



● مقدمه

در سال های اخیر، پژوهش های «روانشناسی اخلاق»^۱ بر عواملی که به تصمیم گیری و عمل اخلاقی کمک می کند، تمرکز نموده اند. از جمله این عوامل می توان به تجارب آموزشی، هوش و شبکه های اجتماعی اشاره نمود (کر، ۲۰۰۷). نظریه های کلاسیک روانشناسی بر نقش فرایندهای شناختی عالی در قضاوت اخلاقی تاکید داشتند (رایت و باریل، ۲۰۱۱)، اما برخی از مطالعات دهه گذشته نشان می دهند که فرایندهای هیجانی و حالت های خلقی اشخاص می تواند در قضاوت های اخلاقی تاثیر بگذارد (یوسف، دوکیرام، باسدیو، فرانکیس، دومن و همکاران، ۲۰۱۲؛ گرین، سامیرویل، نیستروم، دارلی و کوهن، ۲۰۰۱؛ هدیت، ۲۰۰۱؛ اسکنال، هدیت، کلور و جردن، ۲۰۰۸). بر همین اساس، گرین نظریه «فرایند دوگانه»^۲ را در قضاوت اخلاقی مطرح کرد که هم اثرات فرایندهای شناختی و هم فرایندهای هیجانی در قضاوت اخلاقی «شخصی» و «غیرشخصی» را شامل می شود (گرین و همکاران، ۲۰۰۱؛ گرین، نیستروم، اینگل، دارلی و کوهن، ۲۰۰۴). در قضاوت های اخلاقی شخصی فرد برای نجات جان افراد دیگر به ارتکاب مستقیم خشونت علیه یک فرد نزدیک (مانند بچه خود) یا یک فرد غریبه می پردازد. این قضاوت ها دارای سه ملاک هستند: ۱. قضاوت دربردارنده آسیب جدی به دیگری است؛ ۲. این آسیب باید شخصی خاص یا چند نفر است و ۳. تهدید مستقیم نسبت به فرد می باشد. داستان هایی که فاقد ملاک های مطرح شده برای قضاوت اخلاقی شخصی هستند، قضاوت های اخلاقی غیرشخصی نامیده می شوند (گرین و همکاران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴). علاوه بر این، موافقت افراد با داستان هایی دارای محتوای شخصی و غیرشخصی، بیانگر سودگرایی و مخالفت افراد با داستان هایی مذکور بیانگر غیرسودگرایی است (گرین و همکاران، ۲۰۰۱).

علاوه بر نقش فرایندهای شناختی و هیجانی، حیطة مهمی که در ارتباط با قضاوت اخلاقی توجه زیادی را در سال های اخیر به خود جلب کرده، شخصیت است. در این راستا، گستره وسیعی از پژوهش ها بر جنبه هایی از شخصیت، که ارتباط مثبت با رشد قضاوت اخلاقی دارد، تمرکز نموده اند. به عنوان مثال، بامیستر و اگسلاین (۱۹۹۹) نشان داده اند خودکنترلی و ویژگی افرادی است که رفتار جامعه پسند نشان می دهند. همچنین مشخص شده است که برخی از جنبه های شخصیتی می تواند ارتباط منفی با قضاوت اخلاقی داشته

باشد. برای مثال این فرضیه پذیرفته شده است که ویژگی های شخصیتی مرتبط با رفتار «ضد اجتماعی» رابطه منفی با رشد قضاوت اخلاقی دارد (کر، ۲۰۰۷). همچنین *بارتل* و *پیزارو* (۲۰۱۱) نشان دادند که افراد دارای خصوصیات بالای جامعه ستیزی، از راه حل های سودگرایانه بیشتری در قضاوت های اخلاقی استفاده می کنند. از همین رو، اخیراً دیدگاه خلق و خو برای فهم و تبیین پیامدهای عملکرد توجه زیادی را به خود جلب کرده است. اگر چه بررسی های مبتنی بر فرا تحلیل، ارتباط شخصیت و عملکرد را تایید می کنند، بررسی ماهیت این ارتباط، و فهم اینکه چگونه این صفات تاثیرگذار هستند، نیازمند بررسی های عمیق تری هستند (تابک، نیوین، باسوری و آرو، ۲۰۰۹). برخی پژوهش ها نشان می دهند که ممکن است ارتباط مثبت بین قضاوت اخلاقی سودگرایانه و دو صفت شخصیتی جامعه ستیزی و «ماکیاولیسم»^۳ وجود داشته باشد (گلن، رین و شوگ، ۲۰۰۹؛ همچنین نگاه کنید به *بارتل* و *پیزارو*، ۲۰۱۱). در این زمینه، آرون (۲۰۱۱) نشان داد که *ماکیاولیسم* ارتباط مثبت با قضاوت (سودگرایانه) دارد. همچنین، *بارتل* و *پیزارو* (۲۰۱۱) حمایت بیشتری مبنی بر این که *ماکیاولیسم* و جامعه ستیزی با قضاوت اخلاقی سودگرایانه در «پل پیاده رو»، و واکن (داستانهای اخلاقی شخصی) مرتبط هستند، فراهم آورده اند.

از سوی دیگر، برخی پژوهش ها نشان داده اند که صفات شخصیتی لیبرال (آزادی خواهی) پیشبینی کننده مسئولیت اخلاقی است (فلتز و گُکلی، ۲۰۰۹). همچنین *گراهام*، *هیدت* و *نوسک* (۲۰۰۹) نشان داده اند که استدلال لیبرال ها و محافظه کاران درباره اخلاق بسیار متفاوت است. اگر چه مطالعه *گراهام* و همکاران به صراحت روی شخصیت تمرکز نمی کنند (تمرکزشان روی قضاوت اخلاقی است)، اما سبک استدلال افراد مسلماً جنبه ای از شخصیت آنها است. سوال مهم مطرح شده در این زمینه درباره میزان تفاوت در فرایندهای بنیادی روانشناختی است که می تواند در تصمیم گیری مداخله کند (نگاه کنید به اسکرس و سانفی، ۲۰۰۶). بخش بزرگی از این تفاوت های شخصیتی را می توان به وسیله تعداد کمی از رگه ها یا ابعاد شخصی تبیین نمود (کیولتی و اوکمن، ۲۰۰۴).

ابعاد شخصیت در کنش های مختلف روزمره افراد مانند «راهبردهای نظم جویی هیجان» (حسنی، آزاد فلاح، رسول زاده طباطبایی و عشایری، ۱۳۸۷)، «پردازش اطلاعات هیجانی» (نظربلند، آزاد فلاح، فتحی آشتیانی، عشایری و خدادادی، ۱۳۹۱) و «واکنش به

تنیدگی» (نظر بلند، رسول زاده طباطبایی و آزاد فلاح، ۱۳۸۶) نقش محوری دارند. در گستره متون روانشناختی، به منظور تبیین رابطه رگه های شخصیت و فرایندهای انگیزشی و هیجانی نظریه های متعددی ارائه شده است. یکی از دیدگاه های نظری وسیع متعلق به جفری گری می باشد (گری، ۱۹۷۵). گری (۱۹۸۷، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴) بر اساس بازنگری ادبیات پژوهش های حیوانی (عمدتاً جونداگان) الگویی زیستی از شخصیت تحت عنوان «نظریه حساسیت به تقویت»^۴ (RST) ارائه نمود که دربرگیرنده سه نظام مغزی/ رفتاری است. اولین نظام، «نظام فعال ساز رفتاری»^۵ (BAS) است که در برابر محرک های شرطی پاداش و فقدان تنبیه پاسخ می دهد. فعالیت و افزایش حساسیت این نظام موجب فراخوانی تجارب هیجانی مثبت شده و به رفتار «روی آورد» و «اجتناب فعال» منجر می شود (گری و مکناتون، ۲۰۰۰). دومین نظام، «نظام بازداری رفتاری»^۶ (BIS) است که به محرک های شرطی تنبیه، فقدان پاداش، جدید و ترس آور ذاتی پاسخ می دهد (گری و مکناتون، ۲۰۰۰). فعالیت این نظام موجب فراخوانی حالت عاطفی منفی اضطراب شده و منجر به بازداری رفتاری، اجتناب فعل پذیر، خاموشی، افزایش توجه و «برپایی» می شود. سومین نظام، «نظام جنگ/گریز»^۷ (FFS) است که در برابر محرک های آزارنده حساس است. مولفه های رفتاری این نظام، جنگ (پرخاشگری تدافعی) و گریز (فرار سریع از منبع تنبیه) هستند (کر، ۲۰۰۴). در نظریه گری نظام فعال ساز رفتاری مرتبط با «زود/نگیختگی» و نظام بازداری رفتاری مرتبط با «اضطراب» است. بر اساس این نظریه، شخصیت نابهنجار و بهنجار در امتداد یک پیوستار قرار دارند. همچنین، بدکارکردی و نامتعادلی در هر یک از نظام ها و تعاملات آنها می تواند به نشانه ها و علایم رفتاری نابهنجار بیانجامد (حسینی، بیگدلی و قوشچیان ۱۳۸۶). لازم به ذکر است که همگام با گسترش یافته های پژوهشی در زمینه نظام های مغزی رفتاری، گری و مکناتون (۲۰۰۰) تجدید نظر کلی در «حساسیت به تقویت» انجام دادند. در «نظریه حساسیت به تقویت تجدید نظر شده»^۸ (r-RST) هنوز سه نظام مطرح هستند، اما با محرک های متفاوتی فعال می شوند. این تغییرات در محرک های فعال کننده در r-RST عبارتند از: ۱. r-BAS، ۲. r-FFS، تنها در واکنش های جنگ و گریز شرکت ندارد، بلکه «واکنش/انجماد» را، که در حضور محرک تهدید کننده غیر قابل اجتناب رخ می دهد، نیز شامل می شود. به همین دلیل نام نظام جنگ

و گریز به «نظام جنگ/گریز/انجماد»^۹ (FFFS) تغییر یافت و فرض شد که میانجی واکنش به همه محرک های آزارنده (اعم از شرطی و غیرشرطی) است و نقش نظام تنبیه را، که در o-RST بر عهده o-BIS بود، بر عهده می گیرد؛ ۳) در r-BIS، r-RST، r-BIS، مسؤل حل «تعارض هدف» است. تعارضات هدف می تواند از موقعیت هایی نشئت بگیرد که، شامل هر دو موقعیت تهدید و پاداش (فعالیت همزمان r-BAS و r-FFFS) باشد (کور، ۲۰۰۸).

هرچند در زمینه نقش ابعاد شخصیت در قضاوت اخلاقی مطالعات زیادی صورت نگرفته است، ولی به نظر می رسد رگه های شخصیت یکی از عوامل اصلی بروز قضاوت اخلاقی است. در این راستا، چندین مطالعه شواهدی ارائه می دهند که برون گردی با عاطفه مثبت و نوروزگرایی با عاطفه منفی ارتباط قابل توجهی دارد (نگاه کنید به رفیعی نیا، آزاد فلاح، فتحی آشتیانی و رسول زاده طباطبایی، ۱۳۸۶). همچنین، نتایج پژوهش ها نشان می دهد که نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری، به ترتیب با هیجان های مثبت و منفی مرتبط هستند (چنگ، زومبرگ و سانا، ۲۰۰۷؛ هپونیمی، کلتیکانگاس/جاروینن، پوتونن و راواجا، ۲۰۰۳؛ دیماری، رایینسون، اورهارت، یانگستروم، ۲۰۰۵). علاوه بر این، تفاوت های فردی پایدار در حساسیت به پاداش و تنبیه و تجربه حالت های هیجانی مثبت و منفی در پژوهش های زیادی نشان داده شده است (نگاه کنید به کیولتی و اوکمن، ۲۰۰۴). در این زمینه، تلگن، واتسن و کلارک (۱۹۹۹) بیان می کنند که «برون گردی» و «نوروزگرایی»، در نتیجه نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری، ایجاد کننده محورهای هیجانی مثبت و منفی هستند. وی نتیجه می گیرد که برون گردی، نظام فعال ساز رفتاری و هیجان های مثبت یکسان هستند.

از سوی دیگر، چون صفات شخصیتی برون گردی و نوروزگرایی به ترتیب پیش بینی کننده افزایش سطوح خلق مثبت و خلق منفی بوده، و خلق بر قضاوت اخلاقی تاثیر می گذارد، می توان گفت که شخصیت ممکن است پیش بینی کننده پایه های قضاوت همخوان با خلق در قضاوت باشد. بنابراین، تاثیر شخصیت روی قضاوت می تواند مستقیم یا غیرمستقیم باشد. اثر مستقیم شخصیت روی قضاوت با در نظر گرفتن این که شخصیت ممکن است تحول شبکه های تداعی را تحت تاثیر قرار دهد، پیش بینی می شود. زیرا افراد دارای تجارب متفاوت هستند و شبکه های تداعی متفاوتی را توسعه می دهند. نظریه ها و پژوهش های متعددی نشان داده اند که حالت های خلقی و صفات شخصیت به گونه همگرا

با هیجان، بر حافظه، قضاوت و فرایندهای شناختی تاثیر می گذارند (باور^{۱۰}، ۱۹۹۱، ۱۹۸۱؛ فورگاس^{۱۱}، ۱۹۹۴؛ به نقل از رفیعی نیا و همکاران، ۱۳۸۶؛ همچنین نگاه کنید به راستینگ، ۱۹۹۹). برای مثال در پژوهشی والدسلو و دیاستنو (۲۰۰۶) نشان دادند که عواطف مثبت در زمان قضاوت پیام منفی ادراک شده خشونت اخلاقی را کاهش داده و در نتیجه موجب افزایش پاسخ های سودگرایانه در داستان های شخصی می شود، اما تاثیری بر داستان های اخلاقی غیرشخصی نداشته و همچنین زمان تصمیم گیری را طولانی تر نموده و انتخاب پاسخ مناسب به داستان اخلاقی شخصی را افزایش می دهد.

در مجموع، پژوهش های گسترده ای در زمینه های مختلف قضاوت اخلاقی مانند افراد آسیب دیده مغزی (اندرسون، بچارا، داماسیو، ترانل و داماسیو، ۱۹۹۹؛ مندز، اندرسون و شاپیرا، ۲۰۰۵)، ساختارهای مغزی مرتبط با قضاوت اخلاقی و تصمیم گیری (مول، اولیویرا/ سوزا و اسلینگر، ۲۰۰۳؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴؛ کوئینگز، یانگ، آدولفز، ترانل، کوشمن و هوسر، ۲۰۰۷)، افراد مبتلا به آسیب های روانی (فرانکلینا، مکنالی و ریمن، ۲۰۰۹) و تاثیر القای هیجان بر قضاوت اخلاقی (والدسلو و دیاستنو، ۲۰۰۶) صورت گرفته است، اما پژوهش هایی که به تاثیر ویژگی های شخصیتی بر تصمیم گیری و قضاوت اخلاقی پردازند بسیار اندک بوده و پژوهش های انجام شده نیز، صرفاً افراد مبتلا به آسیب های روانی را مورد توجه قرار داده اند، و پژوهشی که به بررسی قضاوت اخلاقی در افراد دارای صفات شخصیتی بهنجار پردازد عملاً وجود ندارد. با توجه به اینکه شخصیت روی حیطه گسترده عملکرد، شناخت و رفتار تاثیر می گذارد؛ و از آنجا که الگوی BIS/BAS چارچوب مفیدی برای فهم انگیزش و شخصیت به عنوان عامل هایی که در دامنه ای از رفتارهای بهنجار و نابهنجار انسان کاربرد دارد، شناخته شده است (نگاه کنید به امودیا، ماستر، یی و تیلور، ۲۰۰۸) پژوهش حاضر در جهت رفع این شکاف پژوهشی در پی بررسی قضاوت اخلاقی شخصی و غیرشخصی بر اساس ابعاد نظام فعال ساز رفتاری و نظام بازداری رفتاری بر آمده است.

● روش

پژوهش حاضر با توجه به عدم دستکاری متغیرها و مقایسه چهار گروه شخصیتی به طرح های پس رویدادی (علی / مقایس های) تعلق دارد. جامعه آماری پژوهش عبارت بود از کلیه دانشجویان پسر مقطع کارشناسی دانشگاه خوارزمی که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲

مشغول به تحصیل بودند. ابتدا، ۶۰۰ نفر از این افراد به صورت تصادفی انتخاب شدند و توسط «پرسشنامه شخصیتی کارور و وایت»^{۱۲} (۱۹۹۴) مورد ارزیابی قرار گرفتند. در مرحله بعدی، بر اساس نمرات انتهایی توزیع شرکت کننده ها (بر مبنای نمرات معیار (Z)) در مقیاس های نظام فعال ساز رفتاری (BAS) و نظام بازداری رفتاری (BIS) پرسشنامه مذکور، چهار گروه ۱۵ نفری شامل افراد دارای فعالیت بالای نظام فعال ساز رفتاری (HBAS)، افراد دارای فعالیت بالای نظام بازداری رفتاری (HBIS)، افراد دارای فعالیت پایین نظام فعال ساز رفتاری (LBAS) و افراد دارای فعالیت پایین نظام بازداری رفتاری (LBIS) شد. در جدول ۱ معیار در نظر گرفته شده برای انتخاب چهار گروه مشاهده می شود.

جدول ۱. معیار در نظر گرفته شده برای انتخاب آزمودنی ها در چهار گروه اصلی پژوهش

گروه	معیار نمرات معیار بر اساس ابعاد BAS و BIS
BAS بالا	$ZBAS \geq 1/50 \ \& \ ZBIS \leq 0/50$
BAS پایین	$ZBAS \leq -1/50 \ \& \ ZBIS \geq -0/50$
BIS بالا	$ZBIS \geq 1/50 \ \& \ ZBAS \leq 0/05$
BIS پایین	$ZBIS \leq -1/50 \ \& \ ZBAS \geq -0/50$

● ابزار

□ الف: پرسشنامه نظام های بازداری / فعال ساز رفتاری (BAS/BIS): این پرسشنامه که توسط کارور و وایت (۱۹۹۴) تهیه شده است، شامل ۲۴ ماده و ۴ مقیاس می باشد که ۷ ماده آن مربوط به BIS و ۱۳ ماده آن مربوط به BAS (۴ سوال مربوط به زیر مقیاس سائق، ۴ سوال مربوط به زیر مقیاس جستجوی شادی و ۵ سوال مربوط به زیر مقیاس پاسخ به پاداش) است. ۴ ماده این پرسشنامه خنثی می باشد. کارور و وایت (۱۹۹۴) ثبات درونی پرسشنامه BIS و زیر مقیاس های سائق، جستجوی شادی و پاسخ به پاداش را به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۷۶، ۰/۶۶، گزارش کردند و در مطالعه ای که عبداللهمی مجارشین (۱۳۸۵) بر روی ۱۸۳ نفر از دانشجویان دانشگاه تبریز انجام داد ثبات درونی پرسشنامه BIS را ۰/۷۸ ثبات درونی زیر مقیاس های BAS را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۵، ۰/۸۶ گزارش نموده است.

□ ب: داستان های اخلاقی گرین: در پژوهش حاضر به منظور سنجش قضاوت اخلاقی از «معماهای اخلاقی گرین» و همکاران (۲۰۰۱) که به دو دسته شخصی و غیر شخصی تقسیم

می شوند، استفاده شد. معماهای اخلاقی شخصی سه ملاک دارند: ۱. موجب آسیب بدنی جدی می شوند؛ ۲. این آسیب به فرد خاصی وارد می شود و ۳. به شیوه های (مستقیم) که ناشی از انحراف تهدید کنونی به سمت گروه دیگر نباشد و معماهای که این ملاک ها را نداشته باشند، غیرشخصی تلقی می شوند. استفاده مکرر این داستان ها توسط فلاسفه، روانشناسان و متخصصان عصب شناسی در حیطه مطالعات اخلاق (گرین و همکاران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴؛ گرین و هدیت، ۲۰۰۲؛ کوئینگز و همکاران، ۲۰۰۷؛ والدسولو و دیاستنو، ۲۰۰۶) بیانگر اعتبار این داستان ها در سنجش قضاوت اخلاقی است.

براساس نمره گذاری معماهای اخلاقی (شخصی و غیرشخصی) از طیف لیکرت ۵ درجه ای کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) استفاده می شود که در آن سه گزینه اول (۳، ۴، ۵) بیانگر سودگرایی و دو گزینه آخر (۱، ۲) بیانگر غیرسودگرایی است. بنابراین سودگرایی و غیرسودگرایی فقط وابسته به میزان موافقت و مخالفت افراد با محتوای داستان ها است و نمره گذاری جداگانه محسوب نمی شود.

این ابزار از نظر روایی بوم شناختی و سازه توسط ضیائی و همکاران (۱۳۸۸) مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهش های گوناگون متخصصان با توجه به ماهیت پژوهش از تعداد متفاوتی از این داستان ها بهره برده اند. در پژوهش حاضر، ۱۲ داستان اخلاقی (شش داستان اخلاقی شخصی و شش داستان اخلاقی غیرشخصی) استفاده شد.

○ شیوه گردآوری و تجزیه و تحلیل داده ها

همانطور که قبلاً ذکر شد از شرکت کنندگانی که ملاک های ورود را کسب کرده بودند، برای شرکت در مرحله بعد دعوت به عمل آمد. پس از کسب رضایت آگاهانه شرکت در پژوهش به صورت کتبی و مهیا شدن شرایط، اجرای پژوهش به صورت انفرادی در محیطی آرام و دارای خصوصیات روان سنجی، همراه با مهار محرک های مزاحم با ارائه داستان های اخلاقی شخصی و غیرشخصی بر اساس ترتیب متوازن سازی متقابل، انجام شد. پس از جمع آوری اطلاعات و نمره گذاری براساس راهنمای آزمون، داده ها توسط نرم افزار SPSS-19 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در تجزیه و تحلیل اطلاعات علاوه بر شاخص های آمار توصیفی از تحلیل چند متغیری واریانس (MANOVA) و آزمون های تعقیبی توکی استفاده شد.

● یافته ها

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای سن، سطح تحصیلات، قضاوت اخلاقی شخصی و غیر شخصی در چهار گروه شخصیتی (LBIS و BISH، HBAS، HBAS) مشاهده می شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای سن، سطح تحصیلات، قضاوت اخلاقی شخصی و غیر شخصی شرکت کننده ها

گروه	سن		تحصیلات		قضاوت اخلاقی شخصی		قضاوت اخلاقی غیر شخصی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
HBAS	۲۱/۷۴	۲/۶۴	۱۵/۱۲	۲/۲۵	۳/۶۰	۱/۴۰	۳/۰۶	۱/۳۳
LBAS	۲۱/۲۰	۲/۴۱	۱۴/۶۷	۲/۳۳	۲/۴۶	۰/۹۹	۲/۰۰	۱/۱۹
HBIS	۲۰/۳۳	۲/۴۸	۱۳/۹۸	۲/۶۴	۲/۸۶	۱/۲۴	۳/۱۳	۱/۵۰
LBIS	۱۹/۲۰	۳/۰۱	۱۳/۱۸	۲/۸۸	۲/۳۰	۱/۰۱	۱/۸۰	۱/۰۱

HBAS: نظام فعال ساز رفتاری بالا؛ LBAS: نظام فعال ساز رفتاری پایین؛ HBIS: نظام بازداری رفتاری بالا؛ LBIS: نظام بازداری رفتاری بالا

به منظور مقایسه چهار گروه شرکت کننده در قضاوت های اخلاقی شخصی و غیر شخصی از تحلیل چند متغیری واریانس استفاده شد. نتیجه آزمون M باکس ($p > 0/01$)؛ $F(9, 35937/95) = 0/66$ نشان داد که ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در گروه ها همسان است و می توان از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده نمود. در جدول ۳ نتایج آزمون های اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگ ترین ریشه روی مشاهده می شود. بر اساس داده های جدول ۳ می توان گفت که حداقل در یکی از نمرات قضاوت های اخلاقی (شخصی و غیر شخصی)، بین گروه ها تفاوت معنادار وجود دارد. باید خاطر نشان ساخت که معنادار شدن تفاوت ها در آزمون های قبلی مشخص نمی کند که کدام گروه ها در کدام مولفه با همدیگر تفاوت دارند.

جدول ۳. نتایج آزمون های تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه کلی گروه ها در قضاوت اخلاقی

نام آزمون	مقدار	df فرضیه	df خطا	F	مجذور اتا (η^2)
اثر پیلایی	۰/۳۳	۶	۱۱۲	۳/۶۴ ^{***}	۰/۱۶
لامبدای ویلکز	۰/۶۷	۶	۱۱۹	۳/۹۹ ^{***}	۰/۱۸
اثر هتلینگ	۰/۴۸	۶	۱۰۸	۴/۳۴ ^{***}	۰/۱۹
بزرگ تری ریشه روی	۰/۴۸	۶	۵۶	۸/۹۷ ^{***}	۰/۳۲

*** $p < 0/001$ ** $p < 0/01$

برای روشن ساختن این تفاوت ها از آزمون های تحلیل واریانس یک راهه و آزمون های تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آنها در جدول ۴ درج شده است. بر اساس نتایج این جدول می توان گفت که افراد دارای فعالیت بیشتر نظام فعال ساز رفتاری و افراد دارای فعالیت بیشتر نظام بازداری رفتاری در مقایسه با افراد دارای فعالیت پایین نظام بازداری رفتاری در هر دو مولفه قضاوت اخلاقی شخصی و غیرشخصی نمرات بیشتری کسب کرده اند. به عبارت دیگر، این افراد سودگرایی بیشتری در قضاوت اخلاقی شخصی و غیر شخصی داشتند.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک راهه و آزمون های تعقیبی توکی برای مقایسه گروه ها در قضاوت اخلاقی

متغیر	F df=(۲/۲۶۳)	مجذور اتا (η^2)	منبع مقایسه	تفاوت میانگین
قضاوت اخلاقی شخصی	۷/۳۴	۰/۲۸	LBAS با HBAS	۱/۱۳
			HBIS با HBAS	-۰/۲۶
			LBIS با HBAS	**۱/۴۰
			LBIS با HBIS	**۱/۶۷
قضاوت اخلاقی غیر شخصی	۴/۵۰	۰/۱۹	LBAS با HBAS	۱/۰۷
			HBIS با HBAS	-۰/۰۷
			LBIS با HBAS	*۱/۲۷
			LBIS با HBIS	*۱/۳۳

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

HBAS: نظام فعال ساز رفتاری بالا؛ LBAS: نظام فعال ساز رفتاری پایین؛ HBIS: نظام بازداری رفتاری بالا؛ LBIS: نظام بازداری رفتاری بالا

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر تعیین قضاوت اخلاقی افراد بر اساس صفات شخصیتی «نظام فعال ساز رفتاری» و «نظام بازداری رفتاری» بود. نتایج نشان داد که افراد دارای فعالیت بیشتر نظام فعال ساز رفتاری (HBAS) و نظام بازداری رفتاری (HBIS) در مقایسه با افراد دارای فعالیت پایین نظام بازداری رفتاری (LBIS) سودگرایی بیشتری در داستان های اخلاقی شخصی نشان می دهند. این نتایج با پژوهش والدسلو و دیاستنو (۲۰۰۶) که نشان دادند که عواطف مثبت در زمان قضاوت پیام منفی ادراک شده خشونت اخلاقی را کاهش داده و در نتیجه موجب افزایش پاسخ های سودگرایانه در داستان های شخصی می شود، اما تاثیری بر داستان های اخلاقی غیر شخصی ندارد، همخوان است. این همخوانی را با این گفته تلگن و همکاران (۱۹۹۹) که بیان می کند نظام فعال ساز رفتاری با هیجان مثبت و نظام بازداری رفتاری با هیجان منفی مرتبط است می توان تبیین کرد. بنابراین همسو با یافته های پژوهش حاضر می توان گفت که نظام های مغزی رفتاری در سطح شخصیت با راه اندازی هیجان های مثبت

و منفی شده بر قضاوت و تصمیم‌گیری تاثیر می‌گذارند. همچنین، یافته‌های این مطالعه با اصول نظریه شبکه عاطفی باور (۱۹۹۱، ۹۸۱، به نقل از رفیعی نیا و همکاران، ۱۳۸۶) مبنی بر پردازش بهتر اطلاعات همخوان با خلق هماهنگ است. در این راستا، گرین و همکاران (۲۰۰۱، ۲۰۰۴) و گرین و هدایت (۲۰۰۲) این فرض را مطرح نموده‌اند که مضامین و داستان‌های شخصی بیشتر با هیجان مرتبط بوده و از هیجان تاثیر می‌پذیرند، درحالی‌که داستان‌های غیرشخصی با فرایندهای شناختی و استدلالی مرتبط است و بیشتر از فرایندهای شناختی متاثر می‌شوند.

○ همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در قضاوت اخلاقی غیرشخصی افراد دارای فعالیت بیشتر «نظام فعال ساز رفتاری» (HBAS) و افراد دارای فعالیت بیشتر «نظام بازداری رفتاری» (HBIS) در مقایسه با افراد دارای «فعالیت پایین نظام بازداری رفتاری» (LBIS)، قضاوت‌های سودگرایانه بیشتری دارند. به عبارت دیگر، بر اساس الگوی شخصیتی گری، فعالیت بیش از حد دو «نظام فعال ساز رفتاری» (BAS) و «نظام بازداری رفتاری» (BIS) که به ترتیب منجر به تجلی صفات زودانگیزگی و اضطراب می‌شوند (نگاه کنید به حسنی و همکاران، ۱۳۸۶ و نظر بلند و همکاران، ۱۳۹۱) منجر به بروز سوگیری در قضاوت اخلاقی می‌شوند. این یافته با پیش‌بینی‌های نظری دیدگاه گری در بعد آسیب‌شناسی روانی مطابقت کامل دارد. علاوه بر این، دیدگاه فرایند دو گانه (گرین و همکاران، ۲۰۰۴) بر این اعتقاد مطرح شده است که دو نظام عصبی رقیب برای قضاوت‌های اخلاقی وجود دارد. نظام اول دربردارنده ارزیابی هشیارانه و منطقی از اتفاقات است که پاسخ‌های سودگرایانه ایجاد می‌کند. عقیده بر این است که این نظام زمانی فعال می‌شود که درگیری شخصی/هیجانی با فرایند تصمیم‌گیری کاهش بیابد. نظام دوم شامل پاسخ‌های عاطفی است و نتیجه شرایط هیجانی موجود در موقعیت است، در این موارد پاسخ‌ها تمایل به غیرسودگرایانه و غیرمنطقی بودن دارند. پس بنابراین زمانی که در نتیجه هیجان نظام دوم فعال شود، فعالیت این نظام، منجر به غیرسودگرایی می‌شود. باید توجه داشت که در قضاوت‌های اخلاقی یا نظام اول (شناختی) و یا نظام دوم (هیجانی و عاطفی) فعال می‌شوند، و فعالیت یک نظام منجر به غلبه بر نظام دیگر می‌شود. در این راستا، گرین و همکاران (۲۰۰۱، ۲۰۰۴) معتقدند قضاوت‌های اخلاقی شخصی به وسیله پاسخ‌های اجتماعی و هیجانی برانگیخته می‌شوند؛ درحالی‌که قضاوت‌های اخلاقی غیرشخصی بیشتر به وسیله فرایندهای شناختی هدایت می‌شوند.

○ در مجموع، یافته های پژوهش حاضر بیانگر این است که رگه ها و ابعاد شخصیت نقش تعدیل کننده در فرایند قضاوت های اخلاقی دارند. زمانی که ابعاد شخصیت در گستره بهنجار قرار دارد، قضاوت های اخلاقی به صورت معقول و منطقی راه اندازی میشوند (در یافته های پژوهش حاضر این نکته در افراد دارای فعالیت پایین دو نظام «فعال ساز رفتاری» و «بازداری رفتاری» کاملاً مشهود بود)، ولی وقتی که ابعاد شخصیت به سویی رگه های مرضی (در اینجا زودانگیختگی و اضطراب) پیش می روند، قضاوت اخلاقی دچار سوگیری شده و به سمت سودگرایی حرکت می کنند.



یادداشت ها

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. moral psychology | 2. dual process |
| 3. Machiavellism | 4. reinforcement sensitivity theory (RST) |
| 5. behavior activating system (BAS) | 6. behavior inhibition system (BIS) |
| 7. fight/flight system (FFS) | 8. revised reinforcement sensitivity theory (r-RST) |
| 9. fight/flight/freeze system (FFFS) | 10. Bower, G. H. |
| 11. Forgas, J. P. | 12. Carver and White Personality Questionair |

● منابع

- حسنی، جعفر، بیگدلی، ایمان‌اله و قوشچیان، سمانه. (۱۳۸۶). مقایسه فعالیت سیستم‌های مغزی/ رفتاری بیماران مبتلا به اختلال وسواس و افراد بهنجار. *تازه‌های علوم شناختی*، ۹ (۴)، ۱۶-۲۵.
- حسنی، جعفر، آزاد فلاح پرویز، رسول زاده طباطبایی، سید کاظم و عشایری، حسن. (۱۳۸۷). بررسی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس ابعاد روان‌زندگرای و برون‌گرایی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰ (۴)، ۱-۱۳.
- رفیعی نیا، پروین، آزاد فلاح، پرویز، فتحی آشتیانی، علی، رسول زاده طباطبائی، کاظم. (۱۳۸۶). نقش برون گرایی، روان آزدگی گرای و خلق مثبت و منفی در پردازش اطلاعات هیجانی. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۲ (۶)، ۵۳-۸۱.
- ضیائی، مریم، خداپناهی، محمد کریم، حیدری، محمود، و کشوری، فاطمه. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر القای هیجانی بر سرعت قضاوت های شخصی و غیر شخصی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷ (۲)، ۱۵۵-۱۶۳.
- عبداللهی مجارشین، رضا. (۱۳۸۵). *رابطه سیستم های بازداری/ فعال سازی رفتاری با سوگیری حافظه ناآشکار و آشکار در افراد/فسرده*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- نظربلند، ندا، رسول زاده طباطبایی، سید کاظم، آزادفلاح، پرویز. (۱۳۸۶). بررسی واکنش های فیزیولوژیک به

تئیدگی بر اساس فعالیت نظام مغزی / رفتار، مجله روانشناسی، ۱۱ (۴۴)، ۲۸-۴۲.

- نظر بلند، ندا، آزادفلاح، پرویز، فتحی آشتیانی، علی، عشایری، حسن و خدادادی، مجتبی. (۱۳۹۱). رابطه رگه شخصیتی اضطراب با عملکرد موثر و کفایت پردازش حافظه کاری، مجله روانشناسی، ۶۱، ۵۱-۶۹.

Amodio, D. M., Master, S. L., Yee, C., & Taylor, S. E. (2008). Neurocognitive components of the behavioral inhibition and activation systems: Implications for theories of self-regulation. *Psychophysiology*, *45*, 11-19.

Anderson, S. W., Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. & Damasio, A. R. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. *Nature Neuroscience*, *2*, 1032-1037.

Bartels, D. M., & Pizarro, D. A. (2011). The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas. *Cognition*, *121* (1), 154-161.

