

- مقایسه نظام های مغزی/رفتاری و مکانیسم های دفاعی در افراد دارای رگه های افسردگی و اضطراب
مرضیه پهلوان مازندرانی، دکتر پرویز آزادفلاح، دکتر سید مجتبی جزایری..... ۲۳۰
- رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی
زینب ربانی، دکتر فریده یوسفی..... ۲۴۷
- ارتباط خوش بینی تحصیلی معلم با اهداف پیشرفت دانش آموزان
دکتر نرجس خاتون ذبیحی حصارى، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه ای، دکتر ولی الله فرزاد..... ۲۶۳
- رابطه بین مولفه های همدلی با شادکامی در جمعیت دانشجویی
دکتر منصور بیرامی، دکتر داود جعفری، محسن بهرامی..... ۲۸۰
- رابطه مناسبات سالم زوجین از دیدگاه اسلام با رابطه با خدا در دانشجویان متأهل
فاطمه محمودی، دکتر محمود نجفی، دکتر شاهرخ مکوند حسینی..... ۲۹۲
- بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی
دکتر جعفر حسینی، مهدی طاهری..... ۳۰۸
- رابطه ذهن آگاهی و خودشناسی منسجم با رضایتمندی زناشویی
مهسا امیدیکی، دکتر شیوا خلیلی، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، دکتر نیما قربانی..... ۳۲۷
- معرفی کتاب ۳۴۲

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

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:

دکتر جواد اژه‌ای
ejei@iranapsy.ir

سردبیر:

دکتر محمد کریم خداپناهی

شورای علمی مجله:

دکتر پرویز آزادفلاح (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر جواد اژه‌ای (دانشگاه تهران)

دکتر غلامعلی افروز (دانشگاه تهران)

دکتر تقی برومندزاده (دانشگاه گرونبل/فرانسه)

دکتر رضا پورحسین (دانشگاه تهران)

دکتر محمد کریم خداپناهی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر محسن دهقانی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر کاظم رسول زاده طباطبائی (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر محمد حسین عبداللہی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر علی فتحی آشتیانی (دانشگاه علوم پزشکی قیبه‌العمج)

دکتر محمد علی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمود منصور (دانشگاه تهران)

دکتر مهناز مهربانی زاده هنرمند (دانشگاه شهید چمران)

دکتر حمید طاهر نشاط دوست (دانشگاه اصفهان)

مدیر داخلی: دکتر مهناز شاهقلیان

چاپ: طیف نگار

آدرس: تهران، خیابان پاستور، کوچه شهید

خوش زبان، بن بست ناهید، پلاک ۱۲/۳

مکاتبات: تهران - صندوق پستی: ۱۳۱۸۵-۶۱۹

پست الکترونیکی مجله:
journal@iranapsy.ir

شماره حساب بانکی:

حساب جاری سیبا ۰۱۰۸۰۶۲۴۲۲۱۰۰۰ بانک

ملی ایران - شعبه پاستور تهران

اشتراک چهار شماره سال هجدهم ۱۰۰۰ تومان

مقایسه نظام های مغزی/رفتاری و مکانیسم های دفاعی در افراد دارای رگه های افسردگی و اضطراب □

Comparison of the Brain/Behavioral Systems and Defense Mechanisms in Participants with Depression and Anxiety Traits □

Marzie Pahlevan Mazandarani, M.Sc. ✉

Parviz Azadfallah, Ph.D.

Seyyed Mojtaba Jazayeri, Ph.D.

مرضیه پهلوان مازندرانی *

دکتر پرویز آزادفلاح **

دکتر سید مجتبی جزایری ***

Abstract

In this research investigates the biological and non-biological dimensions of personality in order to differentiate depression and anxiety in a more exact way and present an integrative and comprehensive view of the two dimensions. Two groups of 35 participants who have traits of above average depression and anxiety (without any comorbidity) equal to Depression, Anxiety, Stress Scale, are examined and compared by two questionnaires: The Defense Style Questionnaire (in order to estimate the amount of using defense mechanisms) and the Gary-Wilson Personality Questionnaire (in order to estimate the amount of activity of brain / behavioral system). Based on the result, there was no significant difference between the groups in respect of brain/ behavioral systems, but there were some significant differences in respect of defense mechanisms (specially denial). based on the research findings, probably the reason for the two processes differentiation is at first, the amount of using denial defense system (as an immature defense mechanism) that leads, to differently using the mature defenses which can be followed by higher or lower activity of brain/behavioral systems; and various integrations lead to different outputs like depression or anxiety traits.

Keywords: brain/behavioral systems , defense mechanisms, depression , anxiety .

چکیده

پژوهش حاضر با هدف متمایز سازی دقیق افسردگی و اضطراب ، به بررسی آنها از هر دو بعد زیستی و غیر زیستی شخصیت پرداخته و تلفیقی از این ابعاد را در جهت ایجاد دیدی همه جانبه ارائه می نماید. بدین منظور، دو گروه ۳۵ نفره از افرادی که مطابقت با مقیاس افسردگی، اضطراب، تنیدگی دارای رگه هایی از افسردگی و یا اضطراب (بطور غیر همایند) به میزان متوسط به بالا تشخیص داده شدند، با دو پرسشنامه سبک های دفاعی (جهت سنجش میزان استفاده از مکانیسم های دفاعی) و پرسشنامه شخصیتی گری- ویلسون (جهت سنجش میزان فعالیت نظام های مغزی/رفتاری) مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. یافته ها حاکی از عدم تفاوت معنادار این دو گروه به لحاظ میزان فعالیت نظام های مغزی/رفتاری و تفاوت معنادار آنها به لحاظ میزان استفاده از مکانیسم های دفاعی (به ویژه مکانیسم دفاعی انکار) بود. مطابق با یافته های این پژوهش، احتمالاً آنچه این دو روند را متمایز می سازد، در وهله اول، میزان استفاده از مکانیسم دفاعی انکار (به عنوان دفاعی رشد نیافته) و به تبع آن، بهره وری متفاوت از دفاع های رشد یافته است که می تواند با فعالیت بالاتر و یا پایین تری در نظام های مغزی/رفتاری همراه بوده و در نتیجه تلفیق هایی متفاوت، برونسادهایی متفاوت، از سنخ افسردگی و یا اضطراب را حاصل نماید.

کلیدواژه ها: نظام های مغزی/رفتاری، مکانیسم های دفاعی، افسردگی، اضطراب

□ Islamic Azad University, Tehran, I.R. Iran
✉ Email: marziepahlevan@yahoo.com

□ دریافت مقاله ۱۳۹۱/۱۱/۲۶، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۴/۴
*دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
**گروه روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران
***دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران

● مقدمه

نظریه شخصیتی گری (نظریه حساسیت تقویت^۱ (RST) یکی از قوی ترین نظریه هایی است که به بعد زیستی شخصیت می پردازد. این نظریه، ادعا می نماید که تفاوت های فردی مشاهده شده در شخصیت، واکنش پذیری هیجانی، آسیب شناسی روانی و انگیزه برای تقویت، توسط زیر نظام های زیستی عصبی میانجی گری می شوند (گر، ۲۰۰۴). نظریه حساسیت تقویت، در ابتدا دو نظام انگیزشی عمده را مشخص نمود که عبارت بودند از نظام پاداش (نظام گرایش رفتاری^۲: BAS) و نظام تهدید (نظام بازدارنده رفتاری^۳: BIS)، (ایوری و کامبوروپولوس، ۲۰۱۲). نظام گرایش رفتاری که برخی مواقع تحت عنوان نظام فعال ساز رفتاری^۴ به آن اشاره می شود، مسئول نظم دهی رفتار در پاسخ گویی به محرک های برانگیزاننده می باشد (بیتیر و همکاران ۲۰۰۹). افرادی که دارای فعالیت بیش از حد در نظام گرایش رفتاری هستند، آمادگی بیشتری برای ابتلا به اختلالاتی "تکانشگری"، "جامعه ستیزی ثانویه"، "اختلال دو قطبی" و "اختلال کمبود توجه/ بیش فعالی" دارند (پاسکالیس و همکاران، ۲۰۱۰). هم چنین یافت شده که نظام گرایش رفتاری پایین، "افسردگی" را پیش بینی می نماید (دپو، کراوس و اسپونت، ۱۹۸۷؛ مایر، جانسون و کارور، ۱۹۹۹؛ به نقل از هانت و همکاران، ۲۰۰۷). درخصوص پایه های زیستی این نظام، آویلا و همکاران (۲۰۱۱) همچنین هان و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند که پژوهش های اخیر، مناطق اصلی مرتبط با این نظام را، جسم مخطط قدامی و "کرتکس حلقه ای پیشانی"^۵ (OFC) معرفی کرده اند. نظام بازدارنده رفتاری، مسئول نظم دهی رفتار در جهت پاسخگویی به محرک هایی است که با رویدادهای آزارنده شرطی مرتبط اند؛ به ویژه محرک های مرتبط با تنبیه و حذف یا پایان دادن به پاداش (یعنی عدم پاداش دهی) (بیتیر و همکاران ۲۰۰۹). به عبارت دیگر این نظام، پاسخدهی به تنبیه شرطی (که در رفتارها به صورت اجتناب منفعلانه آشکار می شود)، "عدم پاداش دلسرد کننده"^۶ (که منجر به خاموشی پاسخ می شود) و ایجاد احساس منفی، به ویژه اضطراب را میانجی گری می نماید (کلدر و همکاران، ۲۰۱۱). اعتقاد بر این بود که این نظام توسط محرکی بسیار بدیع، شدید و ترس آور (مثل مار و خون) فعال شده (کیزر و روس، ۲۰۱۱)؛ و به بازدارنده فعالیت

حرکتی و افزایش سطوح برانگیختگی و توجه منجر می‌گردد (هان و همکاران، ۲۰۱۰). فعالیت بیش از حد این نظام که مسئول احساس های منفی (کر، ۲۰۰۸) معرفی شده است، با اختلالهای مرتبط با "اضطراب و کم‌فعالیتی این نظام، با سایکوپاتی اولیه گره می‌خورد (پاسکالیس و همکاران، ۲۰۱۰). در خصوص پایه های زیستی این نظام، *باروس لوزرتالز* و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که افزایش میزان ماده خاکستری "بادامه" و "هیپوکامپ" با افزایش نمرات مربوط به حساسیت به رویدادهای آزارنده مرتبط می‌باشد (به نقل از هان و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین هان و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که با به حساب آوردن رابطه درونی قوی میان بادامه و "نظام سپتو هیپوکامپی" (SHS) و به موازات آن، همپوشانی وسیع در رفتارهایی که توسط هر یک از این ساختارها کنترل می‌شوند، حلقه آمیگدالا- نظام سپتو هیپوکامپی (FFS) می‌تواند به عنوان نظامی پیچیده لحاظ گردد که نظام بازداری رفتاری و به تبع آن اضطراب را به طور کلی میانجی‌گری می‌نماید.

"نظریه حساسیت تقویت" در طول سال‌ها پیشرفت کرد و مشتمل بر سومین نظام اصلی یعنی "نظام جنگ / گریز"^۸ شد (گری، ۱۹۸۷، به نقل از بیتیر و همکاران، ۲۰۰۹). اعتقاد بر این بود که FFS پاسخ‌های داده شده به محرک آزارنده غیر شرطی را که به ترس و فرار سریع یا پرخاشگری دفاعی منجر می‌شود، تنظیم می‌نماید (کلدر و همکاران، ۲۰۱۱). در واقع چنین در نظر گرفته می‌شد که نظام جنگ / گریز پاسخگوی محرک‌های آزارنده غیر شرطی، تنبیه غیرشرطی یا عدم پاداش غیر شرطی می‌باشد و رفتارهای حاصل از آن، مشتمل بر پرخاشگری دفاعی غیر شرطی (جنگ) یا رفتار فرار (گریز) است (بیتیر و همکاران، ۲۰۰۹). با این حال انتقاداتی در خصوص این نظام (به عنوان مثال، جکسون، ۲۰۰۳) و یا درخصوص عدم تمایز آشکار میان نظام بازداری رفتاری و نظام جنگ / گریز (به عنوان مثال، اسمیلی و همکاران، ۲۰۰۶) وجود داشت که سرانجام به تجدید نظر اساسی در این نظریه منجر شد.

در سال ۲۰۰۰، گری و مک‌ناقتون، تجدید نظری از نظریه حساسیت تقویت را ارائه نمودند. در نظریه تجدید نظر شده پیشنهاد می‌نماید که تفاوت‌های فردی در سه نظام مغزی اصلی (نظام گرایش رفتاری و نظام بازداری رفتاری، "نظام

جنگ/گریز/بهت"^۹ (FFFS))، مسئول بسیاری از تفاوت های فردی مشاهده شده در شخصیت، آسیب شناسی روانی و حساسیت تقویت می باشد (کیمبرل، نلسون گری و میشل، ۲۰۱۲). اکنون فرض می شود که نظام گرایش رفتاری پاسخگوی تمامی محرک های برانگیزاننده اعم از شرطی و غیر شرطی می باشد (کیزر و روس، ۲۰۱۱). مفهوم سازی نظام جنگ/گریز نیز به همین نحو تغییر می کند و پاسخگویی به تمامی محرک های آزارنده (چه شرطی و چه غیرشرطی) را بر عهده گرفته و "نظام جنگ/گریز/بهت" نام می گیرد (کلدر و همکاران، ۲۰۱۱). اما در نظریه جدید حساسیت تقویت جدید، در خصوص نظام بازداری رفتاری تغییرات بیشتری به چشم می خورد. درحالیکه این نظام پیش از این به عنوان نظام دریافت تهدید عمل می کرد، اکنون به دنبال تعارض هایی عمل می نماید که در هنگام فعالیت همزمان نظام گرایش رفتاری و نظام جنگ/گریز/بهت اتفاق می افتند (دری و جانسون، ۲۰۰۹). در واقع اکنون نظام بازداری رفتاری دیگر به عنوان واسطه در عکس العمل نسبت به محرک آزارنده شرطی در نظر گرفته نمی شود، بلکه باور بر این است که مسئول "حل تعارض هدف" به طور کلی باشد (بیتیر و همکاران، ۲۰۰۹). تعارض های هدف می توانند در موقعیت هایی مشتمل بر هر دوی پاداش و تهدید (یعنی هنگامی که هر دو نظام گرایش رفتاری و نظام جنگ/گریز/بهت فعال شده اند) ظاهر شوند (کر، ۲۰۰۴). اما به هر حال، نظام بازداری رفتاری تجدید نظر شده هم چنان به عنوان محور اضطراب، مفهوم سازی می شود (کلدر و همکاران، ۲۰۱۱) و چنین انگاشته می شود که احتمالاً تلاش برای حل تعارضات، عکس العمل های اضطرابی را ایجاد می نماید (کر، ۲۰۰۴؛ گری و مک ناقتون، ۲۰۰۰؛ به نقل از پیکت، باردین و اورکات، ۲۰۱۱).

اگرچه نظریه شخصیتی گری می تواند به عنوان نظریه ای بسیار قوی لحاظ گردد که بعد زیستی شخصیت را توسط سه نظام "گرایش رفتاری"، "بازداری رفتاری" و "جنگ/گریز/بهت" به خوبی نمایان می سازد، با این حال شخصیت دارای بعدی دیگر، یعنی بعد غیر زیستی نیز می باشد که این بعد می تواند به نوبه خود، نقشی مهم را در کلیت شخصیت و آمادگی آن برای ابتلا به آسیب های روانشناختی ایفا نماید. چنانکه شولتن (۲۰۰۶) چنین عنوان می نماید که اگرچه حساسیت نظام های

"نظام گرایش رفتاری و بازداری رفتاری" دارای مبنایی زیست شناختی است اما فعالیت مجدد این نظام ها، وابسته به درونداد های محیطی است. در واقع، نظریه حساسیت تقویت عنوان می نماید که شخصیت به وسیله عوامل ژنتیکی و زیست شناختی، مستعد سطوح معینی از حساسیت نسبت به "نظام گرایش رفتاری و بازداری رفتاری" می شود اما در سراسر دوران رشد، ارتباطات محیطی و یادگیری، این استعداد را تعدیل می نمایند (هانت، ۲۰۰۷). در این میان، مکانیسم های دفاعی به عنوان کارکردهایی ذهنی که شخص را از اضطراب مفرط ناشی از هردو رویداد تنیدگی زای خارجی و یا وضعیت های روانشناختی اخلاص گر درونی حفظ می نمایند (فروید، ۱۹۳۶)، بسیار حائز اهمیت جلوه می نمایند. چراکه در واقع، صرف پرداختن به فعالیت نظام های مغزی / رفتاری در شرایطی که نقش حفاظتی مکانیسم های دفاعی نادیده انگاشته شوند، به مثابه لحاظ نمودن صرفا یک علت ناقصه و نادیده انگاشتن دیگر علل وقوع است. لذا با لحاظ نمودن و ترکیب کردن این نظام ها با انحاء گوناگون سبک ها و مکانیسم های دفاعی، اطلاعاتی کامل تر در خصوص هردو بعد (زیستی و غیر زیستی) شخصیت و به تبع آن نسبت به سبب شناسی آسیب های روانشناختی حاصل خواهد شد. گفتنی است که این مکانیسم ها، هرچند اولین بار توسط فروید مطرح شدند، اما صرفا در رویکردهای روان پویشی منحصر نیستند؛ بلکه مورد تایید غالب رویکردها می باشند؛ به طوریکه پژوهش های گسترده در حوزه های مختلف روانشناسی رشد، شناختی، بالینی، شخصیت، اجتماعی و...، مدارک محکمی در جهت تایید مفهوم مکانیسم های دفاعی به دست آورده اند (کرامر، ۲۰۰۰). این مکانیسم ها بر مبنای دیدگاه سلسله مراتبی واینت (۱۹۹۲)، بر اساس میزان رشدیافتگی، به ۳ دسته تقسیم می شوند: ۱. دفاعهای رشد یافته شامل: "نوع دوستی"، "پیشاپیش نگری"، "ریاضت طلبی"، "شوخی طبعی"، "والاگرایی" و "فروشناسی" ۲. دفاع های میانه شامل الف: دفاع های "روان آزرده": "مهار کردن"، "جابجایی"، "تفرق"، "بیرونی سازی"، "سرکوبگری"، "بازداری"، "عقلانی سازی"، "مجزا سازی"، "دلیل تراشی"، "تشکل واکنشی"، "جنسی سازی"، "ناچیز انگاری" و ب: دفاع های خودشیفته: "انکار"، "تحریف"، "آرمانی سازی نخستین"، "فراقنی"، "همسان سازی فراقکن"، "لایه سازی". ۳. دفاع های رشد نیافته شامل:

"گذار به عمل"، "وقفه"، "خود بیمار پنداری"، "درون فکنی"، "رفتار پرخاشگری انفعالی"، "واپس روی"، "خیالپردازی"، "فرافکنی" و "بدنی سازی".
در پژوهش حاضر، برآنیم تا به الگوی تعاملی هر دو بعد شخصیت (زیستی و غیر زیستی) در ایجاد رگه های "افسردگی" و "اضطراب" پرداخته و به مقایسه آن ها در راستای آشکارسازی تمایزهای کنشی میان این دو رگه بپردازیم.

● روش

طرح این پژوهش، در مقوله طرح های "پس رویدادی" قرار داشته و با توجه به مقایسه دو گروه مذکور، می توان این طرح را از نوع پژوهش های علی - مقایسه ای به حساب آورد. ابتدا به صورت در دسترس، یک نمونه گیری کلی از ۲۵۰ نفر بزرگسال و میان سال (بالای ۲۰ و پایین تر از ۶۰ سال) به عمل آمد. از میان این افراد، ۸۴ نفر مطابق با مقیاس افسردگی، اضطراب، تنیدگی، فاقد رگه های افسردگی و اضطراب و یا دارای مقداری خفیف تشخیص داده شده و از نمونه کنار گذاشته شدند. همچنین با توجه به همایندی این دو رگه در بسیاری از موارد، بخشی از گروه نمونه که دارای افسردگی - اضطراب مختلط متوسط به بالا تشخیص داده شده بودند (۵۴ نفر) نیز، از گروه خارج شدند تا مقایسه ای خالص و صرفاً میان دو گروهی که یا دارای رگه های افسردگی و یا دارای رگه های اضطرابی هستند، صورت پذیرد.

جدول ۱. گروه های پژوهش همراه با میزان تحصیلات، سن و میانگین نمرات افسردگی و اضطراب

گروهها	تعداد	تاهل	تحصیلات	میانگین سنی	میانگین نمرات افسردگی	میانگین نمرات اضطراب
افسرده	۳۵	۵۵٪ متاهل ۴۵٪ مجرد	۳۵٪ دیپلم و پایتتر ۵۵٪ لیسانس ۱۰٪ فوق لیسنس و بالاتر	۳۴/۸۳	۲۰/۸۷	۳/۷۷
اضطرابی	۳۵	۶۵٪ متاهل ۳۵٪ مجرد	٪ دیپلم و پایتتر ۵۵٪ لیسانس فوق لیسنس و بالاتر 10%	۳۴/۸۰	۶/۴۷	۱۶/۶۰

علاوه بر این، کلیه افرادی که تاکنون درمان های روانی (دارویی و غیر دارویی) دریافت کرده بودند (۱۷ نفر)، افراد دارای بیماری های کم کاری و یا پرکاری تیروئید (۵ نفر)، افراد دارای سابقه هر نوع اعتیاد (۲ نفر) و افراد دارای سابقه تصادف، ضربه به سر و هرگونه آسیب مغزی احتمالی (۲ نفر) نیز، از گروه های نمونه کنار گذاشته شدند. ۱۶ پرسشنامه نیز ناقص پر شده بود و یا محدودش و بی اعتبار تشخیص داده شد. در نهایت، از میان ۲۵۰ نفری که مورد ارزیابی قرار گرفته بودند، دو گروه تشکیل داده شد که عبارت بودند از ۳۵ نفر افراد دارای رگه های افسردگی ۱۸ مرد و ۱۷ زن و ۳۵ نفر افراد دارای رگه های اضطراب ۱۷ مرد و ۱۸ زن (جدول ۱).

● ابزار

□ الف- پرسشنامه خصوصیات جمعیت شناختی: این پرسشنامه، محقق ساخته بود و از طریق آن، ویژگی هایی همچون سن، جنس، وضعیت تاهل، وضعیت تحصیلی، سابقه بیماریهای جسمی یا روانی، سابقه ضربات مغزی و اعتیاد مورد بررسی قرار گرفت.

□ ب- مقیاس افسردگی، اضطراب و تنیدگی^{۱۰} (DASS): (لاویبوند و لاویبوند، ۱۹۹۵) این مقیاس مجموعه ای از سه مقیاس خود گزارش دهی برای ارزیابی حالات عاطفی منفی در افسردگی، اضطراب و تنیدگی است (فتحی آشتیانی، ۱۳۸۸). این مقیاس را آنتونی و همکاران (۱۹۹۸) مورد تحلیل عاملی قرار داده اند که نتایج پژوهش آنان، مجددا حاکی از وجود سه عامل "افسردگی"، "اضطراب" و "تنیدگی" بود. میان این مقیاس و پرسشنامه افسردگی و اضطراب بک، همبستگی بالایی (۰/۸۱- $r = 0/74$) گزارش شده است (لاویبوند و لاویبوند، ۱۹۹۵؛ به نقل از ادمد و سولیوان، ۲۰۱۲). در ایران، روایی و اعتبار این مقیاس توسط سامانی و جوکار (۱۳۸۶) مورد بررسی قرار گرفته و اعتبار بازآزمایی مناسبی برای آن گزارش شده است. در پژوهش حاضر، فرم کوتاه شده مقیاس که حاوی ۲۱ سوال بود مورد استفاده قرار گرفت.

□ ج- پرسشنامه سبک های دفاعی^{۱۱} (DSQ-40): این پرسشنامه در سال ۱۹۹۳ توسط آندروز و همکاران تدوین شده و حاوی ۴۰ سوال می باشد که ۲۰ مکانیسم دفاعی را در سه سطح رشد یافته، روان آزاده و رشد نایافته مورد ارزیابی قرار می دهند. این پرسشنامه، رفتار دفاعی را به وسیله ارزیابی تجربی مشتقات هشیار مکانیسم های دفاعی

در زندگی روزمره مورد سنجش قرار می دهد (سن مارتینی و همکاران، ۲۰۰۴). "سبک رشد یافته" شامل مکانیسم های دفاعی فرونشانی، والایش، طنز (شوخی طبیعی) و پیشاپیش نگری می باشد. "سبک روان آزوده" شامل مکانیسم های دفاعی دیگر دوستی، تشکل واکنشی، باطل سازی و آرمانی سازی است و "سبک رشد نایافته" شامل مکانیسم های دفاعی فرافکنی، دلیل تراشی، انکار، ناارزنده سازی، گذار به عمل، بدنی سازی، تفرق، خیالپردازی، لایه سازی، پرخاشگری انفعالی، جابجایی و مجزاسازی می باشد (آندروز و همکاران، ۱۹۹۳). از نظر آندروز و همکاران، این فرم می تواند مکانیسم های دفاعی را هم در گروه بهنجار و هم در گروه بالینی به درستی ارزیابی نماید (آندروز، ۱۹۹۳).

این پرسشنامه در ایران توسط حیدری نسب (۱۳۸۵) مورد بررسی و هنجار یابی قرار گرفت و مشخص شد که همانند نسخه اصلی از روایی مطلوبی برخوردار است. اعتبار پرسشنامه سبک های دفاعی نیز از طریق روش بازآزمایی و نیز محاسبه آلفای کرونباخ به انجام رسیده و در حدی مطلوب گزارش شده است.

□ د- پرسشنامه شخصیتی گری - ویلسون^{۱۲} (GWPQ) که میزان فعالیت نظام های مغزی/ رفتاری و مولفه های آن را ارزیابی می نماید، یک پرسشنامه خود ارزیابی شخصیتی است که ویلسون، گری و بارت در سال ۱۹۸۹ آن را طراحی کرده اند و شامل ۱۲۰ ماده است (فتحی آشتیانی، ۱۳۸۸). در این مقیاس برای ارزیابی هر یک از نظام های فعال ساز رفتاری، بازداری رفتاری، جنگ/ گریز، ۴۰ ماده در نظر گرفته شده است. از ۴۰ ماده مربوط به فعالیت نظام بازداری رفتاری، ۲۰ ماده به مولفه اجتناب فعل پذیر و ۲۰ ماده به مولفه خاموشی اختصاص دارد. از ۴۰ ماده مربوط به فعالیت نظام فعال ساز رفتاری، ۲۰ ماده به مولفه روی آورد و ۲۰ ماده به مولفه اجتناب فعال اختصاص دارد و بالاخره از ۴۰ ماده مربوط به فعالیت نظام جنگ/ گریز، ۲۰ ماده به مولفه جنگ و ۲۰ ماده به مولفه گریز اختصاص دارد (آزاد فلاح و همکاران، ۱۳۷۸). در زمینه اعتبار این پرسشنامه، ویلسون، بارت، گری (۱۹۸۹) ضرایب آلفای کرونباخ را برای مولفه های گوناگون به نحوی ارزیابی نموده اند که که بیانگر ثبات درونی مناسب این آزمون است. همچنین با استفاده از همبستگی میان مولفه های این پرسشنامه و

پرسشنامه شخصیتی آیزنک، روایی همگرایی آزمون را نشان دادند (فتحی آشنیانی، ۱۳۸۸). در ایران نیز آزاد فلاح و همکاران (۱۳۷۸) در زمینه این پرسشنامه به بررسی پرداخته و اعتبار و روایی مناسبی را برای این آزمون گزارش نموده اند.

● یافته ها

در این پژوهش از مدل های آماری t گروه های مستقل و همچنین همبستگی پیرسون جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. جدول ۲، نشان دهنده مقایسه دو گروه دارای رگه های افسردگی و اضطراب به لحاظ میزان فعالیت نظام های مغزی / رفتاری می باشد.

جدول ۲: مقایسه دو گروه در میزان فعالیت نظام های مغزی / رفتاری.