Baumeister, R. F., & Exline, J. J. (1999). Virtue, personality, and social relations: Self-control as the moral muscle. *Journal of Personality*, *67*, 1165-1194.

Carver, C. L., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 319-333

Corr, P. J. (2002). J. A. Gray's reinforcement sensitivity theory: Tests of the joint subsystems hypothesis of anxiety and impulsivity. *Personality and Individual Differences*, *33*, 511-532.

Corr, P. J. (2008). Reinforcement sensitivity theory (RST): Introduction. In P. J. Corr (Ed.), *The reinforcement sensitivity theory of personality* (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.

Chang, E. C., Zumberg, K. M., & Sanna, L. J. (2007). Relationship between perfectionism and domains of worry in a college student population: Considering the role of BIS/BAS motives. *Personality and Individual Differences*, *43* (4), 925-36.

Demaree, H. A., Robinson, J. L., Everhart, D. E., & Youngstrom, E. A. (2005). Behavioral inhibition system (BIS) strength and trait dominance are associated with affective response and perspective taking when viewing dyadic interactions. *Neuroscience*, *115*, 1579-1593.

Feltz, A., & Cokely, E. T. (2009). Do judgments about freedom and responsibility depend on who you are? Personality differences in intuitions about compatibilism and incompatibilism. *Consciousness and Cognition*, *18*, 342-350.

Franklina, S. A., McNally, R. J., & Riemann, B. C. (2009). Moral reasoning in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, *23* (5), 575-7.

- Glenn, A. L., Raine, A., & Schug, R. A. (2009). The neural correlates of moral decision-making in psychopathy. *Molecular Psychiatry, 14*, 5-6.
- Graham, J., Haidt, J., & Nosek, B. (2009). Liberals and conservatives use different sets of moral foundations. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 1029-1046.
- Gray, J. A. (1975). *Elements of a two-process theory of learning*. New York: Academic Press.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Gray, J. A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality, 21*, 493– 509.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. Special issue: Development of relationships between emotion and cognition. *Cognition and Emotion, 4*, 269-288.
- Gray, J. A. (1991). Neural systems, emotion, and personality. In J. Madden, IV (Ed.), *Neurobiology of learning, emotion, and affect* (pp. 273–306). New York: Raven Press.
- Gray, J. A. (1994). Framework for a taxonomy of psychiatric disorders. In S. H. M. Van Goozen, N. E. Van de Poll, & J. A. Sergeant (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 29–59). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Gray, J. A. (1995). A model of the limbic system and basal ganglia: Applications to anxiety and schizophrenia. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neuroscience*, (pp. 1165–1176). Cambridge: MIT Press.
- Gray, J. A., & McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work?. *Trends in Cognitive Sciences, 6*.
- Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D, Darley, J. M & Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron 44*(2), 389-400.
- Greene, J., .D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science, 293* (5537), 2105-2108.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*, 814–834.
- Heponiemi, T., Keltikangas-Jarvinen, L., Puttonen, S., & Ravaja, N. (2003). BIS/BAS sensitivity and self-rated affects during experimentally induced stress. *Personality and Individual Differences, 34* (6), 943-57.

- Kerr, N. A. (2007). Are there personality factors that can undermine moral judgment development? *Graduate Studies and Research*, 1-8.
- Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F., & Hauser, M. (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgements. *Nature*, 446, 908-911.
- Mendez, M. F., Anderson, E., & Shapira, J. S. (2005). An investigation of moral judgment in frontotemporal dementia. *Cognitive & Behavioral Neurology*, 18, 193–197.
- Moll, J., R. Oliveira-souza, D., & Eslinger, P. J. (2003). Morals and the human brain: A working model. *Neuroreport* 14, 299–305.
- Quilty, L. C., & Oakman, J. M. (2004). The assessment of behavioural activation. The relationship between positive emotionality and the behavioural activation system. *European Journal of Personality*, 18, 557–571.
- Rusting, C. L. (1999). Interactive effects of personality and mood on emotion-congruent memory and judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1073-1086.
- Scheres, A., & Sanfey, A. G. (2006). Individual differences in decision making: Drive and reward responsiveness affect strategic bargaining in economic games. *Behavioral and Brain Functions*, 2 (35), 1-12.
- Schnall, S., Haidt, J., Clore, G. L., & Jordan, A. H., (2008). Disgust as embodied moral judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(8), 1096-1109
- Tabak, F., Nguyen, N., Basuray, T., & Arrow, W. (2009). Exploring the impact of personality on performance: How time-on-task moderates the mediation by self-efficacy. *Personality and Individual Differences* 4, 823-828.
- Tellegen, A., Watson, D., & Clark, L. (1999). On the dimensional and hierarchical structure of affect. *Psychological Science*, 10, 297–303.
- Valdesolo, P., & DeSteno, D. (2006). Manipulations of emotional context shape moral judgment. *Psychological Science*, 17(6), 476-7.
- Wright, J. C., & Baril, G. (2011). The role of cognitive resources in determining our moral intuitions: Are we all liberals at heart?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 1007-1012.
- Youssef, F. F., Dookeeram, K., Basdeo, V., Francis, E., Doman, M., Mamed, D., Maloo, S., Degannes, J., Dobo, L., Ditshotlo, P., & Legall, G. (2012). Stress alters personal moral decision making. *Psychoneuroendocrinology*. 37(4), 491-498
- Zeleneski, J. M. & Larsen, R. J (2002). Predicating the future: How affect– related personality traits influence likelihood judgments of future events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(7), 100-110.



تحول خردمندی از دوره نوجوانی تا سالمندی □

The Development of Wisdom from Adolescence to Elderly □

Samaneh Asadi, Ph.D. ✉

Sholeh Amiri, Ph.D.

Hosein Molavi, Ph.D.

دکتر سمانه اسعدی *

دکتر شعله امیری **

دکتر حسین مولوی **

Abstract

چکیده

This study was done for the purpose of investigating the development of wisdom from adolescence to elderly in Isfahan. Sample size was consisted of 345 participants in four age groups 15 to 18 year-olds ($n=108$), 19 to 29 year-olds ($n=104$), 30 to 45 year-olds ($n=44$) and over 46 year-olds ($n=51$). All groups selected based on cluster sampling, for the first group, clusters were high school classes and for the others streets based on municipal areas. In order to achieve the desired goal, causal – comparative statistical design were applied. Data were gathered using Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS) by Ardel (2003). Before using the measure structural equation modeling was done to verify the validity and reliability. Data were analyzed in SPSS19 based on analysis of variance. Results revealed that there were not significant group effects on 3D-WS's dimensions. pairwise comparisons showed significant difference between 15 to 18 year-olds, 19 to 29 years and 30 to 45 years in affective dimension ($p = 0/02$, $p = 0/005$, $p = 0/002$ respectively). Also over 46 year-olds showed difference with 30 to 45 year-olds in total score of 3d-ws ($p = 0/02$).

هدف این پژوهش، تعیین تحول خردمندی از دوره نوجوانی تا سالمندی در شهر اصفهان بود. حجم نمونه از ۳۴۵ شرکت کننده در ۴ گروه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال (۱۰۸ نفر)، ۱۹ تا ۲۹ سال (۱۰۴ نفر)، ۳۰ تا ۴۵ سال (۴۴ نفر) و ۴۶ سال به بالا (۵۱ نفر) تشکیل شده بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، در گروه ۱۵ تا ۱۸ سال از مدارس و در گروه‌های دیگر با توجه به تقسیم‌بندی‌های نواحی شهرداری شهر اصفهان، به صورت تصادفی انتخاب شدند. طرح پژوهش علی-مقایسه‌ای و ابزار مورد استفاده مقیاس سه بعدی خردمندی آردلت (۲۰۰۳) بود. پیش از انجام پژوهش مقیاس مورد بررسی و تحلیل معادلات ساختاری قرار گرفت و روایی و اعتبار آن تأیید شد. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس به منظور بررسی تحول سازه یاد شده نشان داد به طور کلی گروه‌های سنی اثر معناداری بر نمره کل و نیز نمرات سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و مقیاس سه بعدی خردمندی ندارند. نتایج مقایسه‌های زوجی در نمره کل و نمرات سه بعد مقیاس سه بعدی خردمندی بین گروه‌های سنی در بعد عاطفی بین گروه ۴۶ سال به بالا با سه گروه دیگر یعنی ۱۵ تا ۱۸ سال، ۱۹ تا ۲۹ سال و ۳۰ تا ۴۵ سال تفاوت معنی داری نشان داد (به ترتیب $p=0/005$ ، $p=0/002$ ، $p=0/002$). همچنین در نمره کل نیز گروه ۴۶ سال به بالا با گروه سنی ۳۰ تا ۴۵ سال متفاوت بود ($p=0/02$).

Keywords: wisdom, development, adolescence, elderly

کلید واژه ها: خردمندی، تحول، نوجوانی، سالمندی

□ Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan I.R.Iran
✉ Email: s.asadi@yazd.ac.ir

□ وصول مقاله: ۹۲/۴/۳۰ تصویب نهایی: ۹۳/۱/۳۱
* گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یزد
** گروه روانشناسی دانشگاه اصفهان

● مقدمه

اگر چه بحث درباره ماهیت خرد دارای سابقه گسترده‌ای در میان فیلسوفان، متکلمان، شاعران و نویسندگان است اما ورود آن به دنیای روانشناسی نسبتاً اخیر است. در سه دهه اخیر توجه به موضوع خردمندی به ویژه از سوی روانشناسان پیری‌شناسی و روانشناسان گستره عمر که به سازگاری بزرگسالان در سال‌های پایانی زندگی علاقمندند بیشتر شده است. در نوشته‌های اولیه روانشناختی، خردمندی به عنوان نقطه پایانی آرمانی تحول توصیف شده است. استنلی هال (۱۹۲۲) شکل‌گیری خردمندی در یک بزرگسال را با نگرش، آرامش فلسفی، بی‌طرفی، و تمایل فرد به اصول اخلاقی مرتبط دانسته است. اریکسون (۱۹۵۹) به خردمندی به عنوان عنصر اساسی اواخر زندگی در مراحل تحول اشاره دارد و معتقد است فرد در مرحله هشتم تحول روانی - اجتماعی با یکپارچگی در برابر ناامیدی دست و پنجه نرم می‌کند و ویژگی که کسب می‌کند خردمندی است. پیشینه پژوهشی درباره خرد به مفهوم کهن الگوهای یونگ - کهن الگوی پیر خردمند و سوفیا - نیز باز می‌گردد. یونگ توضیح داده است که منبع خردمندی در کشف وجود درونی خود و ترکیب تمایلات متضاد نهفته است (پرویت، ۲۰۰۰).

در طیف وسیعی از تعاریف جدید، از خردمندی به عنوان یک «نظام دانش تخصصی» (بالتز و اسمیت، ۱۹۹۰)، «نوعی از عملکرد پیشرفته شناختی» (دیتمان - کولی و بالتز، ۱۹۹۰)، «هنرمسئله‌یابی» (آرلین، ۱۹۹۰)، «آگاهی از نادانی خود» (میکام، ۱۹۹۰) و «مدلی دو بعدی با جنبه‌های درون فردی، بین فردی، و فرافردی در یک بعد و حوزه‌های شخصیت، شناخت، و تلاش در بعدی دیگر» (آخن باوم و اورول، ۱۹۹۳)، ترکیبی از ویژگی‌های شخصیتی در سه بعد گسترده شناختی، تأملی و عاطفی (آردلت، ۲۰۰۳)، و استفاده از «دانش نهان» در مسائل زندگی با هدف رسیدن به «خیر(نفع) همگانی» (استرنبرگ، ۲۰۰۰) یاد شده است. به عبارت دیگر، خردمندی مفهومی چند وجهی است که بسیاری از معانی آن با توجه به جهت‌گیری کلی پژوهشگران متفاوت است؛ در این پژوهش با توجه به استفاده از ابزار سنجش خردمندی آردلت (۲۰۰۳) مشخصاً به تعریف او از خردمندی پرداخته شده است.

آردلت (۱۹۹۷؛ ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۴) به تعریف خردمندی به عنوان ترکیبی از ویژگی‌های شخصیتی با سه بعد گسترده «شناختی»، «تأملی»^۲ و «عاطفی»^۳ پرداخته است، که از نظر او

وجود هر سه بعد برای خردمندی فرد الزامی است. بعد «شناختی» خردمندی نشان دهنده میل به دانستن حقیقت و رسیدن به درک عمیق تری از زندگی از جمله پذیرش وجوه متناقض ماهیت انسان، محدودیت‌های دانش، و غیر قابل پیش بینی بودن زندگی است؛ بنابراین شامل ویژگی‌هایی مانند «با تجربه»، «با هوش و کاربردگرا» است. «بعد تأملی» نشان دهنده خودآزمایی، خود آگاهی، و توانایی مشاهده پدیده‌ها از زوایای مختلف است. فرد باید از طریق عمل خود-تأملی بر فاعلیت و تجلیات خود غلبه کند؛ بنابراین نوعی فراشناخت است که شامل ویژگی‌های درون نگرانه و شهودی است. «بعد عاطفی» به عنوان «عشق همدلانه و دلسوزانه برای دیگران» تعریف شده است که با هیجانات مثبت رفتارهای همدلانه و مهربان و درک دیگران همراه است. از نظر آردلت (۲۰۰۳) خردمندی کیفیتی از شخصیت است که در افراد خردمند وجود دارد و در واقع بر روی یک نوع آرمانی از شخص خردمند تأکید دارد و نه یک نوع آرمانی از دانش مرتبط با خردمندی. او معتقد است تا زمانی که افراد دوباره دانش مرتبط با خردمندی را از طریق تأمل بر تجربیات شخصی به خردمندی تبدیل نکنند، این مفهوم به صورت یک دانش نظری باقی می ماند و چنین تعریفی از خردمندی معنای چندانی ندارد حتی اگر این دانش در سطوح بالایی در آثار فرهنگی باستانی وجود داشته باشد. دیدگاه سه بعدی آردلت با سنت‌های فلسفی و دینی شرقی که خردمندی را حاصل تلفیق ذهن و فضیلت در سطح شخصی می دانند سازگار است. بنابراین خردمندی حالتی آرمانی است که به ندرت ممکن است در واقعیت وجود داشته باشد (آردلت، ۲۰۰۴). او (۲۰۰۴) بر این باور است که می توان خردمندی را به طور غیر مستقیم از طریق شاخص‌های شناختی، تأملی، و عاطفی به عنوان عناصر ضروری متغیر نهفته خردمندی بررسی کرد. آردلت (۲۰۰۳) با پیروی از سنت‌های کلاسیک ارزیابی شخصیت یک مقیاس خود گزارشی (مقیاس سه بعدی خردمندی) ارائه کرده است که سه بعد خردمندی را می سنجد. مقیاس سه بعدی خردمندی همبستگی مثبت و معنی داری «با تسلط»^۲، بهزیستی ذهنی، هدف زندگی، سلامت ذهنی و روابط منفی با علایم افسردگی، اجتناب از مرگ، احساس فشار اقتصادی دارد. نکته مهم یافته‌ها تأیید ادعای آردلت مبنی بر این که کسب نمرات بالا در هر سه بعد برای خردمندی لازم است بود.

استودینگر (۱۹۹۹) به طور اخص به دنبال یافتن رابطه بین سن و خردمندی بود. یافته‌های او بر خلاف حکایت‌ها و ضرب‌المثل‌های معروف بود که خردمندی را با سن و سال مرتبط می‌دانستند. او در یک فرا تحلیل از ۴ پژوهش که با آزمودنی‌های بین سنین ۲۰ تا ۷۵ سال و یا حتی ۸۰ ساله‌ها انجام شده بود به این نتیجه رسید که هیچ رابطه‌ای بین خردمندی و سن وجود ندارد. البته او معتقد بود تجارب زندگی و دانشی که فرد نیاز دارد تا به خردمندی برسد همراه با گذر سن میسر می‌شود، اما اغلب، کاهش عملکردهای ذهنی و تغییرات شخصیتی باعث می‌شود که این کاهش‌ها با کاهش خردمندی یکی دانسته شود. لابیویه - ویف (۱۹۹۰) معتقد است خردمندی در بزرگسالی میانه (تقریباً دهه ۴۰ یا ۵۰) به اوج خود می‌رسد. ولی با این وجود سن را معیار معناداری در رابطه با فرایندهای مرتبط با خردمندی در بزرگسالی نمی‌داند. در یافته‌های او نمودار مرتبط با سن به صورت یک منحنی با کاهشی در بزرگسالی همراه بود. در مقابل زمانی که بر اندازه‌گیری‌های غیر مرتبط با سن (سن - مستقل) تأکید می‌شد الگوهای تحولی جالبی به دست می‌آمد. بنابر این از دید لابیویه - ویف، خردمندی با تحول در طول زندگی مرتبط است تا با سن (کولبی، ۲۰۰۳).

میکام (۱۹۹۰) معتقد است اگرچه بیشتر نظریه پردازان معتقدند خردمندی با افزایش سن بیشتر می‌شود احتمالاً جهت عکس هم می‌تواند درست باشد. یعنی خردمندی با افزایش سن کاهش می‌یابد. او معتقد است بیشترین خردمندی در کودکان مشاهده می‌شود و بعد از آن سیر نزولی به خود می‌گیرد. شواهدی که او ارائه می‌کند بیشتر حالت داستانی و حکایت دارند اما حداقل قابل توجه اند. از سویی دیگر یافته‌های پژوهش یوکیونگ (۱۹۹۵) در قالب پارادایم برلین حاکی از آن بود که روند خردمندی در بین نسل‌های مختلف (کودکان، والدین میانسال و پدر بزرگ / مادر بزرگ‌های سالمند) یکنواخت و همراه با یک گرایش کاهشی جزئی است. نسل اجداد سالمند در هیچ یک از مقیاس‌های خردمندی بالاترین نمره را نگرفتند. اما سن به طور مثبتی با عملکرد در مقیاس خردمندی در بین سنین رابطه داشت. در پژوهش مونتگومری (۱۹۹۵) هدف، کشف معنا و تجربه خردمندی در بزرگسالان سالمند با استفاده از روش پژوهشی پدیدارشناختی برای تحلیل مصاحبه‌ها و مشخص کردن عناصر موجود در تجارب آن‌ها بود. یافته‌ها نشان داد عنصر زمان به عنوان زمینه‌ای برای تجارب خردمندی در زندگی و تجربه به عنوان عنصر راهنما است که هر دو در سنین پیری بخشی از خردمندی‌اند.

زمان و تجربه دو عنصری از خردمندی هستند که جنبه بارز یک فرد سالمند را منعکس می‌کنند. در پژوهش پاسویاتی، استودینگر و بالتز (۲۰۰۱) بررسی نمونه پژوهشی نوجوان ۱۴ تا ۲۰ ساله و بزرگسالان ۲۱ تا ۳۷ ساله نشان داد بر خلاف بزرگسالی، نوجوانی یک مرحله اساسی تحولی در آگاهی از مشکلات دشوار زندگی است. عملکرد نوجوانان در سطحی پایین تر از بزرگسالان بود اما افزایش‌های وابسته به سنی، به طور اساسی در عملکرد آنها به چشم می‌خورد. در یک روند مشابه دیگر، تفاوت‌های مرتبط با سن در روایت‌های زندگی‌نامه شخصی خردمندی مشاهده شد (گلوک و همکاران، ۲۰۰۵). نوجوانان، افرادی که در دهه سی و نیز شصت زندگی بودند در گزارش‌های خود به نمونه‌های متفاوتی از خردمندی در زندگی‌شان اشاره داشتند، و در واقع این تفاوت‌ها منعکس‌کننده تکالیف و اولویت‌های تحولی هر گروه سنی بود. همچنین به نظر می‌رسد، مفاهیم خردمندی با بالا رفتن سن متمایزتر می‌شوند. افراد مسن جنبه‌های عاطفی را در خردمندی مهم تر دانسته، بین جنبه‌های سیال و متبلور جزء شناختی تمایز قائل بودند و در مقایسه با گروه جوان، کمتر سن را با خردمندی مرتبط می‌دانستند (کلیتون و بیرن، ۱۹۹۹). علاوه بر این‌ها در پژوهش کلیتون و بیرن (۱۹۸۰) فراوانی نسبی مفهوم شناختی خردمندی به میزان قابل توجهی در سراسر دوران بلوغ کاهش نشان داد که بیانگر این است که تجربیات این دوره از زندگی به افراد می‌آموزد که پیچیدگی‌های زندگی بزرگسالی نیازمند چیزی بیش از شناخت است.

به موازات این پژوهش‌ها، پژوهش‌هایی مانند بندیکوویکو/آردلت (۲۰۰۸) بر روی دانشجویان ۱۸ تا ۲۱ ساله از ایالات متحده آمریکا و اسلواکی، برای اندازه‌گیری ساختار نهفته خردمندی در مدل سه بعدی خردمندی نشان داد ابعاد شناختی و تأملی در نمونه آمریکایی در مقایسه با نمونه اسلواکی برجسته تر هستند. در پژوهش آنها دانشجویان دانشگاه‌های ایالات متحده، در بعد شناختی بالاترین امتیاز را به دست آوردند در حالی که در میان دانشجویان اسلواکی، بُعد تأملی و عاطفی بالاترین میانگین نمره را نشان داد. دانشجویان هر دو کشور، در هیجان‌ات مثبت نسبت به دیگران نمرات بالایی داشتند با این وجود، دانشجویان آمریکایی به طور قابل توجهی، در بعد تأملی بالاتر از دانشجویان اسلواکی بودند.

بنابراین به نظر می‌رسد حتی اگر ایده اصلی از خردمندی به عنوان یک نقطه پایانی آرمانی تحول انسان تا حد زیادی همگانی باشد، برخی از معانی خاص خردمندی ممکن

است در فرهنگ‌ها متفاوت باشد و با تاریخ تغییر کنند. این در حالی است که بسیاری از پژوهش‌های تجربی از این نظر حمایت می‌کنند که بسیاری از پایه‌های خردمندی در طول نوجوانی و بزرگسالی اولیه پایه گذاری می‌شوند (پاسوپاتی، استودینگر و بالتز، ۲۰۰۱؛ استودینگر و پاسوپاتی، ۲۰۰۳). عمده نظریه‌ها و پژوهش‌های تجربی خردمندی بر نمونه‌های غربی استوارند؛ بنابراین، این سوال ایجاد می‌شود آیا این ایده که خردمندی نقطه پایانی آرمانی تحول همگانی انسان است در همه فرهنگ‌ها و جوامع وجود دارد؟ و اگر چنین است روند تحول آن از دوره نوجوانی تا سالمندی در جامعه ایرانی چگونه است؟

● روش

این پژوهش تحولی از نوع مقطعی و روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. در این پژوهش به لحاظ پرداختن به تأثیر سن بر متغیر مورد نظر از طرح علی-مقایسه‌ای استفاده شده است. «جامعه آماری» این پژوهش کلیه افرادی بودند که در فاصله سنی دوره نوجوانی تا سالمندی (۱۵ تا ۷۵ ساله)، در سال ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰ در شهر اصفهان سکونت داشته‌اند. با توجه به مقطعی بودن نوع پژوهش و هدف بررسی تحولی، ۵ گروه شرکت‌کننده با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی جنس، تحصیلات، شغل و نظایر این‌ها برای حضور در این پژوهش برنامه ریزی شد. گروه نوجوان در محدوده سنی ۱۵ تا ۱۸ ساله انتخاب شدند. گروه‌های دیگر با بازه زمانی ۱۰ تا ۱۵ سال بدون فاصله بین دو گروه و بر اساس تقسیم‌بندی دوره‌های زندگی بزرگسالی، در محدوده‌های سنی ۱۹ تا ۲۹ ساله، ۳۰ تا ۴۵ ساله، ۴۶ تا ۶۰ ساله و ۶۱ تا ۷۵ ساله انتخاب شدند. در روند اجرای پژوهش به دلیل عدم حضور و همکاری افراد ۶۰ ساله به بالا ناگزیر این گروه از جریان پژوهش حذف شد؛ و گروه میانسال با تعداد معدود گروه سنی آخر تلفیق شده تحت عنوان گروه «۴۶ ساله به بالا» به عنوان گروه سنی چهارم این پژوهش در نظر گرفته شدند.

با توجه به متفاوت بودن رده‌های سنی شرکت‌کنندگان، شیوه‌های نمونه‌گیری متفاوتی اتخاذ شد. شرکت‌کنندگان تا سن ۱۸ سال به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و بر اساس معیار سنی و مقاطع تحصیلی دانش آموزان دوم و سوم دبیرستان انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان بین سنین ۱۹ تا ۴۵ سال از محیط دانشگاه (دانشجویان کارشناسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی و کارکنان) و بیرون از دانشگاه انتخاب شدند. در این مورد گروه نمونه

به روش تصادفی انتخاب شدند. علاوه بر این، بخشی از نمونه گروه ۱۹ تا ۴۵ سال و نیز شرکت کنندگان بالای ۴۶ سال بر اساس محل اقامت خود با توجه به تقسیم‌بندی‌های شهری شهرداری اصفهان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. حجم نمونه در هر گروه ۴۰ نفر برآورد شده بود که در مرحله اجرا به منظور جبران ریزش احتمالی، این تعداد در گروه‌ها به طور متفاوتی افزایش یافت. بدین ترتیب در نمونه نهایی در گروه ۱۵ تا ۱۸ ساله، ۱۰۸ نفر، در گروه ۱۹ تا ۲۹ ساله، ۱۴۲ نفر، در گروه ۳۰ تا ۴۵ ساله، ۴۴ نفر و در گروه ۴۶ ساله به بالا ۵۱ نفر جای گرفتند. این تعداد در مجموع ۳۴۵ نفر بودند. تعداد و میانگین سنی شرکت کنندگان در گروه‌های سنی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. تعداد و میانگین سنی شرکت کنندگان در گروه‌های سنی

گروه سنی	شاخص‌ها	تعداد	پایین‌ترین	بالا‌ترین	میانگین	انحراف معیار
۱۵ تا ۱۸ ساله	۱۰۸	۱۵	۱۸	۱۶/۶۱	۱/۰۲	
۱۹ تا ۲۹ ساله	۱۴۲	۱۹	۲۹	۲۳/۸۸	۳/۱۴	
۳۰ تا ۴۵ ساله	۴۴	۳۰	۴۵	۳۸/۷۵	۴/۱۱	
۴۶ ساله به بالا	۵۱	۴۶	۶۸	۵۴/۸۲	۵/۲۱	

● ابزار

به منظور برطرف ساختن مسائل بین فرهنگی و اطمینان از هم ارزی مفهومی معادل کلمات، عبارات و جمله‌ها، طی فرایندی چند مرحله‌ای، پس از کسب اجازه از طراح اصلی مقیاس، در مرحله اول، «مقیاس سه بعدی خردمندی»^۵ (3D-WS) توسط نویسنده اول ترجمه شد. نسخه‌های برگردان شده به زبان فارسی بدون اشاره به نسخه‌های زبان اصلی (انگلیسی) مجدداً به زبان اصلی برگردانده شد. پس از برگردان مجدد به زبان اصلی، ترجمه‌ها به منظور بررسی هم ارزی مفهومی برای طراح اصلی ارسال شد. پس از تأیید صحت درک مفاهیم از جانب طراح اصلی، ترجمه فارسی مقیاس به منظور جمع‌آوری اطلاعات، مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس که توسط آردلت (۲۰۰۳) طراحی شده است خردمندی را در ۳ بعد «شناختی»، «تأملی» و «عاطفی» می‌سنجد. بعد شناختی این مقیاس ۱۴ ماده دارد که فقدان ویژگی‌های شناختی خردمندی را می‌سنجد. ماده‌ها ناتوانی یا عدم تمایل به فهم یک موقعیت یا یک پدیده به طور کلی («غفلت مایه خوشی/ست»)، تمایل برای دیدن دنیا به صورت

سیاه یا سفید («مردم یا خوبند یا بد»)، عدم آگاهی از ابهام و تردید در زندگی («فقط یک راه درست برای انجام کارها وجود دارد») و ناتوانی در اتخاذ تصمیمات مهم علیرغم غیر قابل پیش‌بینی بودن و تردیدهای زندگی («من بعد از فکر کردن در مورد مسائل، در گرفتن تصمیمات مهم دچار تردید می‌شوم») می‌سنجند. ۱۲ ماده بعد تأملی، توانایی و تمایل نظر کردن به پدیده‌ها و رویدادها را از دیدگاه‌های مختلف («من همیشه سعی می‌کنم که به تمام وجوه یک مسئله توجه کنم») و عدم وجود ذهنیت و فرافکنی‌ها («کارها همیشه بدون این که مقصر باشم اشتباه از آب در می‌آید») ارزیابی می‌کند. ۱۳ ماده بعد عاطفی نیز وجود رفتار و هیجانات مثبت، «همدلانه»^۶ و «پرورش دهنده»^۷ («گاهی اوقات واقعاً برای همه احساس دلسوزی و شفقت دارم») و عدم وجود هیجانات و رفتارهای منفی یا بی تفاوت نسبت به دیگران (برای مثال «این مشکل من نیست که دیگران در مشکلند و نیاز به کمک دارند») را می‌سنجد.

دو مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی برای سنجش ماده‌ها استفاده می‌شود که هر کدام از ۱ تا ۵ (=۵) بسیار موافقم تا ۱ = بسیار مخالفم و ۵ = بسیار درست است تا ۱ = اصلاً درست نیست) دامنه دارند. تمام ماده‌ها به گونه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند که نمرات بالاتر وجود ویژگی‌های شناختی، تأملی و عاطفی خردمندی را قبل از محاسبه میانگین نمرات هر بعد به طور جداگانه نشان می‌دهد و میانگین ۳ بعد خردمندی، نشان دهنده نمره کلی خردمندی فرد است. در پژوهش آردلت در ارزیابی روایی و اعتبار این مقیاس، آلفای کرونباخ ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۶۶ در نمونه دانشجویی و ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ در نمونه سالمندان به دست آمده است. آلفای کرونباخ مجموع ۳ بعد خردمندی در نمونه دانشجویی ۰/۷۲ و در نمونه سالمندان ۰/۶۶ بوده است (آردلت، ۲۰۰۳). در این پژوهش با ۱۸۰ نفر سالمند (بالای ۵۰ سال) در دو بار اجرای این مقیاس به فاصله زمانی ۱۰ ماه، آلفای کرونباخ ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی در بازه ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ قرار داشت. هر سه بعد مقیاس به طور معنی‌داری با هم همبستگی داشتند که بین ۰/۳ تا ۰/۵ متغیر بود. در این پژوهش نیز بررسی اعتبار مقیاس سه بعدی خردمندی همسانی درونی رضایت بخش تا خوبی را برای مقیاس سه بعدی خردمندی به طور کلی و به تفکیک ابعاد شناختی ۰/۸، تأملی ۰/۴، عاطفی ۰/۶ و کل ۰/۸۲ نشان داد.

○ اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان از طریق پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت شناختی محقق ساخته جمع‌آوری شد. علاوه بر ویژگی‌های فردی (جنس و سن) ویژگی‌های

دیگری نظیر میزان تحصیلات، وضعیت تأهل، عنوان شغل، درآمد شخصی و ... افراد مورد سوال قرار گرفت.

● یافته ها

میانگین و انحراف معیار نمرات شرکت کنندگان در ابعاد و نمره کل مقیاس سه بعدی خردمندی به تفکیک گروه‌های سنی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات در ابعاد و نمره کل مقیاس سه بعدی خردمندی گروه های سنی

انحراف معیار	میانگین	ابعاد	شاخص ها / گروه
۰/۶۳	۲/۹۸	شناختی	۱۵ تا ۱۸ ساله
۰/۴۵	۳/۱	تأملی	
۰/۵۲	۳/۰۰۵	عاطفی	
۱/۲	۹/۰۹	نمره کل	
۰/۷۴	۲/۹۳	شناختی	۱۹ تا ۲۹ ساله
۰/۴۵	۳/۲۹	تأملی	
۰/۵۷	۳/۰۹	عاطفی	
۱/۴۹	۹/۳۲	نمره کل	
۰/۶۶	۳/۱۳	شناختی	۳۰ تا ۴۵ ساله
۰/۴۵	۳/۳۵	تأملی	
۰/۵۶	۳/۲۴	عاطفی	
۱/۳۱	۹/۷۳	نمره کل	
۰/۵۹	۲/۷۴	شناختی	۴۶ ساله به بالا
۰/۶۰۰۴	۳/۰۶	تأملی	
۰/۵۶	۲/۷۰۰۲	عاطفی	
۱/۴۹	۸/۵۱	نمره کل	
۰/۶۸	۲/۹۴	شناختی	کل نمونه
۰/۴۸	۳/۲۰۷	تأملی	
۰/۵۷	۳/۰۲	عاطفی	
۱/۴۲	۹/۱۸	نمره کل	

برای مقایسه میانگین نمرات خردمندی در ۴ گروه سنی لازم بود در ابتدا نقش متغیرهای جمعیت شناختی بررسی شود تا در صورت معنی داری اثر آنها کنترل شود. بررسی های تحلیل واریانس (با رعایت پیش فرض ها) که در آن هر یک از متغیرهای جمعیت شناختی به عنوان متغیر مستقل و نمرات ابعاد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل «مقیاس سه بعدی خردمندی» به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند؛ اثر شغل در بعد تأملی ($F(۲/۶۸۷)$)، درآمد در بعد شناختی ($F(۲/۸۱) p=۰/۰۴$)، و عاطفی ($F(۳/۲۹) p=۰/۰۲$)، و عزیز

از دست رفته در بعد تأملی، عاطفی و نمره کل معنی دار بود (به ترتیب $p=0/02$ ، $F(3/28)$ ، $F(5/28)$ $p=0/001$) و $F(4/9)$ $p=0/002$). اثرات سایر متغیرهای جمعیت شناختی بر نمرات خردمندی در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل معنی دار نبود. بنابراین هنگام استفاده از در تحلیل واریانس چند متغیره، عضویت گروهی به عنوان متغیر مستقل، نمرات خردمندی در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده و اثر تحصیلات شغل، درآمد و عزیز از دست رفته کنترل شد.

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک به منظور بررسی طبیعی بودن توزیع نمرات خردمندی در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل به تفکیک در گروه‌های سنی نشان داد توزیع نمرات در کلیه گروه‌ها و ابعاد غیر از گروه ۱۹ تا ۲۹ ساله در بعد شناختی، گروه ۴۶ ساله به بالا در بعد عاطفی و گروه ۱۹ تا ۲۹ ساله در نمره کل، طبیعی است. مواردی که در آنها طبیعی بودن توزیع تأیید نشده است به دلیل حجم بالای نمونه قابل اغماض هستند. نتایج آزمون لوین مبنی بر پیش فرض تساوی واریانس‌های گروه‌ها در جامعه در کلیه موارد تأیید نشد. اما به دلیل این که حجم گروه‌ها بیشتر از ۴۰ نفر است عدم رعایت این پیش فرض تأثیری در نتایج تحلیل ندارد.

جدول ۳ آزمون تحلیل واریانس چند متغیری تأثیر گروه سنی را بر نمرات خردمندی در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل به تفکیک گروه‌های سنی نشان می‌دهد. همان طور که قبلاً ذکر شد شغل، درآمد و عزیز از دست رفته متغیرهای کنترل هستند. همانطور که در جدول ۳ مشخص شده است، به طور کلی گروه اثر معنی داری بر نمرات خردمندی در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل مقیاس سه بعدی خردمندی ندارد.

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس چند متغیری تأثیر گروه‌های سنی بر نمرات خردمندی در ابعاد و نمره کل مقیاس سه بعدی خردمندی

توان آماری	مقدور تا	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره F	مقدار آماده	شاخص‌ها	
						منبع اثر	گروه
۰/۳۴	۰/۰۴	۰/۴۹	۶	۰/۸۹	۰/۹۱	Wilks' Lambda	گروه
۰/۳۷	۰/۰۴	۰/۴۷	۹	۰/۹۶	۰/۸۶	Wilks' Lambda	شغل
۰/۴	۰/۰۵	۰/۴	۹	۱/۰۵	۰/۸۵	Wilks' Lambda	درآمد
۰/۲۸	۰/۰۳	۰/۶۸	۹	۰/۷۲	۰/۸۹	Wilks' Lambda	عزیز از دست رفته

لازم به ذکر است اثرات تعاملی بین متغیر وابسته با متغیرهای کنترل نیز معنی دار نبود. افزون بر این نتایج اثرات بین آزمودنی در جدول ۴ و مقایسه های زوجی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۴. آزمون اثرات بین آزمودنی ها تأثیر گروه های سنی بر نمرات ابعاد و نمره کل مقیاس سه بعدی خردمندی

منبع اثر	شاخص ها	متغیر وابسته	درجه آزادی	میانگین مجزورات	ضریب F	معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
گروه	شناختی	۲	۰/۳۲	۰/۵۶	۰/۵۷	۰/۰۱	۰/۱۴	
	تأملی	۲	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۹۲	۰/۰۰۲	۰/۰۶	
	عاطفی	۲	۰/۴۳	۱/۲۶	۰/۲۸	۰/۳	۰/۲۶	
	نمره کل	۲	۱/۲۱	۰/۴۹	۰/۶۱	۰/۰۱	۰/۱۲	
شغل	شناختی	۳	۰/۳۱	۰/۵۵	۰/۶۴	۰/۰۲	۰/۱۵	
	تأملی	۳	۰/۱	۰/۴	۰/۷۵	۰/۰۱	۰/۱۲	
	عاطفی	۳	۰/۵۱	۱/۵۲	۰/۲۱	۰/۰۶	۰/۳۸	
	نمره کل	۳	۱/۸۵	۰/۷۵	۰/۵۲	۰/۰۳	۰/۲	
درآمد	شناختی	۳	۰/۴۲	۰/۷۵	۰/۵۲	۰/۰۳	۰/۲	
	تأملی	۳	۰/۱۸	۰/۷۳	۰/۵۳	۰/۰۳	۰/۱۹	
	عاطفی	۳	۰/۱۹	۰/۵۶	۰/۶۳	۰/۰۲	۰/۱۶	
	نمره کل	۳	۰/۵۳	۰/۲۱	۰/۸۸	۰/۰۱	۰/۰۸	
عزیز از دست رفته	شناختی	۳	۰/۱۷	۰/۳	۰/۸۲	۰/۰۱	۰/۱	
	تأملی	۳	۰/۳۳	۱/۳۳	۰/۲۷	۰/۰۶	۰/۳۳	
	عاطفی	۳	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۹۸	۰/۰۰۲	۰/۰۵	
	نمره کل	۳	۰/۷۷	۰/۳۱	۰/۸۱	۰/۰۱	۰/۱	

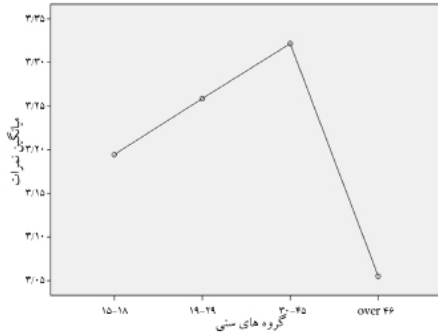
همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شوند اثر عضویت گروهی بر نمرات خردمندی در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل به تفکیک گروه های سنی معنی دار نیست؛ به عبارتی بین گروه ها تفاوت معنی داری از این لحاظ وجود ندارد. لازم به ذکر است اثرات تعاملی بین متغیر وابسته با متغیرهای کنترل معنی دار نبود.

جدول ۵. نتایج مقایسه های زوجی بین گروه های سنی در نمرات ابعاد و نمره کل مقیاس سه بعدی خردمندی

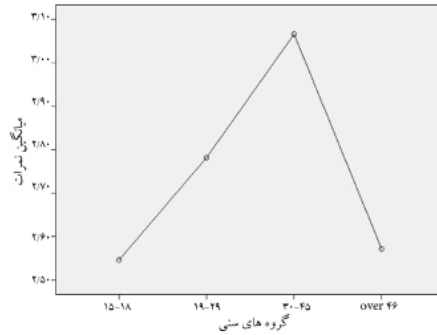
متغیر وابسته	شاخص ها	گروه (I)	میانگین تعدیل شده (I)	گروه (J)	میانگین تعدیل شده (J)	معناداری
بعد عاطفی 3D-WS			۲/۳۲	۱۵ تا ۱۸ سال	۳/۰۲	۰/۰۲
				۱۹ تا ۲۹ سال	۳/۰۱	۰/۰۰۵
				۳۰ تا ۴۵ سال	۳/۱۱	۰/۰۰۲
نمره کل	۴۶ ساله به بالا	۷/۹۵	۰/۰۲	۳۰ تا ۴۵ سال	۹/۵	۰/۰۲

همان طور که در جدول ۵ آمده است نتایج مقایسه‌های زوجی بین نمرات گروه‌های سنی در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل نشان می‌دهد که در بعد عاطفی بین گروه ۶۶ ساله به بالا با سه گروه دیگر یعنی ۱۵ تا ۱۸ ساله، ۱۹ تا ۲۹ ساله و ۳۰ تا ۴۵ ساله تفاوت معنی داری وجود دارد (به ترتیب $p=0/02$ ، $p=0/005$ ، $p=0/002$). همچنین این گروه در نمره کل نیز با گروه قبل از خود یعنی گروه سنی ۳۰ تا ۴۵ ساله متفاوت است ($p=0/02$). سایر گروه‌ها تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشتند (شکل‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ را ببینید).

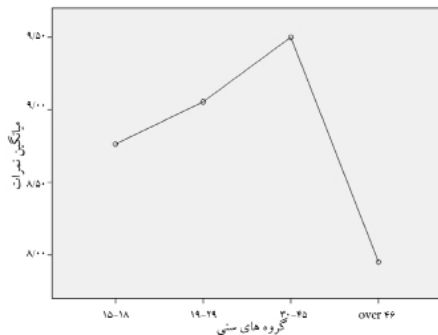
علاوه بر این به منظور نمایش بهتر عملکرد شرکت کنندگان، میانگین نمرات آنها در سه بعد شناختی، تأملی، عاطفی و نمره کل خردمندی با توجه به گروه‌های سنی در شکل‌های ۱ تا ۴ رسم شده است.



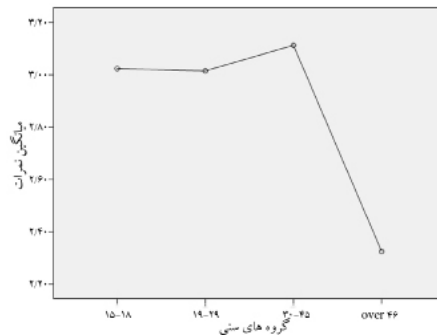
شکل ۲. میانگین نمرات بعد تأملی مقیاس سه بعدی خردمندی در گروه‌های سنی



شکل ۱. میانگین نمرات بعد شناختی مقیاس سه بعدی خردمندی در گروه‌های سنی



شکل ۴. میانگین نمره کل خردمندی مقیاس سه بعدی خردمندی در گروه‌های سنی



شکل ۳. میانگین نمرات بعد عاطفی مقیاس سه بعدی خردمندی در گروه‌های سنی

● بحث و نتیجه گیری

○ پس از کنترل اثر «شغل»، «درآمد» و «عزیزان دست رفته»، در یافته های حاصل از این پژوهش با استفاده از مقیاس «سه بعدی خردمندی» برای سنجش سازه خردمندی به طور کلی تفاوتی بین گروه های سنی مشاهده نشد. اما مقایسه زوج گروه ها نشان داد در نمره کل بعد از گروه ۳۰ تا ۴۵ ساله روند تحول رو به کاهش است. در واقع در روند تغییر میانگین ها، گروه ۴۶ ساله به بالا پایین ترین میانگین را داشت که تفاوت معنی دار آماری این گروه را با گروه قبل از خود یعنی ۳۰ تا ۴۵ ساله رقم می زند و از دسته تفاوت های معنی داری است که روند منظم افزایش را علی رغم معنی دار نبودن آماری در نمره کل خردمندی به هم می زند. به طور کلی نه تنها افزایشی در روند خردمندی مشاهده نمی شود بلکه این تغییر یکنواخت از بعد از ۴۵ سالگی کاهش می یابد. البته این یافته با پژوهش هایی که کاهش خردمندی را با افزایش سن تأیید می کنند و یا بر یکنواختی آن بعد از سنین ۲۴-۲۳ سالگی اشاره دارند، همخوان است (برای مثال پاسوپاتی، استودینگر و بالتز، ۲۰۰۱ را ببینید).

○ با توجه به تقسیم بندی سنی گروه ها در این پژوهش، به نظر می رسد روند مشاهده شده با دیدگاه چهارم خردمندی که همراه هوش سیال و متبلور حرکت می کند همخوان باشد. در این پژوهش اوج خردمندی در ۳۰ تا ۴۵ سالگی مشاهده می شود هماهنگ با اوج هوش سیال در این محدوده سنی؛ و احتمالاً کاهش خردمندی در گروه ۴۶ ساله به بالا (با میانگین سنی حدود ۵۴ سال) همگام با کاهش هوش سیال است و افزایش هوش متبلور تا حدی نیست که بتواند جبران این کاهش را بکند. هوش سیال با فرایندهای شناختی پایه انطباق دارد و شبیه عامل عمومی اسپیرمن است؛ و هوش متبلور با دانش کسب شده و مهارت های هوشی تحول یافته انطباق دارد که ممکن است به عنوان انعکاس کاربرد هوش سیال در زمینه فرهنگی شناخته شود. هوش متبلور همچنین نشان دهنده وسعت دانش، تجربه، تفکر کمی، قضاوت و خردمندی فرد است (هورن، ۱۹۸۲). بنابراین به نظر می رسد سطح پایین طراز تحول شناختی گروه ۴۶ ساله به بالا نیز در این میان بی تأثیر نبوده باشد. درست است که یکنواختی روند تحولی عملیات انتزاعی در نمونه این پژوهش تأیید شد در هر صورت افراد در کلیه گروه ها به عملیات انتزاعی استقرار یافته نرسیده بودند.

○ بررسی ابعاد مختلف خردمندی نیز یافته های جالبی به دست داد. به طور کلی گروه

در هیچ یک از ابعاد «مقیاس سه بعدی خردمندی» اثر معنی داری نداشت؛ اما تفاوت هایی در سطح زوج گروه ها در ابعاد مشاهده شد. در بعد شناختی خردمندی تفاوت بین زوج گروه ها به لحاظ آماری معنی دار نیست ولی به هر ترتیب V وارونه که زاویه آن میانگین بالای گروه ۳۰ تا ۴۵ ساله و دو انتهای پایین آن به گروه ۱۵ تا ۱۸ ساله از یک سو و گروه ۴۶ ساله به بالا تعلق دارد کاملاً روشن است. این سیر دقیقاً در مورد بعد تأملی به چشم می خورد که البته با توجه به اهمیتی که آردلت (۲۰۰۳) در نظریه خود برای این بعد قائل است چنین یافته ای از قابلیت تبیین فرهنگی بالایی برخوردار است.

اما در مورد بعد عاطفی بین سه گروه اول صرف نظر از معنی داری آماری، حتی به لحاظ میانگین های خام و دریافت بصری از نمودار هیچ تفاوتی مشاهده نمی شود و خطی تقریباً مستقیم این سه گروه را به هم وصل می کند اما نکته بسیار تأمل برانگیز تفاوت معنی دار آماری و هم بصری (با توجه به نمودارها) گروه ۴۶ ساله به بالا با سه گروه دیگر است که در واقع بر اثر کاهش میانگین این گروه ایجاد شده است.



یادداشت ها:

- | | |
|---------------------------------------|---------------|
| 1. cognitive | 2. reflective |
| 3. affective | 4. mastery |
| 5. 3 Dimensional Wisdom Scale (3D-WS) | 6. caring |
| 7. nurturant | |

● منابع

- Achenbaum, A. W., & Orwoll, L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job. *International Journal of Aging and Human Development*, 32(1), 21–39.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology, Psychological Sciences*, 52, 15–27.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a Three - Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-85.
- Arlin, P. (1990). Wisdom: The art of problem finding. Adolescent and adult thought: A structural interpretation. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and*

- development* (pp. 230-243). New York: Cambridge.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87-120). New York: Cambridge University Press.
- Benedikovicová, J., & Ardelt, M. (2008). The Three-Dimensional Wisdom Scale in cross-cultural context: A comparison between American and Slovak college students. *Studia Psychologica*, 50(2), 179–190.
- Clayton, V., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the lifespan: A reexamination of an ancient topic. In P. B. Baltes and O. G. Brim (Eds.) *Life-span development and behavior* (Vol. 3) (pp. 103-135). New York: Academic Press.
- Dittmann-Kohli & Baltes P.B., (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. N. Alexander & E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development: perspectives on adult growth* (pp. 54–78). New York: Oxford University Press.
- Erikson E.(1959). *Identity and the life cycle*. International University Press: New York.
- Gluck, J., Bluck, S., Baron, S., & McAdams, D. P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narrative across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29,197–208.
- Hall, G. S. (1922). *Senescence: The last half of life*. New York: Appleton.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B.(1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Kolby, T. B. (2003). *Wisdom from the perspective of the elderly*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of the Pacific Stockton, California.
- Meacham, J. A. (1990). The loss of wisdom. In R. J. Strenberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, Origins, and development* (pp. 181-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montgomery, A., Barber, C., & McKee, P. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 52, 139-57.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Ado lescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37(3), 351-361.
- Prewitt, V. R. (2000). *The constructs of wisdom: In human development and consciousness*. Fielding Institute.
- Staudinger, U. M. (1999). Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 641-664.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight.

Yookyung, K. (1995). *Wisdom in korean families: It's development, correlates, and consequences for life adaptation* (Ph.D. dissertation). Cornell University, USA.



اثربخشی نوروفیدبک در اصلاح دامنه امواج مغزی و عملکرد پیوسته دیداری حرکتی با علایم اختلال کمبود توجه همراه با بیش فعالی □

Efficacy of Neurofeedback in the Correct Brain's Wave's Amplitude and the Visual-Motor Continuous Performance with ADHD □

Sooran Rajabi, Ph.D. ✉

دکتر سوران رجیبی *

Abstract

چکیده

The purpose of this study was to determine the efficacy of neurofeedback in the correct brain's wave's amplitude and the visual-motor continue performance (sustain attention) of students with attention deficit hyperactivity disorder. (ADHD). This interventional study was conducted with an experimental group and a control group including 34 female students with high scores on the Conner's adult's questionnaire and theta/beta ratio in Mohaghege Ardebili University, Iran. Participants were randomly selected and assigned to neurofeedback training and control groups. Neurofeedback Training (NF) was used with experimental group in twenty sessions and the control group received no training. Data were gathered with using the neurofeedback system (NFT), Continuous Performance Test (CPT), the short diagnostic hyperactivity disorder - Conner's adult's questionnaire. Multivariate analysis of covariance was used for analyzing the data. The results indicated that Neurofeedback training affected on all dimensions of Continuous Performance Test (CPT) and correct brain's wave's amplitude i.e. Beta, Theta and SMR. Findings suggested that neurofeedback training effected in the correct brain's wave's amplitude and the increase of attention in girl's students with attention deficit hyperactivity disorder.

هدف این تحقیق شناخت تأثیر نوروفیدبک در اصلاح دامنه امواج مغزی و عملکرد پیوسته دیداری- حرکتی (پایداری توجه) دانشجویان با علایم اختلال کمبود توجه همراه با بیش فعالی می باشد. در این تحقیق مداخله ای که با استفاده از یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل انجام شد، ۳۴ نفر از دانشجویان دختر که دارای نمره بالا در پرسش نامه بیش فعالی کانرز و نسبت تتا-بتا بودند، به صورت تصادفی انتخاب و سپس در دو گروه آموزش نوروفیدبک و گروه کنترل جایگزین شدند. برای گروه اول آموزش نوروفیدبک در ۲۰ جلسه اعمال شد و گروه کنترل هیچ نوع آموزشی دریافت نکرد. داده های پژوهش با کمک دستگاه نوروفیدبک (TFN)، پرسشنامه تشخیصی کوتاه اختلال بیش فعالی - کم توجهی بزرگسالان کانرز، و آزمون عملکرد پیوسته (TPC) جمع آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج بیانگر بهبودی معنادار در همه ابعاد آزمون عملکرد پیوسته یعنی (پاسخ های صحیح، خطای حذف و خطای ارائه) و دامنه امواج مغزی تتا، ریتم حسی حرکتی و بتا در گروه نوروفیدبک بود. نتایج این پژوهش حاکی از کارایی نوروفیدبک به عنوان یک شیوه درمانی در اصلاح امواج مغزی و درمان مشکلات توجه در دانشجویان دختر مبتلا به اختلال کمبود توجه همراه با بیش فعالی در مقایسه با گروه کنترل است.

Keywords: adult ADHD; beta/theta biofeedback; neurofeedback

کلید واژه ها: اختلال کمبود توجه / بیش فعالی بزرگسالان؛ بیوفیدبک تتا/ بتا؛ نوروفیدبک



□ Department of Psychology, Persian Gulf(Khalij-e- Fars) University, Bushehr,I.R Iran.

✉ Email:sooranrajabi@pgu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۳/۴، تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۷/۱۴

* گروه روانشناسی دانشگاه خلیج فارس، بوشهر

● مقدمه

«اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی»^۱ به طور گسترده به عنوان یکی از شایع‌ترین دلایل ارجاع به درمانگاه‌ها شناخته شده است (دوپفغر، ۲۰۰۲). در متن بازنگری شده «چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی»^۲ سه زیر طبقه برای اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی مطرح شده است که دربرگیرنده نوع بی توجه غالب، نوع بیش‌فعالی-تکانشگری غالب، و نوع مرکب است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۰).

شیوع این اختلال در سنین مدرسه، بین ۳ تا ۵ درصد است (انجمن روان پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰). شروع این اختلال از دوران کودکی است. یعنی علائم کلی بی‌توجهی، بیش‌فعالی و تکانش‌گری از دوران کودکی آغاز می‌شود و تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کند. نکته مهم این است که اگر این اختلال به موقع تشخیص داده نشود به «اختلال بیش‌فعالی بزرگسالی» تبدیل شده و پیامدهای جبران‌ناپذیری مانند بزهکاری، زندانی شدن، شکست‌های شغلی، طلاق، مشکلات تحصیلی و خانوادگی به بار می‌آورد (تامپسون و تامپسون، ۲۰۰۵). ۱ تا ۶ درصد از همه بزرگسالان عادی به اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی مبتلا هستند (وندر، ولف و واسراشتین، ۲۰۰۱). اخیراً بر خلاف آنچه قبلاً تصور می‌شد، اعتقاد بر این است که این اختلال در بیشتر موارد با افزایش سن برطرف نمی‌شود و علائم در ۸۵ درصد افراد مبتلا تا نوجوانی و در ۵۰ تا ۷۰ درصد موارد تا بزرگسالی هم ادامه می‌یابند (یان، ۱۹۹۶؛ هچتمن، ویس و پرلمن، ۲۰۰۰) و تحقیقات نشان داده‌اند به دلیل مزمن بودن این اختلال، مبتلایان به آن در معرض اختلال‌های روان‌پزشکی دیگری در بزرگسالی، از جمله اختلال شخصیت ضد اجتماعی، الکلیسم، اعتیاد و مشکلات میان فردی و روان‌شناختی قرار می‌گیرند (ویس، موری و ویس، ۲۰۰۲) و به طور کلی بیش‌فعالی باعث می‌شود که موقعیت اجتماعی فرد مبتلا بسیار آسیب‌بیند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰).

سبب این اختلال تا به امروز کاملاً روشن نشده است (مهری نژاد، منصور، اژه ای و کیامنش، ۱۳۷۹). جدیدترین مطالعات، هم عوامل ژنتیک و هم عوامل محیطی همانند تولد زودرس و مصرف دخانیات توسط مادر در هنگام بارداری را در این اختلال دخیل میدانند (رولاند، لزنسه و آبرام و تیز، ۲۰۰۲). در عین حال پژوهش‌های مستندی حاکی از مبانی نورولوژیک (عصب‌شناختی) اختلال‌های کمبود توجه هستند. از سال ۱۹۳۰ میلادی

نابهنجاری هایی در «الکتروآنسفالوگرام»^۳ افراد مبتلا به اختلال کمبود توجه همراه با بیش فعالی گزارش شده بود. الکتروآنسفالوگرام این افراد، فعالیت بالای امواج آرام «تتا» را در مناطق مرکزی و پیشانی مغز نشان می دهد. علاوه بر این، نتایج حاصل از «توموگرافی نشر پوزیترون»^۴ و «توموگرافی کامپیوتری نشر تک فوتون»^۵ نیز اختلال های را در متابولیسم مغزی این افراد در قطعه های پیشانی، «قطعه های پیش پیشانی»، مخچه و «قطعه های پایه ای» (بویژه گلوبوس پالیدوس و کدیت) گزارش می کنند (پینل، ۲۰۰۰؛ لوبار، ۲۰۰۳). در کودکان مبتلا به این اختلال، کاهش متابولیسم مغزی در مناطق پیش پیشانی دیده می شود (لوبار، ۱۹۹۱، ۲۰۰۳). علاوه بر فراوانی بیشتر امواج آرام مغزی در الکتروآنسفالوگرام این افراد، فعالیت کمتر «امواج سریع بتا» نیز در آنها قابل توجه است. این مسئله نشانگر برانگیختگی پایین قشر مخ در این افراد است (هیل و کاسترو، ۲۰۰۲؛ لوبار، ۲۰۰۳؛ لو و بارکلی، ۲۰۰۵).

درمان های دارویی (به ویژه با داروهای محرک) و شیوه های رفتار درمانی (آموزش خودهدایتی و آموزش والدین) رایج ترین شیوه های درمانی هستند که برای مبتلایان به بیش فعالی و نقص توجه به کار گرفته می شود (رویستر و لاواک، ۱۹۹۵). اگرچه دارودرمانی، مدت های مدیدی است که به عنوان یک روش مؤثر در درمان این اختلال پذیرفته شده و به کار گرفته می شود، اما هنوز هم مباحثه های زیادی در این زمینه وجود دارد (مهری نژاد، منصور، ازه ای، کیامنش، ۱۳۷۹؛ اسپنسر، بیدرمن، ویلنز، هاردینگ، اودانل و گریفین، ۱۹۹۶) علاوه بر این داروها عوارض جانبی زیادی به همراه دارند. داروها فقط چند ساعت تأثیر مثبت دارند و سپس علائم ADHD بازگشت می کنند (دوپفتر، ۲۰۰۲؛ اسر، ۲۰۰۲؛ و لوبار، ۲۰۰۳). شیوه های رفتاردرمانی نیز محدودیت های خاص خود را دارند و در حدود نیمی از موارد با موفقیت همراهند (لوبار و لوبار، ۱۹۹۹).

از شیوه های جدید برای درمان این اختلال، نوروفیدبک است. شیوه های که بتازگی برای بهبود نابهنجاری هایی الکتروآنسفالوگرام به کار گرفته می شود، بیوفیدبک الکتروآنسفالوگرام یا «نوروفیدبک»^۶ است. «نوروفیدبک» از جمله روش های عصب روان شناختی آموزشی و درمانگری است به طوریکه در یک فرایند شرطی سازی عامل، فرد می تواند یاد بگیرد تا فعالیت الکتریکی مغزش را تغییر دهد (زوفل، هاستر و هرمان، ۲۰۱۱). «نوروفیدبک» یک برنامه آموزشی است که در آن مراجع خود را تقویت می کند (اغلب ۲۰۰۰ بار یا بیشتر در

طی یک جلسه ۴۰ دقیقه‌ای). این یک الگوی یادگیری نسبتاً خالص است که در آن هیچ گونه تنبیه، تقویت منفی و یا محتوای هیجانی وجود ندارد و نیازی هم به صحبت کردن نیست. نوروفیدبک مکانیزمی به فرد ارائه می‌دهد که نیم رخ قشری خود را از طریق کاستن از فعالیت موج آهسته و افزایش فعالیت موج سریع، بهنجار سازد. بنابراین انتظار می‌رود که از طریق جبران کردن نابهنجاری الکتروآنسفالوگرام، فرد توجه و تمرکز بیشتری نشان داده و از میزان برانگیختگی بیشتری برخوردار شود.

منطق نوروفیدبک ریشه در پژوهش‌های نوروفیزیولوژیکی دارد که نشان داده‌اند بین الکتروآنسفالوگرام و مکانیسم‌های «تلاموکورتیکال زیرین» که مسئول ریتم‌ها و فرکانس‌های الکتروآنسفالوگرام هستند، رابطه وجود دارد. به اعتقاد استرمن (۱۹۹۶ به نقل از دموس، ۲۰۰۵) «آسیب عصبی»^۷ می‌تواند ریتم‌ها و فرکانس‌های الکتروآنسفالوگرام را تغییر دهد و آموزش نوروفیدبک با هدف بهنجارسازی این ریتم‌ها می‌تواند موجب اثرات بالینی پایدار گردد. نتایج اولیه مبنی بر تأثیرات درمانی نوروفیدبک توسط ویوریکا^۸ و استرمن (۱۹۶۸ و ۱۹۶۹) ارائه شد. در طول سه دهه گذشته، مطالعات بسیاری در زمینه درمان نوروفیدبک نشان داده است که این راهبرد در گستره وسیعی از موقعیت‌های آسیب‌شناسی روانی از قبیل «اختلال سلوک»^۹ و «اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی»، توانمندی‌های شناختی و اختلال‌های یادگیری کاربرد دارد (به عنوان مثال؛ فوجز و همکاران، ۲۰۰۳؛ فرناندز و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۰۰۸؛ مارینوس، برتلر، سیلویا و لودو، ۲۰۰۹) و میزان موفقیت آن در گزارشات بین ۶۰ الی ۹۰ درصد بوده است (گانکلمن و جانستون، ۲۰۰۵). بسیاری از مطالعات موردی (برای مثال؛ پادولسکی، ۲۰۰۱؛ وروسیتز، ۲۰۰۲) و همچنین چند مطالعه کنترل شده (لینز، ۲۰۰۴؛ لینز و همکاران، ۲۰۰۶؛ بخشایش، ۲۰۰۷؛ بخشایش و همکاران، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸) تأثیر مثبت این روش را در درمان علائم اختلال کمبود توجه با بیش‌فعالی تأیید کرده‌اند. باتکین (۲۰۰۵) در تحقیقی نشان داد که نوروفیدبک به اندازه دارو درمانی در کاهش علائم بیش‌فعالی بزرگسالان موثر است. تحقیقات داخلی نیز اثربخشی نوروفیدبک را در درمان علائم اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی تأیید می‌کند. برای مثال؛ یعقوبی، جزایری، خوشابی، دولتشاهی و نیکنام (۱۳۸۷) در تحقیقی نشان دادند که آموزش نوروفیدبک به میزان درمان با «رتالین»^{۱۰} در کاهش علائم اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی دانش‌آموزان مبتلا موثر است. اما

ترکیب دوشیوه نوروفیدبک و ریتالین موثرتر از هر کدام از شیوه ها به تنهایی است. همچنین این تحقیق نشان داد که میزان رضایتمندی والدین از روش نوروفیدبک بیشتر از درمان با ریتالین بود. بخشایش، اسر و ویشکن (۱۳۸۹) در تحقیقی نشان دادند که که ۳۰ جلسه بیوفیدبک الکتروانسفالوگرام (تا/تا) در مقایسه با بیوفیدبک «الکترومیوگرام»^{۱۱} موجب کاهش علائم اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی در دانش آموزان مبتلا شده است به طوری که ۵۵/۶ درصد (۱۰ نفر) از کودکان گروه نوروفیدبک در مقایسه با ۲۳/۵ درصد (۴ نفر) از کودکان گروه بیوفیدبک الکترومیوگرام، تشخیص اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی نداشتند.

اما این روش منتقدانی هم دارد که از جمله آنها می توان به محقق و نظریه پرداز برجسته حوزه اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی، راسل بارکلی اشاره کرد. یکی از تازه ترین مطالعات مروری انتقادی، مطالعه ای است که توسط لو و بارکلی (۲۰۰۵) منتشر شده است. آنها معتقدند که این روش درمانی، مناقشه کاملی را بین جوامع علمی و بالینی که با اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی کار می کنند، برانگیخته است. مطالعات مروری اخیر در زمینه نوروفیدبک (آرنولد، ۲۰۰۱؛ نش، ۲۰۰۰ و رامیرز، دیسانتیس و اوپلر، ۲۰۰۱؛ به نقل از لو و بارکلی، ۲۰۰۵) عموماً نتیجه گرفته اند که مطالعات اولیه انجام شده نوید بخش هستند، اما به دلیل نقطه ضعف های روش شناختی مطالعات قبلی، لازم است مطالعات کنترل شده علمی سختگیرانه تری انجام شود.

باتوجه به موارد پیش گفته و باتوجه به فقدان تحقیقات داخلی در خصوص تأثیر آموزش نوروفیدبک در درمان اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی در بزرگسالان بویژه دانشجویان، این تحقیق با هدف بررسی اثربخشی نوروفیدبک بر اصلاح دامنه امواج مغزی و عملکرد پیوسته دیداری- حرکتی در دانشجویان دارای علائم اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی انجام می شود.

● روش

پژوهش تجربی حاضر که با کد در سایت کارآزمایی بالینی ایران ثبت شده است، بر پایه هدف در دسته پژوهش های کاربردی قرار می گیرد. این تحقیق به صورت مداخله ای و از نوع پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل بوده است. در این پژوهش روش درمانی

نوروفیدبک در دو سطح آموزش نوروفیدبک و عدم آموزش (گروه کنترل) به عنوان متغیر مستقل و دامنه امواج مغزی تنا، بتا و «ریتیم حسی حرکتی» (SMR)^{۱۲} و عملکرد پیوسته دیداری حرکتی (پایداری توجه) یعنی پاسخ های صحیح، خطای حذف و خطای ارائه به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شده اند.

○ «جامعه هدف» پژوهش شامل دانشجویان دختر مشغول به تحصیل در نیم سال اول تحصیلی ۹۰-۹۱ بودند که در دانشگاه «محقق اردبیلی» و دانشگاه آزاد اسلامی واحد «اردبیل» مشغول به تحصیل بودند. در این تحقیق، نمونه گیری در دو مرحله انجام گرفت. در مرحله اول برای شناسایی افراد مبتلا به بیش فعالی و نقص توجه در تحقیق حاضر از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شد، حجم نمونه اولیه پژوهش ۱۰۰۰ نفر در نظر گرفته شد. بعد از اجرای «آزمون بیش فعالی و نقص توجه کانرز»، تعداد ۸۶ نفر از دانشجویان با توجه به نمره برش ۶۵ در مقیاس فوق جهت مصاحبه تشخیصی شناسایی شدند. بعد از مصاحبه تشخیصی بر اساس ملاک های DSM-IV-TR، ۴۶ نفر واجد ملاک های اختلال بیش فعالی و نقص توجه تشخیص داده شدند. در مرحله دوم نمونه گیری، تعداد ۴۰ نفر به عنوان نمونه نهایی پژوهش به صورت نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. لازم به ذکر است که در انتخاب نمونه ها برای دو گروه آزمایش و کنترل صرفاً از جایگزینی تصادفی بدون همسان سازی گروه ها استفاده شد. در ادامه ۴ نفر از گروه آزمایش و ۲ نفر از گروه کنترل از ادامه جلسات خودداری نمودند و در پایان داده های ۳۴ نفر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

پس از دستیابی به نمونه مورد نظر، گروه آزمایش بعد از کسب رضایت کتبی، در ساعت های صبح و بعد از ظهر در محل آزمایشگاه با استفاده از دستگاه نوروفیدبک مدل ۱۰ کاناله به مدت ۷-۱۰ هفته و ۲۰ جلسه درمانی ۴۰ دقیقه ای تحت آموزش قرار گرفت. در هر جلسه درمانی، بیمار در صندلی می نشست و مطابق با سیستم بین المللی ۲۰-۰، «الکتروود فعال» در ناحیه CZ به همراه «اتصال مرجع» به لاله گوش چپ، انجام می گرفت و «الکتروود گراند» هم به گوش راست متصل می شد. در ۱۳۰ ثانیه اول خط پایه ۳۰ برای هر بیمار مشخص شد و در طی جلسه، بر اساس این خط پایه تمرین صورت گرفت. در هر جلسه ۶ تمرین وجود داشت که هر یک ۵ دقیقه به طول می انجامید و بین تمرین ها یک استراحت ۳۰ ثانیه ای

در نظر گرفته شده بود. دانشجویان، هم فیدبک دیداری و هم شنیداری دریافت کردند.

در جلسه اول ارتباط بین دستگاه نوروفیدبک، بدن بیمار، رایانه، و صفحه نمایش، تشریح می شد و راهنمایی می شدند تا با تمرکز، تکلیف مورد نظر را با موفقیت انجام دهند. کوشش های موفق بیمار با تشویق های کلامی درمانگر همراه می شد. اگر مراجعی گزارش می کرد که در طول جلسه خسته شده است، جلسه قطع و مجدداً برنامه ریزی می شد.

پروتکل آموزشی بدین ترتیب بود که در ابتدای هر جلسه باند بتا ۱۸-۱۵ هرتز به عنوان باند افزایشی و باندهای تتا و بتای بلند به عنوان باندهای کاهش یافته مورد استفاده قرار می گرفت و در نیمه دوم هر جلسه به جای باند بتا از ریتم حسی حرکتی (۱۵-۱۲ هرتز) به عنوان باند افزایشی استفاده می شد و باندهای تتا و بتای بلند به عنوان باندهای کاهش یافته مورد استفاده قرار می گرفت این فرایند تا پایان درمان ادامه یافت.