شاخص ها / متغیر	گروه ها	تعداد آزمودنی	میانگین	انحراف معیار	میزان t	df	sig
فعالیت گرایش رفتاری	افسرده	۳۵	۴۲/۱۸	۶/۴۶	-۱/۷۹	۶۸	۰/۰۷۸
	اضطرابی	۳۵	۴۴/۶۷	۵/۰۸			
فعالیت بازداری رفتاری	افسرده	۳۵	۳۱/۰۳	۹/۸۹	-۰/۵۳۰	۶۸	۰/۵۹۸
	اضطرابی	۳۵	۳۲/۱۱	۶/۷۶			
فعالیت جنگ/گریز	افسرده	۳۵	۳۵/۲۴	۱۰/۰۰	-۱/۳۴	۶۸	۰/۱۸۳
	اضطرابی	۳۵	۳۸/۲۳	۸/۵۶			

جدول ۳ نیز نشان دهنده این مقایسه، به لحاظ میزان فعالیت مولفه های موجود در این نظام ها می باشد. با توجه به سطوح معناداری مشاهده شده در جدول ۲ و ۳، چنین حاصل می شود که میان دو گروه دارای رگه های افسردگی و اضطراب، به لحاظ فعالیت نظام های مغزی / رفتاری که حاکی از بعد زیستی شخصیت - به طور کلی - می باشد، تفاوت معناداری وجود ندارد. اما مقایسه این دو گروه به لحاظ میزان فعالیت مولفه های موجود در این نظام ها، حاکی از آن است که میان این دو گروه در دو مولفه اجتناب فعال ($p < ۰/۰۵$) و گریز ($p < ۰/۰۰۱$)، تفاوت معنادار وجود دارد؛ به نحوی که میزان فعالیت مولفه های اجتناب فعال و گریز، در گروهی که دارای رگه های اضطرابی هستند به طرز معناداری بالاتر و در گروهی که دارای رگه های افسردگی هستند، به طرز معناداری پایین تر است. مقایسه این دو گروه به لحاظ میزان استفاده از سبک ها و مکانیسم های دفاعی نیز که برآمده از بعد غیر زیستی شخصیت می باشند، در جدول های ۴ و ۵ قابل مشاهده می باشد.

جدول ۳: مقایسه دو گروه در میزان فعالیت مولفه های موجود در نظام های مغزی / رفتاری.

شاخص ها / متغیر	گروه ها	تعداد آزمودنی	میانگین	انحراف معیار	میزان t	df	sig
روی آورد	افسرده	۳۵	۱۶/۹۱۴	۶/۰۸۹	-۰/۰۱۶	۶۸	۰/۹۸۷
	اضطرابی	۳۵	۱۶/۹۳۴	۴/۳۱۰			
اجتناب فعال	افسرده	۳۵	۲۵/۲۷۱	۴/۷۲۶	-۲/۳۸۷	۶۸	۰/۰۲۰
	اضطرابی	۳۵	۲۷/۷۴۲	۳/۸۹۶			
اجتناب منفعل	افسرده	۳۵	۱۷/۳۵۱	۴/۸۹۴	-۱/۸۱۶	۶۸	۰/۰۷۴
	اضطرابی	۳۵	۱۹/۲۵۴	۳/۸۰۴			
خاموشی	افسرده	۳۵	۱۳/۶۸۵	۶/۰۸۶	۰/۶۴۲	۶۸	۰/۵۲۳
	اضطرابی	۳۵	۱۲/۸۵۷	۴/۶۱۵			
جنگ	افسرده	۳۵	۱۶/۵۶۰	۶/۳۸۷	۰/۰۲۱	۶۸	۰/۳۱۱
	اضطرابی	۳۵	۱۵/۰۷۴	۵/۷۷۰			
گریز	افسرده	۳۵	۱۸/۶۸۰	۵/۵۰۵	-۳/۸۵	۶۸	۰/۰۰۰
	اضطرابی	۳۵	۲۳/۱۶۲	۴/۱۲۴			

با توجه به سطوح معناداری مشاهده شده در جدول ۴ و ۵، چنین حاصل می شود که میان دو گروه دارای رگه های افسردگی و اضطراب، در میزان استفاده از دو سبک دفاعی رشد یافته ($p=۰/۰۰۱$) و روان آزوده ($p=۰/۰۰۱$)، تفاوت معنادار وجود دارد؛ به نحوی که میزان استفاده از هر دوی این سبک ها، در گروه دارای رگه های اضطرابی، به طرز معناداری بالاتر، و در گروه دارای رگه های افسردگی، به طرز معناداری پایین تر است.

جدول ۴: مقایسه دو گروه دارای رگه های افسردگی و اضطراب در میزان استفاده از سبک های دفاعی .

شاخص ها / متغیر	گروه ها	تعداد آزمودنی	میانگین	انحراف معیار	میزان t	df	sig
سبک رشد یافته	افسرده	۳۵	۴/۳۹	۱/۲۳۲	-۳/۳۹۴	۶۸	۰/۰۰۱
	اضطرابی	۳۵	۵/۲۷	۰/۹۳۰			
سبک روان آزوده	افسرده	۳۵	۴/۳۰	۱/۰۹	-۳/۵۰۳	۶۸	۰/۰۰۱
	اضطرابی	۵	۵/۲۲	۱/۰۹			
سبک رشد نایافته	افسرده	۳۵	۳/۸۰	۱/۰۳۷	۰/۴۷۵	۶۸	۰/۶۳۶
	اضطرابی	۳۵	۳/۶۹	۰/۷۶۴			

جدول ۵: مقایسه دو گروه دارای رگه های افسردگی و اضطراب در میزان استفاده از مکانیسم های دفاعی.

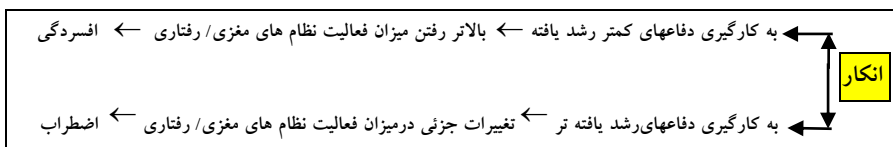
شاخص ها / متغیر	گروه ها	تعداد آزمودنی	میانگین	انحراف معیار	میزان t	df	sig																																																																																																																																																																																																																																
فراافکنی	افسرده	۳۵	۲/۴۸	۲/۰۹	۱/۸۵	۶۸	۰/۲۴۴																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۱/۹۴	۱/۱۷				انکار	افسرده	۳۵	۳/۶۲	۱/۷۲	۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۲/۴۰	۲/۱۷	همه کار توانی	افسرده	۳۵	۳/۳۸	۲/۲۸	-۲/۳۱۳	۶۸	۰/۰۲۴	اضطرابی	۳۵	۴/۵۴	۱/۸۷	نارزنده سازی	افسرده	۳۵	۳/۳۸	۱/۸۴	-۰/۸۸۴	۶۸	۰/۳۸۰	اضطرابی	۳۵	۳/۷۵	۱/۶۶	گذار به عمل	افسرده	۳۵	۳/۹۰	۲/۲۱	۰/۲۲۵	۶۸	۰/۷۹۹	اضطرابی	۳۵	۳/۷۷	۱/۹۹	بدنی سازی	افسرده	۳۵	۴/۳۴	۲/۵۱	-۲/۱۹۷	۶۸	۰/۰۳۱	اضطرابی	۳۵	۵/۴۸	۱/۷۸	خیال پردازی	افسرده	۳۵	۳/۹۸	۲/۵۹	۱/۰۵۱	۶۸	۰/۲۹۷	اضطرابی	۳۵	۳/۳۲	۲/۶۴	لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰	پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱
انکار	افسرده	۳۵	۳/۶۲	۱/۷۲	۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۲/۴۰	۲/۱۷				همه کار توانی	افسرده	۳۵	۳/۳۸	۲/۲۸	-۲/۳۱۳	۶۸	۰/۰۲۴	اضطرابی	۳۵	۴/۵۴	۱/۸۷	نارزنده سازی	افسرده	۳۵	۳/۳۸	۱/۸۴	-۰/۸۸۴	۶۸	۰/۳۸۰	اضطرابی	۳۵	۳/۷۵	۱/۶۶	گذار به عمل	افسرده	۳۵	۳/۹۰	۲/۲۱	۰/۲۲۵	۶۸	۰/۷۹۹	اضطرابی	۳۵	۳/۷۷	۱/۹۹	بدنی سازی	افسرده	۳۵	۴/۳۴	۲/۵۱	-۲/۱۹۷	۶۸	۰/۰۳۱	اضطرابی	۳۵	۵/۴۸	۱/۷۸	خیال پردازی	افسرده	۳۵	۳/۹۸	۲/۵۹	۱/۰۵۱	۶۸	۰/۲۹۷	اضطرابی	۳۵	۳/۳۲	۲/۶۴	لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰	پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵								
همه کار توانی	افسرده	۳۵	۳/۳۸	۲/۲۸	-۲/۳۱۳	۶۸	۰/۰۲۴																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۴/۵۴	۱/۸۷				نارزنده سازی	افسرده	۳۵	۳/۳۸	۱/۸۴	-۰/۸۸۴	۶۸	۰/۳۸۰	اضطرابی	۳۵	۳/۷۵	۱/۶۶	گذار به عمل	افسرده	۳۵	۳/۹۰	۲/۲۱	۰/۲۲۵	۶۸	۰/۷۹۹	اضطرابی	۳۵	۳/۷۷	۱/۹۹	بدنی سازی	افسرده	۳۵	۴/۳۴	۲/۵۱	-۲/۱۹۷	۶۸	۰/۰۳۱	اضطرابی	۳۵	۵/۴۸	۱/۷۸	خیال پردازی	افسرده	۳۵	۳/۹۸	۲/۵۹	۱/۰۵۱	۶۸	۰/۲۹۷	اضطرابی	۳۵	۳/۳۲	۲/۶۴	لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰	پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																				
نارزنده سازی	افسرده	۳۵	۳/۳۸	۱/۸۴	-۰/۸۸۴	۶۸	۰/۳۸۰																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۳/۷۵	۱/۶۶				گذار به عمل	افسرده	۳۵	۳/۹۰	۲/۲۱	۰/۲۲۵	۶۸	۰/۷۹۹	اضطرابی	۳۵	۳/۷۷	۱/۹۹	بدنی سازی	افسرده	۳۵	۴/۳۴	۲/۵۱	-۲/۱۹۷	۶۸	۰/۰۳۱	اضطرابی	۳۵	۵/۴۸	۱/۷۸	خیال پردازی	افسرده	۳۵	۳/۹۸	۲/۵۹	۱/۰۵۱	۶۸	۰/۲۹۷	اضطرابی	۳۵	۳/۳۲	۲/۶۴	لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰	پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																
گذار به عمل	افسرده	۳۵	۳/۹۰	۲/۲۱	۰/۲۲۵	۶۸	۰/۷۹۹																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۳/۷۷	۱/۹۹				بدنی سازی	افسرده	۳۵	۴/۳۴	۲/۵۱	-۲/۱۹۷	۶۸	۰/۰۳۱	اضطرابی	۳۵	۵/۴۸	۱/۷۸	خیال پردازی	افسرده	۳۵	۳/۹۸	۲/۵۹	۱/۰۵۱	۶۸	۰/۲۹۷	اضطرابی	۳۵	۳/۳۲	۲/۶۴	لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰	پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																												
بدنی سازی	افسرده	۳۵	۴/۳۴	۲/۵۱	-۲/۱۹۷	۶۸	۰/۰۳۱																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۵/۴۸	۱/۷۸				خیال پردازی	افسرده	۳۵	۳/۹۸	۲/۵۹	۱/۰۵۱	۶۸	۰/۲۹۷	اضطرابی	۳۵	۳/۳۲	۲/۶۴	لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰	پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																								
خیال پردازی	افسرده	۳۵	۳/۹۸	۲/۵۹	۱/۰۵۱	۶۸	۰/۲۹۷																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۳/۳۲	۲/۶۴				لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰	پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																				
لایه سازی	افسرده	۳۵	۳/۴۰	۱/۷۸	-۰/۸۵۰	۶۸	۰/۳۹۸																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۳/۷۸	۲/۰۰				پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴	جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																
پرخاش منفعلانه	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۲۲	۱/۵۴۴	۶۸	۰/۱۲۷																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۳/۰۴	۱/۹۴				جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳	مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																												
جابه جایی	افسرده	۳۵	۲/۹۷	۲/۳۲	۰/۹۶۳	۶۸	۰/۳۳۹																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۲/۴۵	۲/۱۳				مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴	فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																								
مجزاسازی	افسرده	۳۵	۴/۲۵	۲/۶۴	۱/۸۳۸	۶۸	۰/۰۷۰																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۳/۱۵	۲/۳۴				فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷	والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																				
فرونشانی	افسرده	۳۵	۳/۹۴	۱/۴۳	-۰/۲۵۹	۶۸	۰/۷۹۶																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۴/۰۴	۱/۷۷				والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴	شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																
والایش	افسرده	۳۵	۳/۷۱	۱/۸۵	-۲/۶۲۲	۶۸	۰/۰۱۱																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۴/۹۷	۲/۱۴				شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶	پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																												
شوخ طبیعی	افسرده	۳۵	۳/۸۱	۲/۳۲	-۲/۹۸	۶۸	۰/۰۰۴																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۵/۳۴	۱/۹۶				پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶	دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																																								
پیشاپیش نگری	افسرده	۳۵	۵/۸۲	۲/۱۳	-۲/۱۲۵	۶۸	۰/۰۳۷																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۶/۷۵	۱/۴۶				دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴	تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																																																				
دگر دوستی کاذب	افسرده	۳۵	۵/۰۲	۱/۶۵	-۳/۱۸۸	۶۸	۰/۰۰۲																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۶/۲۱	۱/۴۴				تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵	عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																																																																
تشکل واکنشی	افسرده	۳۵	۳/۷۷	۲/۱۱	-۱/۰۸۳	۶۸	۰/۲۸۲																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۴/۳۰	۱/۹۵				عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱	ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																																																																												
عقلانی سازی	افسرده	۳۵	۳/۹۱	۲/۳۱	-۳/۲۷۹	۶۸	۰/۰۰۲																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۵/۷۲	۲/۳۱				ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹	دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																																																																																								
ابطال	افسرده	۳۵	۴/۶۵	۱/۸۸	۰/۰۰۰	۶۸	۱/۰۰																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۴/۶۵	۲/۲۹				دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																																																																																																				
دلیل تراشی	افسرده	۳۵	۵/۴۸	۱/۵۷	۳/۴۵	۶۸	۰/۰۰۱																																																																																																																																																																																																																																
	اضطرابی	۳۵	۶/۷۰	۱/۳۵																																																																																																																																																																																																																																			

مقایسه گروهها به لحاظ میزان استفاده از مکانیسم های دفاعی نیز که به نحوی تفکیک شده، در جدول شماره ۴ قابل مشاهده اند، حاکی از آن است که این دو گروه، در میزان استفاده از مکانیسم های دفاعی انکار ($p < 0/01$)، همه کار توانی ($p < 0/05$)، بدنی سازی ($p < 0/05$)، والایش ($p < 0/05$)، شوخطبعی ($p < 0/01$)، پیشاپیشگری ($p < 0/05$)، دگردوستی کاذب ($p < 0/01$)، عقلانی سازی ($p < 0/01$) و دلیل تراشی ($p < 0/001$) دارای تفاوتی معنادار می باشند؛ به نحوی که تمامی این مکانیسم ها (به جز انکار) در گروه دارای رگه های اضطرابی به طرز معناداری بالاتر است. اما میزان استفاده از انکار در گروه دارای رگه های افسردگی، بالاتر می باشد.

● بحث و نتیجه گیری

○ با توجه به یافته های حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر عدم تفاوت معنادار دو گروه دارای رگه های افسردگی و اضطراب در میزان فعالیت نظام های مغزی / رفتاری؛ و معناداری تفاوت ها در دو سبک دفاعی رشد یافته و روان آزاده، چنین به نظر می رسد که تفاوت موجود میان این دو گروه، بیش از آنکه با بعد "زیستی" شخصیت مرتبط باشد، با بعد "غیر زیستی" شخصیت پیوند می خورد؛ و از آنجا که این دو گروه نمونه، در طبقات سنی بزرگسال و میانسال بودند، می توان چنین فرض نمود که به مانند یافته های حاصل از پژوهشهای تاکاهاشی و همکاران (۲۰۰۷)، در این دوران سنی (بزرگسالی و میانسالی)، از میان ابعاد شخصیت، بعد غیرزیستی دارای غلبه بیشتری بوده و نقش مؤثرتری را در وقوع آسیب های روانشناختی ایفا می نماید. این در حالی است که میان این دفاع ها و فعالیت نظام های مغزی / رفتاری در گروه دارای رگه های افسردگی، روابطی نیز موجود است. چنانکه در بررسی های تکمیلی چنین یافتیم که در گروه افسرده، میان رشد یافتگی و میزان فعالیت نظام های گرایش رفتاری و جنگ / گریز رابطه منفی؛ و میان رشد نیافتگی و میزان فعالیت نظام های گرایش رفتاری و جنگ / گریز رابطه مثبت و همچنین میان نظام بازداری رفتاری و میزان استفاده از برخی دفاع های رشد نیافته (نا ارزنده سازی، گذار به عمل، بدنی سازی، خیال پردازی و پرخاشگری منفعلانه) نیز رابطه ای مثبت موجود می باشد. در مقابل، در گروه دارای

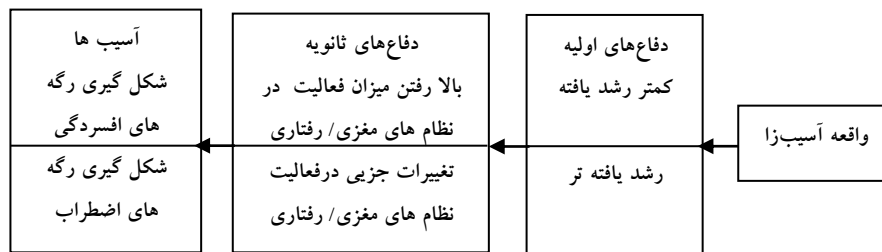
رگه های اضطرابی که دفاع های رشد یافته بالاتری دارند، ارتباطی میان میزان استفاده از سبک های دفاعی و میزان فعالیت نظام های مغزی/ رفتاری یافت نشد و این در حالی است که در مقایسه دو گروه به لحاظ میزان استفاده از مکانیسم های دفاعی، شاهد آن بودیم که در تمامی مواردی که میزان استفاده از این مکانیسم ها در دو گروه، دارای تفاوتی معنادار بود، این تفاوت به نحوی بود که میزان استفاده از آن دفاع، در گروه دارای رگه های اضطرابی بالاتر بود؛ در این میان تنها استثناء موجود، عبارت بود از مکانیسم دفاعی انکار، که میزان استفاده از آن در گروه دارای رگه های افسردگی بالاتر بود. این مطلب می تواند حاکی از اهمیت بسیار بالای این مکانیسم (انکار) در ایجاد تمایز میان این دو رگه باشد. به نحوی که می توان چنین تبیین نمود که (در مقایسه دو گروهی که یا دارای رگه هایی از افسردگی و یا دارای رگه هایی از اضطراب باشند) در صورتی که انکار در سطحی بسیار بالا قرار گیرد، به موازات آن، میزان استفاده از دفاع های رشد یافته در سطحی بسیار پایین قرار خواهد گرفت و در چنین شرایطی که غالب دفاع ها دارای نوعی رشد نیافتگی می باشند، ارگانیزم تحت تاثیر قرار گرفته و علاوه بر دفاع های غالب در این برهه سنی، دفاع های مغلوب در این دوران (یعنی نظام های مغزی/ رفتاری) نیز دست به کار شده و میزان فعالیتشان بالاتر خواهد رفت. اما در هنگامی که انکار در سطحی پایین تر باشد، میزان استفاده از دفاع های رشد یافته بسیار بالاتر است و لذا فشار کمتری بر ارگانیزم وارد شده و میزان فعالیت نظام های مغزی/ رفتاری نیز چندان تحت تاثیر قرار نمی گیرد. این روند به طور خلاصه در شکل ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱: روند شکل گیری رگه هایی کاملاً جداگانه (غیرهمبند) از افسردگی و اضطراب.

به عبارت دیگر، اکنون می توانیم چنین عنوان نماییم که شخصیت به ازای ۲ بعد زیستی و غیرزیستی، همچنین ۲ دفاع زیستی و غیرزیستی را نیز دارا می باشد. چراکه

برای محافظت از هریک از این ابعاد، دفاعی از سنخ خودشان نیز لازم است. مکانیسم های دفاعی به عنوان دفاع هایی غیرزیستی، با بعد غیرزیستی شخصیت پیوند می خورند؛ و از آنجا که در این دوره سنی، غلبه با بعد غیرزیستی است، به این دفاع ها نیز می توان بعنوان "دفاع های اولیه" برای حفاظت از شخصیت نگاه کرد. همچنین فعالیت نظام های مغزی / رفتاری نیز می تواند به عنوان "دفاعی ثانویه" و در راستای بعد مغلوب شخصیت (بعد زیستی) نگریسته شود. این فرایند در شکل ۲ قابل مشاهده است.



شکل ۲: عملکرد متفاوت دفاع‌های اولیه و ثانویه در روند شکل‌گیری رگه های افسردگی و اضطراب.

○ درخصوص همسویی این پژوهش با پژوهش های پیشین، شایان ذکر است که در اکثریت پژوهش های مورد بررسی، همایندی این دو رگه با یکدیگر تحت کنترل واقع نشده بود و مقایسه آنها را با پژوهش حاضر دشوار می ساخت. با این حال، همسویی هایی میان نتایج حاصل از پژوهش حاضر با پژوهش هایی چند همچون کاش و همکاران (۲۰۰۲)، بوند (۲۰۰۴)، کیمبرل و همکاران (۲۰۰۷)، هانت و همکاران (۲۰۰۷)، و کالاتی (۲۰۱۰) موجود می باشد.

○ درنهایت در یک جمع بندی کلی از پژوهش حاضر، می توان چنین گفت که تمایز میان رگه های "افسردگی" و "اضطراب" (افراد بزرگسال و میانسال)، بیش از آنکه با ابعاد زیستی شخصیت قابل تبیین باشد، با ابعاد غیر زیستی شخصیت، تبیین می شود؛ و بدین سبب، مکانیسم های دفاعی که دارای نقشی حفاظتی در خصوص این بعد می باشند، از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده و حتی می توانند به عنوان اولین حفاظ شخصیت، از وارد آمدن فشارها به دیگر بعد شخصیت (بعد زیستی) نیز جلوگیری نموده و مانع تحت تاثیر قرار گرفتن فعالیت نظام های مغزی / رفتاری و

سوق یافتن آنها به سمت و سوی کرانه ای و مرضی گشته و بدین طریق، از وقوع آسیب های عصب شناختی نیز جلوگیری نمایند.



یادداشت ها

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1-reinforcement sensitivity theory | 7-septo hippocampal system |
| 2-behavioral approach system | 8-fight/flight system |
| 3-behavioral inhibition system | 9- fight/flight/freeze system |
| 4-behavioral activation system | 10- Depression, Anxiety, Stress Scale |
| 5-orbito frontal cortex | 11-Defense Style Questionnaire(DSQ) |
| 6-frustrative non-reward | 12-Gary-Wilson Personality Questionnaire |

● منابع

- آزاد فلاح ، پرویز؛ دادستان ، پریخ (۱۳۷۹). نظام های مغزی/ رفتاری: ساختارهای زیستی شخصیت. مدرس ، ۴ (۱)، ۸۲-۶۳.
- حیدری نسب ، لیلا. (۱۳۸۵) مقایسه مکانیزمهای دفاعی در نمونه های بالینی و غیربالینی براساس هنجاریابی و یافته های مبتنی بر روانسنجی پرسشنامه ایرانی سبکهای دفاعی (DSQ). رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی آشتیانی ، علی. (۱۳۸۸) آزمون های روانشناختی در ارزشیابی شخصیت و سلامت روان. تهران: انتشارات بعثت. ۱۳۸۸.

- Antony, M.M., Bieling, P.J., Cox, B.J., Enns, M.W., & Swinson, R.P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item version of the Depression Anxiety Stress Scale in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 2, 176-181.
- Avila, C., Garbin, G; Sanjuan, A., Forn, C., Barros Loscer tales, A; Bustamants, J.C., Rodriguez-Pujadas, A., Belloch, V., & Pareet, M.A. (2011). *Frontostriatal response to set switching is moderated by reward sensitivity. Social cognitive and affective neuroscience advance access* Published by Oxford University Press.
- Bittebier, P; Beek, I., Claes, L., & Vandereycken , W. (2009). Gray's reinforcement sensitivity theory as a framework for research on personality – psychopathology associations. *Clinical Psychology Rewiew*, 29, 421-430.
- Bond, M. (2004). Empirical studies of defense style. Relationships with psychopathology and change. *Harvard Review of Psychiatry*, 12(5), 263-278.
- Calati, R., Oasi, O., Ronchi, D.D., & Serretti, A. (2010). The use of the defence style questionnaire in major depressive and panic disorders : A comprehensive

- meta-analysis. *Psychology and Psychotherapy : Theory, Research and Practice*, 83, 1-13.
- Colder, C.R., Trucco, E.M., Lopez, H.I., W. Hawk Jr, L., P. Read, J., J. Lengua, L., F. Weiczorek, W., D. & Eiden, R. (2011). Revised reinforcement sensitivity theory and laboratory assessment of BIS and BAS in children. *Journal of Research in Personality*, 45, 198-207.
- Cooper, A., Gomez, R., & Buck, E. (2008). The relationships between the BIS and BAS, anger and responses to anger. *Personality and Individual Differences*, 44, 403-413.
- Corr, P.J. (2004). Reinforcement sensitivity theory and personality. *Neurosci Biobehav Rev*, 28: 317-32.
- Corr, P.J. (2011). Introduction to special issue on anxiety. *Personality and Individual Differences*, 50, 885-888.
- Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today. *Journal of American Psychology*, 55(6), 637-646.
- Deary, V., & Johnson, W. (2009). Looking for the fundamentals of human nature. *Journal of Mental Health*, 18(6), 459-466.
- De Pascalis, V., Varriale, V; D; & Antuono, L. (2010). Event-related components of the punishment and reward sensitivity. *Clinical Neurophysiology*. 121, 60-76.
- Edmed, S., & Sullivan, K. (2012). Depression, anxiety, and stress as predictors of postconcussion-like symptoms in a non-clinical sample. *Psychiatry Research*. 1-5.
- Frued, A. (1936). *The ego and the mechanisms of defense*. New York: International Universities Press.
- Hahn, T., Dresler, T., M. Plichta, M., Ehli, A-S., H. Ernst, L., Markulin, F., Palal, T; Blainer, M., Deckert, J., lesch, K-P; M. Jakob, J. & Gallgatter, A. (2010). Functional amygdala-hippo campus connectivity during anticipation of aversive events is associated with Grays trait "sensitivity to punishment". . *NIOL Psychiatry*, 68: 459-464.
- Hahn, T., Dresler, T., Ehli, A-C; Pyka, M., Dieler, A.C., Saathoff, C., Jakob, P.M; Lesch, K-P; & Fallgatter, A.J. (2012). Randomness of resting-state brain oscillations encodes Grays personality trait. *Neuro Image* 59. 1842-1845.
- Hundt, N.E., Nelson- Gray, O. R., Kimbrel, N. A., Mithchell, H. T., & Kwapil, T. R. (2007) The interaction of reinforcement sensitivity and life events in the predication of an eadonic depression and mixed anxiety- depression symptoms. *Personality and Individual Difference*. 43, 1001-1012.
- Ivory, N.J., & Kambouropoulos, N. (2012). Coping mediates relationship between revised reinforcement sensitivity and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 52, 822-827.
- Jackson, C. J. (2003). Gray's Reinforcement sensitivity theory: A psychometric critique. *Personality and Individual Difference*, 34, 533-544.