تنظیم آستانه ها در ۱۰ جلسه اول به صورت خودکار و بر اساس قانون ۸۰ - ۲۰ بود طوریکه زمانیکه در ۸۰ درصد موارد باند تقویتی بالاتر از آستانه قرار می گرفت و ۲۰ درصد موارد باندهای کاهش یافته پایین تر از آستانه قرار می گرفتند، آزمودنی امتیاز می گرفت. در ۱۰ جلسه آخر، آستانه ها به صورت دستی و بر اساس خط پایه آزمودنی تنظیم می شد. بنابراین نحوه امتیازدهی در هر جلسه بدین صورت بود که زمانی به فرد یک امتیاز داده می شد که بتواند به مدت نیم ثانیه موج افزایشی بتا (۱۸-۱۵ هرتز) را بالاتر از آستانه تعیین شده و موج کاهش یافته تتا (۷-۴ هرتز) و بتای بلند (۳۰-۲۰ هرتز) را پایین تر از آستانه نگه دارد. این امتیاز (تقویت) به صورت دیداری (در صفحه بازی انتخاب شده)، نمره (ثبت شده در صفحه رایانه) و به صورت صوتی به آزمودنی فیدبک داده می شد هرچقدر آزمودنی در این کار موفق تر بود امتیاز بیشتری کسب می کرد و بازی رایانه ای با سرعت بیشتر و آهنگ موزون تری انجام می گرفت. این فرایند تا پایان مدت هر جلسه ادامه داشت. بعد از اتمام جلسات آموزشی، برای هر دو گروه در جلسه آخر، پس از آزمون اجرا شد.

● ابزار

□ الف. مقیاس تشخیصی اختلال بیش فعالی-کم توجهی بزرگسالان کانرز (CAARS-SS)^{۱۳}: این مقیاس با اعتبار و روایی مناسب شامل ۲۶ ماده ۰ تا ۳ امتیازی

که در تصحیح آن از ۵ زیر مقیاس زیر استفاده می شود (کانرز، ارهارت و اسپارو، ۱۹۹۸). «کم توجهی/ مشکل حافظه» (A)، «بیقراری/ بیش فعالی» (B)، «بی ثباتی هیجانی/ تکان های بودن» (C)، «مشکلات با تصور کلی از خود» (D)، و «شاخص بیش فعالی - کم توجهی» (E). زیر مقیاس E، مقیاسی از سطح کلی علائم مربوط به بیش فعالی را نشان می دهد و از میان زیر مقیاس ها بهترین غربال برای شناسایی افراد در معرض خطر بیماری می باشد. نمرات خام هر زیر مقیاس با استفاده از جدول هنجاری مناسب، به نمرات تبدیل شده است. شاخص ناهماهنگی نیز در هر فرم محاسبه میگردد که اگر بزرگتر یا مساوی ۸ باشد، نشان دهنده ناهماهنگی در پاسخ ها است و لذا نتایج باید با احتیاط تفسیر گردد. در این مطالعه کسانی که شاخص ناهماهنگی بزرگتر یا مساوی ۸ داشتند و نیز کسانی که مقیاس را تکمیل نکرده بودند، از مطالعه خارج شدند.

در این تحقیق ترجمه فارسی مقیاس کانرز مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس هنوز در ایران هنجاریابی نشده است، ولی در این تحقیق با یک بررسی مقدماتی، روی ۳۰ نفر اجرا شد و اعتبار بدست آمده آن با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲ بود. اعتبار صوری و محتوای متن ترجمه شده آن را ۳ نفر فوق تخصص روانپزشکی سنجیدند و آن را مناسب ارزیابی کردند.

□ ب. **آزمون عملکرد پیوسته (CPT)**^۴: این آزمون برای اولین بار در سال ۱۹۶۵

توسط رازولد و همکاران تهیه شد. ابتدا این آزمون برای سنجش ضایعه مغزی بهکارگرفته شد اما در دهه ۱۹۹۰ به عنوان متداول ترین شیوه آزمایشگاهی در ارزیابی «کودکان بیش فعال همراه با نارسایی توجه» به کار رفت در آزمون حاضر ما با استفاده از محدود کردن زمان واکنش، برای بزرگسالان استفاده نمودیم. هدف این آزمون سنجش نگهداری توجه و زود انگیزختگی در این کودکان است (هادیان فرد، نجاریان، شکرکن، و مهربانی زاده هنرمند، ۱۳۷۹). در فرم فارسی آزمون که از طریق رایانه اجرا می شود؛ دارای اعداد فارسی به عنوان محرک است. از این تعداد ۳۰ محرک (۲۰ درصد) به عنوان محرک هدف می باشد. فاصله بین ارائه دو محرک ۵۰۰ میلی ثانیه و زمان ارائه هر محرک ۱۵۰ میلی ثانیه است. ضرایب اعتبار (بازآزمایی) قسمت های مختلف آزمون در مطالعه هادیان فرد و همکاران (۱۳۷۹)، با فاصله ۲۰ روز روی ۴۳ دانش آموز پسر دبستانی انجام شد؛ در دامنه ای بین ۰/۵۹ تا ۰/۹۳ قرار دارد. تمام ضرایب محاسبه شده در سطح ۰/۰۰۱ همبستگی معناداری دارند. روائی

آزمون با شیوه روائی سازی ملاکی از طریق مقایسه گروه بهنجار (۳۰ دانش آموز پسر دبستانی) و بیش فعالی همراه با نارسائی توجه (۲۵ دانش آموز پسر دبستانی) انجام گرفت. مقایسه آماری میانگین دو گروه در قسمت های مختلف آزمون، تفاوت معناداری را بین عملکرد این دو گروه نشان داد ($p < 0/001$).

□ ج. دستگاه نوروفیدبک (NFT)^{۱۵}: مدل به کار گرفته شده در مطالعه حاضر، دستگاه Flex Comp Infiniti™ می باشد که ۱۰ کاناله است. این ابزار از الکترودها که به بدن وصل هستند استفاده می کند تا به افراد اطلاعاتی درباره برخی از کارکردهای زیست شناختی بدنشان ارائه کند این وسیله جهت سنجش دامنه امواج مغزی و اجرای جلسات درمانی به کار گرفته شد. داده های بدست آمده با نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ و با آزمون آماری «کوواریانس چند متغیره» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

● نتایج

یافته های توصیفی نشان داد که از مجموع ۳۴ نفر شرکت کننده در تحقیق حاضر، ۸ نفر (۲۳/۵ درصد) ورودی سال ۸۶، ۶ نفر (۱۷/۶ درصد) ورودی سال ۸۸ و ۲۰ نفر (۵۸/۸ درصد) ورودی سال ۸۹ بودند. از نظر رشته تحصیلی ۸ نفر (۲۳/۵ درصد) در شاخه علوم انسانی، ۶ نفر (۱۷/۶ درصد) در شاخه فنی و مهندسی، ۱۲ نفر (۳۵/۳ درصد) در شاخه علوم پایه و ۸ نفر (۲۳/۵ درصد) نیز از رشته های کشاورزی بودند. ۱۸ نفر (۵۲/۹۴ درصد) از دانشجویان بومی و ۱۶ نفر (۴۷/۰۵ درصد) غیر بومی بودند. ۲۲ نفر (۶۴/۷۱ درصد) تاکنون مشروط نشده اند و ۱۲ نفر (۳۵/۲۹ درصد) سابقه مشروط شدن دارند. میانگین سنی افراد شرکت کننده در گروه آزمایشی $20/64 \pm 0/84$ و در گروه کنترل $20/52 \pm 0/91$ می باشد. همچنین میانگین معدل کل تحصیلی این دانشجویان $14/95 \pm 3/20$ بود. ۱۱ نفر (۶۸/۷۵ درصد) از گروه آزمایش و ۹ نفر (۵۰ درصد) از گروه کنترل سابقه اختلال بیش فعالی و نقص توجه در دوره کودکی داشتند و تحت درمان دارویی بوده اند. در زمان اجرای تحقیق ۳ نفر (۱۸/۷۵ درصد) از گروه آزمایش و ۱ نفر (۵/۵۵ درصد) از گروه کنترل تحت درمان دارویی هستند. ۴ نفر (۲۵ درصد) از گروه آزمایش و ۵ نفر (۲۷/۷۷ درصد) از گروه کنترل در یکی از بستگان درجه یک خود سابقه اختلال بیش فعالی و نقص توجه را گزارش کردند.

جدول ۱، میانگین دامنه امواج مغزی تتا، ریتم حسی حرکتی و بتا به میکروولت (μV)، انحراف معیارها، اندازه‌های تأثیر، و نتایج حاصل از آنوای دو عاملی با اندازه گیری‌های مکرر را در بر دارد. قبل از بررسی نتیجه آزمون، پیش فرض‌های این آزمون یعنی «آزمون باکس» (به ترتیب ۱/۰۹ و ۱/۱۹ و ۱/۲۰)، «کرویت موجی» (به ترتیب ۱/۶۰ و ۲/۰۳ و ۱/۱۳) و «آماره لوین» (به ترتیب ۱/۸۸ و ۰/۱۰ و ۱/۳۳) در مورد هر سه متغیر نشان دهنده آن بوده است که به ترتیب شرط همگنی ماتریس‌های واریانس کواریانس، برابری واریانس‌های درون آزمودنی و برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. یافته‌ها، بهبودی معناداری را برای امواج مغزی مورد اندازه گیری (دامنه فرکانس تتا، بتا و ریتم حسی حرکتی) در طی جلسات درمانی، نشان می‌دهد. تعامل بین زمان و گروه نیز برای هر سه دامنه امواج مغزی معنادار است. این مسئله نشان دهنده بهبودی معنادار در گروه نوروفیدبک است. عامل گروه نیز در سه دامنه فرکانس تتا، بتا و ریتم حسی حرکتی معنادار است.

جدول ۱. نتایج تحلیل واریانس دو عاملی با اندازه گیری مکرر (تحلیل واریانس مختلط) برای مقایسه دامنه فرکانس بتا (۱۵-۱۸ هرتز)، ریتم حسی حرکتی (۱۲-۱۵ هرتز) و تتا (۴-۸ هرتز) در دو گروه آزمایش ($n=16$) و گروه کنترل ($n=18$)

متغیر	گروه	جلسه اول (پیش آزمون)		جلسه پنجم	جلسه دهم	جلسه پانزدهم	جلسه بیستم (پس آزمون)		F(۱,۳۲)		اندازه اثر	
		(SD) M	(SD) M				(M) SD	(M) SD	(SD) M	(SD) M		تعلل
میانگین Beta = μV	آزمایش	۱۵,۲۰ ^{۱۰} (۰/۸۷)	۱۵,۲۰ ^{۱۰} (۰/۶۳)	۵,۳۴	۵/۷۴	۶/۰۳	۵/۹۱	۰/۶۷ ^۰	۱۰/۲۳ ^{۰۰۰}	۸/۶۲ ^{۰۰}	۰/۴۵	آزمایش
	کنترل	۴/۸۳	۴/۸۳	۱/۰۳	۱/۰۳	۱/۰۳	۴/۸۴	۴/۸۴	۱/۰۳	۱/۰۳	۰/۰۱	کنترل
میانگین Theta μV	آزمایش	۸۰۲ (۱/۳۹) ^{۱۵,۲۰}	۷/۹۱ (۱/۳۴) ^{۱۵,۲۰}	۷/۹۱	۸/۸۵	۹/۰۸	۹/۰۵	۸۷۴ ^{۰۰}	۱۱/۷۶ ^{۰۰۰}	۱۱/۶۶ ^{۰۰۰}	۰/۴۱	آزمایش
	کنترل	۷/۷۵	۷/۷۵	۱/۳۹	۱/۳۹	۱/۳۶	۷/۷۶	۷/۷۶	۱/۳۹	۱/۳۶	۰/۰۲	کنترل
میانگین SMR μV	آزمایش	۴/۹۲ (۰/۱۱) ^{۱۵,۲۰}	۴/۹۳ (۰/۰۵) ^{۲۰,۱۵,۱۰}	۴/۹۳	۵/۰۶	۵/۰۸	۵/۲۰	۶/۶۵ ^{۰۰}	۱۵/۲۷ ^{۰۰۰}	۱۲/۷۱ ^{۰۰۰}	۰/۶۹	آزمایش
	کنترل	۴/۸۰	۴/۷۹	۰/۳۷	۰/۳۹	۰/۳۹	۴/۸۲	۴/۸۲	۰/۳۵	۰/۳۵	۰/۰۶	کنترل

توضیح: در هر گروه میانگین‌های جلساتی که با یکدیگر تفاوت دارند به صورت شماره جلسه در subscript هر میانگین مشخص شده است. به طور مثال میانگین بتا (Beta) در گروه آزمایش در جلسه اول با جلسه دهم، پانزدهم و بیستم تفاوت معنی دار داشت. این تفاوت‌ها بر اساس آزمون تعقیبی بنفرونی معنادار بودند.
 $p < 0.05$ *
 $p < 0.01$ **
 $p < 0.001$ ***

در تحلیل بعدی قبل از بررسی تحلیلی نتایج و گزارش تحلیل کواریانس چند متغیره، رعایت پیش فرض‌های این تحلیل نشان می‌دهد که داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کنند. همچنین موازی بودن تقریبی شیب‌های رگرسیون نیز بیانگر

تأیید «مفروضه همگنی رگرسیون‌ها» و وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته بود. مجذور R نیز نشان دهنده همبستگی بین متغیر وابسته و متغیر تصادفی کمکی است. عدم معنی داری آزمون لون نیز بیانگر رعایت شرط برابری خطای واریانس‌ها است. بنابراین با توجه به رعایت پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس، به مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته پرداخته می‌شود.

با توجه به نتایج آزمون‌های مانکوا برای متغیرهای وابسته، لامبدای ویلکز با اندازه ۲۴۹/۱ در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می‌باشد. این معنی داری، بیانگر اینست که بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته یعنی خطای حذف، خطای ارائه، زمان واکنش، و پاسخ‌های درست تفاوت معنادار وجود دارد. لذا به بررسی جداگانه متغیرها و اثر نوروفیدبک بر آنها پرداخته شود.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون دو گروه آزمایش و کنترل، F به دست آمده برای متغیرهای خطای حذف ($F=32/72$)، خطای ارائه ($F=37/27$)، پاسخ‌های درست ($F=392/55$) و زمان واکنش ($F=26/60$) به ترتیب با مقدار مجذور اتا، ۰/۵۸، ۰/۵۸، ۰/۵۸، ۰/۹۴ و ۰/۵۳ در سطح ۰/۰۱ برای ۴ متغیر معنی دار است. یعنی دانشجویانی که دارای اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی بودند و در جلسات نوروفیدبک آموزش دیده بودند در مقایسه با دانشجویانی که دارای اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی بودند اما در جلسات درمانی نوروفیدبک شرکت نکرده بودند از خطای حذف، خطای ارائه و زمان واکنش کمتری در آزمون عملکرد پیوسته توجه دیداری (CPT) برخوردار بودند و در مقابل از پاسخ‌های درست بالاتری برخوردارند.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای میانگین نمرات پیش آزمون - پس آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل در آزمون عملکرد پیوسته (CPT)

اندازه اثر	sig	F _(۱,۳۳)	گروه		مرحله	خرده مقیاس‌ها	مقیاس
			کنترل	آزمایش			
۰/۸۸	۰/۰۰۱	۱۸۲/۱۸	۲۲۰/۸۷(۱۰/۳۴)	۲۱۷/۸۷(۶/۲۱)	M(SD) پیش آزمون	پاسخ‌های صحیح	آزمون عملکرد پیوسته (CPT)
۰/۹۴	۰/۰۰۱	۳۹۲/۵۵	۲۲۰/۸۳(۱۰/۷۴)	۲۳۲/۶۸(۱۰/۲۵)	M(SD) پس آزمون		
۰/۷۲	۰/۰۰۱	۶۰/۴۶	۹/۰۵(۱۱/۵۹)	۱۳/۰۰(۱۰/۵۲)	M(SD) پیش آزمون	خطای حذف	پوسته (CPT)
۰/۵۸	۰/۰۰۱	۳۲/۷۲	۸/۴۴(۱۰/۶۵)	۱/۱۲(۱/۲۰)	M(SD) پس آزمون		
۰/۰۸	۰/۱۶	۲/۰۵	۱۰/۸۳(۴/۵۷)	۱۰/۱۲(۶/۳۷)	M(SD) پیش آزمون	خطای ارائه	پوسته (CPT)
۰/۵۸	۰/۰۰۱	۳۲/۲۷	۱۰/۶۱(۴/۱۶)	۶/۱۸(۱/۷۲)	M(SD) پس آزمون		
۰/۶۰	۰/۰۰۱	۳۵/۵۰	۳۷۴/۱۴(۲۸/۱۷)	۳۸۹/۵۹(۲۶/۲۸)	M(SD) پیش آزمون	زمان واکنش	پوسته (CPT)
۰/۵۳	۰/۰۰۱	۲۶/۶۰	۳۷۴/۰۵(۲۸/۳۹)	۳۵۱/۲۲(۳۲/۱۵)	M(SD) پس آزمون		

● بحث و نتیجه گیری

○ این تحقیق با هدف «بررسی تأثیر نوروفیدبک در اصلاح دامنه امواج مغزی و عملکرد پیوسته دیداری- حرکتی دانشجویان با علائم اختلال کمبود توجه همراه با بیش فعالی» انجام شد. یافته‌ها، بهبودی معناداری را برای امواج مغزی مورد اندازه گیری (دامنه فرکانس تتا، بتا و ریتم حسی حرکتی) در طی جلسات درمانی، نشان داد تعامل بین زمان و گروه نیز برای هر سه دامنه امواج مغزی معنادار بود. این مسئله نشان دهنده بهبودی معنادار در گروه نوروفیدبک بود و عامل گروه نیز در سه دامنه فرکانس تتا، بتا و ریتم حسی حرکتی معنادار بود. این یافته با نتایج تحقیقات زیر همخوانی دارد. آلبرت، آندراسیک و موری، دن (۱۹۹۸) در مطالعه ای نشان دادند که آموزش نوروفیدبک موجب کاهش نسبت تتا/بتا در افراد دچار اختلال بیش فعالی شد و تغییرات EEG تا ۲ ماه بعد از درمان نیز مشاهده شد. لوبار و شوز (۱۹۹۹) در طی تحقیقی با استفاده از پروتکل درمانی ریتم حسی حرکتی به بررسی تأثیر آموزش نوروفیدبک در کودکان دارای اختلال بیش فعالی پرداختند که نتایج تحقیق با توجه به پروتکل درمانی افزایش دامنه امواج های بتا و کاهش دامنه امواج تتا و های بتا را نشان داد. کیرک (۲۰۰۷) با توجه پروتکل های درمانی ریتم حسی حرکتی /بتا کاهش علائم بیش فعالی را با آموزش نوروفیدبک به افراد دارای اختلال بیش فعال نشان داد. لینزو همکاران (۲۰۰۶) در مطالعه ای نشان دادند که آموزش نوروفیدبک موجب کاهش نسبت تتا/بتا در افراد دچار اختلال بیش فعالی شد و تغییرات EEG تا ۲ ماه بعد از درمان نیز مشاهده شد.

○ در تبیین این یافته باید گفت مغز انسان قادر به شفابخشی خود است یعنی توانایی یادگیری و یا یادگیری مجدد مکانیسم‌های «خودتنظیمی»^{۱۶} امواج مغزی را که برای کارکرد طبیعی مغز دارای نقش اساسی می‌باشند، دارد (دموس، ۲۰۰۵). بنابراین آموزش نوروفیدبک در واقع تقویت مکانیسم‌های زیربنایی خود تنظیمی برای کارکرد مؤثر است. این نظام آموزشی با بازخورد دادن به مغز در مورد اینکه فرد در چند ثانیه گذشته چه کارهایی انجام داده است و ریتم‌های بیوالکتریکی طبیعی مغز در چه وضعیتی بودند، مغز را برای اصلاح، تعدیل و حفظ فعالیت مناسب تشویق می‌کند. در نتیجه از مغز خواسته می‌شود تا امواج مغزی متفاوت را با تولید بیشتر برخی از امواج و تولید کمتر برخی دیگر از امواج دست‌کاری نماید (اشتاین برگ و سیگفريد، ۱۳۸۷). مکانیسم زیربنایی این تغییر را شاید بتوان بر اساس نظریه

«شرطی سازی عامل»^{۱۷} تبیین کرد به طوری که اگر تغییر محرک (دامنه امواج مغزی) بر مبنای قرارداد از پیش تعیین شده با پیامد مطلوب (حرکت تصاویر ویدیویی و یا تولید صدا) همراه گردد و تقویت شود منجر به یادگیری خواهد شد و این یادگیری زمانی مؤثرتر خواهد بود که از محرک‌های ساده‌تر (مانند آموزش نوروفیدبک) که منجر به دریافت تقویت می‌شود استفاده کرد.

○ یافته بعدی نشان داد دانشجویانی که دارای اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی هستند و در جلسات نوروفیدبک آموزش دیده بودند در مقایسه با دانشجویانی که دارای اختلال کمبود توجه همراه با بیش‌فعالی بودند اما در جلسات نوروفیدبک شرکت نکرده بودند از «خطای حذف»، «خطای ارائه» و «زمان واکنش» کمتری برخوردار بودند و در مقابل از پاسخ‌های درست بالاتری در آزمون عملکرد پیوسته برخوردار بودند. بخشایش، اسر و ویشکن (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای نشان دادند که آموزش نوروفیدبک در بهبود نارسایی توجه اثربخش بوده است و این بهبودی در ۵۵/۶ درصد از دانش‌آموزان دارای اختلال فزون‌کنشی همراه با نارسایی توجه گزارش شده است. یعقوبی و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی نشان دادند نوروفیدبک می‌تواند در شرایطی که بیمار به دارو پاسخ نمی‌دهد یا از عوارض جانبی آن رنج می‌برد، به عنوان روش درمانی جایگزین مطرح باشد. راسیترا (۲۰۰۲) با مرور نتایج مطالعات نشان داد که آموزش نوروفیدبک موجب بهبود عملکرد افراد در آزمون عملکرد پیوسته (CPT) شده است. در تحقیق مونسترا (۲۰۰۵) و مونسترا و همکاران (۲۰۰۵) نتایج تحقیق تفاوت معناداری بین آموزش نوروفیدبک و کاهش تکانشگری و افزایش توجه در افراد دارای مشکل توجه و اختلال بیش‌فعالی نشان دادند. مونسترا (۲۰۰۵) تحقیقی گسترده با ۱۰۰ آزمودنی ۱۹-۶ ساله دارای اختلال بیش‌فعالی در ۱۰ هفته ۴-۳ جلسه، جلسه‌ای ۴۵-۵۰ دقیقه‌ای انجام دادند. نتایج تحقیق بهبودی در توجه مستمر را نشان داد. بکرا و همکاران (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای پیگیرانه نشان دادند که در گروه کودکان دارای اختلال یادگیری که با نوروفیدبک درمان شده بودند بهبود معناداری در آزمون عملکرد پیوسته نشان داده‌اند. کایزر و/اتمر (۲۰۰۰) مطالعه بسیار گسترده‌ای بین ۱۰۸۹ آزمودنی دارای اختلال بیش‌فعالی، ۷۲۶ کودک و ۳۶۳ بزرگسال از ۳۲ کلینیک مختلف (ایالت متحده آمریکا) تحت درمان تاثیر آموزش نوروفیدبک بر کاهش علائم بیش‌فعالی انجام دادند. ۶۵ درصد از آزمودنی‌ها

بهبود قابل توجهی در کاهش علائم بیش فعالی نشان دادند. مطالعاتی که تاکنون در زمینه نوروفیدبک منتشر شده اند، نشان دهنده موفقیت درمانی در حدود ۷۵ درصدی برای این روش می باشند (مونسترا، ۲۰۰۵).

○ به دلیل کاربرد تکنولوژی در روش نوروفیدبک و جدید بودن آن، اثر انگیزه بیمار و امید داشتن به درمان جدید می توانست مؤثر باشد که کنترل نگردید. از دیگر محدودیت های این تحقیق عدم بکارگیری آنسفالوگرافی کمی قبل از شروع جلسات آموزش نوروفیدبک بود. این مسئله به دلیل عدم دسترسی به این ابزار در استان اردبیل بود و لذا پروتکل درمانی بر اساس مطالعات پیشین که مبتنی بر سنجش آنسفالوگرافی کمی بوده است طرح ریزی و اجرا گردید و به دلیل محدودیت های زمانی و امکان افت آزمودنی ها، پیگیری انجام نگرفت.



یادداشت ها

1. attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)
2. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition text revision (DSM-IV-TR)
3. electroencephalogram (EEG)
4. positron emission tomography (PET)
5. single - photon emission computed tomography (SPECT)
7. neuropathology
8. Wywricka
9. conduct disorder
10. Ritalin
11. Electromyogram (EMG)
12. The Sensory Motor Rhythm (SMR)
13. The Conners' Adult ADHD Rating Scales-Self Report(CAARS)
14. Continuous Performance Test
15. neurofeedback training
16. self- regulation
17. operant conditioning

● منابع

- اشتاین برگ، مارک و سیگفرید، اتمر (۱۳۸۷). نوروفیدبک افقی تازه به درمان کم توجهی/بیش فعالی. ترجمه؛ رضا رستمی و علی نیلوفری. تهران: انتشارات تبلور.
- بخشایش، علیرضا؛ اسر، گوتر؛ ویشکن، آنه (۱۳۸۹). میزان تأثیر بیوفیدبک EEG در درمان کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی و کمبود توجه. پژوهش های روان شناختی، ۱۳، (۱)، ۷-۲۹.
- مهری نژاد، سیدابوالقاسم؛ منصور، محمود؛ اژه ای، جواد؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۷۹). مقایسه اثر بخشی روان درمانگری های «شناختی - رفتاری» و «ترکیبی» در دو سطح هوشی در کودکان مبتلا به فزون کنشی همراه با کمبود توجه (ای . دی . اچ . ای .). مجله روان شناسی، ۴(۲)، ۱۴۷-۱۶۸.
- هادیان فرد، حبیب؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۷۹). تهیه و ساخت فرم فارسی آزمون عملکرد پیوسته. مجله روانشناسی، ۴(۴)، ۳۸۸-۴۰۴.

- یعقوبی، حمید؛ جزایری، علیرضا، خوشابی، کتایون؛ دولتشاهی، بهروز؛ نیکنام، زهرا (۱۳۸۷). مقایسه اثربخشی نوروفیدبک، ریتالین و درمان ترکیبی در کاهش علائم کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی/نقص توجه. *مجله دانشور رفتار*، ۱۵، (۳۱)، ۷۱-۸۴.

Albert, A. O., Andrasik, F., Moore, J. L., & Dunn, B. R. (1998). Theta/beta training for attention, concentration and memory improvement in the geriatric population. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, 23 (2), 109. Abstract.

American Psychiatric Association. (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

Bakhshayesh, A. R. (2007). *Die Wirksamkeit von Neurofeedback im Vergleich zum EMG-Biofeedback bei der Behandlung von ADHSKindern*. Dissertation, Universität Potsdam.

Bakhshayesh, A. R., Esser, G., Wyschkon, A., & Ihle, W. (2008). Die Wirksamkeit von EEG-Biofeedback bei der Behandlung von Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen, *26th Symposium of the German Society of Psychology* (Section: Clinical Psychology and Psychotherapy), Abstract Band, Potsdam, Germany, 102.

Bakhshayesh, A. R., Schneider, A., Wyschkon, A., Esser, G., & Ihle, W. (2007). Effectiveness of neurofeedback therapy in the treatment of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), *V World Congress of Behavioural & Cognitive Therapies*, Abstract Band, Barcelona, Spain, pp. 33.

Butkin, S. M. (2005). Neurofeedback in adolescents and adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 621-625.

Conners, C.K., Erhardt, D., & Sparrow, E.P. (1998). *CAARS: Conners Adult ADHD Rating Scales*. NY: Multi-Health Systems, Inc.

Demos, J.N. (2005). *Getting started with neurofeedback*. New York: W.W. Norton & Company Inc.

Doepfner, M. (2002). Hyperkinetische Störungen. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes-und Jugendalters* (S.172-196). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Esser, G. (2002). *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes-und Jugendalters*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Faraone, S. V., & Doyle, A. (2001). The nature and heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinical of North America*, 10, 299-316.

Fernández, T., Garcí'a, F., Prado Alcalá, R.A., Santiago, E., Fernández Bouzas, E., Harmony, T., Dí'az Comas, L., & Belmont, H (2008). Positive vs. Negative

- reinforcement in neurofeedback applied to learning disabled children. *Clinical Neurophysiology*, 163 119(9)
- Fuchs, T., Birbaumer, N., Lutzenberger, W., Gruzelier, J. H., & Kaiser, J. (2003). Neurofeedback treatment for attention deficit/hyperactivity disorder in children: A comparison with methylphenidate. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 28, 1-11.
- Gunkelman, J. D; & Johnstone, J. (2005). Neurofeedback and the brain. *Journal of Adult Development*, 12, 2/3
- Hammond, D. C. (2005). Neurofeedback treatment of depression and anxiety. *Journal of Adult Development*, 12 (2), 131-138.
- Hechtman L, Weiss G, & Perlman T (2000), Young adult outcome of hyperactive children who received long-term stimulant treatment. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 23:261–269.
- Hill, R. W., & Castro, E. (2002). *Getting rid of Ritalin: How neurofeedback can successfully treat attention deficit disorder without drugs*. USA: VA: Hampton Roads Publishing Company.
- Kaiser, D. A., & Othmer, S. (2000). Effect of neurofeedback on variables of attention in a large multicenter trial. *Journal of Neurotherapy*, 4 (1), 5-28.
- Lawrence, J. T. (2002). *Neurofeedback and your brain: A beginners manual*. Faculty, NYU Medical Center & Brain Research Lab, New York.
- Leins, U. (2004) Train your brain: *Neurofeedback für Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Leins, U., Hinterberger, T., Kaller, S., Schober, F., Weber, C., & Strehl, U. (2006). Neurofeedback der langsamen kortikalen Potenziale und der Theta/Beta- Aktivität für Kinder mit einer ADHS: Ein kontrollierter Vergleich. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55, 384-407.
- Loo, S. K. & Barkley, R. A. (2005) Clinical utility of EEG in attention deficit hyperactivity disorder. *Applied Neuropsychology*, 12(2), 64-76.
- Lubar, J. F. (1991). Discourse on the development of EEG diagnostics and biofeedback treatment for attention deficit/hyperactivity disorders. *Biofeedback and Self Regulation*, 16, 202-225.
- Lubar, J. F. (2003). Neurofeedback for the management of attention deficit disorders. In M.S. Schwartz & F. Andrasik (Eds.), *Biofeedback: A practitioner's guide* (3rd ed.; pp. 409-437), New York: Guilford Press.
- Lubar, J. F., & Lubar, J. O. (1999). Neurofeedback assessment and treatment for attention

- deficit/hyperactivity disorder. In J. R. Evans & A. Abarbanel (Eds.) *Introduction to quantitative EEG and neurofeedback* (S. 103-143), San Diego, CA, US: Academic Press, Inc.
- Marinus, H..M., Breteler, M. A., Sylvia, P., Ine, G., &Ludo, V. (2009). Improvements in spelling after QEEG-based neurofeedback in dyslexia: A randomized controlled treatment study. *Appl Psychophysiol Biofeedback*, DOI10.1007/s10484-009-9105-2
- Monastra, V. J., (2005). Electroencephalographic biofeedback (neurotherapy) as a treatment for attention deficit hyperactivity disorder: Rationale and empirical oundation. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(1), 55-82.
- Monastra, V. J., Lynn, S., Linden, M., Lubar, J. F., Gruzelier, J. H., & La Vaque, T. J. (2005). Electronencephalographic biofeedback in the treatment of attentiondeficit/ hyperactivity disorder. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 30(2), 95-114.
- Padolsky, I. P. (2001). *The efficacy of EEG neurofeedback in the treatment of ADHD children: A case study analysis*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering, 61 (12-B), 6716.
- Pinel, J. P. J. (2000). *Biopsychology* (4 th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Rossiter, TR. (2002) Neurofeedback for AD/ HD: A ratio feedback case study and tutorial. *Journal of Neurotherapy* 6: 9-35.
- Rossiter, T. R., & La Vaque, T. J. (1995). A comparison of EEG biofeedback and psychostimulants in treating attention deficit/hyperactivity disorders. *Journal of Neurotherapy*, 1, 48-59.
- Rowland, A. S., Lesesne, C. A., & Abramowitz, A. J. (2002). The epidemiology of attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD): A public health view. mental retardation and developmental disabilities, *Research Reviews*, 8, 162-170.
- Spencer, T. J., Biederman, J., Wilens, T., Harding, M., O'Donnel, D., & Griffin, S. (1996). Pharmacotherapy of ADHD across the lifecycle: A literature review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 409-432.
- Thompson, L., & Thompson, M. (2005). Neurofeedback intervention for adults with ADHD. *Journal of Adult Development*, 12, (2/3), 123-130.
- Vernon, D., Egner, T., Cooper, N., Compton, T., Neilands, C., Sheri, A., & Gruzelier, J. (2003). The effect of training distinct neurofeedback protocols on aspects of cognitive performance. *International Journal of Psychophysiology*, 47, 75-85.
- Weiss, M., Murray, C., & Weiss, G. (2002). Adults with ADHD: Current concepts. *Journal of Psychiatric Practice*, 8(2), 99-111.
- Wender, P. H. (1995). *Attention-deficit hyperactivity disorder in adults*. New York: Oxford

University Press.

Wender, P. H., Wolf, L.E., & Wasserstein, J. (2001). Adults with ADHD. An overview, *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 931, 1-16.

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneva: World Health Organization.

Yan, W. (1996). An investigation of adult outcome of hyperactive children in Shanghai. *Chinese Medical Journal*, 109(11), 877-880.

Zoefel, B., Huster, R..J., & Herrmann, CH..S. (2011). Neurofeedback training of the upper alpha frequency band in EEG improves cognitive performance. *NeuroImage*, 54(2), 1427-1431



پیش بینی سبک های تفکر بر اساس مولفه های فرا شناخت □

Predicate Thinking Styles Based on Component of Metacognitive Styles □

Mansour Bayrami, Ph.D. ✉
Seyed Mohammad Tabatabaei, M.Sc.

دکتر منصور بیرامی*
سید محمد طباطبایی*

Abstract

The present study aims to investigate the cognitive styles of thinking (legislative, executive, and judiciary) based on the metacognitive components. The participants were 165 first graders of exceptionally talented high school students' in Tehran who were randomly chosen through cluster sampling method. The thinking Styles Inventory (Sternberg - Wagner, 1997) and the State Metacognitive Inventory (O'neil-Abedi, 1996) questioners were used as means of measurement. The results show that each of the thinking styles and metacognitive components are meaningfully above the average amongst these talented students. It can be inferred that metacognitive components are predictive of thinking styles in general. The findings of this study show that students of exceptionally talented students schools use legislative and special thinking more than executive styles. and using of meta cognitive variables in cognitive strategies and planning have better status in comparison to self-knowing and studying.

چکیده

پژوهش حاضر باهدف پیش بینی سبک های تفکر (قضایی، قانون گذار، و اجرایی) بر اساس مولفه های فراشناخت (خود آگاهی، راهبرد های شناختی، برنامه ریزی و بررسی خود) در دانش آموزان پایه های اول مدارس متوسطه پسرانه استعداد های درخشان شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ اجرا شد. به همین منظور تعداد ۱۶۵ نفر از دانش آموزان با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای تک مرحله ای تصادفی انتخاب شدند. سیاهه سبک های تفکر (استرنبرگ- واگنر، ۱۹۹۷) و سیاهه فراشناخت حالتی (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶) به عنوان ابزار اندازه گیری مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که هریک از سبک های تفکر و مولفه های فراشناخت به طور معناداری بالاتر از میانگین در بین دانش آموزان تیز هوش می باشند و به طور کلی مولفه های فراشناخت پیش بینی کننده سبک های تفکر هستند. بر اساس یافته های این پژوهش، دانش آموزان مدارس استعداد های درخشان از سبک های تفکر قانون گذاری و قضایی نسبت به سبک تفکر اجرایی بیشتر استفاده می کنند و از مولفه های فراشناخت در ابعاد راهبرد های شناختی و برنامه ریزی از جایگاه مناسب تری نسبت به ابعاد آگاهی و بررسی خود، برخوردارند.

Keywords: thinking styles, state metacognitive components

کلید واژه ها: سبک های تفکر، مولفه های فراشناخت حالتی



● مقدمه

بیش از نیم قرن است که متخصصان و صاحب‌نظران تربیتی نقش سبک‌های تفکر و یادگیری را در عملکرد انسان مورد بررسی قرار داده‌اند. به هر حال تا سال‌های اخیر سبک‌ها به شکل نامنظمی مورد بررسی قرار می‌گرفت. واژه سبک، ابتدا توسط آلپورت (۱۹۳۷)، به نقل از زانگ، (۲۰۰۲) وارد ادبیات روان‌شناسی شد که اشاره به شیوه‌های خاص پردازش اطلاعات افراد دارد و متأثر از صفات و ریخت‌های شخصیتی است. نظریه خودگردانی ذهنی اشترنبرگ (۱۹۹۷، ۱۹۹۴، ۱۹۸۸) در زمینه سبک‌های تفکر بر اساس رویکردهای مذکور تکوین یافته است. وی شیوه‌های متفاوت افراد برای پردازش اطلاعات را سبک تفکر تعریف نموده و معتقد است این سبک‌ها روش‌های ترجیحی افراد در بهره‌گیری از توانایی‌هایشان است و معادل با توانایی نمی‌باشند. توانایی، از عهده کاری بر آمدن، ولی سبک، ترجیح چگونه انجام دادن کار است. مفهوم سبک‌های تفکر، بیانگر آن است که همان‌گونه که راه‌های متفاوتی برای اداره یک جامعه وجود دارد، افراد نیز برای بهره‌گرفتن از توانایی‌های خود از شیوه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند.

در پژوهش حاضر با توجه به هدف تحقیق، تنها بعد کارکردهای سبک تفکر از نظریه اشترنبرگ برگزیده شده است. در «سبک تفکر قانون‌گذارانه» افراد دارای این سبک از انجام کارهایی لذت می‌برند که نیازمند خلاقیت هستند. این افراد دوست دارند کارها را به میل خود انجام دهند. همچنین علاقمند به خلق و تدوین و طراحی امور هستند. به سخن دیگر، این افراد قوانین را خودشان وضع می‌کنند. اشترنبرگ (۱۹۹۷) به نقل از سیف، (۱۳۸۶) می‌گوید: «دانش‌آموزان دارای سبک تفکر قانون‌گذارانه از شیوه‌های موجود مدارس انتقاد می‌کنند و غالباً انتقادات آنان بجاست. این دانش‌آموزان نسبت به انجام کارهایی که معلمان از آنها می‌خواهند چندان علاقمند نیستند». همچنین این یادگیرندگان مسایل سازمان‌نیافته را ترجیح می‌دهند، زیرا دوست دارند که آنها را خودشان سازمان دهند. از جمله کارهای دیگری که این گونه افراد دوست دارند انجام دهند، عبارتند از: نوشتن مقالات ابتکاری و داستان‌های کوتاه، سرودن شعر، طرح مسایل ریاضی و پروژه‌های علمی، و تصمیم‌گیری درباره امور زندگی، طراحی پروژه‌های ابتکاری، ایجاد نظام جدید آموزشی یا شغلی و ابداع چیزهای جدید. افراد قانون‌گذار مشاغلی را ترجیح می‌دهند که در آنها بتوانند تمایلات و گرایش‌های قانون

گذارانه تر خود را تمرین کنند. «نویسنده، خلاق، دانشمند، هنرمند، مجسمه ساز، سرمایه گذار بانک، سیاستمدار، معمار، طراح مُد، شاعرو ریاضی دان، نمونه هایی از این مشاغل هستند». (اشترنبرگ، ۱۹۹۷ به نقل از ابوالقاسمی نجف آبادی، نظری فر، کمالی وحسینی، ۱۳۸۹).

افراد دارای «سبک تفکر اجرایی»، علاقه مند به اجرای قوانین و دستورالعمل ها هستند. این افراد، بیشتر به انجام تکالیفی علاقه مند هستند که با آموزش های صریح و روشن همراه باشد (پیرمحمدی، خدایی، شریعتی، دستا و یوسفی، ۱۳۸۹). بنابراین، آنها دوست دارند که به وسیله دیگران هدایت شوند. آنها همچنین مراحل پیچیده انجام کارهای اداری و مقررات سفت و سخت را می پسندند. یادگیرندگان این سبک تفکر، به خلاف یادگیرندگان دارای سبک تفکر قانون گذارانه، مسایل کاملاً سازمان یافته را ترجیح می دهند. بنا به گفته اشترنبرگ (۱۹۹۷)، «افراد دارای سبک تفکر اجرایی مسایلی که دیگران در اختیارشان قرار می دهند یا برایشان سازمان می دهند را ترجیح می دهند». این افراد به اصطلاح مرد عمل هستند و عموماً دوست دارند قوانین را به اجرا در آورند (هم قوانین خودشان و هم قوانین دیگران). از جمله کارهایی که دانش آموزان این سبک تفکر را دوست دارند انجام دهند، عبارتند از: نوشتن مقالاتی که دیدگاه دیگران به ویژه معلم را منعکس می کند، حفظ کردن داستان ها و شعرهای دیگران، حل کردن مسایل طرح شده به وسیله دیگران و پیروی از دستورات دیگران در انجام امورات مختلف (سیف، ۱۳۸۶).

افراد دارای «سبک تفکر قضایی» به داوری درباره امور وارزشیابی مسایل گوناگون علاقه مندند. فرد دارای سبک تفکر قضایی، بیشتر توجه خود را برای ارزیابی بازده فعالیت های دیگران متمرکز می کند (زانک، ۲۰۰۱). این افراد مسائلی را ترجیح می دهند که بتوانند از طریق آنها به تحلیل و ارزیابی اندیشه ها و امور پردازند بنا به گفته اشترنبرگ (۱۹۹۷) «افراد دارای سبک تفکر قضایی کار روزنامه نگاری، نوشتن مقالات تفسیری و انتقادی را بیشتر از گزارش های خبری می پسندند و به عنوان معلم، ارزیابی از کار دانش آموزان را به آموزش دادن آنها ترجیح می دهند».

شناخت سبک های تفکر و متغیرهای مرتبط با آن در آموزش و پرورش امری لازم و ضروری است. زیرا بسیاری از تفاوت ها در عملکرد افراد به جای نسبت دادن به توانایی، می توان به سبک های تفکر نسبت داد. به گونه ای که اگر معلمان از سبک های تفکر دانش آموزان

خود آگاهی داشته باشند با طراحی و جهت دهی مناسب فعالیت های آموزشی می توانند به نتایج مثبت و موثری برسند (زانگ، ۲۰۰۲ به نقل از سروقد، رضایی، و معصومی، ۱۳۸۹). یکی دیگر از مهمترین پیشرفت های نیمه دوم قرن بیستم پیدایش نظریه هایی است که بر نقش فرآیندهای عالی موثر بر مهار و هدایت فرآیندهای شناختی تاکید می کنند. این فرآیندهای عالی تر «فراشناخت»^۱ نام دارند که این عنوان ابتدا توسط فلاول^۲ (۱۹۷۶)، به نقل از کارشکی، (۱۳۸۱) مطرح شد. فلاول (۱۹۷۶) فراشناخت را به عنوان «آگاهی از شناخت و فرآیندهای شناختی و کنترل، تنظیم و بازبینی فعالانه شناخت» تعریف کرد. اصطلاح فراشناخت به دانش ما درباره فرآیندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به اهداف یادگیری اطلاق می شود (بایلر^۳ و اسنومن^۴، ۱۹۹۳). منظور از راهبردهای فراشناختی، تدابیری است جهت انتخاب هوشیارانه روش های مناسب، نظارت بر اثر بخشی آنها، اصلاح اشتباه ها و در صورت لزوم تغییر راهبرد ها و جانشین سازی آنها با راهبردهای جدید (گود^۵ و برافی^۶، ۱۹۹۵ به نقل از ملکی، ۱۳۸۴). رشد و فعالیت فراشناخت به درگیری شناختی و عاطفی یادگیرنده بستگی دارد. لاجویی و لو^۷ (۲۰۱۲) بیان می کنند، مکانیزم اصلی رشد فراشناخت یا خود تنظیمی، بستگی به توانایی مشاهده و شنیدن دید گاه سایرین دارد. در فراشناخت اجتماعی همانطور که به وسیله چیرو و کو^۸ (۲۰۰۹)، توصیف شده است، اعضاء گروه، دانش و عواطف و فعالیت یکدیگر را کنترل و مراقبت می کنند. آن ها از راه سوال کردن و پیشنهاد دادن، ایده ها، احساسات و فعالیت های یکدیگر را با موافقت و یا مخالفت، اعلام می دارند. برخلاف گذشته که تصور می شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعداد های اوست. در چند سال اخیر این نظریه در میان روان شناسان قوت گرفته است که با وجود نقش تعیین کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیر ذاتی دیگری نیز نظیر «راهبرد های یادگیری»^۹ و یا به اصطلاح فنی تر «راهبردهای شناختی و فراشناختی» در این رابطه مهم قلمداد می شوند. (ملکی، ۱۳۸۴)

پیتتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰)، فراشناخت را اولین مولفه مهم در یادگیری خودگردان دانسته و آن را شامل راهبردهای برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح شناخت ها یا راهبردهای شناختی معرفی کرده اند. اونیل و عابدی (۱۹۹۶) و انیل و براون (۱۹۹۷) نیز بر مبنای تعاریف پیتتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و فلاول (۱۹۹۷)، و با اقتباس و تمثیل از سازه های نظریه

اضطراب حالتی - صفتی (اشپیلبرگر، ۱۹۷۵)، مفهوم «فراشناخت حالتی»^۸ را معرفی نموده اند (به نقل از صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲).

اونیل و عابدی (۱۹۹۹) ضمن توضیح فراشناخت و تمایز قایل شدن بین فراشناخت صفتی و فراشناخت حالتی، فراشناخت را به صورت «نظارت متناوب و آگاهانه فرد بر خود به منظور بررسی میزان دستیابی به اهدافش و در صورت لزوم توانایی انتخاب و به کارگیری راهبرد های متفاوت» و «فراشناخت حالتی» را به صورت «حالتی گذرا در موقعیت های ذهنی که از لحاظ شدت، متغیر است، در طول زمان تغییر می کند و با ویژگی های برنامه ریزی، خود بازبینی، راهبردهای شناختی یا عاطفی و خود آگاهی شناخته می شود» تعریف کرده اند. بر اساس این تعریف، آگاهی فرد از خود شامل موارد زیر می شود: الف. «برنامه ریزی»: شخص باید دارای هدف و برنامه ای برای رسیدن به آن باشد (چه این هدف برایش تعریف شده باشد، چه خود انگیخته باشد). ب. «خود بازبینی»: شخص به ساز و کارهایی جهت نظارت بر خود و میزان دستیابی به اهدافش نیاز دارد. ج. «راهبرد شناختی»: شخص باید از یک راهبرد شناختی یا عاطفی برای نظارت بر فعالیت های ذهنی خود اعم از فعالیت های حیطه وابسته، و فعالیت های مستقل از حیطه، برخوردار باشد. برای مثال، پیدا کردن نکته اصلی، یک راهبرد شناختی حیطه وابسته است. د. «خود آگاهی»: شخص از فرایند فراشناختی خود آگاهی دارد. (صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲). تحقیقات متعددی پیرامون ارتباط سبک های تفکر و سازه های مختلف روانی و تحصیلی انجام گرفته است. از جمله می توان به ارتباط سبک های تفکر و رشد شناختی (زانگ، ۲۰۰۲)، تحول روانی - اجتماعی (زانگ، ۲۰۰۲)، حرمت خود (زانگ و پاستیگلیون، ۲۰۰۱)، ریخت های شخصیتی (زانگ؛ ۲۰۰۰، زانگ، ۲۰۰۱؛ باستو، پرنیز، الشات، هامارگر، ۱۹۹۹) و خلاقیت (استرنبرگ، هارا، و لاباتر ۱۹۹۷، به نقل از جوکار، ۱۳۸۵) اشاره نمود. استرنبرگ و گوریگورینکو (۱۹۹۸) نقش سبک های تفکر را در پیشرفت تحصیلی دو گروه از کودکان تیزهوش شرکت کننده در یک برنامه تابستانی در ییل مطالعه کردند. آن ها نشان دادند سبک های تفکر قضایی و قانونی به گونه ای مثبت به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک می کنند در حالی که سبک تفکر اجرایی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی دارد.

با توجه به پیشینه تحقیقات انجام شده، می توان به این نکته پی برد که در دوره دبیرستان

تحقیقی در خصوص رابطه پیش بینی سبک های تفکر بر اساس مولفه های فرا شناخت حالتی در مدارس تیزهوشان انجام نگرفته است. بنابراین در پژوهش حاضر، هدف، پیش بینی سبک های تفکر (قضایی، قانون گذار، و اجرایی) بر اساس مولفه های فرا شناخت حالتی (آگاهی، راهبردهای شناختی، برنامه ریزی و بررسی خود) در دانش آموزان پایه های اول مدارس متوسطه پسرانه استعداد های درخشان می باشد، به عبارت دیگر، در این مطالعه تلاش بر این است تا به این پرسش ها پرداخته شود که:

- وضعیت مولفه های فرا شناخت و سبک های تفکر در بین دانش آموزان مدارس استعداد های درخشان چگونه است؟

- آیا مولفه های فرا شناخت حالتی (آگاهی، راهبردهای شناختی، برنامه ریزی و بررسی خود) پیش بینی کننده سبک های تفکر (قضایی، قانون گذار، و اجرایی) هستند؟

● روش

«جامعه آماری» پژوهش حاضر را دانش آموزان پایه اول مدارس پسرانه استعداد های درخشان دوره متوسطه شهر تهران به تعداد ۶۰۰ نفر در سال تحصیلی (۱۳۹۱-۱۳۹۲) تشکیل می دهند. که از این تعداد ۱۶۵ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای تک مرحله ای انتخاب شدند. میانگین سنی نمونه های پژوهش ۱۵ سال و ۳ ماه و انحراف معیار آن ۰/۷۱ بود. برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز از پرسش نامه های سبک های تفکر اشترنبرگ - واگنر و فرا شناخت حالتی انیل - عابدی استفاده شده است. برای بررسی میزان متغیر ها در میان دانش آموزان مدارس استعداد های درخشان از آزمون t تک نمونه ای و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از رگرسیون و تحلیل واریانس یک راه استفاده شده است.

● ابزار

□ الف: سیاهه سبک های تفکر^{۱۱} اشترنبرگ - واگنر: به منظور اندازه گیری بُعد کارکرد سبک های تفکر، تعداد ۲۴ گویه از سیاهه سبک های تفکر اشترنبرگ - واگنر (۱۹۹۲)، به نقل از اشترنبرگ (۱۹۹۷) استخراج شد. در این سیاهه به ازای هریک از سبک های قانون گذار، قضاوی و اجرایی ۸ گویه انتخاب شد. پاسخ ها به صورت طیف لیکرت ۷ گزینه ای از (اصلا صدق نمی کند تا کاملا صدق می کند) و هر گویه از ۷ (برای کاملا صدق می کند) تا ۱ (برای اصلا صدق نمی کند) نمره گذاری شد. ابتدا نمره های هر آزمودنی در هر خرده

مقیاس (از ۱ تا ۷ به هر سوال) با یکدیگر شد و سپس نمره حاصل بر ۸ تقسیم گردید. بدین ترتیب آزمودنی امتیازی بین ۱ تا ۷ را در هر خرده آزمون به دست آورد که سبک تفکر او را در آن خرده آزمون، نشان می دهد. *محبوبی و مصطفایی* (به نقل از زارع و عبدالله زاده، ۱۳۹۱) معیار هر یک از سبک ها را به صورت زیر برای افراد دانشجو بیان کرده اند که در این پژوهش به معیارهای مربوط به پسران پرداخته شده است. در سبک قانون گذاری اگر نمرات دانشجو بین ۷-۶/۲ بسیار زیاد، ۶/۱-۵/۶ زیاد، ۵/۵-۵/۱ نسبتا زیاد ۵-۴/۴ نسبتا کم، ۴-۳/۴ کم و ۳/۹-۱ بسیار کم بدین معنی که اگر آزمودنی در ردیف بسیار زیاد قرار گیرد تمام یا تقریبا تمام ویژگی های یک شخص قانون گذار را دارد و اگر در ردیف زیاد نمره گرفته باشد دارای بسیاری از این ویژگی هاست، اگر در ردیف نسبتا زیاد قرار گیرد، آزمودنی تعدادی از این ویژگی ها را دارد و اگر در ردیف آخر قرار گیرد بدین معناست که این سبک دلخواه فرد نمی باشد.

در سبک اجرایی، نمره بین ۷-۵/۴ بسیار زیاد، ۵-۵/۴ زیاد، ۴/۹-۴/۲ نسبتا زیاد، ۴/۱-۳/۶ نسبتا کم، ۳/۵-۳/۱ کم، ۳-۱ بسیار کم، می باشد و اگر نمره آزمودنی در ردیف «خیلی زیاد» قرار گیرد، فرد تمام یا تقریبا تمامی ویژگی های یک شخص مجری را دارد، اگر نمره در ردیف «زیاد» باشد فرد بسیاری از این ویژگی ها را دارد، و اگر نمره در ردیف «نسبتا زیاد» قرار گیرد فرد حداقل تعدادی از این ویژگی ها را دارد و اگر نمره فرد در سه ردیف پایین قرار گیرد، این سبک مورد دلخواه او نمی باشد. در سبک قضاوت گر، نمره بین ۷-۳/۵ بسیار زیاد، ۵/۲-۴/۶ زیاد، ۴/۵-۴/۲ نسبتا زیاد، ۴/۱-۳/۹ نسبتا کم، ۳/۵-۳/۸ کم، ۳/۴-۱، بسیار کم، می باشد. اگر نمره آزمودنی در ردیف خیلی زیاد باشد، در این صورت فرد تمام یا تقریبا تمامی ویژگی های یک شخص قضاوت گر را دارد، اگر نمره فرد در ردیف زیاد باشد او بسیاری از این ویژگی ها را دارد و اگر نمره او در طبقه نسبتا زیاد قرار گرفته باشد در آن صورت او حداقل این ویژگی ها را دارد، اما اگر نمره فرد در سه ردیف پایین قرار گرفته باشد، در این صورت این سبک دلخواه او نیست، با این حال میزان قضاوت گر بودن افراد ممکن است در حین وظایف، موقعیت ها و دوره زندگی آن ها متفاوت باشد (زارع و عبدالله زاده، ۱۳۹۱) اشتنبرگ (۱۹۹۱) ضریب اعتبار درونی مقیاس سبک تفکر را بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۸ اعلام کرده است (به نقل از سروقد و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین شکری، کدیور، فرزاد و دانشورپور (۱۳۸۵)، به نقل از رضایی، (۱۳۸۸) ضرایب آلفای کرنباخ برای سبک های

تفکر قانونگذارانه، اجرایی، قضایی را در دانشجویان دانشگاه تربیت معلم ۰/۷۸، ۰/۶۴، ۰/۶۹ گزارش کرده اند. در این پژوهش نیز از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای سبک های قانون گذار، قضایی و اجرایی به ترتیب برابر با ۰/۷۴ و ۰/۷۱ و ۰/۷۶ بود که با توجه به تعداد گویه ها، ضرایب مطلوبی می باشند.

□ ب: سیاهه فرا شناخت حالتی^{۱۲}: این سیاهه توسط اونیل و عابدی (۱۹۹۶)، در دانشگاه کالیفرنیا جنوبی طراحی شده است. این آزمون به صورت مداد کاغذی است که مرکب از ۲۰ ماده و چهار خرده مقیاس آگاهی، راهبرد شناختی، برنامه ریزی و خود بازمینی، می باشد. به منظور هنجاریابی این آزمون، مولفین سیاهه فراشناخت حالتی را روی ۲۱۹ دانشجو و ۲۳۰ دانش آموز پایه دوازدهم، اجرا نمودند. میانگین و انحراف معیار هر یک از خرده مقیاس ها به ترتیب عبارتند از: ۲/۸۴، ۰/۷۰؛ ۲/۶۶، ۰/۷۳؛ ۲/۷۶، ۰/۷۲؛ ۲/۵۲، ۰/۶۸. در این پژوهش نیز از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب اعتبار برای خودآگاهی، ۰/۷۸، راهبردهای شناختی، ۰/۷۷، برنامه ریزی، ۰/۷۸ و بررسی خود ۰/۷۳ که با توجه به تعداد گویه ها، ضرایب مطلوبی می باشند. سیاهه مذکور بنا به ماهیت و نظر مولفان، باید بلافاصله بعد از یک تکلیف یادگیری، یا امتحان اجرا شود.

● یافته ها

در بخش یافته ها، ابتدا با ارائه جدول ها به توصیف سوالات وضعیت سبک های تفکر و مولفه های فراشناخت در میان دانش آموزان استعداد های درخشان پرداخته و سپس سوالات خرده مقیاس های هر دو سیاهه، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. جدول ۱، میانگین سبک های تفکر در دانش آموزان استعداد های درخشان را نشان می دهد که، میانگین نمره سبک تفکر قضایی برابر با ۴/۵۸، (در حد زیاد)، سبک قانون گذار برابر با ۵/۸۰۸۹ (در حد زیاد) و سبک اجرایی برابر با ۴/۹۸ (نسبتا زیاد) می باشد.

جدول ۱. توصیف آماری مربوط به سبک های تفکر

شاخص ها متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
قضایی	۱۶۵	۴/۸۵۳۷	۱/۰۳۵۰۶	۰/۰۸۰۵۸
قانون گذار	۱۶۵	۵/۸۰۸۹	۰/۷۷۷۵	۰/۰۶۰۵۳
اجرایی	۱۶۵	۴/۹۸۲	۰/۹۳۵۶۴	۰/۰۷۲۸۴

جدول ۲، وضعیت سبک های تفکر، را نشان می دهد که با در نظر گرفتن مقدار t برای سبک تفکر قضایی ($t=10/594$)، سبک قانون گذار ($t=29/885$) و سبک تفکر اجرایی ($t=13/482$)، در سطح ($p=0/001$)، تفاوت معناداری بین سبک های تفکر و میانگین آزمون (حد متوسط مقیاس به کار رفته) وجود دارد، به طوری که سبک های تفکر به طور معناداری بالاتر از متوسط می باشند و می توان گفت، سبک های تفکر در بین شرکت کنندگان در تحقیق صدق می کند.

جدول ۲. آزمون t تک نمونه ای مربوط به سبک های تفکر

متغیر	میانگین آزمون = ۴		
	t	df	سطح معنی داری
قضایی	۱۰/۵۹۴	۱۶۴	۰/۰۰۰
قانون گذار	۲۹/۸۸۵	۱۶۴	۰/۰۰۰
اجرایی	۱۳/۴۸۲	۱۶۴	۰/۰۰۰

جدول ۳، به توصیف مولفه های فراشناخت، پرداخته است به طوریکه مشاهده می شود میانگین نمره مولفه خودآگاهی برابر با $2/78$ ، نمره راهبردهای شناختی برابر با $2/72$ ، نمره برنامه ریزی برابر با $2/83$ و نمره بررسی خود برابر با $2/87$ می باشد.

جدول ۳. توصیف آماری مربوط به مولفه های فراشناخت

شاخص ها / متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
خودآگاهی	۱۶۴	۲۰۷۸۰۹	۰۰۵۷۷۸۳	۰/۰۴۴۹۸
راهبردهای شناختی	۱۶۴	۲۰۷۲۵۲	۰۰۵۲۶۴	۰/۰۴۰۹۸
برنامه ریزی	۱۶۴	۲۰۸۳۳۹	۰۰۵۳۴۲۰	۰/۰۴۱۵۷
بررسی خود	۱۶۴	۲۰۸۷۷۹	۰۰۵۴۳۷۹	۰/۰۴۲۳۳

جدول ۴، در خصوص وضعیت مولفه های فراشناخت، می باشد که با در نظر گرفتن مقدار t برای متغیر خودآگاهی ($t=17/36$)، راهبردهای شناختی ($t=17/695$)، برنامه ریزی ($t=20/059$) و بررسی خود ($t=20/737$)، در سطح ($p=0/001$)، مشاهده می شود که تفاوت معناداری بین مولفه های فراشناخت و میانگین آزمون (حد متوسط مقیاس به کار رفته) وجود دارد، به طوری که مولفه های فراشناخت به طور معناداری بالاتر از متوسط می باشند.

میانگین نمرات پژوهش حاضر نسبت به میانگین نمرات آزمون هنجاریابی شده اونیل و عابدی (۱۹۹۶) بالاتر است.

جدول ۴. آزمون t تک نمونه ای مربوط به مولفه های فراشناخت

میانگین آزمون = ۲				متغیر
تفاضل میانگین	سطح معنی داری	df	t	
۰/۷۸۰۹۱	۰/۰۰۰	۱۶۴	۱۷/۳۶	خود آگاهی
۰/۷۲۵۱۵	۰/۰۰۰	۱۶۴	۱۷/۶۹۵	راهبردهای شناختی
۰/۸۳۳۹۴	۰/۰۰۰	۱۶۴	۲۰/۰۵۹	برنامه ریزی
۰/۸۷۷۸۸	۰/۰۰۰	۱۶۴	۲۰/۷۳۷	بررسی خود

جدول ۵، ضریب رگرسیون را برای مولفه های فراشناخت نشان می دهد که ضریب همبستگی، برابر با $(R=0/494)$ و ضریب تعیین مولفه های فراشناخت برابر با $(R^2=0/244)$ می باشد. یعنی حدود ۲۴/۴ درصد از تغییرات مربوط به سبک تفکر قضایی شرکت کنندگان در تحقیق به مولفه های فراشناخت و باقیمانده مربوط به سایر متغیرهاست.

جدول ۵. مربوط به ضریب رگرسیون مولفه های فراشناخت

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل	خطای استاندارد برآورد
۱	.۴۹۴	.۲۴۴	.۲۲۶	.۹۱۰۸۸

برای تأیید ضریب رگرسیونی از آزمون تحلیل واریانس یکطرفه (ANOVA) استفاده می شود، نتایج آزمون ANOVA براساس یافته ها جدول ۶، نشان داد که F مشاهده شده $(F=12/941)$ در سطح $(p=0/001)$ معنادار می باشد. به عبارتی نتایج حاصل از رابطه مولفه های فراشناخت و سبک تفکر قضایی تأیید می شود.

جدول ۶. مربوط به آزمون f رگرسیون مولفه های فراشناخت

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
رگرسیون	۴۲/۹۵۰	۴	۱۰/۷۳۷	۱۲/۹۴۱	۰/۰۰۱
باقی مانده	۱۳۲/۷۵۲	۱۶۰	۸۳۰		
کل	۱۷۵/۷۰۲	۱۶۴			

با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون در جدول ۷، مولفه راهبردهای شناختی ($t=۲/۶۳۹$) در سطح ($p=۰/۰۵$) معنادار می باشد. بنابراین، می توان گفت، مولفه راهبردهای شناختی قدرت پیش بینی تفکر قضایی را دارد. همچنین با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون برای سایر مولفه ها در سطح ($p=۰/۰۵$)، سایر مولفه های فراشناخت قدرت پیش بینی تفکر قضایی را ندارد.

جدول ۷. مربوط به آزمون بتا (شیب خط) مولفه های فراشناخت

مدل	بتای غیر استاندارد		بتای استاندارد	t	معناداری
	B	خطای استاندارد			
ثابت	۱/۷۲۸	.۴۶۳		۳/۷۳۵	۰/۰۰۱
آگاهی	.۳۴۲	.۱۷۶	.۱۹۱	۱/۹۴۴	.۰۵۴
راهبردهای شناختی	.۴۶۹	.۱۷۸	.۲۳۹	۲/۶۳۹	.۰۰۹
برنامه ریزی	.۲۱۲	.۱۸۵	.۱۱۰	۱/۱۵۱	.۲۵۲
بررسی خود	.۱۰۲	.۱۶۶	.۰۵۳	.۶۱۴	.۵۴۰

جدول ۸. ضریب رگرسیون برای مولفه های فراشناخت را نشان می دهد، که ضریب همبستگی برابر با ($R=۰/۴۴۳$) و ضریب تعیین مولفه های فراشناخت برابر با ($R^2=۰/۱۹۶$) می باشد. یعنی حدود ۱۹/۶ درصد از تغییرات مربوط به سبک تفکر اجرایی شرکت کنندگان در تحقیق به مولفه های فراشناخت و باقیمانده مربوط به سایر متغیرهاست.

جدول ۸. مربوط به ضریب رگرسیون مولفه های فراشناخت

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل	خطای استاندارد برآورد
۱	.۴۴۳	.۱۹۶	.۱۷۶	۸۴۹۲۵

برای تأیید ضریب رگرسیونی از آزمون از تحلیل واریانس یکطرفه (ANOVA) استفاده می شود، نتایج آزمون ANOVA با توجه به یافته های جدول ۹ نشان داد F مشاهده شده ($F=۹/۷۷۰$) در سطح ($p=۰/۰۰۱$) معنادار می باشد. به عبارتی نتایج حاصل از رابطه مولفه های فراشناخت و سبک تفکر اجرایی تأیید می گردد.

جدول ۹. مربوط به آزمون f رگرسیون مولفه های فراشناخت

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
رگرسیون	۲۸/۱۸۵	۴	۷/۰۴۶	۹/۷۷۰	۰/۰۰۱
باقی مانده	۱۱۵/۳۹۵	۱۶۰	.۷۲۱		
کل	۱۴۳/۵۸۰	۱۶۴			

همانطور که در جدول ۱۰، مشاهده می شود، با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون، مولفه های آگاهی ($t=2/004$) و راهبردهای شناختی ($t=2/567$) در سطح ($p=0/05$) معنادار می باشد. بنابراین، می توان گفت، مولفه های آگاهی و راهبردهای شناختی قدرت پیش بینی تفکر اجرایی را دارند. همچنین با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون برای سایر مولفه ها در سطح ($p=0/05$)، سایر مولفه های فراشناخت قدرت پیش بینی تفکر اجرایی را ندارد.

جدول ۱۰. مربوط به آزمون بتا (شیب خط) مولفه های فراشناخت

معناداری	t	بتای غیر استاندارد		مدل
		بتای استاندارد	B	
0/001	5/844		0/431	ثابت
0/047	2/004	0/203	0/164	آگاهی
0/011	2/567	0/239	0/166	راهبردهای شناختی
0/577	0/559	0/055	0/172	برنامه ریزی
0/797	0/257	0/233	0/155	بررسی خود

جدول ۱۱، ضریب رگرسیون برای مولفه های فراشناخت را نشان می دهد. ضریب همبستگی برابر با ($R=0/263$) و ضریب تعیین مولفه های فراشناخت برابر با ($R^2=0/069$) می باشد به عبارتی، حدود ۶/۹ درصد از تغییرات مربوط به سبک تفکر قانون گذار شرکت کنندگان در تحقیق، به مولفه های فراشناخت و باقیمانده مربوط به سایر متغیرهاست.

جدول ۱۱. مربوط به ضریب رگرسیون مولفه های فراشناخت

مدل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل	خطای استاندارد برآورد
۱	0/263	0/069	0/046	0/75947

برای تأیید ضریب رگرسیونی از آزمون تحلیل واریانس یکطرفه (ANOVA) استفاده می شود، نتایج آزمون ANOVA همانطور که در جدول ۱۲، نشان داده شده است.

جدول ۱۲. مربوط به آزمون f رگرسیون مولفه های فراشناخت

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
رگرسیون	6/853	4	1/713	2/970	0/021
باقی مانده	92/286	160	0/577		
کل	99/139	164			

F مشاهده شده ($F = ۲/۹۷۰$) در سطح ($p = ۰/۰۵$) معنادار می باشد. به عبارتی نتایج حاصل از رابطه مولفه های فراشناخت و سبک تفکر قانون گذار تأیید می شود.

با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون، مولفه برنامه ریزی ($t = ۲/۲۸۰$) در سطح ($p = ۰/۰۵$) معنادار می باشد. بنابراین می توان گفت که مولفه های برنامه ریزی قدرت پیش بینی تفکر قانون گذار را دارد. همچنین با توجه به ضریب t حاصل از رگرسیون برای سایر مولفه ها در سطح ($p = ۰/۰۵$)، سایر مولفه های فراشناخت قدرت پیش بینی تفکر قانون گذار را ندارد.