- Kasch, K. L., Rottenberg, J., Arnow, B. A., & Gotlib, I.H. (2002). Behavioral activation and inhibition systems and the severity and course of depression. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 589-597.
- Keiser, H.N.; & Ross, S.A. (2011). Carver and Whites BIS, FFFs/ BAS scales and domains and facets of the five factor model of personality. *Personality and Individual Differences, 54*, 39-44.
- Kimbrel, N.A., Nelson-Gray, R. O., & Mitchell, J.T. (2007). Reinforcement sensitivity and maternal style as predictors of psychopathology. *Personality and Individual Differences, 42*, 1139-1149.
- Kimbrel, N.A., Nelson-Gray, R.O., & Mitchell, J.T. (2012). BIS, BAS, and Bias: The role of personality and cognitive bias in social anxiety. *Personality and Individual Differences, 52*, 395-400
- Pickett, S.M., Bardeen, H.R., & Orcutt, H. K. (2011). Experimental avoidance as a moderator of the relationship between behavioral inhibition system sensitivity and post traumatic stress symptom sensitivity and post traumatic stress symptom. *Journal of Anxiety Disorders, 15*, 1038-1045.
- Roose, A., Bijttebier, P., Claes, L., & Lilienfeld, S.O. (2011). Psychopathic traits in adolescence: Associations with the revised reinforcement sensitivity theory systems. *Personality and Individual Differences, 50*, 201-205.
- San Martini, P., Roma, R., Sarti, S.; Lingardi, V., & Bond, M. (2004). Italian version of the Defense Style Questionnaire. *Comprehensive Psychiatry, 45*(6), 483-494.
- Scholten, M.R.M., Van Honk J., Aleman, A., & Kahn, R.S. (2006). Behavioral inhibition system (BIS), Behavioral activation system (BAS) and schizophrenia: Relationship with psychopathology and physiology. *Journal of Psychiatric Research, 40*, 638-645.
- Smillie, L. D., Pickering, A.D., & Jackson, C.J. (2006). The new reinforcement sensitivity theory: Implications for personality measurement. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 320-335.
- Takahashi, Y., Yamagata, S., Kihama, N., Shigemasu, K., Ono, Y., & Ando, J. (2007). Continuity and change in behavioral inhibition and activation systems: A longitudinal behavioral genetic study. *Personality and Individual Differences, 43*, 1615-1625.
- Valliant GE, (1992) *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. Washington, DC: American Psychiatric Press,
- Wilson, G., Gray, J., & Barrett, P.T. (1990). A factor analysis of the Gray Wilson Personality Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 11*, 1037-1045.



رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی[□]

Relationship between Academic Achievement and Motivational Beliefs by Mediating Goal Orientations and Self-Regulated Learning Strategies[□]

Zeinab Rabbany, M.Sc.

Farideh Yousefi, Ph. D. [✉]

زینب ربانی *

دکتر فریده یوسفی *

Abstract

The present study investigated the mediatory role of goal orientations and self-regulated learning strategies in the relationship between motivational beliefs and academic achievement. The participants were 460 students selected from high schools of Shiraz using multistage cluster sampling method. For assessing the research variables, the participants completed two measures: The Achievement Goal Questionnaire (Elliot & McGregor, 2001) and four subscale of the Motivational Strategies Learning Questionnaire (Pentritch et al, 1991). The relationships between variables were examined by a causal model. The path analysis using LISREL software, showed mediated influences of goal orientations and self-regulated learning strategies between motivational beliefs and academic achievement. So that self-efficacy indirectly and positively affected academic achievement by mediating mastery approach and performance approach goals and learning strategies. However self-efficacy exerted an indirect negative influence on academic achievement through performance avoidance goal. Also mastery avoidance goal had an indirect negative influence on academic achievement by mediating metacognitive strategies.

Keywords: self-efficacy, control of learning beliefs, goals orientation, self-regulated learning strategies, academic achievement

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. بدین منظور ۴۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، باورکنترل یادگیری، راهبردهای شناختی و فراشناختی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) را تکمیل نمودند. ارتباط متغیرها در قالب یک الگوی علی مورد بررسی و به روش تحلیل مسیر توسط نرم افزار لیزرل آزمون شد. نتایج اثر واسطه‌ای نشان داد. که باور انگیزشی خودکارآمدی به واسطه اهداف تسلط‌گرایشی، عملکردگرایشی و راهبردهای یادگیری به طور غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی اثر دارد ولی از طریق هدف عملکرد اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی داشت. هدف تسلط اجتنابی نیز به واسطه راهبردهای فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی داشت.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، باورکنترل یادگیری، جهت‌گیری هدف، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی



[□] Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, I.R.Iran

[✉] Email:yousefi@shirazu.ac.ir

[□] دریافت مقاله ۱۳۹۱/۱۱/۲۶، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۹/۱۰

* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

پیشرفت تحصیلی را توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشگاهی تعریف نموده اند به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود. از اینرو توجه بسیاری از پژوهش‌های تربیتی بر شناخت عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز می‌باشد. که با ظهور نظریه‌های انگیزشی تاثیر متغیرهای انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفت و نتایج تحقیقات نشان داد با در نظر گرفتن متغیرهای شناختی و انگیزشی به صورت همزمان، به طور عینی‌تر و واقع بینانه‌تری می‌توان یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تبیین نمود (الیوت، مک‌گریگور و گابل، ۱۹۹۹، کوتینهو و نیومن، ۲۰۰۸؛ رضایی و سیف، ۱۳۸۴).

از جمله رویکردهایی که بر تاثیر متقابل انگیزش و شناخت بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی تاکید می‌نماید، رویکرد "یادگیری خودتنظیمی" است. این یادگیری، نوعی یادگیری خویش می‌باشد (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۱). یکی از مدل‌های مطرح در این زمینه، مدل یادگیری خودتنظیمی پتتریچ و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۹۳) می‌باشد. این مدل از دو بخش "باورهای انگیزشی" و "راهبردهای یادگیری خودتنظیمی" تشکیل شده است. بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آن شامل راهبردهای شناختی، فراشناخت و مدیریت منابع بوده (دانکن و مک کیچی، ۲۰۰۵) و بخش انگیزشی مدل مذکور شامل سه جزء انتظار، ارزش و مولفه عاطفی می‌باشد (پتتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰).

در پژوهش‌های مختلف، رابطه برخی از متغیرهای شناختی و انگیزشی مدل مذکور با پیشرفت تحصیلی بررسی شده است و نتایج نشان داده است که این متغیرها به طور مستقیم و یا در تعامل با یکدیگر بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می‌گذارند. با این وجود برخی از متغیرهای مدل مذکور از جمله باور کنترل یادگیری علیرغم اهمیت زیاد کمتر مورد توجه قرار گرفته اند. "باور کنترل یادگیری" از متغیرهای بخش انگیزشی مدل یادگیری خودتنظیمی است و به این باور دانش‌آموزان اشاره دارد که نتایج پیشرفت، مشروط به تلاش شخصی فرد به جای عوامل خارجی مثل معلم یا شانس

می‌باشد (پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳). در حقیقت باور کنترل یادگیری بر باور شخص به میزان کنترل او بر یادگیری‌اش دلالت دارد (پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۳). این سازه بر میزان تلاش دانش آموزان و استفاده از راهبردهای یادگیری موثر می‌باشد.

رویکرد انگیزشی دیگری که در چندین دهه اخیر در حوزه تربیتی مورد توجه فراوان قرار داشته است، "رویکرد اهداف پیشرفت"^۲ یا "جهت‌گیری هدف"^۳ می‌باشد. منظور از جهت‌گیری هدف، قصد یا انگیزه‌ای است که فراگیر در ورای تلاش در موقعیت پیشرفت دنبال می‌کند. اهمیت این سازه به دلیل پیامدهای مختلف انگیزشی، شناختی، رفتاری و هیجانی آن بر عملکرد و یا پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

الیوت و همکارانش (الیوت و هارکویکز، ۱۹۹۶؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) در مدلی چهاروجهی، چهار نوع جهت‌گیری هدف را معرفی کردند که عبارتند از جهت‌گیری هدف "تسلط‌گرایشی"، "تسلط اجتنابی"، "عملکرد گرایشی" و "عملکرد اجتنابی". در هدف تسلط‌گرایشی، افراد در جهت یادگیری و فهم مطالب تلاش می‌کنند و سعی دارند از طریق تسلط بر تکالیف و کسب مهارت‌های جدید شایستگی خود را رشد دهند (الیوت، ۱۹۹۹؛ کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷). در هدف تسلط اجتنابی هدف اصلی افراد، اجتناب از نفهمیدن مطالب، شکست و خطا می‌باشد. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی تمرکز افراد بر برتری نسبت به دیگران و کسب قضاوت مطلوب اطرافیان می‌باشد. این افراد سعی می‌کنند با صرف کمترین تلاش و هزینه به هدف اصلی خود یعنی برتری بر دیگران برسند (الیوت، ۱۹۹۹) و در هدف عملکردی اجتنابی، هدف اصلی پرهیز از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران می‌باشد. افراد با این هدف نگران شکست و سرزنش دیگران هستند (الیوت، ۱۹۹۹؛ کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷).

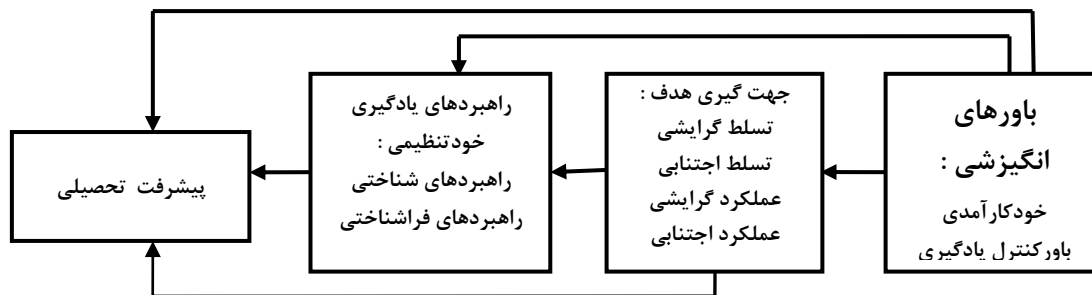
نتایج تحقیقات نشان داده است که مولفه‌های انگیزشی علاوه بر تاثیر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی، با یکدیگر نیز ارتباط دارند. به عنوان نمونه باور خودکارآمدی دانش آموزان، باورهای اسنادی آنها و علاقه شان به موضوعات درسی، نوع هدفی را که در موقعیت پیشرفت اتخاذ می‌نماید تحت تاثیر قرار می‌دهد (الیوت، ۱۹۹۹؛ وان و ایپرن،

۲۰۰۶؛ بودمن و همکاران، ۲۰۰۷؛ سو و طاهربایی، ۲۰۰۹). به این صورت که خودکارآمدی بالا با هدف تسلط‌گرایی و خودکارآمدی پایین با هدف عملکرد اجتنابی ارتباط دارد. اما در رابطه با عملکرد گرایشی نتایج ناهمخوانی بدست آمده است.

همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که نوع اهدافی که توسط افراد در موقعیت‌های پیشرفت دنبال می‌شود، می‌تواند عامل مهمی در خودتنظیمی آگاهانه از تکالیف تحصیلی باشد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ دوئک و لگت، ۱۹۸۸)، بین هدف عملکردی اجتنابی و راهبردهای سطحی، رابطه مثبت و بین این هدف و راهبردهای عمیق یادگیری رابطه منفی به دست آمده است (لی، ۲۰۰۵). اما برای هدف عملکرد گرایشی نتایج متناقض بوده است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ دوپیرت و مارین، ۲۰۰۵؛ کوپمن و همکاران، ۲۰۱۱).

به طور کلی نتایج تحقیقات حاکی از نقش مهم مولفه‌های شناختی و انگیزشی در پیشرفت تحصیلی است. "جهت‌گیری هدف" و "یادگیری خودتنظیمی" از مهمترین این مولفه‌ها هستند. جهت‌گیری هدف تعیین‌کننده تلاش، مهارت‌های یادگیری و هیجان‌ات تحصیلی فراگیران در موقعیت پیشرفت بوده و یادگیری خودتنظیمی منجر به استفاده بهینه از توانایی‌های شناختی، کنترل، نظارت و تنظیم شناخت می‌شود. همانگونه که در قسمت‌های قبل ذکر شد کیفیت و چگونگی روابط بین این متغیرها و نحوه اثرگذاری آن‌ها بر یکدیگر و بر پیشرفت تحصیلی بسیار حائز اهمیت بوده و نتایج تحقیقات انجام شده در این زمینه در پاره‌ای از موارد دچار ابهام یا تناقض می‌باشند. از اینرو لازم است تا در جهت رفع ابهام و بررسی دقیق‌تر این سازه‌ها، این روابط در نظام آموزشی کشورمان مورد بررسی قرار گیرد. بدین منظور هدف پژوهش حاضر، تعیین اثر واسطه‌ای انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در ارتباط بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی تعیین گردید. روابط بین متغیرهای مورد پژوهش در قالب یک مدل در نمودار ۱ ارائه شده است. در این مدل، باورهای انگیزشی (خودکارآمدی و باورکنترل یادگیری) به عنوان متغیرهای برون‌زا، انواع جهت‌گیری هدف (اهداف تسلط‌گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی) و

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) به عنوان متغیرهای واسطه و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر درونزا در نظر گرفته شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیر آزمایشی) بوده و طرح پژوهش، همبستگی از نوع تحلیل مسیر می باشد. "جامعه آماری" تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، نمونه‌ای شامل ۴۶۰ دانش‌آموز (۲۳۶ دختر و ۲۱۲ پسر) به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب گردید. پس از کنار گذاشتن ۱۲ پرسشنامهٔ مخدوش، تعداد آزمودنی‌ها به ۴۴۸ نفر رسید.

○ ابزار

□ الف. پرسشنامه اهداف پیشرفت^۴ (جهت‌گیری هدف): به منظور تعیین جهت‌گیری هدف، از پرسشنامه مورد استفاده در پایان نامهٔ کهولت (۱۳۸۸) که با اقتباس از مقیاس‌های موجود جهت‌گیری هدف (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) تهیه شده است، استفاده گردید. این پرسشنامه دارای چهار نوع جهت‌گیری هدف "تسلط‌گرایشی"، "تسلط‌اجتنابی"، "عملکردگرایشی" و "عملکرداجتنابی" می باشد که شامل ۲۴ ماده بوده و هر یک از اهداف آن ۶ ماده دارد. این ماده‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای پاسخ داده می شود. روایی و اعتبار این پرسشنامه توسط سازندگان اصلی آن احراز گردید. اعتبار پرسشنامه ۲۴ ماده ای توسط کهولت (۱۳۸۸)، به روش آلفای کرانباخ برای اهداف تسلط‌گرایشی، تسلط‌اجتنابی، عملکردگرایشی و عملکرد

اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد و روایی آن به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریمکس انجام شد که مؤید وجود ۴ عامل در ماده‌ها بود. در پژوهش حاضر اعتبار به روش آلفای کرانباخ انجام شد و ضرایب برای اهداف مذکور به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۶۸ به دست آمد. روایی سازه این پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی بررسی شد که شاخص‌های نیکویی برازش $\chi^2 = 602/15$ ، $df = 246$ ، $\chi^2/df = 2/45$ ، $GFI = 0/90$ ، $AGFI = 0/88$ ، $RMSEA = 0/06$ تناسب کامل سازه با داده‌های مشاهده شده را تایید کرد.

□ ب- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۵: این پرسشنامه توسط پتتریچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کیچی در سال ۱۹۹۱ در ۸۱ ماده تنظیم شده است که شامل دو بخش "باورهای انگیزشی" و "راهبردهای یادگیری خودتنظیمی" می‌باشد. در پژوهش حاضر از زیر مقیاس‌های باورکنترل یادگیری (۴ ماده)، خودکارآمدی (۸ ماده) برای بخش باورهای انگیزشی و از زیرمقیاس‌های راهبردهای شناختی (۱۹ ماده) و فراشناخت (۱۲ ماده) برای بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شد. پتتریچ و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۹۳) اعتبار این پرسشنامه را به روش آلفای کرانباخ انجام دادند که ضرایب بدست آمده برای خودکارآمدی و باورکنترل یادگیری به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۶۸ بوده و برای راهبردهای شناختی مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴ و ۰/۸۰ و برای راهبردهای فراشناختی ۰/۷۹ بدست آمده است. روایی سازه آن به روش تحلیل عاملی انجام شده که در نتیجه آن، این مقیاس به دو عامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری تقسیم شده و زیر مقیاس‌ها نیز تایید شدند (دانکن و مک‌کیچی، ۲۰۰۵). روایی اعتبار این پرسشنامه توسط سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) بررسی و تایید شد. در پژوهش حاضر اعتبار به روش همسانی درونی بررسی شد که ضرایب آلفای کرانباخ برای زیرمقیاس‌های خودکارآمدی و باورکنترل یادگیری به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۵۶ و برای راهبردهای شناختی، ۰/۸۶ و راهبردهای فراشناختی، ۰/۶۹ بدست آمد و روایی سازه این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تاییدی توسط نرم افزار لیزرل انجام شد و شاخص‌های نیکویی برازش

$RMSEA=0/6$ ، $AGFI=0/78$ ، $GFI=0/80$ ، $\chi^2/df=2/81$ ، $df=854$ ، $\chi^2=2399/38$

تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تایید کرد.

□ ج- به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها در تحقیق از معدل نمرات دروس تخصصی آن‌ها در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ استفاده شد که در تحلیل‌های آماری، این نمرات به نمره استاندارد T (با میانگین ۵۰ و انحراف معیار ۱۰) تبدیل شدند.

● یافته‌ها

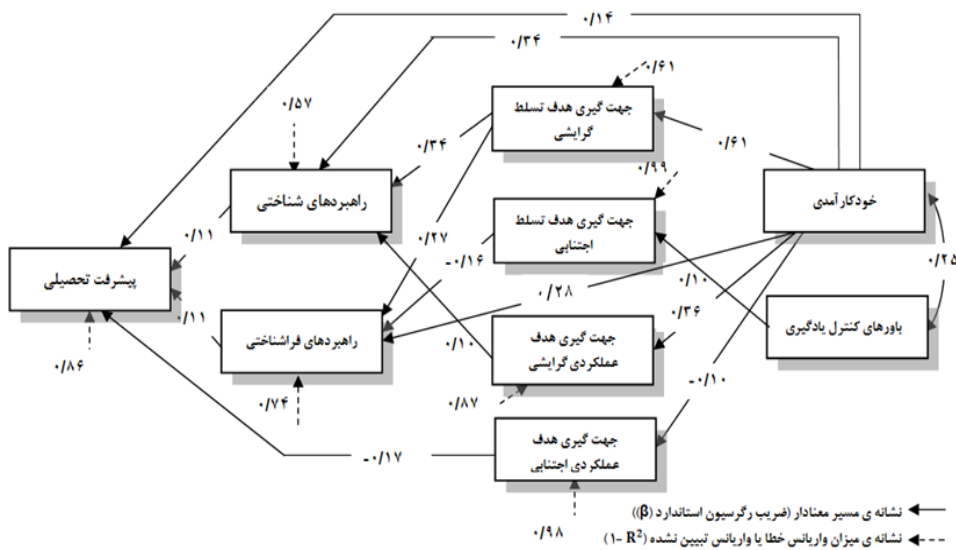
به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرهای پژوهش و نیز به عنوان مقدمه تحلیل‌های بعدی، اطلاعات توصیفی و همبستگی بین متغیرهای پژوهش محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۱ ارائه گردیده است. ضرایب همبستگی مندرج در این جدول بیانگر آن است که پیش‌بینی‌های مدل مفهومی پژوهش در مورد ارتباط بین متغیرها، با همبستگی‌های به دست آمده هماهنگ می‌باشد. به بیان دیگر ارتباط میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زای مدل در همبستگی‌های زوجی متغیرها آشکار بود، که این خود مجوزی برای انجام تحلیل مسیر و آزمون مدل می‌باشد.

جدول ۱- ماتریس همبستگی و یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (تعداد آزمودنی‌ها = ۴۴۸)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- خودکارآمدی	۱								
۲- باورکنترل یادگیری	۰/۳۲**	۱							
۳- جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی	۰/۶۲**	۰/۲۵**	۱						
۴- جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی	۰/۰۱	۰/۱۱**	۰/۲۲**	۱					
۵- جهت‌گیری هدف عملکردی گرایشی	۰/۳۶**	۰/۱۳**	۰/۴۸**	۰/۳۱**	۱				
۶- جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی	-۰/۱۶*	۰/۱۲*	۰/۰۹	۰/۶۱**	۰/۲۳**	۱			
۷- راهبردهای شناختی	۰/۵۷**	۰/۲۱**	۰/۵۹**	۰/۱۸**	۰/۳۷**	۰/۰۹	۱		
۸- راهبردهای فراشناختی	۰/۴۵**	۰/۱۲**	۰/۴۱**	-۰/۱۱*	۰/۱۹**	-۰/۱۲*	۰/۴۲**	۱	
۹- پیشرفت تحصیلی	۰/۳۰**	۰/۰۸	۰/۲۲**	-۰/۰۹	۰/۱۵**	-۰/۱۷**	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۱
میانگین	۳۲/۴۰	۱۶/۶۹	۲۴/۹۱	۲۱/۷۰	۲۴/۹۰	۲۱/۰۳	۲۸/۲۷	۴۳/۹۰	۵۰
انحراف معیار	۵/۴۹	۲/۷۷	۳/۹۶	۵/۰۴	۴/۲۴	۴/۹۴	۱۲/۲۵	۶/۷۳	۱۰

* $p < 0/05$ و ** $p < 0/01$

به دنبال ماتریس همبستگی، مدل مفهومی ارائه شده در نمودار ۱، به روش تحلیل مسیر با به‌کارگیری نرم افزار لیزرل مورد آزمون قرار گرفت. مدل برازش شده شامل مسیرهای معنادار، ضرایب معیار رگرسیون و واریانس تبیین نشده می‌باشد که در نمودار ۲ ترسیم گردیده است.



نمودار ۲. آزمون مدل نهایی: بررسی رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

شاخص‌های نیکویی برازش مدل در جدول ۲ درج گردیده است. نتایج مندرج در این جدول نشان می‌دهد که نسبت خوبی دو به درجه‌ی آزادی برابر ۰/۰۱ و دو شاخص نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) برابر یک شده است که بیانگر برازش کامل مدل می‌باشد. بنابراین داده‌های پژوهش مدل پیشنهادی را به خوبی تایید کردند.

جدول ۲- شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

AGFI	GFI	SRMR	RMSEA	p	χ^2/df
۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۸	۰/۰۱

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش (نمودار ۲)، ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده بین متغیرهای مورد بررسی در جدول ۳ ذکر گردیده است.

جدول ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای درونزای مدل

مقدار واریانس تبیین شده (R ²)	اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	مسیر
۰/۳۹	۰/۶۱	---	* ۰/۶۱	بر جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی از خودکارآمدی
۰/۰۱	۰/۱۰	---	* ۰/۱۰	بر جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی از باورکنترل یادگیری
۰/۱۳	۰/۳۶	---	* ۰/۳۶	بر جهت‌گیری هدف عملکردی گرایشی از خودکارآمدی
۰/۰۲	-۰/۱۰	---	* -۰/۱۰	بر جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی از خودکارآمدی
۰/۴۳	۰/۵۸	۰/۲۴	* ۰/۳۴	بر راهبردهای شناختی از خودکارآمدی
	۰/۳۴	---	* ۰/۳۴	جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی
	۰/۱۰	---	* ۰/۱۰	جهت‌گیری هدف عملکردی گرایشی
۰/۲۶	۰/۴۴	۰/۱۶	* ۰/۲۸	بر راهبردهای فراشناختی از خودکارآمدی
	-۰/۰۲	-۰/۰۲	---	باورکنترل یادگیری
	۰/۲۷	---	* ۰/۲۷	جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی
	-۰/۱۶	---	* -۰/۱۶	جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی
۰/۱۴	۰/۲۷	۰/۱۳	* ۰/۱۴	بر پیشرفت تحصیلی از خودکارآمدی
	۰/۰۶	۰/۰۶	---	جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی
	-۰/۰۲	-۰/۰۲	---	جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی
	۰/۰۱	۰/۰۱	---	جهت‌گیری هدف عملکردی گرایشی
	-۰/۱۷	---	* -۰/۱۷	جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی
	۰/۱۱	---	* ۰/۱۱	راهبردهای شناختی
	۰/۱۱	---	* ۰/۱۱	راهبردهای فراشناختی

* T ≥ ±۱/۹۶

نمودار تحلیل مسیر (نمودار ۲) نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی، جهت‌گیری

هدف تسلط گرایشی ($\beta=0/61$)، و جهت‌گیری عملکرد گرایشی ($\beta=0/36$) را به طور مثبت، و جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی ($\beta=-0/10$) را به طور منفی پیش بینی کرد. همچنین این متغیر بر راهبردهای شناختی ($\beta=0/34$) و راهبردهای فراشناختی ($\beta=0/28$) به طور مثبت اثر داشته و پیشرفت تحصیلی را نیز مثبت ($\beta=0/14$) تبیین نمود.

باور کنترل یادگیری فقط توانست جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی ($\beta=0/10$) را پیش بینی نماید. همچنین جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی راهبردهای شناختی و فراشناختی را به طور مثبت تبیین کرد. جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی، راهبردهای شناختی را به طور مثبت پیش بینی کرد و راهبردهای شناختی و فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت و معناداری داشتند. جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی نیز به طور مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی اثر گذاشت.

در رابطه با اثر واسطه‌ای متغیرهای میانجی، باید این نکته مهم را در نظر گرفت که اگر چه تحلیل‌های همبستگی و مسیر، اثرات واسطه‌ای را حمایت می‌کنند اما به منظور تایید این اثرات، لازم است تا معناداری آن‌ها آزمون شوند (مک‌کینون و همکاران، ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر معناداری اثرات واسطه‌ای در روابط زیر و بر اساس آزمون سوبل (۱۹۸۲) مورد بررسی قرار گرفت:

- خودکارآمدی ← هدف تسلط گرایشی ← راهبردهای شناختی ($Z= 4/5, p<0/01$)
- خودکارآمدی ← هدف تسلط گرایشی ← راهبردهای فراشناختی ($Z= 5/06, p<0/01$)
- خودکارآمدی ← هدف عملکرد گرایشی ← راهبردهای شناختی ($Z= 2/02, p<0/05$)
- خودکارآمدی ← هدف عملکرد اجتنابی ← پیشرفت تحصیلی ($Z= 2/12, p<0/05$)
- خودکارآمدی ← راهبردهای شناختی ← پیشرفت تحصیلی ($Z= 3/12, p<0/01$)
- خودکارآمدی ← راهبردهای فراشناختی ← پیشرفت تحصیلی ($Z= 2/2, p<0/05$)
- باور کنترل یادگیری ← هدف تسلط اجتنابی ← راهبردهای فراشناختی ($Z= 0/4, N.S$)
- هدف تسلط گرایشی ← راهبردهای شناختی ← پیشرفت تحصیلی ($Z= 2/87, p<0/01$)
- هدف تسلط گرایشی ← راهبردهای فراشناختی ← پیشرفت تحصیلی ($Z= 2/13, p<0/05$)
- هدف عملکرد گرایشی ← راهبردهای شناختی ← پیشرفت تحصیلی ($Z= 1/57, N.S$)
- هدف تسلط اجتنابی ← راهبردهای فراشناختی ← پیشرفت تحصیلی ($Z= 2/05, p<0/05$)

نتایج مذکور نشان می‌دهد که کلیه روابط واسطه‌ای بالا به استثنای دو مورد معنادار شدند. به این صورت که تنها نقش واسطه‌ای هدف تسلط اجتنابی بین باورکنترل یادگیری و راهبردهای فراشناختی، و اثر واسطه‌ای راهبردهای شناختی بین هدف عملکرد گرایشی و پیشرفت تحصیلی، تایید نشد.

همچنین ضرایب مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که کلیه‌ی متغیرهای درون‌زا و برون‌زای پژوهش ۱۴ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین نمودند که بیشترین میزان واریانس تبیین شده متعلق به خودکارآمدی بوده است.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه بین باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی به واسطه انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بود. رابطه متغیرها در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. این مدل به روش تحلیل مسیر آزمون شد و برازش آن با داده‌ها تایید شد. نتایج حاصل از آزمون مدل و تحلیل‌های واسطه‌ای نشان داد برخی از انواع جهت‌گیری هدف به عنوان واسطه‌ای بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار گرفته و راهبردهای یادگیری نیز در بین برخی از انواع جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند. بنابراین ارتباط بین متغیرهای پژوهش و اثر واسطه‌ای آن‌ها به صورتی که در هدف پژوهش منظور شده بود، مورد تایید قرار گرفت.

○ نتایج اثر واسطه‌ای جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی بین خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و فراشناختی را نشان داد. همچنین این هدف به واسطه راهبردهای مذکور بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت گذاشت. این یافته‌ها مورد انتظار بوده و با تحقیقات قبلی همسو می‌باشد (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ وان و ایپرن، ۲۰۰۶؛ پایین و همکاران، ۲۰۰۷؛ بودمن و همکاران، ۲۰۰۷؛ سو و طاهر‌بایی، ۲۰۰۹ و غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری‌آذر، ۱۳۹۰).

○ یافته دیگر پژوهش اثر واسطه‌ای هدف عملکرد گرایشی بین خودکارآمدی و راهبردهای شناختی بود. این یافته با نتایج برخی از تحقیقات قبلی همسو است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ بارانیک و همکاران، ۲۰۱۰؛ سو و طاهر‌بایی، ۲۰۰۹). در توجیه

این یافته می‌توان گفت با توجه به این که نظام آموزشی کشور ایران از نوع متمرکز بوده و دانش‌آموزان در پایان دوره دبیرستان، ناگزیرند در آزمون هنجاری کنکور شرکت کنند، از ابتدای تحصیل توسط والدین و معلمان به گرفتن نمرات بالاتر، کسب رتبه برتر و رقابت با یکدیگر تشویق می‌شوند. بر این اساس در این نظام کسب نمرات بالا نیز ملاک شایستگی تحصیلی بوده و باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود. در چنین شرایطی دانش‌آموزان احتمال دارد به سمت اهداف عملکردی هدایت شوند. در حقیقت در محیط‌های آموزشی رقابتی، خودکارآمدی بالا که معادل با نمرات بالاتر است نقش تعیین کننده‌ای در تبیین هدف عملکرد گرایشی دارد. رابطه هدف مذکور با راهبردهای یادگیری در تحقیقات مختلف ناهمخوان بوده است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ کوتینهو و نیومن، ۲۰۰۸؛ کوپمن و همکاران، ۲۰۱۱ و احمدی ده قطب‌الدینی، ۱۳۸۸).

○ نتیجه دیگر پژوهش نشان دهنده اثر واسطه‌ای هدف عملکرد اجتنابی بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بود. این روابط منفی بوده و رابطه این هدف با راهبردهای شناختی و فراشناختی معنادار نشد. عدم معناداری این روابط، ابزار استفاده شده برای راهبردهای مذکور بود که همزمان راهبردهای اولیه و پیشرفته را می‌سنجید. یافته مذکور با نتایج تحقیقات قبلی همسو است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ بارانیک و همکاران، ۲۰۱۰؛ سو و طاهربایی، ۲۰۰۹). بر این اساس دانش‌آموزانی که دارای باورهای شایستگی و خودکارآمدی پایینی هستند به علت این که احساس می‌کنند از عهده تکالیف بر نمی‌آیند و ترس از عملکرد ضعیف و سرزنش دیگران دارند، هدف عملکرد اجتنابی را اتخاذ می‌کنند.

○ یافته بعدی پژوهش این بود که باور کنترل یادگیری فقط جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی را به صورت مثبت پیش بینی نمود و با دیگر انواع جهت‌گیری هدف، راهبردهای شناختی و فراشناختی و پیشرفت تحصیلی به طور مستقیم رابطه معناداری پیدا نکرد. باور کنترل یادگیری نشان دهنده این باور فرد است که تلاش به پیشرفت منجر می‌شود. این یافته با مطالعات عابدینی و همکاران (۱۳۸۹) و سیف و خیر (۱۳۸۶) همخوانی دارد اما با نتایج واله و همکارانش (۲۰۰۹) و پولسون و جنتری (۱۹۹۵) همسو نمی‌باشد. به عقیده سیف و خیر (۱۳۸۶) با توجه به این که سازه

باورهای کنترل یادگیری فقط بعد تلاش و مسئولیت پذیری از ساختار اسناد را می‌سنجد، این احتمال وجود دارد که فراگیران عوامل دیگری از جمله عوامل آموزشی و محیطی را نیز در کنترل یادگیری موثر بدانند.

○ همچنین جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی تنها راهبردهای فراشناختی را به طور منفی پیش بینی کرده و به واسطه این راهبردها بر پیشرفت تحصیلی اثر گذاشت. این یافته با نتایج یافته‌های بارانیک و همکاران (۲۰۱۰)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و وایپر، الیوت و آنسل (۲۰۰۹) همسو می‌باشد. در این مطالعات هدف مذکور با راهبردهای عمیق شناختی رابطه معنادار نداشته و از بین سبک‌های پردازش عمیق، سطحی و سازمان نیافته، با سبک یادگیری سازمان نیافته ارتباط مثبتی داشت. بنابراین می‌توان گفت افراد با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی چون شایستگی را دستیابی کامل به تکلیف می‌دانند، همواره نگران فراموشی اندوخته‌ها و از دست دادن مهارت هایشان می‌باشند.

○ آخرین یافته پژوهش این بود که خودکارآمدی هم به طور مستقیم و هم به واسطه اهداف تسلط گرایشی، عملکرد گرایشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی، پیشرفت تحصیلی را به طور مثبت پیش بینی کرد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های قبلی است. (لینن برینک و پتتریچ، ۲۰۰۳؛ آرتینو و استفنز، ۲۰۰۹ و برگر و کارابنیک).

○ در مجموع حاصل این پژوهش یک الگوی شناختی انگیزشی برای پیشرفت تحصیلی است که می‌تواند توسط معلمان، مربیان، والدین و کلیه دست اندرکاران تعلیم و تربیت جهت انجام اقدامات عملی برای ارتقاء پیشرفت تحصیلی فراگیران مورد استفاده قرار گیرد. در این پژوهش در تایید یافته‌های پژوهش‌های قبلی تاثیر خودکارآمدی بالا، اتخاذ هدف تسلط گرایشی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر موفقیت تحصیلی به وضوح دیده شد. بنابراین به معلمان و والدین توصیه می‌شود با استفاده از راهکارهای عملی مناسب در جهت افزایش خودکارآمدی واقعی دانش‌آموزان گام بردارند.



یادداشت‌ها

- 1- self- regulated learning
 2- achievement goals
 3- goal orientations
 4- Achievement Goals Questionnaire (AGQ)
 5- Motivated Strategies for Learning Questionnaire

منابع

- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد (۱۳۸۸). بررسی روابط بین هدف‌های تسلط، هدف‌های عملکردی گرایش- اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مساله ریاضی دانشجویان. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰ (۳)، ۲۱-۴۰.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲ (۴)، ۵۶-۷۰.
- رستگار، احمد؛ حجازی، الهه؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، پژوهش‌های روانشناختی، ۱۲ (۱ و ۲)، ۱۱-۲۵.
- رضایی، اکبر و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱ (۸۴)، ۸۵-۴۳.
- سیف، دیبا؛ خیر، محمد (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاه های شیراز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۴ (۱ و ۲)، ۷۲-۵۸.
- سیف، دیبا؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود نظم دهی دانشجویان در درس ریاضی. *مجله روانشناسی*، ۸ (۴)، ۴۲۰-۴۰۴.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
- عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه‌السادات (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی. *آزمون مدل‌های رقیب. تازه‌های علوم شناختی*، ۱۲ (۳)، ۴۸-۳۴.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری آذر، هیمن (۱۳۹۰). الگوی پیش بینی پیشرفت ریاضی: نقش اهداف پیشرفت رویکردهای یادگیری تلاش. *مجله روانشناسی* ۱۵ (۲) ۱۷۸-۱۶۳.
- کهولت، نعیمه (۱۳۸۸). *پیش بینی شادمانی بر اساس سبک‌های هویت، ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students, learning strategies and motivational process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Artino, Jr. A. R. & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*. 12, 146-151.
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B.H. & Lance, C. E. (2010). Examining the construct

- validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282.
- Berger, J. L. & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 21, 416-428.
- Bodmann, S. M., Hulleman, C. S., & Schrager, S.M. (2007). *The 2 × 2 model of achievement goals: A meta-analysis*. Poster session presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environ. Res*, 11, 131-151.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- 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., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Education Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H.A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- 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.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 470-475.
- Greene, B.A., & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Kaplan, A. & Maehr, M. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-187.
- Koopman, M., Brok, P.D., Beijaard, D., & Teune, P. (2011). Learning processes of students in pre-vocational secondary education: Relations between goal orientations, information processing strategies and development of conceptual knowledge. *Learning and Individual Differences*, 21, 426-431.
- Li, R. (2005). Exploration and verification of the relationships among achievement goals and learning behavior by structure equation model. *Journal of Education and Psychology*, 28(3), 551-580.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student

engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

- McKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104.
- Paulsen, M. B., & Gentry, J. A. (1995). Motivational, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Financial Practice and Education*, 95(5), 78-89.
- Payne, S. C., & Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. *Asia Pacific Educ. Rev.* 10, 193-203.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Valle, A., Nunez Perez, J. C., Gonzalez Cabanach, R., Gonzalez-Pienda Garcia, J. A., Rodriguez, S., Rosario, P., Munoz Casavid, M. A., & Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.
- Van Yperen, N.W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1432-1445.
- Yperen, V., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, 932-943.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



ارتباط خوش بینی تحصیلی معلم با اهداف پیشرفت دانش آموزان □

Relationship between Teacher's Academic Optimism and Student Achievement Goals □

Narjes Khatoon Zabihi Hesari, Ph.D. ✉

Elahe Hejazi, Ph.D.

Javad Ejei, Ph.D.

Vliollah Farzad, Ph.D.

Abstract

The present study investigate the relationship between teacher's academic optimism and student achievement goals. For this purpose 200 high school teachers who were teaching statistics and physics courses and their 1000 of students (from each class between 5-7 students were taken) were chosen by random cluster sampling. Teachers completed the Teacher's Academic Optimism Questionnaire and the students completed the Achievement Goals Questionnaire. The data were analyzed by using step by step regression analysis. The finding indicate that teacher's feeling of self efficacy, teacher's trust in parents and children and teacher's academic emphasis have a significant roles in predicting the student's mastery achievement goal, and also teacher's trust in parents and children and teacher's academic emphasis have a significant roles in predicting the student's performance achievement goals. The result of multivariate analysis of variance showed that there was no region difference in teacher's academic optimism and achievement goals of student.

Keywords: teacher's academic optimism, achievement goals, highschool student

دکتر نرجس خاتون ذبیحی حصاری *

دکتر الهه حجازی **

دکتر جواد اژه ای **

دکترولی الله فرزاد ***

چکیده

هدف مطالعه حاضر شناخت رابطه بین خوش بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش آموزان است. برای این منظور تعداد ۲۰۰ دبیر مقطع متوسطه که در حال تدریس دروس ریاضی و فیزیک بودند و دانش آموزان آنها (از هر کلاس بین ۵ الی ۷ دانش آموز که مجموعاً ۱۰۰۰ دانش آموز می شوند) با استفاده از روش خوشه ای تصادفی انتخاب شدند. معلمان به پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم و دانش آموزان به پرسشنامه اهداف پیشرفت دانش آموز پاسخ دادند. نتایج نشان داد که احساس کارآمدی معلم، اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و تأکید معلم نقش معنادار در پیش بینی اهداف تبحری دانش آموزان دارند و همچنین مشاهده شد که اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان و تأکید معلم پیش بینی کننده های معناداری از اهداف عملکردی دانش آموزان هستند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که خوش بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش آموزان در مناطق مختلف آموزشی تفاوت معناداری ندارند و بین مناطق از لحاظ خوش بینی تحصیلی و اهداف پیشرفت دانش آموزان تفاوتی مشاهده نشد.

کلیدواژه‌ها: خوش بینی تحصیلی معلم، اهداف پیشرفت، دانش آموز

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

□ دریافت مقاله ۱۳۹۱/۹/۲۶، تصویب نهایی ۱۳۹۲/۷/۱۴
*دانشگاه پیام نور
**گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران
*** دانشگاه خوارزمی

● مقدمه

تفاوت‌های فردی دانش آموزان از نظر متغیرهای شناختی و انگیزشی و عوامل موثر بر آنها از جمله مسائل مهمی است که همیشه مورد علاقه دست اندرکاران تعلیم و تربیت و متخصصان روانشناسی تربیتی بوده است. بسیاری از متخصصان این رشته از جمله والترز و پینتریچ (۱۹۹۶) روی متغیر شناختی و انگیزشی اهداف پیشرفت که از متغیرهای بسیار مهم در بحث آموزش محسوب می شود تحقیقات گوناگونی انجام داده و برای شناخت عوامل موثر بر آنها تلاش نموده اند (حجازی و عابدینی، ۱۳۸۷).

"اهداف پیشرفت" به عنوان یکی از متغیرهای انگیزشی اساسا ناظر بر دلایل یادگیرنده برای انجام دادن تکالیف است. ایمز و آرچر (۱۹۸۸) با توجه به پیشینه تحقیقاتی دو نوع اهداف پیشرفت را ارائه نموده اند که عبارتند از "اهداف پیشرفت تبحری" (مهارت مدار) و "اهداف پیشرفت عملکردی" (عملکرد مدار). طبق نظر آنها دانش آموزان دارای اهداف عملکردی بر توانایی و احساس خود ارزشی تاکید دارند و توانایی خود را با رقابت با دیگران از طریق پیش افتادن در معیارهای هنجار محور نشان می دهند. کسب موفقیت در این نوع جهت گیری با حداقل تلاش است. اما دانش آموزان دارای اهداف تبحری بر بسط و گسترش مهارت های جدید، بهبود سطح قابلیت و بالا بردن احساس خودکارآمدی تاکید دارند. این گروه همواره در جستجوی چالش بوده و از درگیر شدن با مسائل جدید واهمه ندارند. آنها کلاس درس خود را بیشتر دوست دارند و بر این باورند که در صورت تلاش بیشتر، موفقیت بیشتری نصیب آنها می شود. فرض می شود که هر یک از این دو هدف به یک الگوی منحصر به فرد از بازده ها و فرایندهای مرتبط با پیشرفت منجر می گردد.

یافته‌های تحقیقاتی نشان داده اند که اگر چه اهداف پیشرفت از عوامل تاثیر گذار بر پیامدهای تحصیلی می باشد ولی خود نیز تحت تاثیر متغیرهای مختلف فردی و محیطی قرار دارد. تفاوت‌های فردی از قبیل انگیزش ذاتی، علاقه به تحصیل، تعلق به مدرسه، نگرش نسبت به تحصیل، مسئولیت پذیری اجتماعی و ادراک دانش آموزان از جهت گیری هدفی معلم از یک طرف و عوامل موقعیتی نظیر محیط، والدین، خانواده و

ساختار کلاسی و نحوه ارزشیابی از طرف دیگر می تواند اهداف دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد (میس، بلومن فیلد و هوپل، ۱۹۹۸).

تحقیقات انجام شده در گذشته، بیشتر در مورد تاثیر متغیرهای فردی (متغیرهای درونی و مربوط به خود) مانند خودکارآمدی، انگیزش ذاتی و... بر روی اهداف پیشرفت بوده است ولی باید بیان نمود که عوامل تاثیر گذار متعددی در بافت کلاس، مدرسه و اجتماع وجود دارد که می تواند روی ویژگیهای یادگیرنده از جمله اهداف پیشرفت او اثر بگذارد. در این میان معلم یکی از مهمترین عوامل بافتی کلاس محسوب می شود. "معلم" با مجموعه ای از باورها در مورد هویت، کارآمدی و جهت گیری هدفی در کلاس درس عمل می کند. باورهای معلمان و ویژگیهای آنان از مهمترین خصوصیات است که تاثیر بسیاری بر محیط یادگیری، تدریس و عملکرد دانش آموزان دارد. یکی از این باورها "خوش بینی تحصیلی"^۱ است. خوش بینی تحصیلی یک سازه جدید است که معرف تصویر غنی از عاملیت فردی است و قضاوتهای معلم را در قالب های شناختی، عاطفی و رفتاری توضیح می دهد. هوی، تارتر و وولفولک هوی (۲۰۰۶) برای نخستین بار سازه خوش بینی تحصیلی را که متشکل از کارآمدی جمعی معلمان، اعتماد کادر آموزشی و معلمین به والدین و دانش آموزان و تاکید تحصیلی است، در سطح مدرسه معرفی کردند. "احساس کارآمدی معلم"^۲ به صورت "قضاوت وی در مورد قابلیتش برای دستیابی بر نتایج مطلوب در مورد مشارکت کلاسی و یادگیری دانش آموزان، حتی آنانی که سرسخت و بی انگیزه هستند" تعریف می شود (چانن موران و هوی، ۱۹۹۸). "اعتماد معلمان"^۳ به دانش آموزان و والدین شامل احساسات معلمان نسبت به "قابل اعتماد"، "با لیاقت"، "راستگو" و "پذیرا" بودن دانش آموزان و والدینشان است (هوی و تچانن - موران، ۱۹۹۹). و اما "تاکید تحصیلی" بیانگر باور معلم در مورد موفقیتهای تحصیلی دانش آموزان و تمرکز آنان بر روی یادگیری و تکالیف تحصیلی می باشد.

بنابراین سازه خوش بینی تحصیلی دارای سه جنبه شناختی، عاطفی - محیطی و رفتاری است. تحقیقات انجام شده درباره خوشبینی و اعتقادات معلم نشان دهنده اثرات قابل توجه باورهای کارآمدی معلمان بر موفقیت دانش آموزان (وینشتاین، ۲۰۰۲؛

وینشتاین، گرگوری و استرمبلر، ۲۰۰۴)، انگیزش دانش آموزان (میجلی، فلدافرو اکسلز، ۱۹۸۹) و احساس کارآمدی دانش آموزان (اندرسون، گرین و لوون، ۱۹۸۸) می باشد. در واقع شاید بتوان بیان نمود که نقش معلم و باورهای او در انگیزش و باورهای دانش آموزان بسیار مهم است و می تواند مرکز توجه همه تحقیقات باشد. معلم را می توان به عنوان یک عامل محیطی موثر در اکثر فعالیتهای دانش آموز، باورها و موفقیت او در درگیر شدن با تکالیف و انتخاب جهت گیری هدفی مناسب در کلاس درس به حساب آورد. تحقیقات راس (۱۹۹۸)، راس، هاگابوم گری و هانی (۲۰۰۱) نشان می دهد که خودکارآمدی معلم می تواند خودکارآمدی دانش آموزان را ارتقاء دهد، بنابراین می توان گفت باورهای معلم در مورد کارآمدی خود و خوش بینی تحصیلی او، می تواند از طریق افزایش خودکارآمدی دانش آموز با اهداف پیشرفت آنها در ارتباط باشد و بر انتخاب نوع هدف پیشرفت تاثیر داشته باشد.

کانترو همکاران (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که اهداف تبحری معلم و خوش بینی تحصیلی او با اشتیاق برای تحصیل و یادگیری دانش آموزان رابطه دارد که می تواند به دریافت دانش آموزان از کیفیت تدریس مربوط شود. همچنین تحقیقات روزر و همکاران (۱۹۹۶) نشان داد که یکی از عوامل موثر برای تعیین اهداف پیشرفت دانش آموزان نگرش آنها در مورد تحصیل و مدرسه است. اگر دانش آموز احساس کند که مدرسه (یا معلم) قادر است فرایند یادگیری را تسهیل کند رضایت بیشتری از یادگیری خواهد داشت.

ریو، بولت و سای (۱۹۹۹)، به نقل از خوشبخت و خیر، ۱۳۸۴) هم نشان دادند که نوع سبک انگیزشی معلم بر روی کیفیت انگیزشی دانش آموزان تاثیرگذار است و برخی از معلمان که از علائق دانش آموزان حمایت می کنند انگیزش آنها را برای پیشرفت و تبحر در تکالیف فعال می سازند. با وجود تحقیقات ذکر شده باید توجه داشت که سازه خوش بینی تحصیلی معلم سازه جدیدی است و یافته هایی که ارتباط این سازه را به عنوان عاملی بافتی بر روی متغیرهای مربوط به دانش آموز مانند اهداف پیشرفت بیان کند یا بسیار محدود است و یا ناهماهنگ تر از آن است که بتوان با قاطعیت ارتباط آنها را تایید نمود. از سویی دیگر باید در نظر داشت که معلمان به عنوان افرادی

دارای احساساتی در مورد هویت، کارآمدی و دیگر باورهای خود، در مرکز اکوسیستم آموزشی قرار دارند و تا حد بسیار زیادی بر تفکر و باورهای دانش آموزان و تغییرات مثبت و سازنده در آنها تاثیر گذار هستند بنابراین توجه ویژه به این موضوع باید در صدر امور آموزش و پرورش قرار گیرد.

بر اساس یافته های پژوهشی و مبانی نظری بیان شده از یک سو و با توجه به عدم وجود تحقیقاتی که مستقیماً درباره ارتباط خوش بینی تحصیلی معلم به عنوان یک عامل بیرونی و بافتی با اهداف پیشرفت دانش آموزان انجام شده باشد، هدف مطالعه حاضر تعیین خوش بینی تحصیلی معلم و رابطه آن با اهداف پیشرفت دانش آموزان به عنوان یک گام تاثیر گذار برای شروع تحقیقات آتی در این زمینه می باشد و این سوال مطرح می شود که آیا خوش بینی تحصیلی معلم می تواند روی اهداف پیشرفت دانش آموزان مناطق مختلف آموزشی تاثیر گذار باشد. قابل ذکر است که در این پژوهش از دو نوع از اهداف پیشرفت یعنی اهداف پیشرفت تبحری و اهداف پیشرفت عملکردی استفاده شده است.

● روش

روش اجرای پژوهش توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهش از طرح های همبستگی می باشد.

○ "جامعه آماری" این پژوهش شامل دبیران زن دروس ریاضی و فیزیک شاغل به تدریس در پایه اول و دوم و سوم دبیرستان شهر مشهد در رشته ریاضی فیزیک و علوم تجربی و همچنین دانش آموزان آنها می باشد. با استفاده از روش نمونه گیری "خوشه ای تصادفی" از بین مناطق هفت گانه مشهد، منطقه انتخاب شدند سپس لیست مدارس مقطع متوسطه هر ناحیه تهیه شده و به طور تصادفی و بر حسب تعداد نمونه مورد نیاز، بین ۸ الی ۱۲ مدرسه از هر ناحیه انتخاب شد و سپس با حضور در مدرسه پرسشنامه ها در بین ۲۰۰ دبیر سال اول و دوم و سوم رشته ریاضی فیزیک و علوم تجربی که دروس ریاضی و فیزیک را تدریس می نمایند (با سابقه های تدریس متفاوت) و دانش آموزان آنها توزیع شد. تعداد دانش آموزان هم متناسب با تعداد

معلمان از هر کلاس انتخاب شد. که تقریباً بین ۵ تا هفت نفر از هر کلاس بودند و روی هم رفته ۱۰۰۰ دانش آموز در نمونه شرکت داشتند.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه خوش بینی تحصیلی معلم^۴: این پرسشنامه شامل ۶ ماده "اعتماد به والدین و دانش آموزان"، ۶ ماده "تاکید تحصیلی"، و فرم کوتاه ۱۲ ماده ای "مقیاس خودکارآمدی معلم" است که توسط هوی و همکاران (۲۰۰۸)؛ بیرد و همکاران (۲۰۱۰) مورد آزمون و تایید قرار گرفته است. کلیه این سوالات بر روی یک طیف شش درجه ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶ نمره گذاری شده اند. در اجرای آزمایشی پرسشنامه که نخستین بار توسط مزارعی روی ۲۴ نفر از معلمان صورت گرفته است ضرایب قابل اعتماد در خرده مقیاس "اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان" ۰/۷۲، در خرده مقیاس "تاکید تحصیلی" ۰/۶۵ و در خرده مقیاس "کارآمدی معلم" ۰/۹۰ بدست آمده است. در تحلیل عاملی اکتشافی این پرسشنامه سه خرده مقیاس تایید و ماده ۲۱ حذف شد. جهت ارزیابی اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حاضر از روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس "اعتماد"، "تاکید" و "خودکارآمدی" به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۷ و ۰/۸۵ بود و برای کل آزمون برابر با ۰/۹۱ این ضرایب نشان دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از اعتبار آن هستند. جهت ارزیابی روایی سازه این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. مقدار $KMO = ۰/۸۹$ بیانگر کفایت نمونه برداری و مشخصه "آزمون کرویت بارتلت" (۱۹۰۸.۹۹۸) در سطح $p < ۰/۰۵$ معنادار بود که نشان می دهد ماتریس همبستگی داده ها در جامعه صفر نیست و بنابر این عمل عامل یابی قابل توجیه است. به منظور تعیین عامل ها چندین چرخش آزمایشی انجام گرفت سرانجام با توجه به "ارزشهای ویژه" و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل، عامل های ذکر شده در جدول با روش تحلیل "مولفه های اصلی" و "چرخش واریماکس" استخراج شدند. به طور کل نتایج حاکی از روایی سازه این خرده مقیاس بود بطوری که این سه خرده مقیاس بر روی هم حدود ۵۰ درصد از

واریانس آزمون را تبیین کرده و در ضمن کلیه سوال های آن دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴ بودند.

□ ب: پرسشنامه اهداف پیشرفت^۵: در این پژوهش برای سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۱۹۹۷) استفاده شد. این ابزار دارای ۱۲ سوال و سه خرده مقیاس "اهداف تبحری"، "اهداف رویکردی-عملکردی" و "اهداف اجتنابی-عملکردی" می باشد. کلیه سوالات آن بر روی یک طیف پنج درجه ای نمره گذاری شده اند (همیشه نادرست = ۱، اکثر اوقات نادرست = ۲). ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ گزارش نموده است. جهت ارزیابی اعتبار این پرسشنامه هم، از روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس "اهداف تبحری"، "اهداف رویکردی-عملکردی" و "اجتنابی-عملکردی" برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۱ و ۰/۸۹ و برای اهداف تبحری و اهداف عملکردی به ترتیب برابر با ۰/۷۷ و ۰/۶۸ بود. این ضرایب نشان دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از اعتبار آن هستند. جهت ارزیابی روایی سازی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد، مقدار $KMO=0/81$ بیانگر کفایت نمونه برداری و مشخصه آزمون کرویت بارتلت (۴۱۸۶/۰۷) در سطح $p < 0/05$ معنادار بود که نشان می دهد که نشان می دهد ماتریس همبستگی داده ها در جامعه صفر نیست و بنابر این عمل عامل یابی قابل توجیه است. به منظور تعیین عامل ها چندین چرخش آزمایشی انجام گرفت سرانجام با توجه به ارزشهای ویژه و درصد واریانس تبیین شده توسط هر عامل، عامل های ذکر شده در جدول با روش تحلیل مولفه های اصلی و چرخش واریماکس استخراج شدند. نتایج حاکی از روایی سازی این خرده مقیاس ها بود به طوری که این خرده مقیاسها بر روی هم حدود ۶۳ درصد از واریانس آزمون را تبیین کرده و در ضمن کلیه سوالهای آن دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴ بودند. در این پژوهش از تقسیم بندی دوگانه اهداف پیشرفت (تبحری و عملکردی) استفاده شده است.

● یافته‌ها

با توجه به این که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل رگرسیون است ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش حاضر در جدول ۱ آورده شده است. بر اساس این جدول مشاهده می شود که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای پژوهش مربوط به "رابطه کارآمدی معلم" و "اهداف تبحری دانش آموزان" (۰/۶۳) و "کارآمدی معلم" و "تاکید تحصیلی معلم" (۰/۶۲) و پایین ترین ضریب همبستگی مربوط به "رابطه سابقه تدریس معلم" و "اهداف عملکردی دانش آموز" می باشد. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب کارآمدی معلم، اعتماد معلم، تاکید و سابقه تدریس معلم بالاترین همبستگی را با اهداف تبحری دانش آموز و به ترتیب اعتماد معلم، تاکید معلم، کارآمدی معلم و سابقه تدریس بالاترین ضریب همبستگی را با اهداف عملکردی دانش آموز دارند.

جدول ۱- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	سابقه تدریس	اعتماد معلم	کارآمدی معلم	تاکید معلم	اهداف تبحری	اهداف عملکردی
سابقه تدریس	۱					
اعتماد معلم	-۰/۰۴	۱				
کارآمدی معلم	-۰/۰۶	**۰/۶۱	۱			
تاکید معلم	-۰/۰۸	**۰/۶۱	**۰/۶۲	۱		
اهداف تبحری	-۰/۰۱	**۰/۵۵	**۰/۶۳	**۰/۵۴	۱	
اهداف عملکردی	۰/۰۴	**۰/۵۳	**۰/۴۳	**۰/۴۶	**۰/۲۸	۱

P<0/01

برای تحلیل استنباطی داده های پژوهش تحلیل رگرسیون گام به گام اهداف تبحری و عملکردی بر حسب متغیرهای پیش بین سابقه تدریس و خوش بینی تحصیلی معلم (با سه مولفه) انجام گردید که به شرح زیر می باشد. همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود در تحلیل رگرسیون اهداف پیشرفت تبحری، در گام اول خودکارآمدی معلم و در گام دوم اعتماد معلم و در گام سوم تاکید تحصیلی معلم وارد معادله گشتند و معناداری خود را طی سه گام حفظ کردند. در گام اول خودکارآمدی معلم به تنهایی ۴۰ درصد از واریانس کل اهداف تبحری را پیش بینی می کند (R²= ۰/۴۰). در گام دوم اعتماد معلم به والدین و دانش آموزان وارد معادله گشته است.