جدول ۱۳. مربوط به آزمون بتا (شیب خط) مولفه های فراشناخت

معناداری	t	بتای استاندارد		مدل
		β	B	
۰/۰۰۱	۱۲/۰۷۷		۰/۳۸۶	ثابت
۰/۰۰۱	-۰/۲۶۷	-۰/۰۲۹	۰/۱۴۷	آگاهی
۰/۰۰۱	۰/۴۶۴	۰/۰۴۷	۰/۱۴۸	راهبردهای شناختی
۰/۰۰۱	۲/۲۸۰	۰/۲۴۱	۰/۱۵۴	برنامه ریزی
۰/۰۰۱	۰/۱۹۲	۰/۰۱۹	۰/۱۳۸	بررسی خود

● بحث و نتیجه گیری

○ اولین سؤال پژوهش به دنبال یافتن پاسخ درباره میزان سبک های تفکر و مولفه های فراشناخت در میان دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان است. نتایج پژوهش که حاصل اجرای آمار توصیفی و آزمون t تک نمونه ای است، نشان می دهد که میانگین نمرات خرده مقیاس های سبک های تفکر در سطح ($p = ۰/۰۰۱$) به طور معناداری بالاتر از متوسط می باشند، همچنین در خصوص، تعیین وضعیت مولفه های فراشناخت در میان دانش آموزان مستعد، با توجه به نتایج جدول های ۱ و ۳ و با سطح معناداری ($p = ۰/۰۰۱$) تفاوت معناداری بین تمام مولفه های فراشناخت و میانگین آزمون وجود دارد. یعنی مولفه های فراشناخت به طور معناداری بالاتر از متوسط می باشند. یکی از دلایل بالا بودن نمرات بالاتر از میانگین را می توان به هوش و استعداد دانش آموزان این مدارس نسبت داد. از دیگر دلایل، می توان به نوع و کیفیت آموزش اشاره نمود، زیرا رویکرد آموزش در این مدارس بر اساس «رشد خلاقیت» و آموزش بر پایه «فعالیت» دانش آموزان برای یادگیری عمیق تر می باشد، از طرفی مدیران این نوع مدارس تلاش می کنند در صورت امکان برای

آموزش دانش آموزان از معلمان فارغ التحصیل همین مدارس استفاده کنند و فارغ التحصیلان این مدارس با الگوهای فکری و راهبردهای یادگیری آشنایی داشته و در آموزش از آن ها استفاده می کنند. پژوهش های گوناگون این موضوع را نشان می دهند که سبک های تفکر با فرآیندهای خلاقیت، حل مسئله، تصمیم گیری، پیشرفت تحصیلی و و روش های آموزشی و ارزشیابی تحصیلی رابطه دارند. *اشترنبرگ، هارا، و لابات* (۱۹۹۷، به نقل از جوکار، ۱۳۸۵) در پژوهشی در مورد رابطه سبک های تفکر و خلاقیت نشان داد که سطوح بالای خلاقیت با سبک های تفکر قانونگذارانه و کلی رابطه دارد. نتایج این پژوهش با مدل اول و سوم وین من، *الشوت و میجر* (۱۹۹۷) همخوانی دارد. در مدل اول مهارت فراشناختی را به عنوان تجلی توانایی هوشی تلقی می کند. بر طبق مدل دوم مهارت های فراشناختی و توانایی هوشی پیش بینی کننده های مستقلی برای یادگیری هستند (مدل تقابلی) و مدل سوم مدل التقاطی است یعنی مهارت های فراشناختی، وابسته به توانایی هوش در زمینه مشخص هستند. همچنین مطابق با نتایج تحقیق *سونسون* (۱۹۹۰) است که وابستگی هوش و فراشناخت را در کودکان از طریق انجام چند تکلیف پیازه ای تایید کرد. *عربان* (۱۳۸۰) نیز نتیجه گرفت که فراگیران موفق، از راهبرد های فراشناختی بیشتر استفاده کنند (به نقل از صفری و مرزوقی، ۱۳۸۸).

○ در ارتباط با پیش بینی، سبک تفکر قضایی بر اساس مولفه های فراشناخت، با توجه به نتایج جدول ۷، می توان گفت که مولفه راهبردهای شناختی قدرت پیش بینی «تفکر قضایی» را دارند. و سایر مولفه های فراشناخت قدرت پیش بینی تفکر قضایی را ندارد. منظور از راهبرد های شناختی، تدابیری است جهت انتخاب هوشیارانه روش های مناسب، نظارت بر اثر بخشی آن ها، اصلاح اشتباه ها و در صورت لزوم تغییر راهبردها و جانشین سازی آن ها با راهبردهای جدید با توجه به تعریف گود و *برافی* از راهبردهای شناختی می توان در یافت که دانش آموزان مدارس تیز هوشان با توجه به تعدد و تنوع محرک های آموزشی به طور دائم در معرض انتخاب و داوری، نظارت و اصلاح اشتباهات و ارزشیابی جهت انتخاب برترین گزینه ها می باشند. از این رو راهبرد های شناختی بهترین پیش بینی کننده سبک تفکر قضایی می باشد. (گود و *برافی*، ۱۹۹۵، به نقل از ملکی و فرزاد، ۱۳۸۴)

○ در خصوص پیش بینی سبک «تفکر/جریبی» بر اساس مولفه های فراشناخت حالتی، مطابق، نتایج جدول ۱۰، می توان به این نتیجه رسید که مولفه های خود آگاهی و راهبردهای

شناختی قدرت پیش بینی تفکر اجرایی را دارند. و سایر مولفه های فراشناخت قدرت پیش بینی تفکر اجرایی را ندارند. افرادی که دارای سبک تفکر اجرایی هستند باید از یک راهبرد شناختی یا عاطفی برای نظارت بر فعالیت های ذهنی خود برخوردار باشند و نسبت به فرآیند فراشناختی خود، آگاهی داشته باشند.

○ نتایج نشان می دهد که مولفه برنامه ریزی قدرت پیش بینی تفکر قانون گذار را دارد (جدول ۱۳) و سایر مولفه های فراشناخت قدرت پیش بینی تفکر قانون گذار را ندارد. «قانون گذاری» مستلزم برنامه ریزی، آینده نگری و خلق ایده های نو می باشد. نتیجه به دست آمده مطابق با تعریف اشتربنبرگ (۱۹۹۷، به نقل از سیف، ۱۳۸۶) از افراد دارنده این نوع تفکر می باشد. به طور کلی یافته های تحقیق نشان دادند که مولفه های فراشناخت پیش بینی کننده های خوبی برای سبک های تفکر در دانش آموزان مدارس استعداد های درخشان می باشند.



یادداشت ها

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| 1. metacognition | 2. Flavell, J.H |
| 3. Biehler | 4. Snowman |
| 5. Good | 6. Brophy |
| 7. learning strategies | 8. state metacognition |
| 9. planning | 10. self- cheking |
| 11. Thinking Styles Inventory | 12. State Melacognition Inventory |

● منابع

- اشتربنبرگ، (۱۳۸۱). سبک های تفکر ترجمه علاءالدین اعتمادی اهری و علی اکبر خسروی تهران: نشر و پژوهش دادار.
- ابوالقاسمی نجف آبادی، مهدی؛ نظری فر، فرهاد؛ کمالی، هادی؛ حسینی، تورج، (۱۳۸۹). بررسی بین کارکرد سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی میان دانشجویان دانشکده های فنی و مهندسی دانشگاه تهران. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. ۱۲ (۴۷)، ۶۱-۴۹
- پیر محمدی، غلامرضا؛ خدایی، علی؛ شریعتی، فرهاد؛ دستا، مهدی؛ یوسفی، هادی (۱۳۸۹) رابطه سبک های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر و پسر. فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری. ۲ (۱)، ۶۹-۹۴
- پیر خائفی، علیرضا؛ برجعلی، احمد؛ دلاور، علی؛ اسکندری، حسین (۱۳۸۸). تاثیر خلاقیت بر مولفه های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. ۳ (۲)، ۱۶-۵۱
- جوکار، بهرام (۱۳۸۵). رابطه کنش سبک های تفکر و سبک های هویت. فصلنامه روان شناسی دانشگاه

تبریز. ۱ (۱)، ۴۸-۱۳

- رضایی، اکبر (۱۳۸۸). نقش باورهای معرفت شناختی، سبک های تفکر، راهبردهای یادگیری در عملکرد

تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*. ۴ (۱۶)، ۲۰۱-۱۸۵

- زارع، حسین و عبدالله زاده، حسن (۱۳۹۱). *مقیاس های اندازه گیری در روانشناسی شناختی*. تهران: انتشارات آیژ

- سروقد، سیروس؛ رضایی، آذرمیدخت و معصومی، فایزه (۱۳۸۹). رابطه بین سبک تفکر با خود کارآمدی جوانان دختر و پسر پیش دانش گاهی شیراز. *مجله زن و جامعه*. ۱ (۴)، ۴۵۱-۱۳۳

- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روان شناسی پرورشی روان شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.

- صالحی، رضا؛ فرزاد، ولی الله (۱۳۸۲). مطالعه رابطه فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد یادگیری زبان انگلیسی. *مجله روان شناسی*. ۲۷ (۷)، ۶۸۲-۲۷۰

- صفری، یحیی؛ مرزوقی، رحمت اله (۱۳۹۰). بررسی مقایسه ای ابعاد آگاهی های فراشناختی دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی. *مجله نوآوری های آموزشی*. ۴۲ (۱۰)، ۱۳۴-۱۱۹

- عبدالله زاده، علی اکبر (۱۳۸۸). مقایسه رابطه بین انواع سبک های تفکر با میزان یادگیری مبانی فن آوری اطلاعات و ارتباطات در دانش آموزان دختر و پسر مدارس فنی و حرفه ای شهرستان تهران، *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*. ۵ (۳)، ۱۲۵-۱۴۵.

- کارشکی، حسین (۱۳۸۱). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان. *مجله روانشناسی* ۱ (۱)، ۶۴-۸۰

- ملکی، بهرام (۱۳۸۴). تاثیر آموزش راهبرد های شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف. *مجله تازه های علوم شناختی*. ۷ (۳)، ۴۱-۵۰

- یمینی، محمد؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ مرادی، علیرضا، (۱۳۸۷). رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی، سبک های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده ها یا پیامد های یادگیری.

فصلنامه روان شناسی دانشگاه تبریز. ۳ (۲۱)، ۱۷۱-۱۳۹

Atkinson , S. (1998). Cognitive style in context of design and technology protect work. *Educational Psychology an International Journal of Experi*. 183-194

Biehler, R. & Snwoman, J. (1993). *Psychology applied to teaching*, Houghton Mifflin.

Bernardo, A.B., Zhang, L.F., & Callueng, C.M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students, *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 149-163

Beceren, Özdemir, & Özdemir, A. (2010).The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (2010). 2131-2136 Available online at www.sciencedirect.com

- Chiu, M. M., & Kuo, S. W. (2009). From metacognition to social metacognition: Similarities, differences, and learning. *Journal of Education Research*, 3(4), 1–19.
- Flavell, J.H., (1976). Metacognition aspects of problem solving. In: Resnick, L. (Ed.), *The nature of intelligence*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Lajoie, S. P., & Lu, J. (2012). Supporting collaboration with technology: Does shared cognition lead to co-regulation in medicine. *Metacognition and Learning*, 7(1),45–62.
- Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education: The role of style in performance and development. *Eur. J. Press.* 10: 353-76.
- Onil,Hrold F. & Abedi, (1999). *Rliability and validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for alternative assessment* . The Regents of the University of California. Available at : <http://www.cse.UCLa.Edu/products/Reports/TECH469.PDF>.
- Sternberg, R. J.(1994). *Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality*, Cambridge University Press.
- Sternberg , R. J, (1997). *Thinking styles*, New York, Cambridge University Press.
- Sternberg , R. J & Grigorenko, E. L, (1997). Are cognitive styles? *American Psychologist*, 52, (7),700-712.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. E. (1998). Styles of thinking in the school European, *Journal for High Ability*, 6, 201-204.
- Veenman, M.,V. J., Elshout J. J., & Meijer, J. (1997).The generality vs. domain specificity of metacognitive skills in novice learning across domains, *Learning and Instruction*. 7, 187–209.
- Zhang, L. F. (2000). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20, 3,271- 283
- Zhang, L. F. (2001). *Role of thinking styles in students psych- social development*, www.Finderticles.com
- Zhang, L. F., & Postiglione, G. A . (2001). Thinking styles, self-esteem, and socio - economic status. *Personality and Individual Differences*, 31, 1333-1346
- Zhang. L. F. (2002). Thinking styles and modes of thinking: Implications for education and research. *Journal of Psychology*. 136(3): 245 – 61
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of ntellectual styles, *Educational Psychology Rewiev*, 17(1).



تفاوت های جنسیتی در آزمون ترسیم خانواده □

Gender Differences in the Family Drawing Test □

Mahboobeh Sadeghabadi, M.Sc. ✉

Tahereh Elahi, Ph.D.

Mahmoud Kazemi, Ph.D.

محبوبه صادق آبادی *

دکتر طاهره الهی *

دکتر محمود کاظمی *

Abstract

This study was conducted to examine gender differences in the Family Drawing Test. Sample of this descriptive study, were 218 girls and boys third grade student that were selected randomly from Isfahan schools. The test was performed according to the instructions and differences that were mentioned in earlier research as gender differences, was listed and were analyzed using Mann-Whitney U test and Chi - square. Mann - Whitney U test results indicated a significant differences in 7 of 10 examined characteristic by this test, including the use of cold colors, warm colors, number of colors, essential and inessential details, proportions and gender stereotypes. Also chi-square test results revealed significant differences in two characteristics including drawing relationships and drawing same sex figures first. This study confirms differences between boy and girls in the family drawing test, that need to be considered in the analysis of this test in diagnostic areas.

Keywords: children's drawing, family drawing test, gender differences

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت تفاوت های جنسیتی در آزمون ترسیم خانواده انجام گرفته است. نمونه این پژوهش توصیفی ۲۱۸ دانش آموز دختر و پسر پایه سوم دبستان بود که از ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر اصفهان به طور تصادفی انتخاب شدند. آزمون ترسیم خانواده با توجه به دستورالعمل آن اجرا شد و تفاوت هایی که در پژوهش های قبلی به عنوان تفاوت های جنسیتی در ترسیم های کودکان ذکر شده بود، فهرست شده و با استفاده از آزمون های آماری U من ویتنی و خی دو مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج آزمون U من ویتنی تفاوت معناداری را در ۷ ویژگی از ۱۰ ویژگی بررسی شده توسط این آزمون نشان داد، که شامل استفاده از رنگ های گرم، رنگ های سرد، تعداد رنگ ها، جزئیات ضروری و غیر ضروری، تناسب اندام و کلیشه های جنسی بود. تحلیل نتایج آزمون خی دو نیز تفاوت معناداری را در دو ویژگی که شامل ترسیم ارتباطات و ترسیم اول فرد هم جنس بود، نشان داد. نتایج این پژوهش مؤید وجود تفاوت بین دختران و پسران در آزمون ترسیم خانواده است، که در تحلیل های این آزمون در حوزه های تشخیصی در نظر گرفتن این تفاوت ها لازم به نظر می رسد.

کلیدواژه ها: نقاشی کودکان، آزمون ترسیم خانواده، تفاوت های جنسیتی

□ Department of Psychology, Zanjan University, I.R Iran.

✉ Email: mahboobeh.sadeghabadi@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۲/۲۱، تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۱۱/۲۰

* گروه روان شناسی دانشگاه زنجان

● مقدمه

تفاوت های جنسی بین دختر و پسر از جمله مواردی است که در حیطه های مختلف مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و به دنبال آن نظریه های متعددی چون جامعه پذیری جنسی، «روان بنه جنسیتی»^۱ و نظریه های دیگر به وجود آمده است که هر کدام از دیدگاه خود الگوهای متفاوت رفتار را بر حسب جنس مورد بررسی و موشکافی قرار داده اند. آن چه پژوهش های متعدد نشان می دهد، این است که صرف نظر از دلایل وجود این تفاوت ها، که می تواند بیولوژیکی باشد و یا تحت تأثیر ارتباط کودک با جامعه و تحول شناختی قرار گیرد، تفاوت بین دو جنس وجود دارد و در ترجیحات کودکان در مواجهه با جهان بیرونی نشان داده می شود. این تفاوت ها در نوع اسباب بازی هایی که کودک انتخاب می کند، رنگی که از بین جعبه مداد رنگی برای نقاشی استفاده می کند و نوع اشکالی که ترسیم می کند، نمایان است. تفاوت های جنسیتی از ابتدای کودکی در نوع اسباب بازی انتخابی کودک مشخص می شود.

دختران و پسران اسباب بازی هایی را ترجیح می دهند که مطابق با کلیشه های جنسی خودشان است. پسران بیشتر اشیاء متحرک مثل ماشین و دختران بیشتر عروسک را ترجیح می دهند (جادوا، هینس، ۲۰۱۰) و در نوجوانی باورهای جنسیتی زنانه در دختران و باورهای جنسی مردانه در پسران دیده می شود (خسروتاش، حجازی، اژه ای و غباری بناب، ۱۳۸۹). تصور می شود که تفاوت های جنسیتی در ترجیح اسباب بازی برخاسته از جامعه پذیری جنسیتی است، گرچه شواهدی نیز وجود دارد که عوامل بیولوژیکی (مثل سطح آندروژن ها) را تأثیرگذار می داند (الکساندر، هینس، ۲۰۰۲). پژوهش ها نشان داده است که پسران بیشتر کلیشه های مربوط به جنس خودشان را ترجیح می دهند (چنی، ۲۰۰۳). کروتز (۱۹۹۹)، به نقل از عبدی شهرآرای و فراهانی، (۱۳۸۴) عنوان می کند که مردان برای رفتار نقش جنسی متناسب با جنس خود بیشتر از زنان تحت فشار قرار داده می شوند.

تفاوت های جنسیتی در ترسیم های کودکان نیز به وضوح دیده می شود. اگرچه نقاشی به مقدار زیادی تحت تأثیر هنر جامعه و مدرسه آن ها قرار می گیرد و در فرهنگ هایی که علاقه کمی به هنر وجود دارد آثار هنری ساده تر است (والس، ۱۹۹۰)، به نقل از چنی و سورت، دیکی و فلیشیل، (۲۰۰۶) در بین کودکان یک فرهنگ نیز تفاوت هایی بین ترسیم های دختران و پسران وجود دارد.

نقاشی به عنوان یک آزمون فرافکن به این دلیل که امکان بیان نگرش ها و هیجان های کودک را فراهم می سازد و وجود مشکلات عاطفی را اعلام می کند در هر جایگاهی در حرفه های مرتبط با سلامت روان مورد استفاده قرار می گیرد (اسکیو و همکاران، ۲۰۰۷). در ارزیابی هایی که از شخصیت و هوش کودکان با استفاده از ابزار نقاشی صورت می گیرد توجه به این تفاوت ها مانع از ارزیابی های نادرستی می شود که ممکن است ناشی از تفاوت های جنسی در حوزه نقاشی کودکان باشد.

پژوهش های بسیاری به بررسی تفاوت های جنسیتی در موضوع، رنگ و چگونگی ترسیم نقاشی کودکان پرداخته اند که برخی از این پژوهش ها حاکی از ثبات تفاوت های جنسی در نقاشی و همچنین کاربرد رنگ در ۱۰-۵ سالگی است (تورگتون، ۲۰۰۸). کرسچنستین (۱۹۰۵، به نقل از تومان، ۱۹۹۹) توانایی نقاشی پسران را به دلیل مهارت در ارائه روابط فضایی برتر از دختران عنوان کرد، با این حال عدم در نظر گرفتن تفاوت در علائق اجتماعی دختران و پسران نظر او را با شکست مواجه کرد، موضوعی که اگر تحت بررسی قرار می گرفت، ممکن بود که او به نتایج متفاوتی دست یابد. گودیناف (۱۹۲۶، به نقل از تومان، ۱۹۹۹) در پژوهش هایی که در مورد نقاشی تصویر انسان انجام داد عنوان کرد که دختران در بازنمایی تناسبات و جزئیات تصویر انسان بهتر از پسران عمل می کنند.

تحقیقات هریس (۱۹۳۶، به نقل از چن و کانتنر، ۱۹۹۶) نشان داد که در نقاشی تصویر انسان دختران در جزئیات چشم تناسبات، لباس ها، خطوط اطراف بدن و موها برتری دارند و ترسیم های آنها دارای جواهرات، یقه لباس، خط کمر و دامن است در حالی که پسران در تناسبات پاها و نشان دادن پاشنه و بینی و نمایش حرکت بهتر عمل کردند.

ویلسدون (۱۹۷۷، به نقل از چن و کانتنر، ۱۹۹۶) دریافت که دختران در تمایز شانه از سر و کمر و پاها، شش ماه از پسران جلوتر هستند و دختران زودتر از پسران لب های آرایش شده، ابروها و لباس هایی که جنس تصویر را قابل شناسایی می کند، ترسیم کردند، در حالی که پسران زودتر از دختران دندان ها و گوش ها را در ترسیم صورت نشان دادند. موضوعات ترسیم شده در نقاشی کودکان نیز گواه تفاوت های ترسیمی بین دو جنس است. پسران بیشتر تمایل به ترسیم اشیای متحرک و مکانیکی دارند در حالی که گل ها، پروانه ها، خورشید و به طور کلی طبیعت و موجودات زنده از جمله موضوعاتی است که در نقاشی دختران به وضوح

دیده می شود (ایجیما و همکاران، ۲۰۰۱؛ بوساکی و وارنیش واکسیر، ۲۰۰۸).

گاردنر (۱۹۲۸)، به نقل از بوساکی، و همکاران، (۲۰۰۸) عنوان کرد که پسران به احتمال بیشتری شخصیت های خاص یا ابرقهرمان ها را ترسیم می کنند و دختران بیشتر موضوعات افسانه ای شامل حیوانات و پرنسس های سوار بر اسب را نقاشی می کنند. بر اساس آن چه از بررسی موضوعات نقاشی به دست آمده است، پسران و مردان تمایل دارند خودشان را به عنوان جنگجویی در جهان پر خطر ببینند در حالی که دختران و زنان خود را به عنوان قسمتی از جهان می بینند تا این که در مقابل آن (سیلور، ۱۹۹۳).

فلازبری و واتسون (۱۹۹۵) در پژوهش خود نقاشی پسران را خشنتر و غیرواقع گراتر از دختران ارزیابی کردند. دختران بیشتر تمایل دارند زنان و دختران را ترسیم کنند، اما ظهور نقش های انسانی در ترسیم های پسران کمتر به چشم می خورد، در عوض اشیاء متحرک و وسایل نقلیه و هواپیما به وفور دیده می شود (ایجیما و همکاران، ۲۰۰۱).

جولیس (۱۹۵۲)، به نقل از سیلور، (۱۹۹۳) دریافت که ۸۰٪ کودکان سنین ۵ تا ۸ ساله ابتدا تصویر همجنس خود را ترسیم می کنند. نتایج تحقیقات سیلور (۱۹۹۳) نیز نشان داد که در ترسیم موضوعات انسانی آزمودنی ها ابتدا تصویر همجنس خود را ترسیم می کنند. به طور کلی هر دو جنس موضوعات مثبت را بزرگتر ترسیم می کنند (بورکیت و همکاران، ۲۰۰۳). چنی و همکاران (۲۰۰۶) عنوان کردند که دختران تمایل دارند تصاویر زنان و دختران را بلندتر ترسیم کنند. لاووی و همکاران، (۲۰۰۱) ذکر کردند که اندازه تصویر انسان در نقاشی کودک می تواند منعکس کننده دیدگاه کودک از ارزش خود در بین فرهنگش باشد.

چنی و همکاران (۲۰۰۶) در بررسی تفاوت های جنسی در آزمون ترسیم خانواده به این نتیجه دست یافت که دختران به احتمال بیشتری نسبت به پسران لباس ها را ترسیم می کنند و جزئیات کلیشه ای مثل ناخن و آرایش مو و جواهرات را به تصاویر انسانی اضافه می کنند و تصاویر انسانی متناسب تری ترسیم می کنند، همچنین جزئیات ضروری و غیرضروری در ترسیم های دختران بیشتر است. ترسیم بلندتر تصاویر دختران و زنان نیز دیده شد که آن ها این ترسیم بلند تر را نشان دهنده حرمت خود بالای دختران تفسیر کردند. پژوهش چرنی و همکاران تنها پژوهشی است که به بررسی تفاوت های جنسی در آزمون ترسیم خانواده پرداخته است (تنها پژوهشی که ما یافتیم) و بیشتر پژوهش ها به تفاوت های جنسی در

نقاشی آزاد کودکان اشاره دارد و یا به تفاوت های جنسی در آزمون ترسیم خانواده در رابطه با اختلالی خاص پرداخته شده است. آن چه مسلم است وجود چنین تفاوت هایی ضرورت ارزیابی های متفاوت بین دو جنس را ضروری می سازد. همانطور که *د/دستان (۱۳۸۴)* در تعیین سطح تحول یافتگی در «*آزمون ترسیم آدمک*» ذکر می کند که علت تفاوت های دختر و پسر در ترسیم آدمک هر چه که باشد، معنادار بودن آن ما را ملزم ساخته که هنجارهای جداگانه ای را برحسب جنس ارائه دهیم. تفاوت دختران و پسران در مقیاس تحول یافتگی ترسیم آدمک برتری معنادار نتایج دختران را نشان می دهد که این برتری در سنین ۸-۹ سالگی به قله خود می رسد.

با توجه به این که ترسیم خانواده در ارزیابی اختلال های مختلف کودکان کاربرد دارد و برخی اختلال های به نشانه های خاصی حساس هستند شناخت تفاوت های جنسیتی در آزمون ترسیم خانواده ضروری است. پژوهش های قبلی به تعیین تفاوت های جنسیتی در نقاشی کودکان پرداخته اند و پژوهش حاضر با در نظر داشتن این تفاوت ها و با ذکر این سوال که چه تفاوتی بین دختران و پسران در آزمون ترسیم خانواده وجود دارد، به بررسی تفاوت های موجود بین دو جنس در این آزمون پرداخته است و مواردی که در تحقیقات قبلی به عنوان تفاوت بین دختران و پسران در نقاشی ذکر شده است در این تحقیق در آزمون ترسیم خانواده مورد بررسی قرار گرفته است که شامل رنگ، طبیعت، اشیا متحرک، ترسیم جزئیات ضروری و غیرضروری، تناسب اشخاص ترسیم شده، کلیشه های جنسی، ترسیم ردیفی و ترسیم از زاویه بالا، ترسیم افراد در حال ارتباط، ترسیم افراد به صورت مجزا، ترسیم اول فرد هم جنس و ترسیم بلندتر فرد همجنس است.

● روش

«*جامعه آماری*» این پژوهش توصیفی شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر سوم دبستان در شهر *اصفهان* در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بوده است. نمونه ای به تعداد ۲۱۸ نفر که شامل ۱۰۴ دانش آموز دختر و ۱۱۴ دانش آموز پسر پایه سوم دبستان بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب شدند با توجه به اینکه تفاوت دختران و پسران در مقیاس تحول یافتگی ترسیم آدمک در ۸ تا ۹ سالگی به قله خود می رسد (*دادستان، ۱۳۸۴*)

● ابزار

از میان انواع آزمون های ترسیمی متداول، «آزمون ترسیم خانواده»^۲ از جایگاه خاصی برخوردار است، که اجرای سریع و آسان، انعکاس محتوای عمیق شخصیت از دلایل اهمیت آن است. همچنین این روش شیوه های است که کودک خود را در قلب خانواده منتخب قرار می دهد و ما را به عمق مشکلات و مسایل خود هدایت می کند، پس نقاشی خانواده یک آزمون شخصیت است که می توان بر مبنای قوانین فرافکنی به تفسیر آن پرداخت.

نقاشی خانواده در اصل توسط اپل (۱۹۳۱) و وولف (۱۹۴۲) پیشنهاد شد، اما بعدها به عنوان آزمون نقاشی خانواده (DAF) توسط هالس (۱۹۵۱) تدوین گردید (مارنات، ۱۳۸۴). نوع کامل تری از آزمون ترسیم خانواده، آزمون جنبشی خانواده (KFD) است که به وسیله بورنرز و کافمن (۱۹۷۰، ۱۹۷۲، به نقل از رایت، مکینتر، ۱۹۸۲) به عنوان روشی برای کشف ادراک خانواده کودکان آشفته معرفی شد. تعدادی از محققان تلاش هایی برای نمره گذاری عینی ترسیم خانواده گزارش کرد هاند (بورنرز، کافمن، ۱۹۷۲؛ مکفی، ۱۹۴۷، ابرین، پاتون، ۱۹۷۴، به نقل از رایت، مکینتر، ۱۹۸۲).

اعتبار آزمون ترسیم خانواده در پژوهشی که بر اساس یک چارچوب نظری مبتنی بر دلبستگی، ۲۰۰ کودک پیش دبستانی صورت گرفت ۸۲/۵٪ به دست آمد (پیانتا و همکاران، ۱۹۹۹، به نقل از مظاهری و همکاران، ۱۳۸۷). خدایاری فرداعتبار آزمون ترسیم خانواده در نمونه ایرانی (n=۱۰۰) را برابر ۸۴٪ گزارش کرد (به نقل از مظاهری و همکاران، ۱۳۸۷). نقاشی خانواده به کودک اجازه می دهد که تمایلات سرکوب شده در زمینه ناهشیار خود را فرافکنی کند و از این راه است که او می تواند واقعی ترین احساساتی را که نسبت به کسان خود دارد برای ما آشکار سازد (کرمن، ۱۳۸۵)

آزمون ترسیم خانواده با استفاده از یک کاغذ سفید A4، مدادرنگی ۱۲ رنگ و مدادپاکن به اجرا درآمد. از دانش آموزان خواسته شد یک خانواده را ترسیم کنند و افراد را در حین ترسیم به ترتیب اولویت ترسیم شماره گذاری کنند. تعداد اعضای موجود در خانواده کودک مشخص شد و اینکه کودک با پدر و مادر و یا یکی از والدین زندگی می کند و چند خواهر و برادر دارد، مورد بررسی قرار گرفت. مجموعه نشانه هایی که در تحقیقات قبلی به عنوان

ویژگی های نقاشی دختران و پسران معرفی شده بود، مشخص شد و نقاشی های هر دو گروه دختر و پسر بر اساس وجود این ویژگی ها بررسی شد.

بر اساس آن چه از پژوهش های گذشته به دست آمده است، استفاده از رنگ های گرم و روشن، ترسیم طبیعت و جزئیات ضروری و غیرضروری، استفاده از رنگ های متعدد، افراد در حال ارتباط و ترسیم به صورت ردیفی در پیش زمینه، در نقاشی دختران بیشتر مشاهده می شود و همچنین ویژگی هایی مانند استفاده از رنگ های سرد، عدم استفاده از رنگ و یا تعداد کمتر رنگ ها، ترسیم اشیاء متحرک، ترسیم با زاویه دید از بالا (چشم پرنده) و افرادی که به صورت مجزا و بدون ارتباط ترسیم شده اند در نقاشی پسران بیشتر به چشم می خورد. ترسیم اول فرد همجنس، ترسیم بلندتر فرد همجنس و ترسیم کلیشه های جنسی نیز از جمله مواردی است که در این پژوهش در ترسیم های هر دو جنس بررسی شده است. نمره گذاری برای هر یک از ویژگی های ذکر شده به شکل زیر در نظر گرفته شد:

□ **رنگ:** رنگ های گرم و روشن شامل رنگمایه های قرمز، نارنجی، زرد، سبز مایل به زرد و صورتی بود و رنگ های سرد و تیره شامل رنگمایه های آبی، بنفش، سبز، خاکستری، قهوه ای و سیاه بود. به ازای وجود هر رنگ از گروه گرم و سرد آزمودنی ۱ نمره کسب می کرد.

□ **طبیعت:** به ازای ترسیم گل، پروانه، درخت، خورشید، پرنده، ماهی، ابر، کوه، ماه، ستاره و هر جرم دیگری از طبیعت آزمودنی یک نمره می گرفت. در این قسمت برای تعدد ترسیم مقوله های عنوان شده نمره اضافی در نظر گرفته شد به عنوان مثال در صورتی که آزمودنی بیش از دو درخت ترسیم کرده باشد یک نمره علاوه بر نمره قبلی دریافت می کرد.

□ **اشیاء متحرک:** ترسیم هر شیء متحرک مانند اتومبیل، ربات (آدم آهنی)، انواع وسایل نقلیه، هواپیما و ابزار پرواز، دوچرخه، قایق و غیره باعث کسب یک نمره توسط آزمودنی می شد. در این قسمت نیز در صورتی که در هر مقوله ترسیم های از دو عدد تجاوز می کرد، آزمودنی یک نمره اضافی علاوه بر نمره قبلی کسب می کرد.

□ **ترسیم جزئیات ضروری و غیرضروری:** چشم و ابروها، دهان، بینی، دست ها و انگشتان، پاها و موی سر به عنوان جزئیات ضروری عنوان شد و جزئیات غیرضروری به دو بخش جزئیات غیرضروری اشخاص ترسیم شده و جزئیات غیرضروری پس زمینه تقسیم

می شود. مدل و آرایش موها ترسیم جواهرات، مدل و نقش های لباس، ناخن ها، آرایش چهره و ناخن به عنوان جزئیات غیر ضروری اشخاص در نظر گرفته شد و جزئیات پس زمینه اشخاص ترسیم شده شامل ظروف، مبلمان پرده و دکوراسیون داخلی، اسباب بازی های موجود در منزل و پارک، خط کشی های خیابان، چراغ راهنما و علائم راهنمایی و رانندگی، ساختمان و فروشگاه ها بود که ترسیم هر بخش یک نمره به آزمودنی اختصاص می یافت.

□ **تناسبات اشخاص ترسیم شده:** نسبت سر به بدن، ترسیم شانه، گردن، جدا کردن خط کمر از پاها، بلندی دست ها و نسبت صحیح انگشتان به کف دست از جمله ویژگی های فیگور متناسب در نظر گرفته شد و برای رعایت هر یک ۱ نمره اختصاص داده شد.

□ **کلیشه های جنسی:** برای هر کلیشه جنسی شامل لباس ها و کفش های مردانه و زنانه، مدل موهای متفاوت برای هر جنس، حمل اشیایی که خاص هر جنس است، مثل کیف زنانه برای زنان کلاه مردانه برای مردان، افرادی که در حال انجام وظایف خاص هر جنس هستند نیز یک نمره در نظر گرفته شد.

□ **ترسیم ردیفی و ترسیم از زاویه بالا:** در صورت ترسیم اشخاص به صورت ردیفی در پیش زمینه نمره ۱ و در صورت عدم ترسیم به این شکل نمره ۰ تعلق می گرفت. ترسیم از زاویه بالا (چشم پرنده) نیز به همین صورت بررسی شد.

□ **ترسیم افراد در حال ارتباط:** در صورت وجود اشخاصی در حال ارتباط به آزمودنی نمره ۱ و در صورت عدم چنین موردی نمره ۰ تعلق می یافت.

□ **ترسیم افراد به صورت مجزا:** در صورت ترسیم اشخاص بدون هیچ ارتباطی نمره ۱ و در غیر این صورت نمره ۰ اختصاص می یافت.

□ **ترسیم اول فرد همجنس و ترسیم بلندتر فرد همجنس:** در صورت ترسیم اول فرد هم جنس نمره ۱ و در غیر این صورت نمره ۰ اختصاص داده شد. ترسیم بلندتر فرد همجنس نیز به همین صورت مورد بررسی قرار گرفت.

همان طور که ذکر شد نحوه نمره گذاری در ویژگی های رنگ، طبیعت، اشیا متحرک، ترسیم جزئیات ضروری و غیرضروری، تناسبات اشخاص ترسیم شده و کلیشه های جنسی بر اساس فراوانی موارد موجود انجام شد و در مورد ترسیم ردیفی و ترسیم از زاویه بالا،

ترسیم افراد در حال ارتباط، ترسیم افراد به صورت مجزا، ترسیم اول فرد هم جنس و ترسیم بلندتر فرد همجنس بر اساس وجود یا عدم وجود ویژگی نمره ۱ یا ۰ داده شد.