ضریب تعیین برای این مرحله برابر است با $(R^2=0/45)$ و ΔR^2 برابر با $0/05$ است و این متغیر میزان پیش بینی اهداف تبحری را حدود ۵ درصد افزایش می دهد و در گام سوم متغیر تاکید تحصیلی معلم وارد معادله شده، ضریب تعیین برای این مرحله برابر است با $(R^2=0/46)$ و ΔR^2 برابر با $0/01$ است و این متغیر میزان پیش بینی اهداف تبحری را حدود ۱ درصد افزایش می دهد.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون اهداف تبحری بر حسب مولفه های خوش بینی تحصیلی معلم و سابقه تدریس

متغیر ملاک	متغیر های پیش بین	R^2	ضریب استاندارد بتا	خطای معیار	T	ΔR^2	سطح معناداری
اهداف تبحری	گام اول کارآمدی	۰/۴۰۶	۰/۶۲	۰/۰۴۳	۱۱/۶۴	۰/۴۰	۰/۰۰۱
	گام دوم کارآمدی اعتماد	۰/۴۵۰	۰/۴۷۵ ۰/۲۶۴	۰/۰۵۲ ۰/۰۴۷	۷/۰۹ ۳/۹۴	۰/۰۵	۰/۰۰۵
	گام سوم کارآمدی اعتماد تاکید	۰/۴۶۶	۰/۴۰۷ ۰/۲۰۱ ۰/۱۷۳	۰/۰۵۶ ۰/۰۵۰ ۰/۰۵۲	۵/۶۴ ۲/۸۱ ۲/۴۰	۰/۰۱	۰/۰۱

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود در تحلیل رگرسیون اهداف پیشرفت عملکردی در گام اول مولفه اعتماد معلم وارد گشته است و در گام دوم مولفه تاکید معلم وارد معادله گشته اند و معناداری خود را در دو گام حفظ کرده اند. در گام اول مولفه اعتماد به تنهایی حدود ۲۸ درصد از واریانس کل اهداف عملکردی را پیش بینی می کند $(R^2=0/28)$. در گام دوم تاکید معلم وارد معادله گشته است ضریب تعیین برای این مرحله برابر است با $(R^2=0/31)$ و ΔR^2 برابر با $0/03$ است. بنابراین این متغیر حدود ۳ درصد میزان پیش بینی اهداف عملکردی را افزایش می دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون اهداف عملکردی بر حسب مولفه های خوش بینی تحصیلی معلم و سابقه تدریس

متغیر ملاک	متغیر های پیش بین	R^2	ضریب استاندارد بتا	خطای معیار	T	ΔR^2	سطح معناداری
اهداف عملکردی	گام اول اعتماد	۰/۲۸	-۰/۵۳	۰/۰۲	-۸/۸۷	۰/۲۸	۰/۰۰۱
	گام دوم اعتماد تاکید	۰/۳۱	-۰/۳۹ -۰/۲۲	۰/۰۳ ۰/۰۳	-۵/۳۱ -۳/۰۳	۰/۰۳	۰/۰۰۳

نتایج جدول ۴ نشان می دهد که تحلیل واریانس ابعاد خوش بینی تحصیلی معلم بر حسب منطقه با ($F= ۰/۸۲$) در سطح $۰/۰۵$ معنادار نمی باشد.

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس چند متغیری ابعاد خوش بینی تحصیلی معلم بر حسب منطقه

آزمون	ارزش آماره	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری P
هتلینگ	۰/۰۳۹	۰/۸۲	۳	۵۷۸	۰/۵۹

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که که آزمون چند متغیری ابعاد اهداف پیشرفت هم بر حسب منطقه با ($F= ۱.۷۰$) در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست.

جدول ۵- نتایج تحلیل واریانس چند متغیری ابعاد اهداف پیشرفت دانش آموز بر حسب منطقه

آزمون	ارزش آماره	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
هتلینگ	۰/۰۵	۱.۷۰	۶	۳۸۸	۰/۱۱

● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج رگرسیون گام به گام پژوهش نشان داد که هر سه مولفه "خوش بینی تحصیلی معلم" سهم معناداری در پیش بینی "اهداف تبحری دانش آموزان" دارند. همچنین دو مولفه "اعتماد" و "تاکید" سهم معناداری در پیش بینی اهداف عملکردی دانش آموز دارند ولی این رابطه منفی می باشد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری ابعاد خوش بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش آموز هم بر حسب منطقه نشان داد که ابعاد خوش بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش آموز بر حسب منطقه تفاوت معناداری ندارند.

○ در زمینه روابط "اهداف تبحری" با "خوش بینی تحصیلی معلم" حقیقاتی که به صورت واضح و مشخص به بررسی این دو متغیر پرداخته باشد دیده نشده است. اکثر تحقیقات راجع به به متغیر خوش بینی تحصیلی معلم که متغیر جدیدی است بصورت انفرادی انجام شده است و رابطه آن به طور مشخصی (همرا با مولفه های آن) با هیچ متغیری انجام نشده است. با این حال راس (۱۹۹۸)، راس، هاگابوم گری و هانی (۲۰۰۱) نشان دادند که خودکارآمدی معلم می تواند خودکارآمدی دانش آموزان را ارتقاء دهد، بنابراین می توان گفت باورهای معلم در موردکارآمدی خود و خوش بینی

تحصیلی او، می تواند از طریق افزایش خودکارآمدی دانش آموز با اهداف پیشرفت آنها در ارتباط باشد و روی انتخاب نوع هدف پیشرفت تاثیر داشته باشد.

○ یافته‌های تحقیقات نشان داده اند که با اینکه اهداف پیشرفت از عوامل تاثیر گذار بر متغیرهای تحصیلی می باشد خود تحت تاثیر متغیرهای مختلف فردی و محیطی قرار دارد. تفاوت‌های فردی از قبیل انگیزش ذاتی، علاقه به تحصیل، تعلق به مدرسه، نگرش نسبت به تحصیل، مسئولیت پذیری اجتماعی، ادراک دانش آموزان از جهت گیری هدفی معلم از یک طرف و عوامل موقعیتی نظیر محیط، والدین، خانواده و ساختار کلاسی و نحوه ارزشیابی از طرف دیگر می تواند اهداف دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد (میس، بلومن فیلد و هوپل، ۱۹۹۸). کاتر و همکاران (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که اهداف تبحری معلم و خوش بینی تحصیلی او با اشتیاق برای تحصیل و یادگیری دانش آموزان رابطه دارد که می تواند به دریافت دانش آموزان از کیفیت تدریس مربوط شود. همچنین تحقیقات روزر و همکاران (۱۹۹۶) نشان داد که یکی از عوامل موثر برای تعیین اهداف پیشرفت دانش آموزان نگرش آنها در مورد تحصیل و مدرسه است. اگر دانش آموز احساس کند که مدرسه (یا معلم) قادر است فرایند یادگیری را تسهیل کند رضایت بیشتری از یادگیری خواهند داشت.

○ از طرفی ایمز (۱۹۹۹) بیان می دارد دانش آموزانی که دارای اهداف تبحری هستند به دنبال توسعه مهارت‌های جدید و تلاش برای فهم تکالیف درسی هستند و تلاش می کنند که مهارت‌های خود را با دستیابی به سطحی از مهارت، مبتنی بر معیارهای خود مرجع بهبود ببخشند، اهداف تبحری همچنین با ترجیح برای کارهای چالش انگیز و خطر پذیری، نگرش مثبت به یادگیری و پایداری در رویارویی با مشکلات، مرتبط هستند، از سوی دیگر معلمان خوش بین به معلمانی اطلاق می شود که به تواناییهایشان برای سازماندهی و اجرای اعمال لازم و تحقق وظیفه تدریس در یک زمینه معین، باور دارند (چانن موران و وولفولک هوی و هوی، ۱۹۸۸)، برای کمک به تمام دانش آموزان حتی آنها که دشوار و بی انگیزه اند تلاش می کنند (وولفولک هوی و اسپرو، ۲۰۰۵)، برای حصول اطمینان از اینکه وقت دانش آموزان در مدرسه به گونه ای مناسب صرف می شود. شرایطی را به وجود آوردند که دانش آموزان

به طور فعال درگیر فعالیت های یادگیری ارزنده و چالش انگیز شوند و نسبت به یادگیری نگرش مثبت داشته باشند (وولفولک، ۲۰۱۰)، و همچنین به دانش آموزان در یافتن راه های درگیر شدن در کارهای آموزشی مناسب کمک می کنند و در نهایت با تاکید روی یادگیری دانش آموزان موجب تلاش آنها برای بالا بردن توانایی ها و مهارت‌هایشان می شوند (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰).

○ در رابطه با نتایج تحقیق حاضر می توان گفت که معلمانی که کارآمدی لازم (که بعد اصلی خوش بینی تحصیلی معلم است) را دارند براین باورند که می توانند نتایج مطلوب را حاصل نمایند و مشتاقانه فرایند یادگیری را به گونه ای سازمان دهی می کنند که یادگیری تمام دانش آموزان به حداکثر برسد و در واقع شاید بتوان گفت که این معلمان می توانند در تشویق دانش آموزان به انتخاب اهداف تبحری موفقیت بیشتری حاصل کنند چون نسبت به این مسئله خوش بین تر هستند، و زیر بنای فکری خود را به دانش آموزان منتقل می کنند و به همین دلیل است که در واقع تمامی مولفه های خوش بینی تحصیلی معلم قابلیت پیش بینی اهداف تبحری را دارند.

○ در مورد رابطه "خوش بینی تحصیلی معلم" و "اهداف عملکردی" همان گونه که گفته شد دو مولفه "اعتماد" و "تاکید" سهم معناداری در پیش بینی اهداف عملکردی دانش آموز دارند و این رابطه منفی می باشد، در این رابطه تحقیقاتی که به طور واضح نشان دهنده روابط خوش بینی تحصیلی معلم یا کارآمدی او با اهداف عملکردی دانش آموز باشد دیده نشده اما همان طور که در بالا اشاره شد تحقیقاتی که نشان دهنده رابطه عملکرد معلم، کارآمدی و نحوه تدریس او با عملکرد دانش آموز آموز هستند به طور غیر مستقیم نشان می دهند که خوش بینی تحصیلی معلم می تواند با اهداف عملکرد رابطه منفی یا غیر معنادار داشته باشد. از طرفی برخی مطالعات والترز، یووپیتریچ، (۱۹۹۶) نشان داده اند که اهداف عملکردی برخلاف اهداف تبحری با استفاده از راهبردهای پردازش سطحی ارتباط دارد و دانش آموز دارای اهداف عملکردی بر توانایی و احساس خود ارزشی تاکید دارند، آنها توانایی خود را با رقابت با دیگران از طریق پیش افتادن در معیارهای هنجار محور نشان می دهند و کسب موفقیت در این نوع جهت گیری با حداقل تلاش است. نتایج اینگونه مطالعات می توانند نتایج تحقیق

حاضر را در مورد چگونگی رابطه خوش بینی تحصیلی معلم با اهداف پیشرفت عملکردی توجیه کنند و می توان گفت که با بالا رفتن سطح خوش بینی تحصیلی معلم میزان استفاده از اهداف عملکردی در دانش آموز کمتر می شود به عبارتی دانش آموزان معلمان خوش بین، در سطح پایین تری از اهداف عملکردی استفاده می کنند و بیشتر روی اهداف تبحری تمرکز می کنند .

○ از طرفی نتایج آزمون تحلیل واریانس برای متفاوت بودن خوش بینی تحصیلی معلمان با توجه به منطقه برخلاف یافته های آلویدرز و وینشتاین (۱۹۹۹) و چانن موران و همکاران (۱۹۹۸) معنادار نشده است. نتایج تحقیقات آلویدرز و وینشتاین (۱۹۹۹) نشان می دهد معلمانی که دانش آموزانی با سطح اقتصادی اجتماعی ضعیف دارند و یا دانش آموزان آنها از مناطق محروم تر هستند خوش بینی تحصیلی کمتری دارد. همچنین چانن موران و همکاران (۱۹۹۸) اثرات بافت مدرسه مثل جو و ساختار سازمانی، مدیریت و کادر آموزشی می توانند در باورهای کارآمدی معلمان و خوش بینی آن ها تاثیر گذار باشند. یک دلیل احتمالی برای این عدم هماهنگی با تحقیقات قبلی این است که بین میزان درآمدها و امکانات آموزشی معلمان در مناطق مختلف تفاوتی چندانی وجود ندارد گرچه ممکن است معلمان مناطق بالاتر به دلیل برخورد با دانش آموزان با سطح اقتصادی- اجتماعی و یا فرهنگی بالاتر از رضایتمندی شغلی بالاتری برخوردار باشند ولی در بعد خوش بینی تحصیلی آنان تفاوتی مشاهده نشده است. از طرفی هنجارهای خوش بینی در یک مدرسه تمایل به خوش بین بودن را تقویت می کند ، همان گونه که یک کادر آموزشی بدبین خوش بینی معلم را کاهش می دهد ، دیگر ویژگیهای مدرسه ممکن است در سطح فردی و جمعی با خوش بینی رابطه داشته باشد. به عنوان مثال مدیرانی که ساختارها و رویه های لازم را جهت انجام وظایف معلمان آماده می کنند، بر خوش بینی تحصیلی جمعی در یک مدرسه تاثیر گذار هستند (مک گوئیگان و هوی، ۲۰۰۶). بنابراین خوش بینی تحصیلی معلم می تواند ناشی از ویژگی های دیگر مدرسه باشد نه صرفا محیط و منطقه آموزشی.

- نتایج همچنین نشان داد که بین مناطق از لحاظ اهداف پیشرفت دانش آموز تفاوت وجود ندارد. نتایج تحقیقات گذشته در این مورد با یکدیگر هماهنگ نمی باشد. میس، بلومن فیلد و هوپل، (۱۹۸۸) نشان داد که تفاوت های فردی از یک طرف و عوامل موقعیتی نظیر محیط از طرف دیگر می تواند اهداف پیشرفت دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. همچنین آکرمن و براون، ۲۰۰۶، برون فن بر نر، مک کله لند، ویتینگتن و مون و سسی، ۱۹۹۶، و شرمن، ۱۹۹۴ بیان نمودند که منطقه و سطح اقتصادی- اجتماعی دانش آموزان بر رفتار پیشرفت آنها و عملکردشان در مدرسه تاثیر می گذارد. آنها بیان نمودند دانش آموزانی که در سطح اجتماعی و اقتصادی پایین تر و از منطقه ضعیف تری هستند معمولاً از مدرسه گریزانند و شکننده تر عمل می کنند، از طرفی دیگر بنا بر نظر کولمن (۱۹۹۰)، عوامل اجتماعی- اقتصادی تاثیر قوی بر عملکرد دانش آموزان دارد اما مشاهده می شود که مدارس با عملکرد بالا در مناطقی با وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین وجود دارند. پس برخی از ویژگی های مدرسه به طور ماندگاری تعیین کننده موفقیت تحصیلی دانش آموزان (حتی در مناطق ضعیف از نظر اقتصادی- اجتماعی) هستند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). به نظر ادموندز (۱۹۷۹)، به نقل از هوی، تارتر و وولفولک هوی، (۲۰۰۶) هم عملکرد خوب در مدارس نتیجه کار مدیر یا معلم خوب بوده است نه وضعیت اقتصادی اجتماعی یا پیشینه خانوادگی. با توجه به عدم هماهنگی نتیجه این تحقیق با برخی از تحقیقات گذشته می توان این گونه توجیه کرد که با توجه به اینکه تفاوتی بین مناطق از لحاظ خوش بینی تحصیلی معلم دیده نشده این تفاوت در مورد اهداف پیشرفت دانش آموزان هم (که متأثر از خوش بینی تحصیلی معلمان است) دیده نشده است.
- به طور کلی می توان بیان نمود که رابطه معنادار اهداف پیشرفت تبحری و رابطه معنادار و منفی دو مولفه اهداف عملکردی با خوش بینی تحصیلی معلم طبق تحقیقات و مطالب بیان شده قابل توجیه است. عدم تفاوت بین مناطق در متغیر خوش بین تحصیلی معلم با تحقیقات انجام شده گذشته ناهمسو و عدم تفاوت بین مناطق در متغیر اهداف پیشرفت هم فقط با برخی از تحقیقات همسو می باشد.



یادداشت ها

- 1- academic optimism
- 2- teacher's sense of self-efficacy
- 3- teacher trust
- 4- Teacher's Academic Optimism Questionnaire
- 5- Achievement Goals Questionnaire

● منابع

- حجازی ، الهه، عابدینی، یاسمین (۱۳۸۷) الگوی ساختاری رابطه اهداف پیشرفت رویکردی - عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۱۲(۳) ۳۳۲-۳۴۵.
- خوشبخت، فریبا و خیر، محمد (۱۳۸۴) بررسی الگوی انگیزشی یادگیری ریاضی در دانش آموزان ابتدایی. *مجله روانشناسی*، ۹۱(۹۱) ۶۷-۸۱.
- Ackerman, B. P., & Brown, E. D. (2006). Income poverty, povertyco-factors, and the adjustment of children in elementary school. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, 34 (91-129). New York: Elsevier.
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731-746.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderson, R. N., Green, M.L., & Loewen, P. S. (1988). Relationship among teachers, and students' thinking skills ,sense of efficacy ,and student achievement .*The Alberta Journal of Educational Research*, 148-165
- Beard ,K .S ., Hoy , W.K ., & Woolfolk Hoy , A .(2010) . Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct, *Teaching and Teacher Education*, (In Press).
- Braten ,I., & Stromso,H.(2004) . Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictor of achievement goals .*Contemporary Educational Psychology* , 29, 374-388.
- Bronfenbrenner, U., McClelland, P., Wethington, E., Moen, P., & Ceci, S. (1996). *The State of Americans: This generation and the next*. New York: Free Press.
- Colman, J.S. (1990) .*Foundations of social capital theory* .Cabridge ,MA:Harvard University Press.
- Elliot , A . J .(1999) .Integrating the "classic and contemporary approaches to achievement motivation : A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation.In M.Meaher, & P. Pintrich (Eds.)*Advance in motivation and achievement* (pp.143-179) . Greenwich, CT:JAI.

- Elliot ,A .J ., & Church, M.A .(1997) . A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation .*Journal of Personality and Social Psychology* ,72(1),218-232.
- Elliot,A.J.,& Harachkiewicz ,J.M .(1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis .*Journal of Personality and Social Psychology* , 70(3) ,461-475 .
- Hoy ,W ,K., Tarter, C.J., & Woolfolk Hoy ,A .(2006) .Academic optimism of schools :A force for student achievement .*American Educational Research Journal* , 43 ,425-446
- Hoy, W.K., & Tschannen-Moran, M .(1999) . Five faces of trust : An empirical confirmation in urban elementary schools .*Journal of School Leadership* ,9 , 184-208.
- Kaplan, A.,& Maehar , M .(1999) .Achievement goals and students' well-being. *Contemporary Educational Psychology*. 24 , 330-358 .
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 1-27.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Midelton ,M.J., & Midgly,C.(1997).Avoiding the demonstration of lack of ability : An underexplored aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710718.
- Roese, R. W., Midgley, C.,& Urban, T. (1996) . Perceptions of school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in schools: The mediating role of goals and belonging: *Journal of Educational Psychology*, 88(3) , 528-535
- Ross , J.A. (1998) .The antecedence and consequences of teacher efficacy .In J.Brophy(Ed).*Advance in research on teaching*,7(49-74) .Greenwich, CT:JAI Press.
- Ross, J.A ., Hagaboam –Gray ,A., & Hannay,L (2001).Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognition on K-3 students .*Elementary School Journal*,102,141-156.
- Sherman, A. (1994). *Wasting America's future: The children's defence fund's report on the cost of child poverty*. Boston: Beacon Press.
- Tshannen-Moran, M., & Hoy, W.K.(1998) . Trust in schools : A conceptual and empirical analysis . *Journal of Educational Administration*,36,334-325.
- Weinstein, R. (2002).*Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge ,MA:Harvard University Press.

- Weinstein, R., Gregory, A., & Strambler, M. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after *Brown v. Board of Education*. *American Psychologist*, 59, 511-520.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Woolfolk, A. E. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Columbus, Ho.: Pearson: Merrill.
- Woolfolk, A., & Spero, R. B. (2005). Change in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.



رابطه بین مولفه های همدلی با شادکامی در جمعیت دانشجویی □

Relationship between Empathy Elements and Happiness in University Student □

Mansour Beyrami, Ph.D.

Davood Jafari, Ph.D.

Mohsen Bahrami, M.Sc. ✉

دکتر منصور بیرامی *

دکتر داود جعفری **

محسن بهرامی **

Abstract

The aim of present survey was to study the relationship between empathy and happiness. 375 university students (200 female and 175 male student) were selected through random - stratified sampling from among university students in Malayer city and they all filled in the Interpersonal Reactivity Index (Davis,1983,1994) and the Oxford Happiness Questionnaire (Hills & Argyle, 2002). The results showed that there was a meaningful relationship between happiness and empathy ($p<0/05$). Also, there was a meaningful relationship between happiness and perspective-taking, fantasy and empathy concern subscales ($p<0/05$). However, no meaningful relationship was observed between happiness and personal distress. On the otherhand, a meaningful differences were observed among girls and boys in perspective-taking, empathy concern and personal distress subscales ($p<0/05$).

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین ارتباط بین مولفه های همدلی و شادکامی انجام شد. با استفاده از روش نمونه برداری طبقه ای - تصادفی ۳۷۵ نفر دانشجوی (۲۰۰ نفر مونث و ۱۷۵ نفر مذکر) از دانشگاه های شهر ملایر انتخاب و سپس شاخص واکنش های بین فردی (دیویس، ۱۹۸۳ و ۱۹۹۴) و پرسشنامه شادکامی آکسفورد (هیلز و آرگیل، ۲۰۰۲) را تکمیل کردند. نتایج نشان داد که بین همدلی و شادکامی رابطه معناداری وجود دارد ($p<0/05$). همچنین بین شادکامی و خرده مقیاس های اتخاذ چشم انداز، تخیل و توجه همدلانه رابطه معناداری وجود داشت ($p<0/05$). در حالیکه بین شادکامی و پریشانی شخصی رابطه معناداری مشاهده نشد. از طرفی بین میانگین دختران و پسران در مقیاس های اتخاذ چشم انداز، توجه همدلانه و پریشانی شخصی تفاوت معناداری مشاهده شد ($p<0/05$). در ضمن در میانگین دختران و پسران در مقیاس تخیل تفاوت معناداری مشاهده نشد ($p>0/05$).

Keywords: empathy, happiness, perspective-taking, fantasy, empathy concern, personal distress, students

کلیدواژه ها: همدلی، شادکامی، اتخاذ چشم انداز، تخیل، توجه همدلانه، پریشانی شخصی، دانشجویان



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

□ دریافت مقاله: ۹۱/۱۰/۱۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۳/۱۸
* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز
** دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر

● مقدمه

«همدلی»^۱ به عنوان یک توانایی بی نظیر در ارتباط با دیگران از هنگام تولد حضور داشته و به طور افزایشی از نوزادی و کودکی تا نوجوانی متحول می‌شود. (هانانیا، روسناگل، هیگینزو السندرو، ۲۰۰۸). بار-آن (۲۰۰۰) همدلی را فرایندی هوشمندانه و یا یک توانایی شناختی برای درک صحیح از رفتار دیگران، پیش بینی رفتارهای آنها و ظرفیتی برای قرارگیری در جایگاه دیگری تعریف می‌کند. *مهربان* و *اِپشتین* (۱۹۷۲) معتقدند همدلی شناختی، یک فرایند هوشمندانه و نوعی مهارت اجتماعی است، در حالی که همدلی هیجانی یک سطح مقدماتی از روابط بین فردی است که در برگیرنده سرایت پاسخ های هیجانی یک شخص به دیگرانی است که در آن لحظه حضور دارند. همدلی هیجانی توانایی مشارکت در تجربیات فرد دیگر تعریف می‌شود. (نقل از فیض آبادی، ۱۳۸۶). دیویس (۱۹۹۶) معتقد است همدلی مجموعه‌ای از سازه‌ها را تشکیل می‌دهد که در عین متفاوت بودن، همگی به نحوی با حساسیت نسبت به دیگری، در ارتباط می‌باشند. چهار بعد از همدلی که دیویس (۱۹۸۳) مورد توجه قرار داده، عبارتند از: ۱. *تخاذ چشم انداز*^۲: توانایی قراردادن خود به جای دیگران. ۲. *تخیل*^۳: جایگزینی خود به صورت خیالی در قالب احساسات و اعمال شخصیت های تخیلی کتاب ها و فیلم ها. ۳. *توجه همدلانه*^۴: میزان احساسات همدلانه دیگر محور نگرانی برای افراد درمانده. ۴. *پیشانی شخصی*^۵: احساسات خود محور، نگرانی شخص و ناآرامی و تنیدگی در شرایط بین فردی می‌باشد. همدلی تحت تاثیر عوامل ژنتیکی، عوامل مربوط به جنس (ایزابیل، ۲۰۰۹)، یادگیری، و عوامل فرهنگی قرار می‌گیرد (وریک و وندرمارک، ۲۰۰۹). مطالعات نشان داده اند که رسیدن به توانایی همدلی در انسان و رشد مفهوم خود، به موازات هم رشد یافته و یکدیگر را متاثر می‌سازند. فرایند اساسی در تحول همدلی، توانایی انسان در تمایز بین خود و دیگری است.

همدلی مبنای زیستی نیز دارد میزان ضربان قلب افراد در طی همدلی کاهش می‌یابد (فوکوشیما و همکاران، ۲۰۱۱). برادرز^۶ (۱۹۸۹) به بادامه^۷ و پیوندهای آن با منطقه قشر بینایی به عنوان بخشی از مدار اصلی مغز که همدلی را موجب می‌شود، اشاره دارد (به نقل از گلمن، ۲۰۰۰). در تحقیقات بعدی مشخص شد که همدلی

شناختی به کنش های لب پیشانی مربوط می شود. بین همدلی و ابراز واکنشهای صورت نیز رابطه وجود دارد (دیمبرگ و اندرسون، ۲۰۱۱، لاند، ۲۰۱۱). در پژوهش لوف و همکاران (۲۰۰۹) افرادی که دچار *دمانس^۸ لوب پیشانی^۹* بودند، در مقایسه با افراد عادی همدلی نابهنجاری نشان دادند. همینطور افراد با آسیب مغزی همدلی و پاسخ فیزیولوژیکی کمی را نشان می دهند (سوسا و مک دونالد، ۲۰۱۱).

نسدال و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند که نگرش نژادی بر همدلی هیجانی خصوصاً در موارد درون گروهی تاثیر چشم گیری دارد. گیر و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که بین همدلی و مهارتهای شاختی و دیگر فرایندهای شناختی ارتباط وجود دارد. کاج بوجورکاوایست (۲۰۰۰) دریافت که بین همدلی و پرخاشگری ارتباط معنی داری وجود ندارد در حالیکه بین هوش هیجانی^{۱۰} و پرخاشگری ارتباط وجود داشت. آلبنیز و پوآل (۲۰۰۸) والدینی را که با فرزندان خود بدرفتاری زیادی داشتند و والدینی که بدرفتاری کمتری داشتند مورد مقایسه قرار دادند. نتایج نشان داد که گروه اول درآزمون همدلی نمرات کمتری گرفتند. گریمل و همکاران (۲۰۱۰) با مطالعه افراد اوتیسم دریافتند که در آنها مکانیزم های عصبی صورت و مکانیزم های آینه ای در آسیب همدلی اثر دارند. بلاد (۲۰۰۹) و گراهن (۲۰۰۸) مشخص نمودند که همدلی با سن کاهش پیدا نمی کند و واکنش های همدلانه بزرگسالان در مقابل غم و آسیب دیگران بیشتر از کودکان می باشد (نانسی و بادستر، ۲۰۱۱). در پژوهش راکرت و نیبار (۲۰۰۸) مشخص شد مردان و زنان هنگام همدلی، فعالیت نیمکره راست مغزی نسبتاً بالاتری دارند. البته در میزان همدلی دو جنس تفاوت معنی داری دیده شده است (ایزابل، ۲۰۰۹). مطابق با تحقیقات پیشین، پژوهش آریل نافو (۲۰۰۸) نقش تعاملی محیط و ژنتیک را بر میزان همدلی مشخص نمود.

تنها در دهه های اخیر خصوصاً بعد از مطالعات راهگشای برادبرن^{۱۱} (۱۹۶۹) در مورد عدم وابستگی و استقلال عواطف مثبت و منفی بود که روانشناسان شروع به جستجوی همبسته ها، تعاریف و پیش بینی کننده های شادکامی کردند (چنگ و فرهنگ، ۲۰۰۲؛ آرگایل، ۲۰۰۱). شادکامی بنیادی ترین مفهوم در روانشناسی مثبت گرا می باشد و یکی از مفاهیم و مولفه های اساسی زندگی افراد به ویژه دانشجویان به شمار می رود

(بهادری خسرو شاهی و باباپور، ۱۳۹۱) از شادکامی تعاریف مختلفی ارائه شده است. در تعریفی شادکامی درجه و میزانی است که با آن یک فرد کیفیت کلی زندگی را به عنوان یک زندگی کاملاً مطلوب مورد قضاوت قرار می دهد (آزموده، شهیدی و دانش، ۱۳۸۶) شادکامی یکی از شش هیجان بزرگ است که عبارتند از تعجب، ترس، خشم، شادی، تنفر و نگرانی (فرانکن، ۱۹۹۴، به نقل از هادی نژاد و زارعی، ۱۳۸۸). شادکامی طبق اصل لذت گرایی، بیشینه کردن اثرهای مثبت نظام های حسی متفاوت است. لازاروس^{۱۲} نظریه پرداز شناختی هیجان، شادکامی را به عنوان هیجانی تعریف کرده است که نتیجه ای است از به وجود آوردن پردازش قابل استدلال در جهت فهم یک هدف. آیزنک^{۱۳} (۱۹۸۳) شادکامی را به عنوان برونگرایی پایدار در نظر گرفت. شوارتز^{۱۴} و استراک^{۱۵} (۱۹۹۱) معتقدند که افراد شادکام، در پردازش اطلاعات به خوشبینی و خوشحالی متمایلند (به نقل از عناصری، ۱۳۸۲). داینر (۲۰۰۲) شادکامی را نوعی ارزشیابی از خود و زندگی می داند. در شادکامی عواملی اثر گذارند. مثل: تحصیلات، پول و درآمد (آرگایل، ۲۰۰۱)، رضایت شغلی و رضایت از زندگی (آدلر و فاگلی، ۲۰۰۹)، سلامتی (سالوی و همکاران، ۲۰۰۱).

مرادی (۱۳۸۴) به ارتباط معنادار شادکامی با ابعاد شناختی، اجتماعی، هیجانی و جسمانی شخصیت اشاره دارد. عوامل شادکامی را از سه جنبه بررسی کرده اند: عوامل ژنتیکی ۵۰٪، صفات شخصیتی ۰/۰۴۰ و عوامل محیطی ۱۰٪ (لیوبومیرسکی^{۱۶} و همکاران، ۲۰۰۸، به نقل از علی محمدی، ۱۳۸۸). کشاورز و همکاران (۱۳۸۷) رابطه معناداری بین شادکامی با وضعیت تاهل بدست نیاوردند. در پژوهش آزموده و همکاران (۱۳۸۶) بین شادکامی و سرسختی ارتباط مثبتی در بین دانشجویان بدست آمد. در پژوهش بهادری خسروشاهی و بابا پور خیرالدین (۱۳۹۱) همبستگی مثبت شادکامی با کمال گرایی مثبت و همبستگی منفی با کمال گرایی منفی در بین دانشجویان بدست آمد. در بعضی از تحقیقات ارتباط بین شادکامی و نگرش مذهبی مورد تاکید است. شواهد فراوانی وجود دارد حاکی از رابطه مثبت معنادار بین نگرش دینی و شادکامی. کاظمیان مقدم و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۸۸) نشان دادند که بین نگرش مذهبی و شادابی دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

باتوجه به مبانی نظری و پژوهش ذکر شده و اهمیت همدمی و شادکامی در بهداشت روانی و روابط اجتماعی افراد، بنابراین مساله پژوهش، «رابطه بین تغییرات شادکامی با مولفه های همدمی در جمعیت دانشجویی» بود.

● روش

«جامعه آماری» پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاههای شهرستان ملایر بود که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۳۷۵ نفر (۱۷۵ دانشجوی مذکر و ۲۰۰ دانشجوی مونث) بود که با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای تصادفی انتخاب شد.

● ابزار

□ الف- فهرست واکنشهای بین فردی^{۱۷} (IRI): این ابزار جهت اندازه گیری و سنجش همدمی توسط دیویس (۱۹۸۳، ۱۹۹۶) طراحی شده و یک ابزار خودسنجی با ۲۸ جمله و ۴ خرده مقیاس است که هر کدام بعدی از ابعاد همدمی کلی را بررسی می کنند. این خرده مقیاس ها عبارتند از: الف. دیدگاه گیری ب. خیال ج. توجه همدلانه و د. پریشانی فردی (شخصی). آزمودنی ها باید در یک طیف ۵ تایی (از ۰، "اصلاً مرا توصیف نمی کند" تا ۴، "به خوبی مرا توصیف می کند") مشخص نمایند. دیویس ضریب آلفای کرونباخ را برای هر چهار خرده مقیاس بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ گزارش نمود. او اعتبار آزمون - آزمون مجدد را نیز، پس از یک دوره ۴ هفته ای، بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ گزارش نمود. در ایران نیز در تحقیق فیض آبادی، فرزاد و شهر آرای (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ برای هر خرده مقیاس عبارت بود از: توجه همدلانه ۰/۶۸، خیال ۰/۷۰، دیدگاه گیری ۰/۶۸ و پریشانی فردی ۰/۷۱.

□ ب- پرسشنامه شادکامی آکسفورد^{۱۸} (OHQ): این پرسشنامه توسط هیلز و آرگایل (۲۰۰۲) ساخته شده است و سازه های روان شناختی زیر را مورد ارزیابی قرار می دهد: پاداش دهندگی زندگی، آمادگی روانی، رضایت از خود، احساس زیبایی شناختی، رضایت از زندگی، سازماندهی زمانی، جستجوی جذابیت و خاطرات شاد. این ابزار ۲۹ ماده چهار گزینه ای دارد که به ترتیب از صفر تا سه نمره گذاری می شوند

از آنجایی که نمره کل آزمودنی از صفر تا هشتاد و هفت است لذا تفسیر آن بر روی پیوستار انجام می شود، یعنی در یک سوی آن شادکامی بالا و در سوی دیگر عدم شادکامی قرار می گیرد. لذا هرچه نمره آزمودنی از متوسط نمره کل (۴۴) بیشتر باشد میزان شادکامی بالاتر و هر چه کمتر باشد عدم شادکامی فرد را نشان می دهد. هیلز و آرگایل (۲۰۰۲) ضریب اعتبار پرسشنامه را ۰/۹۱ و همبستگی درونی ماده ها را بین ۰/۰۴ تا ۰/۴۵ گزارش نمودند. مولفان همبستگی معناداری را بین این پرسشنامه و مقیاس های برونگرایی (۰/۶۱، ۰/۰۰۱، $p < ۰/۰۰۰۱$)، نوروژگرای (۰/۵۹، ۰/۰۰۱، $p < ۰/۰۰۰۱$) و پسیکوزگرای (۰/۱۷، ۰/۰۵، $p < ۰/۰۰۰۱$) به دست دادند. همچنین همبستگی های مثبتی بین این پرسشنامه با آزمون جهت گیری زندگی، شاخص توجه زندگی، آزمون حرمت خود، و مقیاس رضایت مندی از زندگی بدست آمد که نشان دهنده اعتبار سازه این پرسشنامه در حد بالا هستند.

در پژوهش هادی نژاد و زارعی (۱۳۸۸) اندازه گیری اعتبار پرسشنامه از طریق باز آزمایی با فاصله زمانی ۴ هفته، ضریب همبستگی ۰/۷۸ بدست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنا دار بود. آلفای کرونباخ برای شاخص کل این پرسشنامه در مرحله آزمون برابر با ۰/۸۴ و در مرحله آزمون مجدد ۰/۸۷ بود که اندازه های مطلوبی می باشند. در ایران در پژوهش کاظمیان مقدم و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۸۸) ضریب اعتبار پرسشنامه شادکامی را ۰/۹۳ گزارش کردند.

● یافته ها

در جدول ۱ اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همانطوریکه در این جدول ملاحظه می شود، دختران در مقیاس های همدلی و پسران در مقیاس شادکامی از یکدیگر نمرات بالاتری دریافت نموده اند. در خصوص ۴ خرده مقیاس همدلی همانطوریکه مشاهده می شود تفاوت بین میانگین های دو گروه دختران و پسران در خرده مقیاس تخیل، کم بوده و در مقیاس های دیدگاه گیری، توجه همدلانه و پریشانی شخصی نسبتاً بیشتر بود.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای شادکامی و مقیاسهای چهار گانه همدلی

پسران		دختران		شاخص ها متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱۵/۱۱	۵۳/۳۶	۱۲/۵	۴۸/۶۸	شادکامی
۵/۶	۱۵/۴۹	۱۱/۸۳	۱۷/۷۸	دیدگاه گیری
۵/۱۹	۱۳/۰۲	۵/۰۱	۱۳/۵۸	تخیل
۲/۵۷	۱۵/۳۶	۴/۰۶	۱۷	توجه همدلانه
۴/۷۴	۱۴/۲۰	۲/۹۶	۱۷/۰۸	پریشانی شخصی

نتایج جدول ۲ نشان می دهند ضریب همبستگی به دست آمده در سطح معنی داری $p < 0/05$ برابر با $0/81$ بود. این مقدار با درجه آزادی ($df=98$) و در سطح $p < 0/05$ معنا دار می باشد و می توان نتیجه گرفت که بین همدلی و شادکامی دانشجویان شهرستان ملایر رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی بین شاخص های همدلی و شادکامی

سطح معناداری	۲	۱	شاخص ها متغیرها
۰/۰۲	۰/۸۱	۱	همدلی
	۱	۰/۸۱	شادکامی

نتایج دیگر ارائه شده در جدول ۳ نشان می دهد که ضریب همبستگی به دست آمده بین شادکامی و خرده مقیاس های دیدگاه گیری، تخیل و توجه همدلانه برابر با $0/009$ ، $0/012$ و $0/002$ بود و این مقادیر با درجه آزادی ($df=98$) و در سطح $p < 0/05$ معنادار می باشد. در حالیکه ضریب همبستگی بدست آمده بین شادکامی و پریشانی شخصی برابر با $0/53$ بود و این مقدار در سطح $p < 0/05$ معنا دار نمی باشد.

جدول ۳. نتایج ضریب همبستگی بین شاخص های شادکامی و دیدگاه گیری

سطح معنی داری	شادکامی	شاخص ها متغیرها
۰/۰۰۹	۰/۷۴	دیدگاه گیری
۰/۰۱۲	۰/۷۰	تخیل
۰/۰۰۲	۰/۸۱	توجه همدلانه
۰/۵۳	۰/۱۶	پریشانی شخصی

همچنین نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می دهد مقدار t بدست آمده برای دختران و پسران در مقیاس های دیدگاه گیری، توجه همدلانه و پریشانی شخصی برابر با $۲/۲۴$ ، $۲/۶۴$ و $۲/۲۳$ بود و این مقادیر در سطح $۰/۰۵$ برابر با $۰/۰۴$ ، $۰/۰۵$ و $۰/۰۳$ می باشد. بنابراین بین میانگین دختران و پسران در این مقیاس ها تفاوت معناداری وجود دارد. در حالیکه مقدار t بدست آمده در مقیاس تخیل برابر با $۰/۵۴$ بود و این مقدار در سطح معنی داری $۰/۰۵$ برابر با $۰/۳۶$ بوده لذا بین میانگین دختران و پسران در مقیاس تخیل تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴. نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه معناداری تفاوت میانگین های دختران و پسران در مقیاس های همدلی

شاخص ها متغیرها	دختران		پسران		مقدار t	سطح معناداری
	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف		
دیدگاه گیری	۱۷/۷۸	۱۱/۸۳	۱۵/۴۹	۵/۶	۲/۲۴	۰/۰۴
تخیل	۱۳/۵۸	۵/۰۱	۱۳/۰۲	۵/۱۹	۰/۵۴	۰/۳۶
توجه همدلانه	۱۷	۴/۰۶	۱۵/۳۶	۲/۵۷	۲/۶۴	۰/۰۵
پریشانی شخصی	۱۷/۰۸	۲/۹۶	۱۴/۲۰	۴/۷۴	۲/۲۳	۰/۰۳

● بحث و نتیجه گیری

○ گرایش به همدلی از جمله ویژگی هایی است که مردم به صورت عمومی بیشتر به زنان نسبت می دهند. این تصور قالبی، بیشتر ناشی از این باور است که زنان مهربانتر و دارای گرایشات بین فردی بیشتری هستند. این تصورات راتا حدودی می توان پیامد طبیعی نقش های سنتی مردانه و زنانه تلقی نمود (ایزنبرگ^{۱۹} و لنون^{۲۰}، ۱۹۸۳). شیلدز (۱۹۹۵) به نقل از کراس و مدسون (۱۹۹۷) بین عوامل مربوط به جنس و همدلی ارتباط معنادار مشاهده نمود. بارون- کوهن (۲۰۰۳)، ویل رایت (۲۰۰۴)، جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶)، آلبیرو و همکاران (۲۰۰۹) و دی آمبرو سیو و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشهای خود نشان دادند که نوجوانان دختر نسبت به نوجوانان پسر در مقیاس همدلی نمره بالاتری دریافت می کنند (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش واکابا یاشی و همکاران (۲۰۱۰) با پژوهش حاضر نسبتا هماهنگ می باشد با این تفاوت که در آن پژوهش از مولفه هوش هیجانی که نزدیکی بسیار زیادی با

شادکامی دارد استفاده نمود و رابطه معناداری بین بهره همدلی و هوش هیجانی به دست آمد. در پژوهش مردای (۱۳۸۴) به ارتباط معنادار شادکامی با ابعاد شناختی، اجتماعی و هیجانی اشاره شده است.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین همدلی و شادکامی ارتباط وجود دارد. از تبیین هایی که می توان برای آن در نظر گرفت این است که داشتن همدلی بالا به روابط بین فردی عاطفی و شناختی بالا منجر می شود و آن نیز در ایجاد هیجانات مثبت و شادی بخش اثر بخش است. در واقع افراد شادکام از همدلی زیادی برخوردارند. در سایر پژوهش ها نیز مشخص شده که هوش هیجانی منجر به درک همدلانه افراد می شود. نکته دیگر در خصوص تبیین نتایج پژوهش حاضر این است که پژوهشگرانی مثل بار-آن (۲۰۰۰) همدلی را فرایندی هوشمندانه و یک توانایی شناختی برای درک صحیح از رفتار دیگران و پیش بینی رفتارهای آنها و ظرفیتی برای قرارگیری در جایگاه دیگران می دانند (به نقل از فیض آبادی، ۱۳۸۶)

○ همینطور پژوهشگران دیگری همچون لازاروس (۲۰۰۱) شادکامی را هیجانی ناشی از به وجود آوردن پردازش قابل استدلال در جهت فهم یک هدف تعریف کرده اند، حال با در نظر گرفتن اینکه مفاهیم همدلی و شادکامی از فرایندهای شناختی تشکیل شده و دانشجویان از فرایندهای شناختی بالاتری نسبت به سایر اقشار جامعه برخوردارند، می توان انتظار داشت که این متغیرها در این گروه با هم در ارتباط باشند. نکته سوم اینکه اکثر پژوهش ها مشخص کرده اند که شادکامی و همدلی با افزایش سن و فرایند جامعه پذیری افزایش می یابند، بنابراین دانشجویان (نمونه پژوهش حاضر) در سنی قرار داشتند که فرایندهای جامعه پذیری به اوج خود رسیده و هویت نسبتاً تثبیت می شود.

○ نکته نهایی اینکه نتایج پژوهش نشان داد که «پریشانی شخصی» به عنوان یک خرده مقیاس همدلی با شادکامی رابطه ندارد، این نتیجه با تمامی نظریه ها و پژوهش های صورت گرفته هماهنگ است. در واقع افرادی که دچار پریشانی شخصی شده به دلیل اضطراب بالایی که دارند، هیجانات مثبت کمتری و همین طور شادکامی کمتری را تجربه می کنند.

یادداشت ها

1-empathy	2-perspective - taking
3-fantasy	4-empathic concern
5-personal distress	6-Brothers
7-amygdale	8-dementia
9-frontal lobe	10-emotional intelligence
11-Brad Bern	12-Lazarus
13-Eysnek	14-Schwarz
15-Strack	16-Lyubomirsky
17-Iterpersonal Reactivity Index	18-Oxford Hppiness Questionnaire
19-Eisenberg	20-Lennon

● منابع

- آزموده، پیمان. شهیدی، شهریار. دانش، عصمت (۱۳۸۶) رابطه بین جهت گیری مذهبی با سرسختی و شادکامی در دانشجویان. *مجله روانشناسی*. ۴۱ (۱)، ۶۰-۴۷.
- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۸). اعتباریابی و روایی مقیاس بهره همدلی برای دانش آموزان دبیرستانی. *فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات روان شناسی*. ۵ (۴)، ۹-۵۲.
- بهادری خسروشاهی، جعفر. باباپور خیرالدین، جلیل (۱۳۹۱) رابطه سبک های هویتی و کمال گرایی با احساس شادکامی در دانشجویان. *مجله روانشناسی*. ۶۱ (۱)، ۳۶-۵۰.
- فیض آبادی، ز. فرزاد، و. شهرآزای، مهرناز (۱۳۸۶). بررسی رابطه همدلی با سبک های هویت و تعهد در دانشجویان رشته های فنی و علوم انسانی. *فصلنامه مطالعات روان شناسی*. ۳ (۲)، ۶۵-۹۰.
- کاظمیان مقدم، کبری. مهربانی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). بررسی رابطه نگرش مذهبی با شادکامی و سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد واحد بهبهان. *روان شناسی دین*. ۲ (۴)، ۷۵۱-۴۷۱.
- کشاورز، امیر، مولوی، حسین و یار محمدیان، احمد (۷۸۳۱) رابطه بین جزمیت، انعطاف پذیری و ویژگی های جمعیت شناختی با شادکامی. *مجله روان شناسی*. ۴۵ (۱)، ۴-۱۹.
- گلمن، دانیل (۱۳۸۶). هوش هیجانی. ترجمه پارسا، نسرین. تهران: انتشارات رشد.
- عناصری، مهیار (۱۳۸۶). رابطه بین سلامت روان و شادکامی دانشجویان دختر و پسر. *اندیشه و رفتار*. ۲ (۶)، ۷۵-۸۴.
- علی محمدی، کاظم. آذریباجانی، مسعود (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین شادکامی اسلامی و شادکامی روان شناختی در دانشجویان دانشگاه قم در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. *روان شناسی دین*. ۲ (۳)، ۷-۸۲.
- مرادی، مریم. جعفری، سید ابراهیم. عابدی، محمد رضا. (۱۳۸۴). شادمانی و شخصیت. *تازه های علوم شناختی*. ۷ (۲)، ۶۰-۷۱.

- هادی نژاد، حسن. وزارعی، فاطمه (۱۳۸۸). پایایی، اعتبار و هنجاریابی پرسشنامه شادکامی آکسفورد. پژوهش های روان شناختی. ۱۲ (۱ و ۲)، ۶۲-۷۷.

- Adler, M. G., & Falgley, N.S.(2009). Appreciation: Individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well - being. *Journal of Personality*. 73.412-425.
- Albeniz,A. (2008).Gender difference in empathy in parents at high - and low- risk of child physical abuse. *Child Abuse and Neglect*. 28. 289-300.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. London: Rutledge Press, Taylor & Francis Group.
- Bar – On. R., & Dakar, J.D.A.(2000). *Handbook of emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Bladder's .L., & Tyler, T.R. (2009). Testing and extending the group engagement model: Linkages between social identity procedural justice, economic outcome, and extra role behavior. *Journal of Applied Psychology*. 445-464.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relation, and self – confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*. 25. 327-339.
- Davis, M. H., Conklin; Smith's & Luce, C. (1996). Effects of perspective taking the cognitive representation of person: A merging of self and other. *Journal of Personaity and Social Psychology*. 4. 713-726.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44. 113-12.
- Dimberg, U. & Anderson, P. (2011). Emotional empathy and facial reaction to facial expression. *Journal of Psychophysiology* . 26-31.
- Diner, E. (2002). *Frequently asked question (FAQ's) about subjective well- being (happiness and life satisfaction)*. Aprinter for report and new Comers. <https://www.s.psych.uivch.edu/-ediener/fag.html>.
- Fontenelle, L. & Soars, I.D. (2009).Empathy and symptom dimensions of patients with obsessive – compulsive disorder. *Journal of Psychiatric Research*.43. 455- 463.
- Fukushima, H., & Terasawa ,Y (2011) . Association between interception and empathy: Evidence from heartbeat-evoked brain potation. *International Journal of Psychophysiology*. 79. 259-265.
- Geer, J.H., & Laura, A. (2000). Empathy, social skills, and other relevant cognitive processes in rapist and child molesters. *Aggression and Violent Behavior*. 5.(1). 99-126.
- Gremial, E., & Shelter – Ruther, M. (2010).Neural mechanisms of empathy in adolescents with autism spectrum disorder and their Father. *Neuroimage*.49. 1055-1065.
- Gruhm, D., & Rebucal, K. (2008) Empathy across the adult lifespan: Longitudinal and experience – sampling findings. *Emotion*, 8.753-765.

- Hanania, R. R., Rossnagel, N.B., Higgins, A. & Alessandro, D. (2008). Development of self and empathy in curly infancy: Implication , atypical. *Infant and Young Children. 13.* 1-13.
- Hill, S., & Argyle , M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Difference. 33.* 1071-1082.
- Isabel, L. (2009).Empathy and recognition of facial expression of emotion in sex offenders, non- sex offenders and normal controls. *Psychiatry Research. 165.* 252-262 .
- Kaj Bjorkqvist, K., & Ottoman, K. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior. 5.* (2). 191-200.
- Knafo, A. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion. 8.* 737-752.
- Landa, D., & Besd, J.(2010). Individual differences in empathy: The role of facial expression recognition. *Personality and Individual Differences. 49.* 107-118.
- Lough, S., & Christopher, M. (2006). Social reasoning, emotion and empathy in frontotemporal. *Neuropsychology. 44.* 950-958.
- Mark, T. (2006). Aggression, empathy and sexual orientation in males. *Personality and Individual Differences, 40.* 475- 486.
- Nancy, F. Bradstreet (2011) . The behavioral expression of empathy to others pain versus others sadness in young children. *Pain. 152.* 1074-1082.
- Nesdal, D., Judith, G., & Kevin, D. (2005).Empathy group norms and children's ethic attitudes. *Applied Developmental Psychology. 26.*623-631.
- Rueckert, L., & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition. 67.* 162-167.
- Salovey, P., Rothman . A.J. , Deteweler, J , Develer ,J. B; & Steward, W.T. (2001). Emotional state and physical health. *American Psychologist. 55.* 170-171.
- Sosa, A., & McDonald, S. (2011). Understanding deficits in empathy after traumatic brain injury: The role of affective responsibility. *Context. 47.* 526 - 535.
- Vreek , G., & Vander Mark, I.L (2003). Empathy, an integrative model. *New ideas in Psychology. 21.*177-207.
- Wakabayashi, A., Baron – Choen, S., Wheelwright, S., Goldenfeld, N., Delaney, J., Fine, D., Smith, R. & Weil , L. (2006). Development of short forms of the empathy quotient and systemizing quotient, *Personality Individual Differences, 41*(5), 929-940.



رابطه مناسبات سالم زوجین از دیدگاه اسلام با رابطه با خدا در دانشجویان متأهل □

The Relation between Couple's Healthy Communication According to Islam and Relationship with God among Married Students □

Fatemeh Mahmoudi, M.Sc. ✉

Mahmoud Najafi, Ph.D.

Shahrokh Makvand Hoseini, Ph.D.

فاطمه محمودی *

دکتر محمود نجفی *

دکتر شاهرخ مکوند حسینی *

Abstract

The aim of present research was to study the relation between couple's healthy communication according to Islam and relationship with God among married students of Tehran University. The instruments were the Healthy Communication Questionnaire and the Relationship with God Scale. 226 students (113 men and 113 women) were selected by simple random sampling method. The data were analyzed by correlational method and independent t-test. Results showed that there were significant relations between couple's healthy communication according to Islam and its components including affective relationship (affective management), try to improve relationships, religious attitude about married relationship, and relationship with God. Also, significant differences were observed in couple's healthy communication according to Islam and relationship with God between men and women. The results showed that women rather than men reported higher scores in relationship with God and healthy communication questionnaires. There was a significant difference between women and men in affective relationship component but there was not a significant gender difference in try to improve relationships component and in religious attitude about marital relationship component. The results indicate that whatever relationship with God to be stronger, the healthy relationships between couple may be more healthy.

Keywords: healthy communication, relationship with God, try to improve relationships, religious attitude about married relationship

چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناخت رابطه بین مناسبات سالم زوجین از دیدگاه اسلام و رابطه با خدا در دانشجویان متأهل دانشگاه تهران بود. تعداد ۲۲۶ دانشجو (۱۱۳ مرد، ۱۱۳ زن) با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش عبارت بود از پرسشنامه مناسبات سالم و مقیاس رابطه با خدا. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش همبستگی و آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که بین مناسبات سالم زوجین از دیدگاه اسلام و مؤلفه های آن شامل ارتباط عاطفی (مدیریت عاطفی)، تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی با رابطه با خدا رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین مناسبات سالم زوجین از دیدگاه اسلام و رابطه با خدا در زنان و مردان تفاوت معنادار مشاهده شد. همینطور زنان در رابطه با خدا و مناسبات سالم نسبت به مردان نمرات بالاتری را گزارش کردند. در مؤلفه ارتباط عاطفی بین زنان و مردان تفاوت وجود داشت اما در مؤلفه تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی تفاوت بر اساس جنس معنی دار نبود. نتایج بیانگر آنست که هرچه رابطه با خدا قوی تر باشد، مناسبات سالم تری بین زوجین خواهد بود.

کلیدواژه ها: مناسبات سالم، رابطه با خدا، تلاش برای بهبود روابط، نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی

□ Department of Clinical Psychology, Semnan University, Seman I.R.Iran

✉ Email:fatemehmahmoodi1@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۷/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۱۲/۴
* گروه روانشناسی بالینی دانشگاه سمنان

● مقدمه

یکی از نیازهای عاطفی انسان، ایجاد روابط انسانی است. در این میان ازدواج به عنوان مهم ترین و اصلی ترین عامل ارتباطی میان انسان ها معرفی شده است و به عنوان صمیمی ترین نوع رابطه در پاسخ به کلیه نیازها، اعم از جسمی و روانی محسوب می گردد. با تشکیل خانواده، زوج های جوان با شماری از وظایف روبرو می شوند، که در طی این فرآیند است که روابط زوج ها شکل می گیرد (بختیاری، ۱۳۸۶). رابطه زن و مرد اولین ارتباطی است که همه زمینه های غریزی و محیطی در شکل گیری آن مؤثر است و متقابلاً در ایجاد روابط و قراردادهای اجتماعی، نقش تعدیل کننده ای دارد (کامیابی مسک و برزوئیان، ۱۳۸۷). به نظر اپشتاین و باوکا (۲۰۰۲)، به نقل از ازخوش و عسکری، (۱۳۸۶) روابط سالم و صمیمی می تواند از طریق ارضای نیازهای مهم فرد دیگر فراهم آید و موجب آسایش زن و شوهر می شوند. همچنین برای تحکیم روابط زناشویی و جلوگیری از گسستن پیوندهای مودت، عواملی بیش از عشق لازم است (بک، به نقل از بختیاری، ۱۳۸۶). به همین دلیل روابط و مسائل زوجین مورد توجه بسیاری قرار گرفته و پژوهش های بسیاری در مورد کیفیت روابط سالم بین زوجین و عوامل مؤثر در آن صورت گرفته است.

از آن جا که جوامع سنتی، ازدواج را هم چنان تنها شکل موجه و معتبر روابط جنسی و عاطفی معرفی می کنند، با پایبندی به میثاق های اجتماعی در چنین جوامعی، افراد می توانند در ازای پذیرفتن قیود و قوانین اجتماعی به تشکیل خانواده مبادرت ورزند (کامیابی مسک و برزوئیان، ۱۳۸۷). به علاوه عدم آمادگی و آگاهی لازم در این زمینه، سلامت و کیفیت روابط زوجین و در کل، خانواده را به خطر می اندازد. کیفیت ازدواج و روابط با همسر به ساختاریافتگی و عدم ساختاریافتگی شخصیت دو فرد، تعامل بین آن دو و دلایل اصلی آن ها برای ازدواج نیز باز می گردد (ظهیرالدین و خدایی فرد، ۱۳۸۲).