● یافته ها

نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان می‌دهد که از بین ۱۶ تفاوت بررسی شده در «آزمون ترسیم خانواده» هر دو جنس، تعداد ۹ تفاوت تأیید آماری لازم را به دست آورد. همانطور که تحلیل نتایج مربوط به آزمون U منویتنی در جدول ۱ نشان می‌دهد تفاوت معناداری در ۷ مورد بررسی شده با استفاده از این آزمون بین دختران و پسران وجود دارد، که در ستون آخر این جدول سطح معناداری مربوط به هر مورد ذکر شده است. تفاوت‌هایی که در این آزمون بین دختران و پسران معنادار شد، شامل: استفاده از رنگ‌های گرم، رنگ‌های سرد و تعداد رنگ‌های موجود در نقاشی است که در هر سه مورد دختران نسبت به پسران به طور معناداری میانگین بالاتر داشتند. در ترسیم طبیعت، ترسیم اشیاء متحرک و ترسیم جزئیات ضروری تفاوت معناداری بین دو جنس مشاهده نشد. در ترسیم جزئیات غیر ضروری پس زمینه، جزئیات غیرضروری اشخاص، تناسب اندام و وجود کلیشه‌های جنسی در ترسیم خانواده نیز دختران دارای میانگین بالاتری بودند.

جدول ۱. نتایج مربوط به آزمون U من ویتنی در مقایسه دختران و پسران در تعدادی از متغیرها

متغیرها	میانگین رتبه‌های دختران	میانگین رتبه‌های پسران	میانگین رتبه‌های دختران	میانگین رتبه‌های پسران	U من ویتنی	Z	سطح معناداری
رنگ‌های گرم	۲۰/۱۲۹	۵۳/۹۱	۷۰/۳	۹۱/۲	۵۰۰/۳۸۷۹	-۴/۵۱۱	۰/۰۰۱
رنگ‌های سرد	۹۳/۱۲۱	۱۶/۹۸	۵۲/۳	۹۸/۲	۰۰۰/۴۶۳۵	-۲/۸۴۵	۰/۰۰۴
تعداد رنگ‌ها	۱۳۰/۵۳	۹۰/۳۱	۷/۲۳	۵/۸۷	۳۷۴۰/۵۰۰	-۴/۷۵۳	۰/۰۰۱
طبیعت	۱۱۴/۸۸	۱۰۴/۵۹	۱/۳۶	۱/۰۳	۵۳۶۷/۰۰۰	-۱/۳۲۷	۰/۱۸۵
اشیاء متحرک	۱۰۹/۱۳	۱۰۹/۸۴	۰/۰۵	۰/۲۰	۵۸۸۹/۰۰۰	-۰/۲۴۳	۰/۸۰۸
جزئیات ضروری	۱۱۱/۰۱	۱۰۸/۱۲	۶/۸۴	۶/۷۱	۵۷۷۱/۰۰۰	-۰/۳۵۲	۰/۷۲۵
جزئیات غیرضروری پس زمینه	۱۲۲/۳۴	۹۷/۷۹	۰/۹۰	۰/۴۲	۴۵۹۳/۰۰۰	-۳/۲۷۵	۰/۰۰۱
جزئیات غیر ضروری اشخاص	۱۳۴/۴۲	۸۶/۷۶	۱/۰۱	۰/۳۳	۳۳۳۶/۰۰۰	-۶/۳۱۹	۰/۰۰۱
تناسبات اندام	۱۲۸/۲۸	۹۲/۳۷	۳/۴۰	۲/۴۷	۳۹۷۵/۰۰۰	-۴/۲۶۳	۰/۰۰۱
کلیشه‌های جنسی	۱۳۰/۹۷	۸۹/۹۲	۱/۵۴	۰/۹۹	۳۶۹۵/۵۰۰	-۵/۲۳۱	۰/۰۰۱

جدول ۲ نتایج آزمون ویلکاکسون را در بررسی میانگین رنگ های گرم و سرد به تفکیک جنس نشان می دهد. همانطور که در جدول مشاهده می شود تفاوت معناداری در استفاده از رنگ های گرم و سرد در بین دختران مشاهده نشد. پسران نیز تفاوت معناداری در استفاده از رنگ های گرم و سرد در آزمون ترسیم خانواده نداشتند.

جدول ۲. نتایج آزمون ویلکاکسون در مقایسه استفاده از رنگ های گرم و سرد به تفکیک جنس

جنس	متغیرها	رتبه ها	میانگین رتبه ها	جمع رتبه ها	Z	سطح معناداری
دختر	رنگ های گرم-رنگ های سرد	رتبه های منفی	۱۴/۳۹	۰۰/۱۶۴۴	۱۸۴/۱	۲۳۶/۰
		رتبه های مثبت	۵۵/۳۶	۰۰/۱۲۰۶	-	
پسر	رنگ های گرم-رنگ های سرد	رتبه های منفی	۷۴/۴۰	۰۰/۱۷۵۲	۵۲۱/۰	۶۰۳/۰
		رتبه های مثبت	۲۶/۴۶	۰۰/۱۹۸۹	-	

جدول ۳ نتایج آزمون خی دو را در بررسی تفاوت ها در ترسیم افراد در حال ارتباط، ترسیم افراد به صورت مجزا، ترسیم با ترکیب ردیفی، ترسیم از زاویه بالا، ترسیم اول فرد هم جنس و ترسیم بلندتر فرد هم جنس نشان می دهد. از بین خصوصیات ذکر شده، ترسیم افراد در حال ارتباط و ترسیم اول فرد هم جنس تأیید آماری لازم را به دست آورد که مورد اول در دختران و مورد دوم در پسران به طور معناداری بیشتر بود.

جدول ۳. نتایج مربوط به آزمون خی دو در مقایسه دختران و پسران در برخی از متغیرها

متغیرها	دختر	پسر	مقدار خی دو
ترسیم با ارتباط	۴/۶۰	۶/۳۹	۹۸۶/۳*
ترسیم مجزا	۶/۴۴	۴/۵۵	۷۵۶/۳
ترسیم ردیفی	۳/۵۰	۷/۴۹	۱۲۶/۲
ترسیم از زاویه بالا	۶/۴۷	۴/۵۲	۰/۰۰۰
ترسیم اول همجنس	۴/۴۰	۶/۵۹	۴۸۵/۱۰**
ترسیم بلندتر همجنس	۶/۵۲	۴/۴۷	۵۶۵/۲

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

● بحث و نتیجه گیری

○ گستره پژوهشی حاکی از تفاوت های سنی و جنسی در نقاشی کودکان است، اگرچه بعضاً یافته های متفاوتی در این زمینه به دست آمده است، و عوامل متعددی در این زمینه دخیل است، اما پاسخ به پرسش هایی نظیر این که چه تفاوتی های جنسی در نقاشی کودکان وجود دارد، می تواند موجب دستیابی به هنجارهای مفیدی شود که ارزیابی های دقیقتری را

از نیازهای عاطفی و هیجانی کودکان فراهم می کند.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که دختران نسبت به پسران از هر دو گروه رنگ های گرم و سرد بیشتر استفاده کردند و به طور کلی تعداد رنگ های مورد استفاده توسط دختران بیش از پسران است که می تواند موجب معنادار شدن تفاوت دختران در استفاده از هر دو گروه رنگ های گرم و سرد شود. وقتی که استفاده از رنگ های گرم و سرد به تفکیک جنس بررسی شد، دختران در استفاده از رنگ های گرم و سرد تفاوتی نداشتند و در مورد پسران نیز نتیجه مشابهی به دست آمد.

○ در ارزیابی شخصیت کودکان از طریق آزمون های ترسیمی تعداد رنگ های استفاده شده مورد توجه قرار می گیرند. با افزایش سن تعداد رنگ ها افزایش می یابد و به طور متوسط از ۳ به ۴ یا ۵ رنگ می رسد. کاربرد یک یا دو رنگ در نقاشی نشانه مشکوک به نظر می رسد ضمن آن که استفاده از ۶ یا ۷ رنگ نیز افراطی تلقی می شود (دادستان، ۱۳۸۴). تفاوت جنسی در تعداد رنگ های به کار رفته در نقاشی بر لزوم ارزیابی های متفاوت بین دو جنس تأکید می کند. استفاده بیشتر از گروه خاصی از رنگ ها در نشانه شناسی برخی از اختلال های مورد توجه قرار می گیرد به طور مثال استفاده بیشتر از رنگ های سرد در ترسیم های کودکان افسرده دیده می شود. در این مطالعه تفاوت معناداری بین استفاده از رنگ های سرد یا گرم در بین هیچکدام از گروه ها به دست نیامد، این یافته نشان دهنده این است که در صورت عدم وجود اختلال های عاطفی هر جنس به نسبت یکسانی از رنگ های گرم و سرد استفاده می کند و می توان استفاده از گروه خاصی از رنگ ها در آزمون ترسیم خانواده را به عنوان نشانه ای در اختلال های عاطفی مورد توجه قرار داد.

○ همگرا با پژوهش های پیشین در مورد نقاشی کودکان، دختران جزئیات ضروری و غیر ضروری بیشتری را در آزمون ترسیم خانواده نشان دادند. توجه بیشتر دختران به جزئیات، همان طور که ویلسون (۱۹۷۷)، به نقل از چن و کانتنر، (۱۹۹۶) عنوان می کند، و توانایی بیشتر دختران در ترسیم کلیات و جزئیات نسبت به پسران، موجب تفاوت های ترسیمی بین دو جنس می شود.

○ کلیشه های جنسیتی نیز در نقاشی دختران به طور معناداری بیش از پسران دیده می شود. یکی از دلایل این تفاوت را می توان ترسیم بیشتر جزئیات توسط دختران ذکر کرد.

دختران جزییات بیشتری از لباس و اشیاء و آرایش موها را نشان می دهند و این موارد که می تواند به عنوان کلیشه های جنسی در نظر گرفته شود در نقاشی آنها بیشتر موجود است.

○ از طرفی نقش جامعه را نیز در پذیرش و توجه به کلیشه های جنسیتی می توان مهم دانست. کودکان کلیشه های جنسیتی را در خانه، مدرسه و از طریق رسانه ها می آموزند، اما آنچه در این بین نقش مهمتری دارد، خانواده است (ویت، ۱۹۹۷). چنی (۲۰۰۳) در پژوهش خود عنوان می کند که پسران بیشتر کلیشه های مربوط به جنس خود را ترجیح می دهند و می توان نقش تفاوت های فرهنگی را در پذیرش و توجه به کلیشه های جنسی مهم دانست. تفاوت فشار اجتماعی در پذیرش نقش های جنسیتی توسط دختران و پسران متفاوت است. به نظر می رسد در فرهنگ هایی که از همان دوران کودکی پذیرش کلیشه های جنسی به دختران بیشتر از پسران اعمال می شود، پذیرش و توجه به آن نیز توسط این گروه بیشتر صورت می گیرد.

○ در بررسی ترسیم ارتباطات در آزمون ترسیم خانواده نیز همچنان که پژوهش های قبل اشاره کرده اند، دختران ارتباطات بیشتری در نقاشی های خود نشان دادند. به طور کلی به نظر می رسد که دختران به روابط بین فردی اهمیت بیشتری می دهند و این تمایل را در نقاشی های خود نیز به نمایش می گذارند. *غضنفری* (۱۳۸۵) در بررسی مقایسه ای بهزیستی دختران و پسران بر حسب ارزیابی از هویت فردی عنوان می کند که در دختران، بهزیستی در ارتباط با دیگران معنا می یابد و احساسات مثبت نسبت به خود فردی بخش کوچکتری از خشنودی و رضایتمندی زندگی آنان را تشکیل می دهد.

○ ترسیم بلندتر فرد همجنس که چنی و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود این مورد را ویژگی مشاهده شده در آزمون ترسیم خانواده دختران مطرح می کنند در این پژوهش تفاوت معناداری را نشان نداد. در مطالعات متعددی ترسیم بزرگتر موضوعات مثبت و ترسیم کوچکتر موضوعات منفی در نقاشی کودکان عنوان شده است گرچه تحقیقاتی نیز وجود دارد که با ذکر این سؤال که آیا واقعاً اندازه تصویر میتواند نشان دهنده احساس کودک به آن چه ترسیم می کند باشد، این فرض را مورد تردید قرار داده اند. این یافته ها می تواند برای هنردرمان گران و متخصصانی که علاقمند به کاربرد ابزارهای فرافکن به خصوص نقاشی در ارزیابی های بالینی هستند، سودمند باشد، زیرا ابعاد افراد ترسیم شده از مواردی است که در تعبیر و تفسیر نقاشی کودکان مورد توجه قرار می گیرد.

○ از دیگر نتایج این پژوهش تفاوت در ترسیم اول فرد همجنس بین دو گروه بود که در نقاشی پسران بیشتر دیده شد. گرچه مطالعات انجام شده توسط جولیس (۱۹۵۲)، به نقل از سیلور، (۱۹۹۳) حاکی از آن بود که ۸۰٪ کودکان سنین ۵ تا ۸ ساله فرد همجنس خود را اول ترسیم می کنند، اسکابرت و وانگر (۱۹۵۴)، به نقل از سیلور، (۱۹۹۳) دریافتند که نسبت دخترانی که تصاویر زنان را اول ترسیم می کنند کمتر از پسرانی است که ابتدا تصویر همجنس خود را نقاشی می کنند. این فرض که ترسیم اول فرد همجنس توسط پسران می تواند به دلیل توجه بیشتر آن ها به هم جنس های خود، به دلیل اهمیت بیشتر همانندسازی با همجنس و توجه به رفتارهایی مطابق با جنسیت باشد، از مواردی است که نیاز به پژوهش های بیشتر دارد. آنچه مسلم است، کاربرد روزافزون روش های فرافکن به خصوص ترسیم خانواده، لزوم تحقیقات بیشتر در این زمینه را پر اهمیت می سازد.



یادداشت ها

1. gender schema

2. Family Drawing Test

● منابع

- خسرو تاش، پریسا؛ حجازی، الهه؛ اژه ای، جواد؛ غباری بناب، باقر (۱۳۸۹). رابطه باورهای جنسیتی، رضایت مندی روانی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان سرآمد و عادی. *مجله روانشناسی*، ۱۴ (۵۵) ۲۶۵-۲۴۶.
- دادستان، پریخ (۱۳۸۴). *ارزشیابی شخصیت کودکان بر اساس آزمون های ترسیمی*. تهران: رشد.
- عبدی، بهشته؛ شهرآرای، مهرانا؛ فراهانی، محمدتقی (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین نقش های جنسیتی با ترس از موفقیت در دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۹ (۳۴) ۲۱۴-۱۹۹.
- غضنفری، فیروزه (۱۳۸۵). بررسی بهزیستی دختر و پسر بر حسب ارزیابی از هویت اجتماعی و هویت فردی. *فصلنامه اصول بهداشت روانی* (۳۲-۳۱) ۸ (۱۲۳-۱۳۰).
- کرمن، ل (۱۳۸۵). نقاشی کودکان: کاربرد تست ترسیم خانواده در کلینیک. ترجمه پریخ دادستان و محمود منصور. تهران: رشد.
- مارنات، گری کراث (۱۳۸۴). *راهنمای سنجش روانی برای روانشناسان بالینی، مشاوران و پزشکان*. ترجمه حسن پاشاشریفی، محمدرضا نیکخو. جلد دوم تهران: رشد.
- مظاهری، محمدعلی؛ مهدی پور، سمیه؛ اناری، آسیه (۱۳۸۷). آزمون ترسیم خانواده در کودکان زلزله زده بم. پژوهش در سلامت روانشناختی، (۲).

- Alexander, G M; & Hines, M. (2002). Sex differences in response to children's toy in nonhuman primates. *Journal of Evolution and Human Behavior*, 23, 467-479.
- Bosacki., S L., Varnish, A., & Akseer, S.(2008). Childrens gendered sense of self and play as represented through drawings and written descriptions. *Journal of School Psychology*, 23(2), 190-205.
- Burkitt, E., Barret, M., & Davis, A. (2003). The effective characterization on the size of children's drawing. *Journal of Developmental Psychology*, 21, 565-584.
- Cheney, D., Sewert, S., Dickey, M., & Flichbeil D. (2006). Childrens drawings: A mirror to their minds. *Journal of Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Cheney, D. (2003). The effect of stereotyped toys an gender on play assessment in children aged 18-47 months. *Journal of Educational Psychology*, 23(1).
- Flannery A., & Watson, M. (1995). Sex differences and gender role differences in children's drawing. *Journal of Studies in Art Education*, 36(2), 114-122.
- Jadva, V; & Hines, M. (2010). Infants preferences for toy, color and shapes: Sex differences and similarities. *Journal of Archives of Sexual Behavior* 39(6), 1261-1273.
- La Voy,SK., Pederson, WC; Reitz, J. M., Brauch, A. A., Luxenberg, T. M., & Nofisnger, C.C. (2001). Children's drawings: A cross-cultural analysis from Japan and the United States. *Journal of School Psychology International*, 22, 53-63
- Iijima, M., A, Osamu; MF., & Arais, Y. (2001). Sex differences in childrens free drawings: A study on girls with congenital adrenal hyperplasia. *Journal of Hormones and Behavior*, 40, 99-104.
- Silver, R. (1993). Age and gender differences expressed through drawings: A study of attitudes toward self and others. *Journal of Art Therapy*, 10(3).
- Skybo, T., Wenger, NR., & Hwasu, Y. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: Critical review for practice *Journal of Pediatric Nursing*. 22(1).
- Tuman, D M. (1999). Gender style as form and content: An examination of gender stereotypes in subject preference of children drawing. *Journal of Studies in Art Education*, 41(1), 40-46.
- Turgeon, S. M. (2008). Sex differences in children's free drawings and their relationship to 2D:4D ratio. *Personality and Individual Differences*, 45, 527-532
- Witt, S D. (1997). Parent influence on children's socialization to gender roles. *Journal of Adolescence*, 32(126), 253-9.
- Wright, JH; & McIntyre, MP. (1982). The family drawing depression scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38(4).



اعتبارسنجی سیاهه شخصیت خود شیفته - ۴۰ □

Validation of the Narcissistic Personality Inventory-40 □

Nahid Zeini Hasanvand, Ph.D. ✉

Karamollah Javanmard, Ph.D.

Manijeh Goodarzi, M.Sc.

دکتر ناهید زینی حسونود*

دکتر کرم اله جوانمرد*

منیژه گودرزی*

Abstract

This research was performed in order to validate the Narcissistic Personality Inventory (NPI-40) from Raskin and Terry (1988) in an Iranian population. In this cross sectional survey, 335 university students of three departments, selected in stratified sampling method, were assessed by the Narcissistic Personality Inventory-40 (NPI-40), The Neuroticism Extroversion Openness Inventory (NEO-FFI) and the Millon Clinical Multi-axial Inventory-III (MCMI-III). The concurrent validity was assessed through completing a simultaneous MCMI-III test, while the differential validity was assessed as the differential power of test between individuals who had high or low extroversion and high or low agreeableness factors. Test-retest, splitting and internal consistency coefficients were reported. There were significant correlations between NPI-40 and MCMI-III scores ($\alpha=0.83$, $p<0.000$). The reliability of NPI-40 was proved ($p=0.005$). Test-retest consistency coefficient, splitting consistency coefficient and Cronbach alpha coefficient for internal consistency were estimated to be 0.72 ($p<0.000$), 0.75 ($p<0.05$) and 0.65 ($p<0.05$) respectively. The Goodness of Fit Index for the 7 factors of the NPI-40 has been acceptable. Conclusion: Based on the results, the NPI-40 with 7 factors is an appropriate instrument to screen narcissistic personality traits in Iranian population for pertaining researches, and is a diagnostic tool in nonclinical population.

Keywords: narcissism, personality, reliability, validity

چکیده

این پژوهش به منظور اعتبارسنجی سیاهه شخصیت خود شیفته راسکین و تری (۱۹۸۸) بود. جمعیت مورد مطالعه عبارت بودند. از کلیه دانشجویان دانشگاه آیت اله العظمی بروجردی "ره" که در سال تحصیلی ۱۳۹۲ به تحصیل اشتغال داشتند. در این مطالعه زمینه یابی مقطعی، ۳۳۵ دانشجو به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب و با این ابزار و سیاهه های شخصیت نئو و بالینی چندمحوری شخصیت خودشیفته میلون مورد آزمون قرار گرفتند. روایی همزمان با اجرای همزمان سیاهه خودشیفتگی میلون و روایی افتراقی از طریق توان تمایزگذاری ابزار بین افراد با صفت برونگرایی بالا و توافق جویی پایین سنجیده شد. ضرایب اعتبار از نوع بازآمایی، تصنیفی و همسانی درونی گزارش شد. ضریب همبستگی بین نمرات سیاهه شخصیت خودشیفته راسکین و سیاهه بالینی چند محوری شخصیت خود شیفته میلون برابر 0.83 ($p=0.000$) و معنی دار بود. روایی افتراقی ابزار اثبات شد ($p=0.005$) ضریب اعتبار بازآمایی، ضریب همبستگی در تعیین اعتبار تصنیفی و ضریب آلفای کرونباخ در سنجش همسانی درونی به ترتیب 0.72 ($p<0.000$)، 0.75 ($p<0.05$) و 0.65 ($p<0.05$) به ترتیب برای کل ابزار به دست آمده است. بررسی نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان می دهد که سیاهه راسکین در بین جامعه مورد مطالعه برازش دارد. در جمعیت ایرانی این ابزار و مدل هفت عاملی ابزار مناسب و کاربردی برای غربالگری در پژوهش های مربوط به خودشیفتگی، و هم چنین ابزار تشخیصی مناسبی برای استفاده در جمعیت های غیر بالینی است.

کلید واژه ها: شخصیت، خودشیفتگی، اعتبار، روایی

□ Ayatollah Al-Ozmah Bprujerdi University. Brujerd I.R.Iran

✉ Email.nahidzeini@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۵/۱۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۶/۳۰

* دانشگاه آیت اله العظمی بروجردی "ره"

● این پژوهش با تایید کمیته پژوهشی و با حمایت مالی دانشگاه آیت اله العظمی بروجردی (ره) شهر بروجرد انجام شده است.

● مقدمه

از مهمترین کیفیت هایی که می تواند منجر به پیشرفت در زندگی شود و یا بر عکس، باعث بدعملکردی و از دست دادن استعدادهای منحصر به فرد انسان شود، «شخصیت» و ویژگی های مربوط به آن است. در پژوهشی سیاوش پور و آزاد فلاح (۱۳۹۱) نشان داده اند که، کارکنانی که دارای ویژگی شخصیتی با «وجدان بودن» هستند از تعهد سازمانی بالاتری برخوردارند و در پژوهشی متفاوت، اثره ای، شهابی و علی بازی (۱۳۹۰) وجود همبستگی منفی بین دو عامل شخصیتی وظیفه شناسی و توافق با خود گزارش دهی تقبل تحصیلی را نشان داده اند.

«خودشیفتگی»^۱ یکی از مفاهیم قدیمی در روان شناسی به ویژه مکتب روان تحلیل گری است، امروزه هم به عنوان نوعی اختلال در سطح بالینی و هم به عنوان صفت شخصیتی در سطح غیربالینی موضوع مورد تحقیق در ادبیات پژوهشی است. واژه خودشیفتگی، ریشه در افسانه یونانی ناریسیسوس دارد. متنی که توسط شاعر لاتین، *اوانید*، نوشته شده و حکایت پسر جوانی به نام ناریسیسوس است که عاشق انعکاس چهره خودش در آب برکه می شود و به خاطر این که نمی تواند از عشقش (تصویر خود) جدا شود، همان جا می ماند تا از گرسنگی می میرد و در جای بدنش، گلی می روید. زمانی که صاحب نظران روان شناسی، به فردی به عنوان فرد خودشیفته اشاره می کنند، مشخصاتی را برمی شمارند که در ناریسیسوس وجود داشت. در یک عبارت کلی، این واژه به فردی با عشق افراطی به خویش اشاره می کند. (ربر، ۱۹۸۵).

خودشیفتگی که یکی از مفاهیم قدیمی در روان شناسی به ویژه مکتب روان تحلیل گری است، امروزه هم به عنوان نوعی اختلال در سطح بالینی و هم به عنوان صفت شخصیتی در سطح غیربالینی موضوع مورد تحقیق در ادبیات پژوهشی است. مفهوم خود شیفتگی یا عشق نا سالم به خود، هر چند برای اولین بار در نوشته های فروید مطرح شد، اما نظریه پردازی منسجم در این زمینه به کارهای روان تحلیل گرانی چون کوهات و کرن برگ باز می گردد. (قربانی، ۱۳۸۳). خود شیفتگی سبکی از شخصیت است که با ویژگی هایی چون «خود بزرگ بینی»، «تخیلات افراطی در مورد قدرت»، «زیبایی و موفقیت»، «حساسیت زیاد نسبت به انتقاد» و «احساس بی نظیر بودن» مشخص می شود (DSM, IV, ۱۹۹۴).

یافته های پژوهشی در جمعیت های به هنجار نشان می دهد که خود شیفتگی، یک ساختار شخصیتی چند وجهی است که ارتباط پیچیده با سلامت روان دارد. برخی مولفه های این ساختار شخصیتی مثل اقتدار طلبی، برتری طلبی و خود تحسین گری، تا حدودی پیش بینی کننده ارزش خود و کاملاً بی ارتباط با نا به هنجاری های روانی اند، اما برخی دیگر مانند بهره کشی و احساس محق بودن، پیش بینی کننده مشکلاتی هم چون افسردگی و اضطراب به شمار می روند. بنابراین، خود شیفتگی افراطی، یک اختلال شخصیت به شمار می رود که به صورت یک الگوی فراگیر، شامل خود بزرگ بینی (در خیال و در عمل)، نیاز به تحسین، و فقدان قدرت هم دلی نمایان می شود. (حمزوی و قربانی، ۱۳۸۶).

خود شیفتگی با پیامدهای مثبت و منفی همراه است (یانگ و پینسکی، ۲۰۰۶). از جمله برخی پیامدهای آن می توان به کاهش افسردگی، برون گرایی، خوشایندی اولیه و عملکرد بهتر در جمع اشاره کرد. (واتسون و بایدرمن، ۱۹۹۳، براد لی و امونس، ۱۹۹۲، اولتمنز و دیگران، ۲۰۰۴، والاس باومیستر، ۲۰۰۲). طبق نظر مارچادو (انویو، ۱۹۷۰)، پیامدهای منفی سبک زندگی خود شیفته از نقطه نظر روان شناختی و جامعه شناختی کاملاً روشن و واضح است. از جمله: عطش توجه، اطمینان افراطی به خود و فقدان همدلی، برخی از پیامدهای منفی خود شیفتگی را تشکیل می دهند (یانگ و پینسکی، ۲۰۰۶).

بدون در نظر گرفتن بیش از یکصد سال کار نظری و عملی در حوزه خود شیفتگی (اختر و تامپسون، ۱۹۸۲) بیشترین مطالعه کیفی و کار عملی در این حوزه طی ۲۰ سال اخیر انجام شده و موضوع خود شیفتگی به مرکز مهمی از پژوهش های سال های اخیر تبدیل شده است. با وجود قدمت مباحث مربوط به خود شیفتگی در روان شناسی تا سال ۱۹۷۹ آزمون معتبری برای سنجش آن ساخته نشده بود (کوباریچ، دیری و آستین، ۲۰۰۴). «سیاهه شخصیت خود شیفته»^۲ (NPI) نخستین ابزار خودسنجی است که برای سنجش ویژگی های خود شیفتگی در گروه های غیر بالینی ساخته شده است. این وسیله متشکل از جفت ماده هایی است که پاسخ دهنده باید یکی از آن ها را انتخاب نماید. سیاهه ابتدا متشکل از ۵۴ ماده بود و راسکین و هال برای آن چهار، مولفه را گزارش کرده بودند که عبارتند از: «اقتدار / رهبری»^۳، «برتری جوئی / تکبر»^۴، «خود ستایشی / درخود خیزیدگی»^۵، «محق بودن / بهره کشی» بعدها راسکین و تری با تحلیل مولفه های اصلی تعداد ماده های سیاهه را به ۴۰ ماده

کاهش دادند که متشکل از ۷ مولفه اقتدار، خودنمایی، برتری جویی، «محق بودن، بهره کشی»^۶ بود. (راسکین و هال، ۱۹۷۹. راسکین و تری، ۱۹۸۸).

کوباریچ و همکاران (۲۰۰۴) با پژوهش روی نمونه ۳۳۵ نفری و با استفاده از روش تحلیل مولفه های اصلی دو الگوی ۲ و ۳ عاملی را برای این سیاهه پیشنهاد کردند. الگوی دو عاملی متشکل از مولفه های اقتدار و خودنمایی و الگوی سه عاملی هم متشکل از اقتدار، خودنمایی و شخص ویژه بود. با توجه به تعدد عوامل شناسایی شده در تحقیقات مختلف عوامل سیاهه شخصیت خود شیفته، همپوشی زیادی با هم داشته و نمره کل آن در مقایسه با هر یک از عوامل فرعی، قدرت پیش بینی کنندگی بالایی دارد. (والاس و باومستیر، ۲۰۰۲) و این ضعف در نمونه های ایرانی هم گزارش شده است (قربانی و واتسون، ۱۳۸۵).

آمز، روسه و اندرسون (۲۰۰۶)، نسخه فرم کوتاه شده اختلال شخصیت خود شیفته را اعتباریابی کردند. محمدزاده (۱۳۸۸) این سیاهه کوتاه شده را برای دانشجویان ایرانی اعتباریابی کرد. در پژوهش وی نسبت معنی داری F نشانگر ارتباط معنی دار بین متغیر پیش بین (NPI-16) و ملاک یعنی مقیاس خودشیفتگی (MCMI-II) بود. اطلاعات مربوط به ضرایب با توجه به ضرایب بتای حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که بین متغیر پیش بین و ملاک رابطه معنی داری وجود دارد، نتایج تحلیل حاکی از آن بود که متغیر پیش بین یعنی NPI-16 می تواند ۶۰ درصد تغییرات متغیر ملاک یعنی مقیاس خودشیفتگی MCMI-II را پیش بینی نماید. همچنین نتایج پژوهش وی در مورد سیاهه شخصیت پنج عاملی نئو (NEO-FFI) گویای آن بود که تفاوت مشاهده شده بین افراد با صفات برون گرایی بالا و پایین و افراد با صفات توافق جویی بالا و پایین معنی دار است و دو گروه افراد با صفات برون گرایی بالا و توافق جویی پایین نمره بیشتری در پرسش نامه خودشیفتگی کسب می کنند.

به هر حال، چون نسخه اعتباریابی شده محمدزاده (۱۳۸۸) فقط حاوی ۱۶ ماده از ماده های چهل گانه آزمون اصلی NPI راسکین و تری است جامعیت آزمون اصلی را نداشته و این در حالی است که نسخه اصلی ۴۰ سوالی، NPI در سطح وسیعی در نقاط مختلف جهان مورد استفاده قرار می گیرد.

علیرغم شهرت جهانی این آزمون در انجام پژوهش های مربوط به مطالعه خود شیفتگی،

مسئله ای که در حوزه پژوهش های روان شناسی شخصیت و به خصوص متغیر خود شیفتگی با آن مواجه هستیم این است که تاکنون سیاهه شخصیت خود شیفته راسکین و تری، در ایران برای استفاده در پژوهش های مربوط به خود شیفتگی اعتبار یابی نشده و لذا به منظور تعیین نمرات استاندارد نمونه های ایرانی ناچار به انجام چنین پژوهشی کاربردی در حیطه پژوهش های روان شناسی به خصوص در جامعه دانشگاهی ایران خواهیم بود.

با توجه به اهمیت سبک شخصیتی خودشیفته در آسیب شناسی روانی عمومی (مورف و رهودوال، ۲۰۰۱)، و جامع بودن آزمون راسکین و تری (۱۹۸۸) به خاطر انطباق با ملاک های اختلال شخصیت خودشیفته (در متن تجدید نظر شده چهارمین ویراست راهنمای آماری و تشخیصی اختلال های روانی) که نیاز به ابزاری مناسب به منظور سنجش خودشیفتگی را برطرف می کند، هدف اصلی از پژوهش حاضر اعتبارسنجی و انطباق مقیاس مذکور با جامعه ایرانی است. ابزار حاصل از این پژوهش می تواند در تحقیقات مربوط به شخصیت خودشیفته و نگرش های مربوط به آن در ایران کاربرد داشته باشد. در راستای وصول به هدف اصلی، محققان ناچار از دستیابی به اهداف فرعی ذیل بودند:

- ۷ - بررسی همبستگی بین نمره «مقیاس خودشیفتگی سیاهه شخصیت چند محوری میلون»^۷ (MCMI-III) و نمره پرسشنامه.
- ۸ - بررسی همبستگی بین نمره صفت برون گرایی بالا در «سیاهه شخصیت پنج عاملی نئو»^۸ (NEO-FFI) و نمره «سیاهه شخصیت خود شیفته» راسکین و تری در بین دانشجویان مورد مطالعه.
- بررسی همبستگی بین نمره صفت توافق جویی پایین در فهرست شخصیت پنج عاملی نئو (NEO_FFI) و نمره سیاهه شخصیت خود شیفته (NPI) راسکین و تری در بین دانشجویان مورد مطالعه.
- بررسی تحلیل عاملی تاییدی در مورد روایی خرده مقیاس های سیاهه شخصیت خود شیفته (NPI-40) در نمونه مورد مطالعه ایرانی.
- بررسی تفاوت نمره «سیاهه شخصیت خود شیفته» راسکین و تری در بین دانشجویان دختر و پسر مورد مطالعه.

● روش

پژوهش حاضر در یک بررسی زمینه یابی از نوع مقطعی انجام گرفته است. ابتدا «سیاهه شخصیت خود شیفته» توسط نویسنده مسئول به فارسی برگردانده و از دو نفر متخصص زبان انگلیسی درخواست گردید که ماده های برگردانده شده فارسی را به انگلیسی ترجمه معکوس نمایند. آن گاه شکاف های موجود در تطابق دو ترجمه اصلاح گردید. سپس آزمون حاصل روی چند آزمودنی به صورت آزمایشی اجرا و اشکالات پیش آمده برای کاربرد نهایی اصلاح گردید.

«جامعه آماری» عبارت از کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آیت اله العظمی بروجردی «ره» که در سال تحصیلی ۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بوده اند که بر حسب دانشکده، در مجموع ۹ کلاس انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. روش نمونه گیری از نوع «تصادفی طبقه ای» بود. حجم نمونه انتخاب شده ۳۳۵ نفر دانشجویان سه دانشکده مورد نظر بود. در اجرای ابزار میلیون، ۱۰۳ نفر از نمونه تحقیقی که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، هم زمان به سئوالات دو سیاهه شخصیت خودشیفته و میلیون جواب دادند. در تکمیل همزمان دو ابزار، ترتیبی داده شد که تقریباً نیمی از آزمودنی ها نخست سیاهه شخصیت خودشیفته و سپس میلیون و نیم دیگر بر عکس آن را تکمیل نمایند. به این وسیله اثرات ناشی از ترتیب تکمیل ابزارها کنترل شد. در اجرای دو زیرمقیاس برون گرایی و توافق جویی ابزار شخصیت ۵ عاملی نئو که به منظور احراز روایی افتراقی استفاده شد، از شرکت کننده ها (۳۵ نفر با نمره برون گرایی بالا و ۳۵ نفر با نمره توافق جویی پایین) خواسته شد پاسخ های خود را در دامنه ای ۵ درجه ای از «کاملاً مخالف» تا «کاملاً موافق» درجه بندی کنند. داده ها با استفاده از روش رگرسیون ساده خطی (به منظور بررسی روایی هم زمان)، همبستگی پیرسون (به منظور بررسی اعتبار) و آزمون t برای گروه های مستقل (به منظور بررسی روایی افتراقی و مقایسه نمرات مونث و مذکر) در نرم افزار SPSS نسخه ۱۸ تحلیل شدند.