یکی از مؤلفه های کارآیی خانواده و رفع نیازهای روانی و عاطفی اعضا، برقراری ارتباط مؤثر در بین اعضای خانواده می باشد. ارتباط روشن و قوی بین اعضای خانواده موجب رشد احساسات، ارزش ها، بلوغ عاطفی و کارآمدی رابطه در نظام

خانواده می شود (گودرزی، نوابی نژاد و محسن زاده، ۱۳۸۶). بی تردید رفتار در چارچوب روابط، به گونه ای چشمگیر تحت تأثیر عوامل شناختی قرار دارد، وجود افکار نادرست و غیر منطبق با واقعیت در مورد خود و جهان، علت اصلی بسیاری از اختلاف ها به ویژه روابط زوج ها است (الیس، ۲۰۰۱؛ به نقل از بختیاری، ۱۳۸۶). مسائلی هم چون انتظارات متفاوت زن و شوهر از نقش یکدیگر در خانواده، نحوه گذراندن اوقات فراقت با یکدیگر، تقسیم کار، نگهداری از فرزندان، روابط جنسی، مسائل مالی، مسأله اقوام همسر و روابط با آن ها و انتظارات غیر منطقی از همسر، می تواند خطر مشکلات زناشویی را زیاد کند (بختیاری، ۱۳۸۶).

در پژوهشی که توسط فقیهی و رفیعی مقدم (۱۳۸۸)، صورت گرفت، نشان داده شد که آموزش های روان شناختی مبتنی بر آیات و روایات اسلامی، توانمندی زوجین را در روابط زناشویی مناسب که منجر به رضایت بیشتر می شود، ارتقاء می دهد. این یافته خود مؤید نتیجه پژوهش احمدی نوده و همکاران (۱۳۸۵)، است که نشان داده اند تقیدات مذهبی زوجین با سازگاری زناشویی آن ها رابطه همبستگی مثبت دارد؛ به این معنا که با افزایش تقیدات مذهبی، میزان سازگاری زناشویی بیشتر می شود. هم چنین نتایج پژوهش آقامحمدیان (۱۳۸۴)، نشان داد که بین عوامل عقیدتی، اخلاقی، شناختی، عاطفی، رفتاری، عوامل جنسی و استحکام زندگی زناشویی رابطه معنی داری وجود دارد و در صورتی که این عوامل نادیده گرفته شوند، رضایت مندی زناشویی برای زوجین حاصل نخواهد شد.

یکی از عواملی که بر روی رضایت زناشویی و کیفیت زندگی زوجین تأثیر می گذارد، «مناسبات سالم»^۱ (مناسبات دین محور) میان زوجین است که در واقع تجمیع عوامل تأثیرگذار بر کیفیت ارتباط بین همسران می باشد. مؤلفه های روابط سالم بین زوجین از دیدگاه اسلام که اساس مقیاس مناسبات سالم است شامل آرامش و محبت دوطرفه، تماس بدنی، ابراز محبت، عفو و بخشش، صبوری و توصیه به آن، راستگویی و صداقت، پرهیز از سوء ظن، مشورت در امور و احترام به نظرات یکدیگر، درک متقابل، توقع بر اساس توانایی ها، توجه و برطرف کردن اشتباهات خود در وهله

نخست، الگو قرار دادن یکدیگر، خوش برخورد و خوش اخلاق بودن، پرهیز از عیب جویی، روابط جنسی مطلوب و رضایت همسر می باشد (بخشوده، ۱۳۹۰).

علاوه بر روابط بین زوجین، «نگرش مذهبی» نیز می تواند در ارتباط زناشویی بسیار مفید باشد. زیرا مذهب شامل رهنمودهایی برای زندگی و ارائه دهنده سامانه باورها و ارزش ها است که این ویژگی ها می توانند زندگی زناشویی را تحت تأثیر قرار دهند (هانلر و گنکوز، ۲۰۰۵). این که افراد ازدواج را به عنوان مسئولیتی برای تمام عمر، مهرورزی به یکدیگر، فراهم آوردن اسباب آرامش یکدیگر و وفاداری و تعهد به همسر، چگونه بر مبنای مذهب تفسیر می کنند، تأثیرپذیری روابط زناشویی را از مذهب نشان می دهد (ماهونی، ۲۰۰۵). در بررسی معنویت از دیدگاه انسان‌گرایی اقدام به ارائه تعریفی ویژه از سازه شده است. بر اساس این تعریف معنویت از واژه لاتین «سپریتویس»^۲ به معنای زندگی یا روشی برای بودن و تجربه کردن است که با آگاهی یافتن از یک بعد غیر مادی به وجود می آید و ارزش‌های قابل تشخیص آن را معین می‌سازد. این ارزش‌ها به دیگران، خود، طبیعت و زندگی مربوطند و به هر چیزی که فرد غایبی قلمداد می‌کند، اطلاق می‌شود (وست، ۱۳۸۳). در تحقیق حسنی و اجاری و بهرامی احسان (۱۳۸۴) بین خوشبختی معنوی با سلامت روان همبستگی معناداری به دست آمده است که بر این اساس می توان پذیرفت «خوشبختی معنوی» دریافتن معنا و هدف در زندگی جهت گیری واقع بینانه تر کمک می کند.

شواهد نشان می‌دهد رشد معنویت و تجربه‌های معنوی برای سلامتی انسان سودمند است و بین تجارب معنوی و سلامت، انعطاف‌پذیری شخصی و تجربه‌های معنوی ارزش خود و ایمان دینی و ادعاهای مبتنی بر داشتن ارتباط با خدا و سلامت رابطه وجود دارد (هودگز، ۲۰۰۲). به نظر می رسد که مشخصاً عمده ی تجربه های معنوی و دینی انسان در اشتیاق او نسبت به یک واقعیت فرامادی نمایان می شود و این اشتیاق غالباً در اوان دوران کودکی خود را نشان می دهد. این احساس که چیزی (حضور) «سوی خودم» قابل ادراک و دریافت است. تمایل به شخصی سازی این حضور در قالب نوعی الوهیت، که از طریق نماز و نیایش برقرار می شود (وست، ۱۳۸۳). یکی از متغیرهای مرتبط با معنویت، رابطه با خدا می باشد که در این

پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. پژوهش های اخیر در حوزه روانشناسی مذهب، شواهد روزافزونی از رابطه بین سلامت روانی و بهزیستی روانشناختی با مذهب را آشکار ساخته است (هالامی و آرچیل، ۱۹۹۷، به نقل از خداپناهی و خاکسار بلداجی، ۱۳۸۴). همچنین بر اساس بسیاری از پژوهش های جهت گیری مذهبی و (متغیرهای مرتبط با رضامندی زناشویی از جمله) سازگاری رابطه معنادار وجود دارد (خداپناهی و خاکسار بلداجی، ۱۳۸۴). حاتمی و همکاران (۱۳۸۸) طی مطالعه نمونه ۳۷۰ نفری دریافتند که هر چه بر میزان دینداری فرد افزوده شود، رضایت از زندگی زناشویی نیز افزایش خواهد یافت. به عبارت دیگر دینداری با رضایت از زندگی زناشویی رابطه ای مستقیم و مثبت دارد. روحانی و معنوی پور (۱۳۸۷) دینداری را پیش بینی کننده مناسبی برای رضایت زناشویی معرفی کردند. همچنین میری و همکاران (۱۳۹۰) طی پژوهش خود نشان دادند که بین رضایتمندی زناشویی و توکل بر خدا رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. رسولی و سلطانی (۱۳۹۱) نشان دادند که بین سازگاری زناشویی و مذهب گرایی همبستگی مثبت وجود دارد و افراد مذهبی به دلیل باورهای مذهبی از رضایتمندی زناشویی و سازگاری بالاتری برخوردار هستند.

اگرچه پژوهش هایی در زمینه رابطه مثبت رضایت زناشویی با معنویت وجود دارد لیکن پژوهشی که رابطه سالم و توأم با رضایت زوجین از دیدگاه اسلامی را با رابطه با خدا بررسی کند، یافت نشد. با توجه به نقصان تحقیقات در زمینه ارتباط رابطه با خدا با روابط سالم بین زوجین (مناسبات سالم) با رویکرد اسلامی، و همچنین اهمیت مسائل دینی و رابطه با خدا در جامعه ما سوال اصلی پژوهش حاضرین بود که «آیا بین مناسبات سالم و مولفه های آن با رابطه با خدا در دانشجویان متأهل رابطه وجود دارد؟»

● روش

روش پژوهش توصیفی همبستگی بود. و «جامعه» این پژوهش کلیه دانشجویان متأهل خوابگاهی شاغل به تحصیل دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ که در بازه سنی ۲۳-۳۳ قرار داشتند، بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰۰ نفر از دانشجویان متأهل خوابگاهی دانشگاه تهران می باشد که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده

انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا با استفاده از لیست رایانه ای اسامی دانشجویان متاهل ساکن در خوابگاه ها دریافت و تعداد ۳۰۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه ها بر روی آنها اجرا شد. پس از بررسی ملاک های ورود و خروج، نمونه نهایی که شامل ۲۲۶ نفر بودند، بررسی شدند. در ابتدای پرسشنامه قسمتی به پرسش در مورد ملاک های ورود و خروج اختصاص داشت. ملاک ورود نمونه عبارت بودند از: سابقه گذشت حداقل یک سال از ازدواج آزمودنی، سن آزمودنی بین ۲۳ تا ۳۳ سال، آزمودنی در زمان اجرای آزمون در کنار همسرش زندگی کند، آمادگی آزمودنی برای پر کردن پرسشنامه ها. ملاک خروج نمونه عبارت بودند از: سابقه ابتلاء به اختلالهای روانی، سابقه ازدواج قبلی، وجود بیماری جسمی مؤثر (بر روابط زناشویی). پس از بررسی، پرسشنامه هایی که در آنها شرکت کنندگان تمامی ملاک های ورود را نداشتند و یا یکی از ملاک های خروج را دارا بودند، از چرخه بررسی خارج شدند که در مجموع ۳۰۰ پرسشنامه بررسی و ۲۲۶ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

● ابزار

□ الف. پرسشنامه مناسبات سالم^۳ (مناسبات دین محور): این پرسشنامه با توجه به توصیه های اسلام درباره روابط و وظایف همسران نسبت به یکدیگر توسط بهرامی / احسان (۱۳۸۹)، به نقل از محمدیان، (۱۳۸۹) تهیه شده است. پرسشنامه جهت اندازه گیری کلی از روابط زناشویی از جمله ارتباط عاطفی، تلاش شخصی برای بهبود ارتباط و نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی می باشد. همچنین پرسشنامه مبادلات سالم مؤلفه هایی به همچون: صداقت، احترام، محبت، همکاری، عفو، صبوری، حسن ظن، مشورت، توقع بر اساس توانایی ها، پرده پوشی عیوب، خوش خلقی، کنترل عصبانیت خود و همسر، مهمان نوازی، رفت و آمد با خانواده همسر، توصیه به بندگی خدا، هماهنگی با همسر، اهمیت به رشد و بالندگی و تکامل یکدیگر، توجه به رعایت حقوق و وظایف یکدیگر، مایه افتخار و آراستگی یکدیگر، بیان مسائل و احساسات درونی، قناعت، برخورد شایسته با مسائل، درک متقابل، اطاعت از همسر، توجه به تأثیر گناه در روابط را مورد سنجش قرار می دهد. این پرسشنامه ۶۸ سؤال دارد و به صورت پنج گزینه ای (که در اصل یک نگرش سنج از نوع لیکرت است) می باشد. نمرات بالا

نشان دهنده رابطه سالم تر بین زوجین و نمرات پایین نشان دهنده رابطه کمتر سالم بین زوجین است. دامنه نمره کل مناسبات سالم بین ۶۸-۳۴۰ می باشد. در بررسی اعتبار این پرسشنامه، از همسانی درونی آلفای کرونباخ استفاده شده است که نتایج در این زمینه نشان داده اند که این پرسشنامه از نظر میزان آلفا (۰/۹۳) در حد بالایی است. همچنین در پژوهش حاضر نیز میزان آلفا در حد بالایی به دست آمد (۰/۹۳). همبستگی مؤلفه های رضایت زناشویی اسپنسر با مؤلفه های مناسبات سالم به عنوان شاهد روایی به قرار زیر است؛ در گروه زنان: رضایت زوجی با ارتباط عاطفی، تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/79)$ ، $(r = 0/35)$ ، همبستگی زوجی با ارتباط عاطفی، تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/54)$ ، $(r = 0/14)$ و $(r = 0/22)$ ، توافق زوجی با ارتباط عاطفی، تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/68)$ ، $(r = 0/5)$ و $(r = 0/37)$ و ابراز محبت زوجی با ارتباط عاطفی، تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/7)$ ، $(r = 0/48)$ ، $(r = 0/39)$ است. در گروه مردان: رضایت زوجی با مدیریت عاطفی، همسر محوری و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/67)$ ، $(r = 0/51)$ و $(r = 0/39)$ ، همبستگی زوجی با مدیریت عاطفی، همسر محوری و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/42)$ ، $(r = 0/3)$ و $(r = 0/23)$ ، توافق زوجی با مدیریت عاطفی، همسر محوری و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/6)$ ، $(r = 0/45)$ و $(r = 0/51)$ و ابراز محبت زوجی با مدیریت عاطفی، همسر محوری و نگرش مذهبی در روابط زناشویی به ترتیب $(r = 0/49)$ ، $(r = 0/49)$ و $(r = 0/47)$ است (بهرامی احسان و همکاران، ۱۳۸۹، به نقل از بخشوده، ۱۳۹۰). علاوه بر این، این پژوهش نشان داده است که بین خرده مقیاس ها همبستگی معناداری وجود دارد که دامنه این ضرایب بین ۱۷ تا ۲۸ بود.

□ ب. **مقیاس رابطه با خدا:** این مقیاس توسط بسطامی و بهرامی احسان (۱۳۸۷) ساخته شده است که شامل ۱۵ سؤال ۵ گزینه ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است و از ۱ تا ۵ نمره گذاری می شود. این مقیاس با ۲ سؤال از مقیاس «نگرش سنج مذهبی خدا/یاری فرد»، ۶ سؤال از ابزار تجربه معنوی غباری بناب

(۱۳۸۴)، ۳ سؤال از آزمون جهت گیری مذهبی بهرامی/احسان (۱۳۸۰) ساخته شد. نمرات بالا نشان دهنده رابطه بیشتر با خدا و نمرات پایین نشان دهنده رابطه کمتر با خدا است. در اجرای مقدماتی (اجرا بر روی نمونه‌ای به حجم ۳۶۰ نفر شامل ۱۲۰ بیمار جسمی، ۱۲۰ بیمار روانی، ۱۲۰ فرد سالم اجرا شد). اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد و از روایی قابل قبولی برخوردار بود (بهرامی احسان، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر نیز میزان آلفا (۰/۹۷) در حد بالایی به دست آمد. دامنه نمره رابطه با خدا بین ۱۵-۷۵ می باشد.

● یافته ها

در جدول ۱ فراوانی شرکت کنندگان بر حسب متغیر تحصیلات و مدت ازدواج ارائه شده است. چنانچه در این جدول مشاهده می شود تحصیلات ۲۹/۶ درصد (۶۷ نفر) از شرکت کنندگان کارشناسی، ۳۳/۶ درصد (۷۶ نفر) کارشناسی ارشد و ۳۶/۷ درصد دکتری بوده است. همچنین طول زندگی مشترک بیشتر شرکت کنندگان (۴۲/۴۷ درصد) بین ۱ تا ۳ سال بوده است. توزیع جنس به صورت مساوی (۱۱۳ مرد و ۱۱۳ زن) و میانگین سنی گروه مردان (۲۸/۸۵) بیشتر از گروه زنان (۲۷/۲۶) بوده است.

جدول ۱- فراوانی شرکت کنندگان بر حسب متغیر تحصیلات، مدت ازدواج

متغیر	سطح	زن	مرد	کل
تحصیلات	کارشناسی	۶۰	۷	۶۷
	کارشناسی ارشد	۳۸	۳۸	۷۶
	دکتری	۱۵	۶۸	۸۳
مدت ازدواج	۱-۳ سال	۶۶	۴۵	۹۶
	۳-۶ سال	۳۱	۵۶	۸۸
	۶-۹ سال	۱۱	۹	۳۳
	بیشتر از ۹ سال	۵	۳	۹

در جدول ۲ شاخص های توصیفی شرکت کنندگان در ابعاد مقیاس مناسبات سالم و رابطه با خدا نشان داده شده است. مؤلفه های مناسبات سالم شامل ارتباط عاطفی، تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی می باشد.

جدول ۲- شاخص های توصیفی شرکت کنندگان در ابعاد مقیاس مناسبات سالم و رابطه با خدا

متغیر	شاخص ها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
نمره کل مناسبات	۱۳۷/۹۰	۱۶/۱۶	۷۷	۱۷۲	
ارتباط عاطفی	۸۴/۹۲	۱۰/۳۷	۵۶	۱۰۹	
تلاش برای بهبود روابط	۳۳/۳۷	۵/۰۹	۱۰	۴۵	
نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی	۱۹/۶۸	۵/۳۹	۷	۵۷	
رابطه با خدا	۶۲/۵۶	۱۳/۸۳	۱۵	۷۵	

در جدول ۳ ضرایب همبستگی بین نمره کل مناسبات سالم و مولفه های آن با رابطه با خدا ارائه شده است. چنانچه در این جدول مشاهده می شود بین نمره کل مناسبات سالم با نمره رابطه با خدا همبستگی مثبت وجود دارد. همچنین تمامی ابعاد مناسبات سالم با رابطه با خدا، رابطه مثبت معنادار دارند.

جدول ۳- ضرایب همبستگی بین نمره کل مناسبات سالم و مولفه های آن با رابطه با خدا

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. نمره کل مناسبات سالم	۱				
۲. ارتباط عاطفی	۰/۸۹**	۱			
۳. تلاش برای بهبود روابط	۰/۷۰**	۰/۴۸**	۱		
۴. نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی	۰/۵۷**	۰/۲۸**	۰/۱۷**	۱	
۵. رابطه با خدا	۰/۴۳**	۰/۳۴**	۰/۲۷**	۰/۵۸**	۱

**p<۰/۰۰۱

به منظور بررسی تفاوت مناسبات سالم بین دو جنس از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است. نتایج این جدول نشان می دهد که تفاوت دو گروه در نمره کل مبادلات سالم و ارتباط عاطفی معنادار است، لیکن در بعد تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی این تفاوت معنادار نیست.

جدول ۴- نتایج آزمون t برای مقایسه تفاوت میانگین نمره کل و ابعاد مبادلات سالم در زنان و مردان

متغیرها	شاخص های آماری / جنس		میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معنی داری
	مرد	زن					
نمره کل مبادلات سالم	۱۳۳/۱۰	۱۴۲/۶۹	۱۵/۵۷	۱۵/۳۶	۱/۴۶	-۴/۶۶	۰/۰۰۱
	۸۰/۵۰	۸۹/۳۴	۹/۳۸	۹/۴۳	۰/۸۸		
ارتباط عاطفی	۳۳/۴۰	۳۳/۳۴	۵/۲۵	۴/۹۵	۰/۴۹	۰/۰۹	۰/۹۲
	۱۹/۱۹	۲۰/۱۸	۶/۶۵	۳/۶۸	۰/۶۲		
نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی	۱۳۳/۱۰	۱۴۲/۶۹	۱۵/۵۷	۱۵/۳۶	۱/۴۶	-۱/۳۸	۰/۱۶
	۸۰/۵۰	۸۹/۳۴	۹/۳۸	۹/۴۳	۰/۸۸		

به منظور بررسی تفاوت میزان رابطه با خدا بین دو جنس از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است. نتایج به دست آمده نشان می دهد که تفاوت دو گروه در رابطه با خدا معنادار است.

جدول ۵- نتایج آزمون t برای مقایسه تفاوت میانگین نمرات رابطه با خدا در زنان و مردان

مقدار p	t	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	شاخص های آماری / جنس	
					مرد	زن
۰/۰۰۱	-۳/۳۶	۱/۵۰	۱۶/۰۱	۵۹/۵۳	۵۹/۵۳	مرد
		۰/۹۸	۱۰/۴۷	۶۵/۵۹	۶۵/۵۹	زن

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف این پژوهش «شناخت رابطه مناسبات سالم بین زوجین با رابطه با خدا» بود. برای این منظور ابتدا بر روی داده ها ضریب همبستگی پیرسون اجرا شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین «مناسبات سالم» و «رابطه با خدا» رابطه ای معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته پژوهش محمدیان (۱۳۸۹) هم سو می باشد. همچنین یافته فوق، نتایج تحقیقات قبلی را مبنی بر وجود رابطه مثبت میان جهت گیری مذهبی و رضایتمندی زناشویی را تأیید می نماید؛ به عنوان مثال ویلسون و میوزیک (۱۹۹۶)،

دریافتند که افرادی که با یک مذهب خاص پیوند خورده اند، پایبندی بیشتری به ازدواجشان نشان می دهند و همچنین ناسازگاری کمتری نسبت به همسر خود در زندگی خانوادگی اعمال می کنند. در پژوهش دیگری هانت (۱۹۸۰)، به نقل از هانزن، (۱۹۸۷) سازگاری زناشویی ۶۴ زوج را مورد بررسی قرار داد و نشان داد که مذهب به طور مثبت با سازگاری، خوشحالی و رضایت بالاتر ارتباط دارد و می توان نتیجه گرفت که مذهب یک عامل مهم در جلوگیری از «طلاق» است. همچنین با نتایج پژوهش عطاری و همکاران (۱۳۸۵) مبنی بر رابطه مثبت نگرش مذهبی و رضایت زناشویی همخوانی دارد. این ارتباط در پژوهش دیگری نیز مشاهده شده است (غفوری و رنوسفادرانی و همکاران، ۱۳۸۸). یافته فوق با نتایج پژوهش هایی که به بررسی رابطه میان مذهب و مناسبات سالم خانوادگی پرداخته اند، همسو می باشد. به عنوان مثال ساروخانی (۱۳۷۶) در پژوهشی دریافت زمانی که ارزش ها، نگرش ها و باورهای حاکم بر روابط زن و شوهر بر اساس لذت طلبی، تجمل گرایی، مادی گرایی و سودطلبی استوار باشد، بی شک روابط انسان از معنویت تهی می شود، در نتیجه این روابط بسیار سست و شکننده خواهد بود و به محض بروز موقعیتی خاص مانند بی پولی، تنگ دستی، بیماری، کهولت و افزایش سن و نظایر آن، کانون خانواده از درون متلاشی می گردد و به هر بهانه ای از هم می گسلد. همچنین پژوهش دیگر ساروخانی (۱۳۷۵)، به نقل از موسوی، (۱۳۸۵) نیز نشان داد، هر اندازه ناهمگونی بین زن و شوهر از نظر مذهب و نژاد بیشتر باشد، اختلاف و کشمکش ها نیز زیادتر است. لیزهاژر (۲۰۰۴) به نقل از غلامی جلیسه، (۱۳۸۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که زوجینی که تعهد مذهبی بیشتری نشان می دادند، در روابط با یکدیگر، احترام متقابل و عفو و گذشت و سازگاری بیشتری را هنگام مواجهه با مشکلات زناشویی از خود بروز می دادند. در نتیجه هر چه میزان اطلاعات و آگاهی افراد نسبت به آموزه های اسلام در مورد خانواده افزایش یابد، به همان میزان در زندگی با مشکلات کمتری روبرو بوده و از رضایتمندی زناشویی مطلوبی نیز برخوردار خواهند شد (محمدیان، ۱۳۸۹). ثناگویی (۱۳۹۲) در بررسی خود به این نتیجه رسید که زنانی که پایبند به مذهب اند کمتر الگوهای ارتباطی معیوب را در ارتباط با همسر خود برمی گزینند.

○ نتایج به دست آمده نشان می دهد که تفاوت دو گروه در نمره کل مبادلات سالم معنادار است و مناسبات سالم در گروه زنان (۱۴۲/۶۹) بیشتر از مردان (۱۳۳/۱۰) است. این یافته با مطالعات سیاه تیری (۱۳۸۵)، بخشایش و مرتضوی (۱۳۸۸) و مجرد (۱۳۹۱) مبنی بر اینکه بین زنان مردان از لحاظ رضایت زناشویی تفاوت معنی داری وجود ندارد، مغایرت دارد. همچنین یافته فوق با مطالعات ثناگویی (۱۳۹۲) و زندی پور و مؤمنی جاوید (۱۳۹۰) مبنی بر اینکه مردان از رضایتمندی زناشویی بیشتری نسبت به زنان برخوردارند نیز مغایرت دارد. در تبیین این یافته می توان چنین عنوان نمود که بالا بودن میزان رضایت زناشویی در مردان می تواند به این علت باشد که ازدواج برای مردان در اغلب موارد مواضع مسلطی را در خانه ایجاد می کند، آنها به عنوان کفیل عمل کرده و این ساختار قدرت احتمالاً باعث برخی نارضایتی ها در زنان است (دانش و حیدریان، ۱۳۸۵). برخی از پژوهشگران نیز علت این امر را تلاش بیشتر زنان برای حفظ و نگهداری رابطه عنوان می کنند (ساچر و فاین، ۱۹۹۷ به نقل از لاسول، ۱۹۹۹). یافته فوق با مطالعه دانش و حیدریان (۱۳۸۵) مبنی بر اینکه زنان از رضایتمندی زناشویی بیشتری نسبت به مردان برخوردار هستند، هم سو می باشد. با اینکه در ارتباط عاطفی بین زنان و مردان تفاوت وجود دارد ولی در تلاش برای بهبود روابط و نگرش مذهبی در ارتباط زناشویی تفاوت بر اساس جنس معنی دار نیست.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین زنان و مردان از لحاظ رابطه با خدا تفاوت معناداری وجود دارد و رابطه با خدا در «زنان» (۶۵/۵۹) بیشتر از «مردان» (۵۹/۵۳) است. این نتیجه با نتایج یافته های پیشین از جمله ثناگویی (۱۳۹۲)، قمری (۱۳۸۹)، حسینی (۱۳۷۹)، کولت و لیزارد (۲۰۰۹) همسو می باشد. همچنین یافته فوق با یافته پژوهش مصری (۱۳۸۶) مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار بین زنان و مردان از لحاظ میزان دینداری ناهمسو می باشد. اگرچه به صورت گسترده به این مسئله که به طور متوسط زنان تمایل بیشتری به مذهب دارند تا مردان اشاره شده است، اما تحقیقات کمی به چرایی این موضوع پرداخته اند (والتر و دیوی، ۱۹۹۸). هرچند بیشتر مطالعات رابطه جنس و مذهب را تأیید می کنند اما این ادعا وجود دارد که جنس (چه زن و چه

مرد) نمی تواند مذهبی بودن فرد را افزایش دهد، بلکه یک گرایش جنسی زنانه (به مذهب) وجود دارد. در مورد علت و زمینه های احتمالی اختلاف در دینداری دو جنس زن و مرد، نظریه های مختلفی ارائه شده است. میلر و استارک (۲۰۰۲) این نظر را مطرح کرده اند که احتمالاً تفاوت در منشأ روانشناختی خطر پذیری می تواند این پدیده را توضیح دهد. در حالی که لیزاردو و کولت با تایید کاربرد مکانیسم خطر پذیری زنان و مردان، مدل نظری قدرت- کنترل را ارائه می کنند؛ نظریه ای که شکل اجتماعی شدن را به عنوان علت محتمل این تفاوت ها در درجه دینداری معرفی می کند (کولت و لیزاردو، ۲۰۰۹).