● ابزار

□ الف: «سیاهه شخصیت خودشیفته» (نسخه ۴۰ ماده ای): این ابزار، نسخه کوتاه شده سیاهه ۵۴ ماده ای شخصیت خودشیفته است که به منظور سنجش ویژگی های مرتبط

با شخصیت خودشیفته توسط راسکین و تری ساخته شده است. این ابزار پرکاربردترین وسیله خودگزارش دهی از صفات خودشیفته در جمعیت بهنجار است و متشکل از جفت ماده‌هایی است که پاسخ دهنده باید یکی از آن‌ها را انتخاب نماید، جمع نمره‌ها در هر یک از دو گزینه به طور جداگانه محاسبه می‌شود و در نهایت مجموع نمره‌ها سطح خودشیفتگی فرد را نشان می‌دهد. روایی سیاهه شخصیت خودشیفته، از طریق اجرای همزمان آن با سیاهه چند محوری اختلال شخصیت میلون که بیش از سایر ابزارها می‌تواند اختلال شخصیت خودشیفته را ارزیابی کند تعیین شده است و همبستگی معنادار ($p > 0/001$ و $r = 0/79$) برای این دو سیاهه به دست آمده است (راسکین و تری، ۱۹۸۸). این سیاهه دارای هفت مولفه بوده و خودشیفتگی را بر اساس دو رویکرد مولفه‌ای و کلی، هم به طور جداگانه و تنها با در نظر گرفتن زیر مقیاس‌های هفتگانه و هم به طور تک رویکردی (در نظر گرفتن نمره عمومی خود شیفتگی) ارزیابی می‌کند. طبق نظر راسکین و تری (۱۹۸۸) هر کدام از ۷ مولفه، یک همبستگی به میزان ۲۰ و بالاتر را با دست کم دو مولفه دیگر نشان دادند. بر اساس محتوای سوال‌های آزمون، به طور آزمایشی ۷ مولفه NPI این گونه نامگذاری شدند: *اقتدار*، *خود نمایی*، *برتری طلبی*، *احساس محق بودن*، *بهره‌کشی*، *خود-بسنده‌گی*، و *غرور*.

□ **ب: سیاهه شخصیت ۵ عاملی نئو (NEO-FFI):** این سیاهه ابزاری ۶۰ سئوالی است که در هر سوال آزمودنی نمره صفر تا چهار را کسب می‌کند. هر یک از سوال‌ها نشان‌دهنده پنج عامل بزرگ شخصیت مک کری و کاستا به ترتیب، عامل *N روان‌آزردگی*، *E برون‌گرایی*، *O گشودگی*، *A توافق‌جویی* و *C با وجدان بودن* است. این ابزار توسط کاستا و مک کری (۱۹۹۲) ساخته شده و به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای و در دامنه‌های از «کاملاً مخالف» تا «کاملاً موافق» نمره‌گذاری می‌شود. این سیاهه در ایران توسط گروهی فرشی (۱۳۷۷) هنجار یابی شده است. اعتبار این ابزار با استفاده از روش آزمون-آزمون مجدد در مورد ۲۰۸ نفر از دانشجویان به فاصله سه ماه به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، و ۰/۷۹ برای عوامل *N, E, O, A, C* به دست آمده است. همچنین در تحقیق ملازاده (۱۳۸۱) ضرایب اعتبار آزمون-آزمون مجدد در فاصله ۳۷ روز در مورد ۷۶ نفر از فرزندان شاهد به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۸، ۰/۷۳، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ برای روان‌آزردگی، برون‌گرایی، گشودگی، توافق‌جویی و با وجدان بودن گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای روان‌رنجور

آزردگی، برون گرایی، گشودگی، توافق جویی و وظیفه شناسی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۳، ۰/۷۴، ۰/۷۶ و ۰/۸۷ به دست آمده است (فتحی آشتیانی، ۱۳۸۸). از این سیاهه فقط دو زیر مقیاس «برون گرایی» و «توافق جویی» به منظور احراز روایی افتراقی استفاده شده است. روایی افتراقی از طریق توان تمایزگزاری سیاهه بین افراد با صفت برونگرایی بالا و توافق جویی پایین سنجیده شد. ضرایب اعتبار از نوع بازآزمایی، تنصیفی و همسانی درونی بوده است.

□ ج: سیاهه شخصیت چند محوری بالینی میلون-۳ (MCMI-III): نسخه اصلی این ابزار توسط تئودور میلون^۹ تدوین و ارائه شد و از آن زمان تاکنون دو بار تجدید نظر شده است (۱۹۸۷، ۱۹۹۴). «سیاهه شخصیت چندمحوری بالینی میلون» دارای ۱۷۵ ماده است و در مجموع ۲۴ مقیاس بالینی و ۴ شاخص روایی دارد، از مجموع این ۲۴ مقیاس، ۱۴ مقیاس آن به سنجش اختلال های شخصیت بر اساس محور دو DSM-IV می پردازند و ۱۰ مقیاس دیگر نشانگان بالینی را بر اساس محور یک می سنجند (فتحی آشتیانی، ۱۳۸۸). این سیاهه در ایران توسط خواجه موگهی (۱۹۹۵) هنجاریابی شده است و ویژگی های روان سنجی آن با یافته های گزارش شده توسط میلون هم خوانی دارد. با آن که ابزار مذکور برای جمعیت های بالینی ساخته شده، در چند مطالعه با گروه های غیربالینی نیز به کار برده شده است. طبق نتایج اعتباریابی این مقیاس در ایران، ضریب اعتبار به روش کودر ریچاردسون ۰/۸۵ و ضریب اعتبار بازآزمایی آن ۰/۸۶ گزارش شده است (چوکا، وندنبرگ و شانلی، ۱۹۹۷). در پژوهش حاضر سیاهه خودشیفتگی این ابزار که دارای ۲۴ ماده است و به صورت بلی - خیر جواب داده می شود مورد استفاده قرار گرفته است. این ابزار جنبه هایی از تیپ منفعل - مستقل در تیپ شناسی میلون را می سنجد. افرادی که در این مقیاس نمره بالا می گیرند افرادی هستند که بیش از حد به خودشان ارزش می دهند و از خود راضی، متکبر و مغرور هستند خود را ذیحق دانسته و به شکل خود محورانه ای به خود مشغولند و اگر کسر شان خود ندانند در تعاملات اجتماعی شرکت می کنند. برای رسیدن به مقصود خود می توانند خاضعانه و مطیع نیز باشند (فتحی آشتیانی، ۱۳۸۸، ص ۱۹۶). میزان اعتبار سیاهه از طریق همسانی درونی توسط میلون و همکارانش ۰/۸۷ گزارش شده است. در ضمن روایی آزمون از طریق مقایسه با آزمون MMPI (سنجش عوامل مشترک دو آزمون) میزان همبستگی ۰/۷۵ به بالا را گزارش کرده است. شریفی (۱۳۸۱) در مطالعه خود برای بررسی ضریب اعتبار این آزمون

به روش آلفای کرونباخ (۰/۸۷ به بالا) و باز آزمایی (۰/۸۲ با بالا) را برای آن گزارش کرده است (همان، ص ۲۰۲). در مطالعه فعلی از روایی همزمان با اجرای همزمان ابزار خودشیفتگی MCCI-III و NPI-40 استفاده به عمل آمده است.

● یافته ها

فراوانی شرکت کنندگان در طبقات جنسی بر اساس مشخصه های آمار توصیفی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناسی نمونه آزمون

جنس	فراوانی میانگین سنی	درصد	میانگین سنی	انحراف معیار
دختر	۲۱۱	۰/۶۳	۲۰/۹۱	۲/۱۸۷
پسر	۱۲۴	۰/۳۶	۲۱/۲۴	۱/۳۳۴
جمع کل	۳۳۵	۱۰۰	۲۱/۰۸	۱/۷۶

مقایسه نمره کل خودشیفتگی بر اساس جنس: برای مقایسه نمرات دانشجویان دختر و پسر از آزمون t برای گروه های مستقل استفاده شده که نتایج آن در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. مقایسه نمرات دانشجویان دختر و پسر در سیاهه NPI-40

سطح معناداری	درجه آزادی	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت
۰/۰۰۱	۳۳۳	-۳/۳۰۳	۵/۳۸۷	۱۶/۲۷	۲۱۱	دختر
			۵/۳۵۳	۱۸/۲۷	۱۲۴	پسر

نتایج به دست آمده، تفاوت بین دو گروه را در نمرات سیاهه نشان می دهد، دانشجویان پسر نمرات بیش تری در این آزمون کسب کرده اند. با توجه به نسبت آزمون t به دست آمده (۳/۳۰۳) در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) تفاوت مشاهده شده در نمره کل خود شیفتگی، بین دو گروه از نظر آماری معنادار شده است.

در مطالعه حاضر سه نوع اعتبار بازامایی، تنصیفی و همسانی درونی گزارش گردید. برای تعیین اعتبار بازامایی، تعداد ۴۵ نفر به صورت نمونه گیری داوطلب از نمونه آماری

انتخاب و سپس در فاصله ۴ هفته دوباره آزمایش شدند. با این روش ضریب اعتبار ۰/۷۲ به دست آمد ($p < ۰/۰۰۰$) به منظور تعیین اعتبار تنصیفی مقیاس، از داده های کل نمونه (۳۳۵) استفاده شده است؛ به این منظور سئوالات به دو قسمت زوج و فرد تقسیم و هر قسمت به طور جداگانه نمره گذاری شد، سپس ضریب همبستگی بین دو قسمت محاسبه گردید؛ این ضریب برای سیاهه برابر ۰/۷۵ ($p < ۰/۰۰۵$) به دست آمد. جهت سنجش همسانی درونی سیاهه و خرده مقیاس های آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. در این جا نیز داده های کل نمونه ۳۳۵ نفر وارد تحلیل شدند. بر اساس نتایج حاصل، ضریب آلفا برای NPI برابر ۰/۶۵ ($p < ۰/۰۰۵$)، و ضرایب آلفای خرده مقیاس های آن بین ۰/۱۱ تا ۰/۵۲ به دست آمده است. اطلاعات مربوط به ضریب آلفای کل سیاهه و خرده مقیاس های آن در جدول ۳ محاسبه شده است.

جدول ۳. ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس های سیاهه شخصیت خود شیفته

آزمون	میانگین	انحراف معیار	ضریب آلفا
کل سیاهه	۱۷/۰۱	۵/۴۵	۰/۶۵
اقتدار	۴/۰۶	۱/۷۹	۰/۵۲
خودنمایی	۲/۸۹	۱/۵۶	۰/۴۳
برتری طلبی	۲/۰۰	۱/۳۶	۰/۴۵
محق بودن	۲/۸۳	۱/۲۹	۰/۲۳
بهره کشی	۱/۴۴	۱/۱۴	۰/۳۰
خود بسندگی	۲/۵۸	۱/۳۸	۰/۳۴
غرور	۱/۲۷	۰/۷۷	۰/۱۱

جهت سنجش ضریب همبستگی بین کل سیاهه و خرده مقیاس های آن ها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است، در این جا نیز داده های کل نمونه ۳۳۵ نفر وارد تحلیل شدند. بر اساس نتایج حاصل از جدول ماتریس همبستگی بین خرده مقیاس ها، ضریب همبستگی برای سیاهه شخصیت خود شیفته با خرده مقیاس ها بین ۰/۴۵ (غرور) تا ۰/۶۹ (اقتدار) شده است. ($p < ۰/۰۱$)، و ضرایب آلفای خرده مقیاس ها با یک دیگر بین ۰/۱۱ (غرور) تا ۰/۳۷ (خود بسندگی) (اقتدار با برتری طلبی) به دست آمده است. نتایج حاصل از جدول

ماتریس همبستگی بین خرده مقیاس ها و کل سیاهه در جدول ۴ محاسبه شده است.

جدول ۴. ضرایب همبستگی کل سیاهه شخصیت خودشیفته و خرده مقیاس های آل

NPI	محقق بودن	غرور	بهره کشی	خود نمایی	برتری طلبی	خود بسندگی	اقتدار	ضریب همبستگی
۰/۶۹**	۰/۲۸**	۰/۱۹**	۰/۱۲*	۰/۲۲**	۰/۳۷**	۰/۳۴**	۱	اقتدار
۰/۵۷**	۰/۲۰**	۰/۱۱*	۰/۲۰**	۰/۱۴**	۰/۲۴**	۱	۰/۳۴**	خودبسندگی
۰/۶۲**	۰/۲۸**	۰/۲۱**	۰/۱۷**	۰/۱۷**	۱	۰/۲۴**	۰/۳۷**	برتری طلبی
۰/۵۸**	۰/۲۴**	۰/۳۰**	۰/۱۸**	۱	۰/۱۷**	۰/۱۴**	۰/۲۲**	خود نمایی
۰/۴۶**	۰/۱۷**	۰/۱۶**	۱	۰/۱۸**	۰/۱۷**	۰/۲۰**	۰/۱۲*	بهره کشی
۰/۴۵**	۰/۱۶**	۱	۰/۱۶**	۰/۳۰**	۰/۲۱**	۰/۱۱*	۰/۱۹**	غرور
۰/۵۸**	۱	۰/۱۶**	۰/۱۷**	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۲۰**	۰/۲۸**	محق بودن
۱	۰/۵۸**	۰/۴۵**	۰/۴۶**	۰/۵۸**	۰/۶۲**	۰/۵۷**	۰/۶۹**	NPI

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

در مطالعه حاضر دو نوع روایی هم زمان و افتراقی گزارش شده است. به منظور بررسی روایی هم زمان، از اجرای هم زمان سیاهه های خودشیفتگی و شخصیت چند محوری بالینی میلیون ۳ استفاده شد. به این منظور ۱۰۳ نفر از نمونه تحقیقی که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، هم زمان به سئوالات دو سیاهه جواب دادند. نتایج نشان داد که همبستگی بین دو پرسش نامه ۰/۸۳ (p<۰/۰۰۰) است. به منظور تعیین دقیق تر رابطه از تحلیل رگرسیون ساده خطی استفاده شده است.

در این مرحله، سیاهه به عنوان متغیر پیش بین و سیاهه خودشیفتگی MCMI-III به عنوان متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون شدند. جدول ۵ نتایج تحلیل رگرسیونی را نشان می دهد. نسبت معنی داری F در جدول ۵ نشانگر ارتباط معنی دار بین متغیر پیش بین و ملاک است.

جدول ۵. تحلیل واریانس و رگرسیون مقیاس خود شیفتگی MCMI-III بر اساس پرسشنامه NPI-40

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۱۰۰/۶۴۳	۱	۱۰۰/۶۴۳	۲۳۹/۲۳۴	۰/۰۰۰
باقیمانده	۴۶۹/۲۷۰	۱۰۲	۴/۶۰۱		
کل	۱۵۶۹/۹۱۳	۱۰۳			

اطلاعات مربوط به ضرایب تعیین، خطای معیار برآورد و ضرایب تحلیل رگرسیون در جدول ۶ آمده است. با توجه به ضرایب بتای حاصل از تحلیل رگرسیون می توان نتیجه

گرفت که بین متغیر پیش بین و ملاک رابطه معنی داری وجود دارد. جدول ۶ مقدار ضریب تعیین را نشان می دهد که برابر ۰/۷۰۱ است و با توجه به این مقدار می توان گفت که ۷۰ درصد از تغییرات MCMI را می توان ناشی از تغییرات NPI دانست و متغیر پیش بین ما ۷۰ درصد از تغییرات متغیر وابسته یا ملاک را تبیین می کند.

جدول ۶. اطلاعات مربوط به ضرایب تحلیل خط رگرسیون مقیاس خود شیفتگی MCMI-III براساس پرسشنامه NPI-40

متغیر وارد شده به معامله	ضریب بتا	نسبت t	سطح معناداری t	ضریب تعیین	خطای معیار برآورد
NPI-40	۰/۸۳۷	۱۵/۴۶۷	۰/۰۰۱	۰/۷۰۱	۲/۱۴۵

به منظور بررسی روایی افتراقی ۳۵ نفر از شرکت کننده ها که در مقیاس برون گرایی نمره بالایی کسب کرده بودند به همراه ۳۵ نفر از شرکت کننده ها که در مقیاس توافق جویی نمره بالایی کسب کرده بودند، با گروه شاهد در سیاهه شخصیت خودشیفته مقایسه شدند. جدول های ۷ و ۸ به منظور احراز روایی افتراقی، نتایج مقایسه جفت گروه ها را بر اساس نمراتی که در این سیاهه به دست آورده اند، مقایسه می کند. اطلاعات این جدول ها گویای آن است که تفاوت مشاهده شده بین افراد با صفات برون گرایی بالا و پایین و افراد با صفات توافق جویی بالا و پایین معنی دار است و دو گروه افراد با صفات برون گرایی بالا و توافق جویی پایین نمره بیش تری در سیاهه خودشیفتگی کسب می کنند.

جدول ۷. مقایسه افراد با صفت برون گرایی بالا و پایین در سیاهه شخصیت خودشیفته

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	سطح معناداری
برون گرایی بالا	۳۵	۱۸/۴۰	۵/۴۸۴	۲/۱۴۶	۶۸	۰/۰۳۵
برون گرایی پایین	۳۵	۱۵/۵۷	۵/۵۴۳			

جدول ۸. مقایسه افراد با صفت توافق جویی بالا و پایین در سیاهه شخصیت خودشیفته

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
توافق جویی بالا	۳۵	۱۵/۵۴	۵/۶۱۷	-۲/۲۰۶	۶۸	۰/۰۳۱
توافق جویی پایین	۳۵	۱۸/۴۰	۵/۲۱۴			

به منظور بررسی برازش ساختار هفت عاملی سیاهه شخصیت خود شیفته از روش تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار LISREL 8/5 که از بسته های نرم افزاری مدل سازی معادلات ساختاری است، استفاده شده است. در جدول ۹ بارهای عاملی سوالات سیاهه شخصیت خود شیفته بر روی عوامل هفت گانه ارائه شده است. همانگونه که مشاهده می شود بیشتر ماده ها دارای بار عاملی بیش از ۰/۴ با عوامل هفتگانه می باشند.

جدول ۹. نتایج تحلیل عاملی تاییدی سیاهه شخصیت خود شیفته

اقتدار		خود نمایی		پرتری جویی		بهره کشی		محقق بودن		خود بسندگی		خود بینی	
سوال	بار عاملی	سوال	بار عاملی	سوال	بار عاملی	سوال	بار عاملی	سوال	بار عاملی	سوال	بار عاملی	سوال	بار عاملی
۱	۰/۶۱	۲	۰/۱۷	۴	۰/۶۰	۶	۰/۶۱	۵	۰/۵۷	۱۷	۰/۲۰	۱۵	۰/۲۹
۸	۰/۲۴	۳	۰/۱۵	۹	۰/۷۳	۱۳	۰/۳۱	۱۴	۰/۱۴	۲۱	۰/۵۷	۱۹	۰/۳۶
۱۰	۰/۳۵	۷	۰/۷۸	۲۶	۰/۴۲	۱۶	۰/۶۲	۱۸	۰/۴۵	۲۲	۰/۳۳	۲۹	۰/۲۶
۱۱	۰/۵۰	۲۰	۰/۳۲	۳۷	۰/۴۵	۲۳	۰/۲۹	۲۴	۰/۲۰	۳۱	۰/۵۵		
۱۲	۰/۵۳	۲۸	۰/۲۸	۴۰	۰/۷۳	۳۵	۰/۳۵	۲۵	۰/۳۳	۳۴	۰/۱۹		
۳۲	۰/۶۶	۳۰	۰/۸۳					۲۷	۰/۶۳	۳۹	۰/۷۷		
۳۳	۰/۶۰	۳۸	۰/۵۹										
۳۶	۰/۵۸												

از مجموع آماره های برازش، پنج شاخص مطلوبیت برازش شامل «شاخص نیکویی برازش» (GFI)، «شاخص نیکویی برازش تعدیل شده» (AGFI)، «جذر برآورد خطای تقریب» (RMSEA)، «شاخص برازندگی تطبیقی» و «مجدور خی» برای بررسی برازش مدل عاملی استفاده شد. همان طور که نتایج جدول ۱۰ نشان می دهند، شاخص نیکویی برازش برابر ۰/۹۳، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده برابر ۰/۹۱ و جذر برآورد خطای تقریب برابر با ۰/۰۸۲ است. طبق نظر براون^{۱۰} و کوک^{۱۱} زمانی که شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده بزرگتر از ۰/۹۰ و جذر برآورد خطای تقریب کمتر از ۰/۱۰ باشد، نشان دهنده برازش مدل است. از مجموع شاخص های برازش می توان نتیجه گرفت که داده ها با مدل مفروض، هماهنگی داشته و ساختار هفت عاملی ان پی آی-۴۰ در نمونه مورد مطالعه برازش دارد.

جدول ۱۰. شاخص های برازش ساختار هفت عاملی ان پی آی-۴۰ در تحلیل عاملی تاییدی

شاخص های آماری	df	P	X ²	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
مقادیر برازش	۷۱۹	۰/۰۱	۱۰۶۱/۲۹	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۸۳	۰/۰۸۲

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف مطالعه حاضر، بررسی روایی اعتبار سیاهه شخصیت خود شیفته برای اندازه گیری رفتارهای خودشیفته به ویژه در اختلال شخصیت خودشیفته بود. در این راستا، پژوهش حاضر نشان داد ضرایب حاصل از اجرای هم زمان دو سیاهه به منظور احراز روایی هم زمان از لحاظ آماری مناسب است. نتایج تحلیل رگرسیونی هم حاکی از آن است سیاهه شخصیت خود شیفته ۷۰ درصد از تغییرات مقیاس خودشیفتگی سیاهه 3-MCMI را پیش بینی می کند. بنابراین، همبستگی با سیاهه مذکور نشان دهنده روایی هم زمان 40-NPI است. در ارتباط با روایی افتراقی، نتایج حاکی از آن است که سیاهه شخصیت خود شیفته قابلیت تفکیک افراد با صفات برون گرایی بالا و توافق جویی پایین از گروه شاهد را دارد و این دو گروه نمره بیشتری در سیاهه خودشیفتگی کسب می کنند.

○ از آن جایی که برون گرایی بالا و توافق جویی پایین از ویژگی های افراد خودشیفته هستند (یانگ و پینسکی، ۲۰۰۶؛ برادل و امونز، ۱۹۹۲)، بنابراین سیاهه از روایی افتراقی مطلوبی برخوردار است. نتایج مطالعه حاضر در مورد روایی افتراقی با نتایج مطالعه محمد زاده (۱۳۸۸) همخوانی دارد. به منظور مطالعه اعتبار، از سه روش بازآزمایی، تصفی و ضریب همسانی درونی استفاده شد. ضریب اعتبار بازآزمایی به دست آمده در فاصله چهار هفته ۷۲ درصد است که از نظر آماری ضریب مطلوبی به شمار می رود. همچنین، شاخص ضریب اعتبار به روش های تصفی و همسانی درونی برای سیاهه در سطح مطلوبی گزارش شده است. این شاخص های اعتبار با شاخص های گزارش شده در مطالعات راسکین و تری (۱۹۸۸) نزدیک است. لازم به ذکر است که ضرایب اعتبار همسانی درونی و بازآزمایی در مطالعه راسکین و تری به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۲ به دست آمده بود. تشابه ضرایب اعتبار گزارش شده در تحقیقات مختلف بیانگر آن است که سیاهه چندان دستخوش تغییرات وضع و حالت نشده و در طول زمان دارای ثبات کافی است و بنا بر این در شرایط مختلف زمانی و فرهنگی به نتایج تقریباً مشابهی منجر می شود.

○ در ارتباط با تفاوت های دو جنس، این پژوهش نشان داد که بین گروه های مونث و مذکر در سیاهه تفاوت معنی داری وجود دارد و گروه مذکر نمرات بیشتری در صفات خودشیفتگی کسب می کنند. این یافته ها با تحقیقات قبلی که نشان داده اند مردان در مقایسه

با زنان نمرات بالایی در سیاهه شخصیت خودشیفته کسب می کنند (واتسون و همکاران، ۱۹۸۳، فاستر، کمبل و توینگ، ۲۰۰۳؛ آمز، روسه و آندرسون، ۲۰۰۶؛ و محمد زاده، ۱۳۸۸) و نیز با متن تجدید نظر شده چهارمین ویراست راهنمای آماری و تشخیصی اختلال های روانی (۲۰۰۰) که در آن گزارش شده است مبتلایان به اختلال شخصیت خودشیفته ۵۰ تا ۷۵ درصد مرد هستند مطابقت دارد. بررسی نتایج تحلیل عامل تائیدی نشان می دهد که سیاهه شخصیت خود شیفته در بین جامعه مورد مطالعه برازش دارد و در مجموع مقدار شاخص ها با ملاک تفسیری آن ها مطابقت دارند و این، نشان دهنده کفایت و روایی بسنده سیاهه است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که مدل هفت عاملی خودشیفتگی از برازش خوبی در جامعه ایرانی برخوردار است.

○ در یک جمع بندی کلی، تشابه ضرایب گزارش شده در این تحقیق با ضرایب مولفان مقیاس در فرهنگ اصلی نشانگر ساده و سلیس بودن عبارات آزمون در زبان انگلیسی و نیز در زبان فارسی است و این که انطباق نسخه اصلی با فرهنگ ایرانی به صورت مطلوب انجام گرفته است. بنابراین، ابزار حاصل از این پژوهش می تواند در پژوهش های مربوط به خودشیفتگی در ایران قابلیت کاربرد داشته باشد.



یادداشت ها

1. narcissism
2. Narcissistic Personality Inventory
3. leadership/suthority
4. superiority/arrogance
5. self-absorption/self-admiration
6. exploitativeness/entitlement
7. Millon Clinical Multiaxial Inventory-III (MCMI-III)
8. Neuroticism Extroversion Openness Inventory (NEO), Five Factor Index (FFI)
9. Theodor Millon
10. Browne
11. Cudeck

● منابع

- اژه ای، جواد، شهابی، روح اله و علی بازی، هوشنگ. (۱۳۹۰). رابطه ویژگی های شخصیت با خود گزارش دهی تقلب تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۱۵ (۴): ۴۲۴-۴۲۴.
- حمزوی، فاطمه و قربانی، نیما. (۱۳۸۶). خود شیفتگی و نقش های جنسی در نوجوانان دختر ایرانی، *مطالعات زنان* ۲۵ (۲): ۵۵-۷۲
- سیاوش پور، یوسف و آزاد فلاح، پرویز. (۱۳۹۱). ارتباط بین ویژگی های شخصیتی، تعهد سازمانی و سبک های مقابله ای کارکنان. *مجله روانشناسی*، ۱۶ (۴): ۳۶۹-۳۵۵

- فتحی آشتیانی، علی (۱۳۸۸) *آزمون های روان شناختی ارزشیابی شخصیت و سلامت روان*. تهران: انتشارات بعثت
- قربانی، نیما. (۱۳۸۳). سبک ها و مهارت های ارتباطی. تهران: نشر تیلور.
- قربانی، نیما، و پی، جی، واتسون. (۱۳۸۵) بررسی خود شیفتگی نا سالم در نمونه ای از دانشجویان ایرانی و امریکایی. *مجله روان شناسی معاصر*. ۱۱(۱): ۲۰-۲۶
- گروهی فرشی، میر تقی (۱۳۷۷) *هنجار یابی آزمون جدید شخصیتی NEO و بررسی تحلیلی ویژگی ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه های ایران*. رساله دکتری روان شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- محمد زاده، علی. (۱۳۸۸). اعتبارسنجی پرسشنامه ی شخصیت خودشیفته (NPI-16) در جامعه ایرانی، *مجله اصول بهداشت روانی*: ۱۱(۴)، ۲۷۴-۲۸۱
- ملا زاده، جواد (۱۳۸۱) *رابطه سازگاری زناشویی با عوامل شخصیت و سبک های مقابله ای در فرزندان شاهد*. رساله دکتری روان شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- Akhtar, S., & Thampson, J. A., JR. (1982). Overview: Narcissistic personality disorder, *American Journal of Psychiatry*. 139(1):12-20.
- Ames D. R., Rose. P., & Anderson, C. P.(2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism, *Journal o f Research in Personality*, 40: 440-50.
- Bradlee, P. M., & Emmons, R. A. (1992). Locating narcissism within the interpersonal circumflex and the five factor model, *Personality & Individual Differences*. 13: 821-830.
- Choca, J. P., Vandenberg, E., & Shanley, L., A. (1977). *Interpretive guide to Millon Clinical Multiaxiol Inventory*. Washington. DC: APA: 1-379
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1995). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa, FL: *Psychology Assessment*. 50-65.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition*,. (1994). American Psychiatric Association
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV- Text Revision*. (2000). American Psychiatric Association
- Envio, R. (1970). *Narcissism the epidemic of our time*, www. Envio. Org.nl/articulo/1970.
- Foster, J. D., Campbell, W. K., & Twenge, J.M., (2003). Individual differences in narcissism: In Xated self-views across lifespan and around the world. *J re Pers* 37: 469-86

- Khaje Mogeji, N. (1995) *Development and Validation of Millon clinical Multiaxial inventory-II (MCMI-II)*, MS. Dissertation. Tehran: Iran University of Medical Science, College of Psychology, 33-40 . (Persian)
- Kubarych, T. S., Deary, I. J., & Austin, E. J. (2004). The Narcissistic Personality Inventory: Factor structure in a nonclinical sample. *Personality Individual Dif. 36*: 857-72.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model, *Psychological Inquiry, 12*: 177-196.
- Oltmanns, T. F., Friedman, J. N., Fiedler, E. R., & Turkheimer E. (2004). Perceptions of people with personality disorders based on thin slices of behavior, *J. Res. Pers, 38*: 216-29.
- Raskin, R.N., & Hall, C. (1979). A Narcissistic Personality Inventory, *Psychological Reports. 46*: 55-60
- Raskin, R. & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissists Personality Inventory and future evidence of its construct validity, *Journal of Personality & Social Psychology, 54*: (5), 890-902.
- Wallace, H. M. & Baumeister, R. F. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *J. Pers. Soc. Psychol. 82*: 819-34.
- Watson, P. J., Biderman, M. D., (1993). Narcissistic Personality Inventory factors, splitting and self-consciousness,. *J. Pers. Assess; 61*: 41-57.
- Young, S. M., & Pinsky, D. (2006). Narcissism and celebrity, *J. Res. Pers, 40*: 463-71.



گزارشی و خیر

نکوداشت دانشمند فرهیخته دکتر ولی اله فرزاد

به همت «انجمن ایرانی روانشناسی» و «دانشگاه خوارزمی» نکوداشت دانشمند فرهیخته دکتر ولی اله فرزاد در ۲۹ بهمن ۱۳۹۳ در این دانشگاه با حضور پر شور اساتید و دانشجویان برگزار شد. در این مراسم علاوه بر بخش فیلم و ویدئو از زندگی دکتر فرزاد پس از خیر مقدم دکتر محمد حسین عبداللهی رئیس دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی و دکتر جواد اژه ای رئیس انجمن ایرانی روانشناسی، دکتر مرادی (معاون پژوهشکده علوم شناختی)، دکتر گیامنش (از دانشگاه خوارزمی)، دکتر فتحی آشتیانی (از دانشگاه بقیه الله)، دکتر دلاور (از دانشگاه علامه طباطبائی)، دکتر مهرمحمدی (سرپرست دانشگاه فرهنگیان)، دکتر افروز (از دانشگاه تهران)، دکتر تاجیک اسمعیلی (معاونت دانشگاه فرهنگیان)، دکتر فراهانی (رئیس موسسه تحقیقات تربیتی)، دکتر زارع (از دانشگاه پیام نور)، دکتر بهرامی (از دانشگاه تبریز)، دکتر کرامتی (از دانشگاه خوارزمی) و دکتر نگهبان سلامی (نماینده مجلس شورای اسلامی) در ارتباط با زندگی، دوران همکاری، یا دانشجویی خود صحبت کردند. در نهایت این جلسه، دکتر فرزاد ضمن ارائه مطالبی از برگزاری این نکوداشت تشکر نمود.

انتشار ترجمه عربی و انگلیسی کتاب «هدایت و مشورت در اسلام»

کتاب هدایت و مشورت در اسلام با عنوان «الهدایة و المشورة فی الاسلام» تالیف دکتر جواد اژه ای توسط انتشارات بین المللی «الهدی» به زبان عربی ترجمه و از چاپ خارج شد. این کتاب را آقایان شاکر کسرابی و عبدالمهدی بازرگان به عربی ترجمه نموده اند. از این کتاب در هفته پژوهش در سال ۱۳۹۳ رونمایی شد. ترجمه انگلیسی آن نیز توسط انتشارات الهدی و با ترجمه ندا نامور کهن و زینب تاجیک به چاپ رسید. قبلا از ترجمه روسی این کتاب در سال ۱۳۹۲ در «دانشگاه اسلامی مسکو» رونمایی شده بود. چاپ اول کتاب «هدایت و مشورت در اسلام» توسط انتشارات سمت در سال ۱۳۹۰ صورت گرفت. این کتاب برای دو واحد درسی در کارشناسی ارشد رشته مشاوره تدوین یافته 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

□Preface	2
□ Investigating the Mediating Role of Achievement Goals in the Relationship between Need for Cognition and Cognitive Engagement: The Effect of Procrastination Context Reza Ghorban Jahromi., Ph.D., Elahe Hejazi., Ph.D., Javad Ejei., Ph.D., Mohammad Khodayari Fard., Ph.D.....	3
□The Assessment of the Personal and Impersonal Moral Judgment According to Behavioral Activation System (BAS) and Behavioral Inhibition System (BIS) Sohrab Amiri, M.Sc., Jafar Hasani, Ph.D., Mohammad Hossein Abdollahi, Ph.D.....	22
□The Development of Wisdom from Adolescence to Elderly Samaneh Asadi, Ph.D., Sholeh Amiri.Ph.D., Hosein Molavi, Ph.D.....	37
□Efficacy of Neurofeedback in the Correct Brain's Wave's Amplitude and the Visual-Motor Continuous Performance with ADHD Sooran Rajabi, Ph.D.	53
□Predicate Thinking Styles Based on Component of Metacognitive Styles Mansour Bayrami, Ph.D., Seyed Mohammad Tabatabaei, M.Sc.	71
□Gender Differences in the Family Drawing Test Mahboobeh Sadeghabadi, M.Sc., Tahereh Elahi, Ph.D., Mahmoud Kazemi, Ph.D.....	88
□Validation of the Narcissistic Personality Inventory - 40 Nahid Zeini Hasanvand, Ph.D., Karamollah Javanmard, Ph.D., Manijeh Goodarzi, , M.Sc.....	102
□News and Report	119