یادداشت ها

1-safe communication
2-spirituos

3-Healthy Communication Questionnaire
4-Relationship with God Scale

● منابع

- آقامحمدیان، حمیدرضا (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر در تحکیم خانواده و رضایت مندی زناشویی. چکیده مقالات همایش نظام خانواده و آسیب شناسی آن.
- احمدی نوده، خدابخش؛ فتحی آشتیانی، علی و عرب نیا، علیرضا (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین تقیدات مذهبی و سازگاری زناشویی. فصلنامه خانواده پژوهی، ۲(۵)، ۶۷-۵۵.
- ازخوش، منوچهر و عسکری، علی (۱۳۸۶). اندازه گیری باورهای غیر منطقی در روابط زناشویی: استانداردسازی پرسشنامه باورهای ارتباطی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.
- بختیاری، آمنه (۱۳۸۷). بررسی رضایتمندی از زندگی زناشویی در چهار نوع از ساختار خانواده. مجله مطالعات زنان، ۲(۱)، ۳۳-۵.
- بخشایش، علیرضا و مرتضوی، مهناز (۱۳۸۸). رابطه رضایت جنسی، سلامت عمومی و رضایت زناشویی در زوجین. روان شناسی کاربردی، ۳(۴)، ۸۵-۷۳.
- بخشوده، اسماء (۱۳۹۰). بررسی رابطه انتظارات زناشویی و مبادلات سالم با رضایت زناشویی و کیفیت زندگی زوجین شهر کرمان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- بسطامی، فاطمه و بهرامی احسان، هادی (۱۳۸۷). بررسی روایی و اعتبار مقیاس کوتاه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی و ارزیابی روایی افزایشی آن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- بهرامی احسان، هادی (۱۳۸۰). بررسی مقدماتی روایی و اعتبار مقیاس جهت گیری مذهبی. *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۶ (۱)، ۶۶-۴۵
- ثناگوی، محمد (۱۳۹۲). رابطه الگوهای ارتباطی زنان و مردان با توجه به پابندی مذهبی و رضامندی زناشویی در روابط زوجین. *روانشناسی و دین*، ۶ (۱)
- حاتمی، حمیدرضا؛ حبیبی، محمد باقر و اکبری، علیرضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر میزان دینداری بر رضایت از زندگی زناشویی. *روانشناسی نظامی*، ۱۱ (۱): ۱۳-۲۲.
- حسینی، غلامحسین (۱۳۷۹). تفاوت های بیولوژیک زن و مرد (بدن، روان و هوش). کتاب نقد، شماره ۱۷.
- حسنی واجاری، کتایون و بهرامی احسان، هادی (۱۳۸۱). نقش مقابله مذهبی و خوشبختی معنوی در تبیین سلامت روان. *مجله روانشناسی*، ۳۵ (۳). ۲۶۰-۲۴۸
- دانش، عصمت و حیدریان، مریم (۱۳۸۵). رابطه علاقه و احترام متقابل با رضایت زناشویی همسران در شهرستان قم. *پژوهش های مشاوره تازه ها و پژوهش های مشاوره*، ۵ (۱۸)، ۵۹-۷۶.
- رسولی، رؤیا و سلطانی گردفرامرزی، سمیه (۱۳۹۱). مقایسه و بررسی رابطه جهت گیری مذهبی و عمل به باورهای دینی با سازگاری زناشویی در طلاب و دانشجویان. *فصلنامه خانواده پژوهی*، ۸ (۳۲)، ۴۲۷-۴۳۹.
- روحانی، عباس و معنوی پور، داوود (۱۳۸۷). رابطه عمل به باورهای دینی با شادکامی و رضایت زناشویی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مبارکه. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۰ (۳۶-۳۵)، ۲۰۶-۱۸۹.
- زندی پور، طیبهو مومنی جاوید، مهرآور (۱۳۹۰). بررسی رابطه رضایت زناشویی و رضایت شغلی در کارکنان شرکت آب و فاضلاب استان تهران. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۳ (۷)، ۱۱۳-۱۲۹.
- ساروخانی، باقر (۱۳۷۶). *طلاق: پژوهشی در شناخت واقعیت و عوامل آن*. انتشارات دانشگاه تهران.
- سیاه تیری، ناصر (۱۳۸۵). *بررسی رابطه بین رضایت زناشویی و رضایت شغلی در حوزه ستادی صنعت نفت در شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- ظهیرالدین، علیرضا و خدایی فر، فاطمه (۱۳۸۲). *بررسی نیمرخ های شخصیتی مراجعین طلاق به دادگاه خانواده تهران سال ۱۳۸۰*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- خداپناهی، محمدکریم و خاکسار بلداجی، محمدعلی (۱۳۸۴). *رابطه جهت گیری مذهبی و سازگاری روانشناختی در دانشجویان*. *مجله روانشناسی*، ۹ (۳)، ۳۲۰-۳۱۰

- عطاری، یوسفعلی؛ عباسی سرچشمه، ابوالفضل و مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۵). بررسی روابط ساده و چندگانه نگرش مذهبی، خوشبینی و سبک های دلبستگی با رضایت زناشویی در دانشجویان مرد متأهل دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱۳(۱)، ۹۳-۱۱۰.
- غلامی جلیسه، سمیه (۱۳۸۶). نقش جهت گیری مذهبی والدین در سبک های فرزند پروری و خشونت خانوادگی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- غفوری ورنوسفادرائی، محمدرضا؛ گل پرور، محسن و مهدی زادگان، ایران (۱۳۸۸). سبک های دلبستگی و نگرش مذهبی به عنوان پیش بینی های موفقیت و شکست رابطه زناشویی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷(۲)، ۱۵۳-۱۴۳.
- فقیهی، علی نقی و رفیعی مقدم، فاطمه (۱۳۸۸). بررسی میزان اثربخشی آموزش های روان شناختی مبتنی بر روایات اسلامی در رضایت زناشویی زوجین. *مجله روان شناسی و دین*، ۲(۳)، ۱۰۴-۸۹.
- قمری، محمد (۱۳۸۹). بررسی رابطه دینداری و میزان شادکامی در بین دانشجویان به تفکیک جنسیت و وضعیت تأهل. *مجله روان شناسی و دین*، ۳(۳)، ۷۵-۹۱.
- کامیابی مسک، احمد و برزوئیان، مرضیه (۱۳۸۷). بازتاب مسائل زوج و خانواده در نمایشنامه های ایرانی با رویکردی جامعه شناختی. *نشریه هنرهای زیبا*، ۳۴: ۹۹-۱۱۰.
- گودرزی، محمود؛ نوایی نژاد، شکوه و محسن زاده، فرشاد (۱۳۸۶). اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد ارتباطی ستبر بر عملکرد زوج های ناکارآمد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- مجرد، حسین (۱۳۹۱). مقایسه سبک های دلبستگی، سبک های ابراز هیجان و رضایت زناشویی در زنان و مردان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علم و فرهنگ.
- محمدیان، عزیزالله (۱۳۸۹). نقش جهت گیری مذهبی در تداوم رضایتمندی زناشویی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- مصری، کنایون (۱۳۸۶). بررسی میزان و ابعاد دینداری در دانشجویان زن و مرد دانشگاه تربیت مدرس در سال تحصیلی ۱۶. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- موسوی، سید حسن (۱۳۸۵). نقش جهت گیری دینی در استرس شغلی، رضایتمندی خانوادگی، معلمان مدارس عادی، استثنایی و بزرگسالان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- میری، محمدرضا، هاشمی، مهدیه و پورشافعی، هادی (۱۳۹۰). بررسی رابطه توکل به خدا با میزان افسردگی و رضایتمندی زناشویی زنان کارمند. *اولین کنگره بین المللی و چهارمین کنگره ملی آموزش و ارتقاء سلامت دانشگاه تبریز*.

- وست، ویلیام (۱۳۸۳). روان درمانی و معنویت، ترجمه شهریار شهیدی و سلطانعلی شیرافکن، تهران: انتشارات رشد.

Hansen, G. L. (1987). The effects of religiosity on factors predicting marital adjustment. *Social Psychology Quarter*, 50, 264-269.

Hodges, S. (2002). Mental health, depression, and dimensions of spirituality and religion. *Journal of Adult Development*. 9(2)115-109

Hunler, O. S., & Gencoz, T. I. (2005). The effect of religiousness on marital satisfaction: Testing the mediator role of marital problem solving between religiousness and marital satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, 27(1): 123-136.

Collett, J. L., & Lizardo, O. (2009). A power - control theory of gender and religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 48:213-231.

Lasswell, T. (1999). Marital relation and marital satisfaction. *Journal of Contemporary Family Therapy*, 16(6), 524-537.

Mahoney, A. (2005). Religion and conflict in marital and parent child relationship, *Journal of Social Issues*, 61(4): 689-706.

Miller, A., Stark, R. (2002). Gender and religiousness: Can socializations be saved? *American Journal of Sociology*, 107(6):1399-1423.

Rosen- G, J, R., Mayers, J. E., & Hattie, J. A. (2004). The relationship between marital characteristic, marital interaction processes and marital satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 82: 58-68.

Walter, T., & Davie, G. (1998). The religiosity of women in the modern west. *British Journal of Sociology*, 49(4): 640-60.

Wilson, J., & Musick, M. (1996). Religion and marital dependency. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 35: 30-40.



بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی[□]

The Assessment of the Factor Structure, Reliability and Validity of the Persian Version of Short Form of Inventory of Interpersonal Problems[□]

Jafar, Hasani, Ph.D. [✉]

Mehdi Taheri, M.Sc.

دکتر جعفر حسینی *

مهدی طاهری *

Abstract

چکیده

The aim of the present study was to develop a Persian version of the short form of Inventory of Interpersonal Problems and to examine its factor structure, reliability and validity. The Persian version was prepared using double-translation technique and administrated to 470 (210 males and 260 females) participants. The reliability of the Persian version was assessed via internal consistency, item-rest correlations and test-retest methods. Factor structure of scale was assessed using both exploratory and confirmatory factor analysis. Moreover, the validity of scale was calculated by correlations between subscales and criterion validity. Cronbach's alphas (0/61 to 0/83) showed that the Persian version and its subscales possessed good internal consistency. Item scores and the total score of the corresponding subscales correlated significantly ($r = 0/41$ to $r = 0/70$) and the test-retest correlation values (0/55 to 0/71) suggested that scale is stable. Explanatory and confirmatory factor analysis supported the 8 factor model of the short form of Inventory of Interpersonal Problems. The degree of intercorrelation among the subscales was moderately high. Finally, with respect to correlation coefficient model between the Persian version subscales and emotional intelligence indicated relevant criterion validity.

هدف پژوهش حاضر تهیه نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی و بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی آن بود. نسخه فارسی بر روی ۴۷۰ نفر (۲۱۰ نفر مرد و ۲۶۰ نفر زن) از شرکت‌کننده‌ها اجرا شد. اعتبار نسخه فارسی بر اساس روش‌های همسانی درونی، همبستگی‌های مجموعه ماده و بازآزمایی مورد بررسی قرار گرفت. ساختار عاملی سیاهه از طریق هر دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی بررسی شد. علاوه بر این، روایی سیاهه از طریق همبستگی بین خرده مقیاس‌ها و روایی ملاکی محاسبه گردید. ضرایب آلفای کرونباخ (۰/۶۱ تا ۰/۸۳) نشان داد که نسخه فارسی و خرده مقیاس‌های آن از همسانی درونی مطلوبی برخوردار هستند. همچنین، نمره‌های ماده و نمره‌های کلی خرده مقیاس‌های مطابق، همبستگی معناداری با یکدیگر داشتند (۰/۴۱ تا ۰/۷۱) و ارزش ضرایب بازآزمایی (۰/۵۵ تا ۰/۷۱) بیانگر ثبات سیاهه بود. تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی از الگوی ۸ عاملی نسخه فارسی حمایت کرد. درجه روابط درونی بین خرده مقیاس‌ها نسبتاً بالا بود. در نهایت، وجود الگوهای خاص ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌های نسخه فارسی با مؤلفه‌های هوش هیجانی حاکی از روایی ملاکی خوب سیاهه بود.

Keywords: : interpersonal problems, Persian version of short form of Inventory of Interpersonal Problems, factor analysis, reliability, validity

کلیدواژه‌ها: مشکلات بین فردی، نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی، تحلیل عاملی، اعتبار، روایی

□ Department of Clinical Psychology of Kharazmi University, Tehran. I.R. Iran.
✉ Email: hasanimehr57@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۸/۱۲
* گروه روان‌شناسی بالینی، دانشگاه خوارزمی تهران

● مقدمه

ارتباط بین فردی یک تعامل گزینشی، نظام‌مند، منحصر به فرد و رو به پیشرفت است که سازنده شناخت طرفین از یکدیگر و محصول این شناخت بوده و موجب خلق معانی مشترک در بین آن‌ها می‌شود (اسمعیلی، انواری، نجورایی و خواجه‌حسین، ۱۳۸۵). روابط بین فردی سالم و بهنجار یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مفهوم کلی سلامت روان محسوب می‌شود، به گونه‌ای که یکی از زمینه‌های اساسی مورد بررسی متخصصان روان‌درمانی برای تعیین سطح سلامت افراد در حیطه‌های مختلف روان‌شناختی و جسمانی است (ریگر و همکاران، ۲۰۱۰). در این راستا شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که روابط بین فردی نقش برجسته‌ای در بهداشت و سلامت افراد دارد و از طریق اثرگذاری بر فعالیت‌های روزانه زندگی افراد، کیفیت زندگی و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کاین و همکاران، ۲۰۱۲؛ استرن، کیم، ترول، اسکارپا و پیلکونیس، ۲۰۰۰؛ بارت و باربر، ۲۰۰۷؛ بورکوویچ، نیومن، پینکوس و لیتل، ۲۰۰۲). در نقطه مقابل، روابط بین فردی سالم و با کیفیت بالا، "مشکلات بین فردی" قرار دارد که شامل مسائل و مشکلات مکرری است که در روابط با دیگران اتفاق می‌افتد و یکی از دلایل مهم مراجعه افراد به روان‌درمانی به‌شمار می‌رود (هروویتز و همکاران، ۱۹۹۳). در واقع مشکلات بین فردی حاصل یک الگوی عمومی هستند که فرد بر اساس آن به ارزیابی و سازمان‌دهی روابط بین فردی خود می‌پردازد و معمولاً به تنش، تعارض و مشکلات بین فردی می‌انجامد (گورتمن، ۱۹۹۶، ۱۹۹۲). در نظریه‌های بین فردی بر نقش مشکلات بین فردی در شکل‌دهی و تداوم آسیب‌شناسی روانی تأکید می‌شود و اعتقاد بر این است که رفتارها و تعاملات بین فردی می‌تواند نقش موثری بر سلامت روان افراد داشته باشد (پینکوس و ویگینز، ۱۹۹۰). برخی دیگر از پژوهشگران بر این عقیده‌اند که مشکلات در روابط بین فردی می‌تواند پیش‌بین کننده اختلال‌های روان‌شناختی باشد. در این راستا، پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که روابط بین فردی و مشکلات روابط تعاملی افراد می‌تواند نقش مهمی در شناسایی مقدماتی اختلال‌های شخصیت داشته باشد (نگاه کنید به هروویتز و همکاران، ۱۹۸۸؛ لاک، ۲۰۰۰).

به اعتقاد هروویتز و همکاران (۱۹۸۸)، مشکلات در روابط بین فردی می‌تواند حیطه‌های مختلف زندگی فرد را تحت تأثیر قرار دهد که از آن جمله می‌توان به

اجتماعی شدن، جرئت‌ورزی، حمایت‌پذیری و صمیمیت اشاره کرد. همچنین مشکلات بین فردی می‌تواند نقش مهمی در ایجاد اختلال‌های روان‌شناختی مختلف ایفا کند و کیفیت زندگی و بهزیستی فرد را با مشکل مواجه سازد (هروویتز و همکاران، ۱۹۸۸؛ اید و لارسن، ۲۰۰۸). در این راستا می‌توان به رابطه مثبت و معنادار مشکلات بین فردی با اختلال خوردن (کنستانینو و اسمیت/هانسن، ۲۰۰۸)، «اختلال‌های شخصیت» (لاک، ۲۰۰۰)، «هراس اجتماعی» (کاجین، نیومن و پینکوس، ۲۰۰۱)، «اختلال اضطراب تعمیم یافته» (بورکوویچ و همکاران، ۲۰۰۲) «اختلال‌های خلقی» (ویتنگل، کلارک و جارت، ۲۰۰۳)، «تنیدگی» (تانوفسکی/کراف، ویلفلی و اسپورل، ۲۰۰۰) و کنترل نامناسب افزایش و کاهش وزن (پاکستون، شوتز، ورتیم و مویر، ۱۹۹۹) اشاره کرد.

در دهه‌های اخیر ارزیابی و درمان مشکلات بین فردی در قلمروهای مختلف نظیر پزشکی، روان‌پزشکی، روان‌درمانی، خدمات روانی اجتماعی و آموزشی متداول شده و بیش از پیش نقش آن در سبب‌شناسی و کاهش علائم اختلال‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است (آمبانی و هاپوود، ۲۰۰۹؛ جکسون، ویس، لاندگوئیست و سودرلیند، ۲۰۰۵؛ شوتز و پاکسون، ۲۰۰۸). یکی از دلایل افزایش اهمیت ارزیابی و سنجش روابط و مشکلات بین فردی توسط متخصصان روان‌درمانی در سال‌های اخیر، تغییر جهت رویکردهای روان‌درمانی از درمان فردمحوری به سوی الگوهای چند بعدی روان‌درمانی است که در آن بر نقش روابط و مشکلات بین فردی تاکید می‌شود (نگاه کنید به پینکوس و گورتمن، ۲۰۰۶). در تایید این ادعا می‌توان به رویکرد درمان مبتنی بر روابط بین فردی هروویتز (۲۰۰۲، ۲۰۰۴) اشاره نمود که جایگاه مطلوبی در حوزه‌های روان‌درمانی و آسیب‌شناسی روانی کسب کرده است.

بر اساس مطالب فوق می‌توان گفت که تدوین ابزار مطلوب اندازه‌گیری در زمینه مشکلات بین فردی دارای اهمیت بنیادی است. گام اول را در این زمینه هروویتز و همکاران (۱۹۸۸) با طراحی سیاهه مشکلات بین فردی برداشته‌اند. سیاهه مشکلات بین فردی برای بررسی مشکلاتی که افراد در روابط بین فردی تجربه می‌کنند تدوین شده است. پرسشنامه مشکلات بین فردی، شش طبقه از مشکلات شامل «قاطعیت»^۲، «مردم‌آمیزی»^۳، «اطاعت‌پذیری»^۴، «صمیمیت»^۵، «مسئولیت‌پذیری»^۶ و «مهارگری»^۷ که افراد در

روابط بین فردی تجربه می کنند را مورد بررسی قرار می دهد. این مشکلات ممکن است دربرگیرنده مسایلی باشد که افراد در انجام آن‌ها دچار مشکل می شوند (مانند عضویت در گروه‌ها) یا آن‌ها را خیلی زیاد انجام می دهند (مانند پرخاشگری). نسخه اصلی سیاهه مشکلات بین فردی دارای ۷۸ ماده با ریشه "برایم دشوار است که.. " و ۴۹ ماده با ریشه "چیزهایی که من بیش از حد انجام می دهم" است. از زمان توسعه سیاهه مشکلات بین فردی پژوهشگران روان‌درمانی و متخصصان بالینی در بررسی پیامدها از آن استفاده نموده‌اند (موهر و همکاران، ۱۹۹۰؛ موران و همکاران، ۱۹۹۴). با وجود اهمیت سنجش و ارزیابی مشکلات بین فردی در طی چند سال گذشته ابزارهای سنجش کمی توسط پژوهش‌گران تهیه شده است و ابزارهای موجود نیز از نظر تعداد زیاد سوالات و ساخته شدن و هنجاریابی بر اساس اطلاعات به دست آمده از جمعیت بالینی مورد انتقاد هستند (نگاه کنید به هروویتز، ۲۰۰۰؛ بجرک، هانسن، سولباکن و مونسن، ۲۰۱۱). بنابراین، تدوین فرم کوتاه این ابزار ضروری به نظر می‌رسد.

برای نیل به هدف فوق، بارکهام، هاردی، واستارتوب (۱۹۹۴) با انجام یک پژوهش جامع سه قسمتی (توسعه فرم کوتاه، تحلیل عاملی فرم کوتاه و تدوین هنجار برای آن) نسخه کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی را تدوین نمودند. این نسخه دارای ۳۲ ماده است که بر مبنای انتخاب بهترین ماده‌ها از طریق تجزیه و تحلیل ماده حاصل شده است. در این مطالعه برای خرده مقیاس نسخه کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ "مشکل در اجتماعی شدن" (۰/۸۸)، "مشکل در جرئت‌ورزی" (۰/۸۶)، "مشکل در حمایت‌پذیری" (۰/۷۴)، "مشکل در صمیمیت" (۰/۷۴)، "پرخاشگری زیاد" (۰/۸۵)، "وابستگی زیاد" (۰/۷۰)، "گشودگی زیاد" (۰/۸۰)، "فداکاری زیاد" (۰/۷۲) به دست آمد. علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس (۰/۸۵) مطلوب گزار شد. همچنین روایی سیاهه از طریق تحلیل عاملی و روایی ملاکی برآورد شد.

در کل، قابلیت کاربرد نسخه کوتاه "سیاهه مشکلات بین فردی" در زمینه‌های متفاوت پژوهشی، تشخیصی و روان‌درمانی، منطق نظری زیربنایی قوی و پشتوانه پژوهشی غنی سیاهه، ساختار عاملی، اعتبار و روایی مناسب آن، دامنه وسیع خرده مقیاس‌های موجود در این سیاهه و وسعت مشکلات بین فردی مورد بررسی در آن،

نسخه کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی را به عنوان یک ابزار دارای خصوصیات قاطع روان‌سنجی معرفی نموده است. بنابراین، بررسی خصوصیات روان‌سنجی نسخه کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی در فرهنگ ایران با توجه به نیاز مبرم در زمینه‌های روان‌درمانی و پژوهشی و عدم بررسی اعتبار و روایی آن در جامعه ایرانی ضروری می‌نماید. بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف تهیه نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی و بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی آن انجام شد.

● روش

پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی است و به لحاظ بررسی خصوصیات روان‌سنجی یک سیاهه به طرح‌های همبستگی تعلق دارد. شرکت‌کننده‌های پژوهش ۴۷۰ نفر (۲۱۰ نفر مرد و ۲۶۰ نفر زن) از افراد جامعه دانشجویی شهر تهران بودند که از بین دانشجویان داوطلب دانشگاه‌های خوارزمی و تهران انتخاب شدند. دامنه سنی شرکت‌کننده‌ها ۱۹ تا ۲۷ سال با میانگین (انحراف معیار) ۲۱/۵۷ (۳/۴۵) بود. ۴۰ نفر از شرکت‌کننده‌ها (۸/۵٪) متاهل و بقیه مجرد (۹۱/۵٪) بودند. ۱۱۲ نفر از شرکت‌کننده‌ها (۲۴٪) در مقطع تحصیلی کاردانی، ۲۶۲ نفر (۵۶٪) در مقطع کارشناسی و ۹۶ نفر (۲۰٪) در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. همچنین، ۵۱ نفر (۱۱٪) از رشته‌های هنر، ۱۶۵ نفر (۳۴٪) از رشته‌های انسانی، ۱۱۳ نفر (۲۴٪) از رشته‌های علوم پایه، ۷۲ نفر (۱۶٪) از رشته‌های فنی و ۶۹ نفر (۱۵٪) از رشته‌های تربیت بدنی بودند.

● ابزار

□ الف. «سیاهه مشکلات بین فردی»^۸ (فرم کوتاه فارسی) از روی فرم بلند آن (هروویتز و همکاران، ۱۹۸۸) توسط بارکهام، هاردی، واستارتوپ (۱۹۹۴) تدوین شده است. این سیاهه به منظور اندازه‌گیری مشکلاتی که مردم در روابط بین فردی تجربه می‌کنند، تدوین شده است. این مشکلات می‌تواند به صورت مسایلی باشند که افراد آن‌ها را به سختی انجام می‌دهند (نظیر ملحق شدن به گروه‌ها) یا دربرگیرنده مسایلی باشند که افراد آن‌ها را بیش از حد انجام می‌دهند (مانند تحریک‌پذیری).

فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی ۳۲ ماده دارد که در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۰ (اصلاً) تا ۴ (بسیار زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. این سیاهه دارای ۸ خرده‌مقیاس می‌باشد که هر خرده‌مقیاس ۴ ماده دارد. از ۸ خرده‌مقیاس این پرسش‌نامه ۴ خرده‌مقیاس (مشکل در اجتماعی شدن، مشکل در جرئت‌ورزی، مشکل در حمایت‌پذیری و مشکل در صمیمیت) در زمینه اموری است که فرد انجام آن‌ها را خیلی مشکل می‌داند و ۴ خرده‌مقیاس (پرخاشگری زیاد، وابستگی زیاد، گشودگی زیاد و فداکاری زیاد) در زمینه اموری است که فرد آن‌ها را بیش از حد انجام می‌دهد.

به منظور تهیه و آماده‌سازی نسخه فارسی فرم کوتاه «سیاهه مشکلات بین فردی» از روش ترجمه مضاعف استفاده شد. ابتدا سیاهه توسط یکی از پژوهشگران و یک نفر متخصص دکتری زبان و ادبیات انگلیسی به صورت مستقل به فارسی ترجمه شد. دو ترجمه پس از نشست مشترک و رفع ابهامات به فرم واحد تبدیل شد و سپس یک متخصص زبان و ادبیات فارسی، یک متخصص زبان انگلیسی و سه نفر از متخصصان روان‌شناسی آن را مورد بازبینی قرار دادند و ایرادهای احتمالی آن رفع شد. در مرحله بعد، یکی از متخصصان دکتری زبان و ادبیات انگلیسی نسخه ترجمه شده را مجدداً به انگلیسی برگرداند. پس از مطابقت نسخه ترجمه شده و نسخه اصلی، اشکالات موجود رفع شد و سیاهه آماده بهره‌برداری گردید. قبل از اجرای اصلی نسخه آماده شده به منظور دریافت بازخورد از شرکت‌کننده‌ها درباره دستورالعمل ابزار، درک محتوای سوال‌ها و رفع ایرادهای احتمالی در ماده‌ها، «مطالعه مقدماتی» روی ۶۰ نفر از دانشجویان که به صورت نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شده بودند، اجرا شد و ضعف‌های موجود برطرف شد.

□ ب. «سیاهه هوش هیجانی» بار/ آن^۹ که نسخه اصلی دارای ۱۱۷ ماده و ۱۵ مقیاس می‌باشد و بر روی ۳۸۳۱ نفر از کشورهای آرژانتین، آلمان، هند، نیجریه و آفریقای جنوبی اجرا شده و به صورت نظام‌دار در آمریکای شمالی مورد هنجاریابی قرار گرفته است (بار/ آن و هندلی، ۲۰۰۳ الف، ۲۰۰۳ ب؛ بار/ آن و پارکر، ۲۰۰۰). پاسخ‌های سیاهه بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای در طیف لیکرت تنظیم شده است. این ابزار دارای ۱۵ خرده‌مقیاس: خودآگاهی هیجانی، جرئت‌ورزی، حرمت خود، خودشکوفایی،

استقلال، همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، روابط بین‌فردی واقع‌گرایی، انعطاف‌پذیری، حل مسئله، تحمل‌تندگی، کنترل تکانه، خوش‌بینی و شادمانی، است.

سموعی (۱۳۸۶) در فرهنگ ایرانی این سیاهه را در جامعه دانشجویی اصفهان با حجم نمونه ۵۰۰ نفر مورد هنجاریابی قرار داده است. همچنین اعتبار آزمون از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای دانشجویان پسر ۰/۷۴، برای دانشجویان دختر ۰/۶۸ و برای کل افراد ۰/۹۳ گزارش شده است. علاوه بر این، ضرایب اعتبار با روش دو نیمه کردن برای دانشجویان پسر ۰/۶۶، برای دانشجویان دختر ۰/۵۷ و برای کل افراد ۰/۷۸ و بر اساس روش باز آزمایی (اجرای مجدد به فاصله ۳ هفته) ۰/۶۸ به دست آمده است.

پژوهشگران پس از کسب رضایت و توضیح فرآیند پژوهش به شرکت‌کننده‌ها، نسخه فارسی فرم کوتاه "سیاهه مشکلات بین‌فردی" و "سیاهه هوش هیجانی بار/آن" را (بر اساس متوازن‌سازی متقابل) بین آن‌ها توزیع می‌کردند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها توسط برنامه‌های SPSS-16 و LISREL 8.54 (جورسکوگ و سوربوم، ۲۰۰۳) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

● یافته‌ها

□ الف. تجزیه و تحلیل ماده و اعتباریابی برای این منظور مشخصه‌های آماری سیاهه شامل میانگین و انحراف معیار هر ماده، ضریب تشخیص ماده‌ها (ضریب همبستگی هر ماده با نمره کل مجموعه ۳۲ سوالی) و ضریب آلفای کرونباخ در صورت حذف ماده محاسبه شد. ضریب اعتبار (آلفای کرونباخ) کل سیاهه ۰/۸۳ بود. بازبینی ضرایب تشخیص ماده‌ها نشان داد که تمام ماده‌ها همبستگی مطلوبی (بالتر از ۰/۴) با نمره کل مقیاس دارند. همچنین ضرایب همبستگی بین ماده‌ها به لحاظ روان‌سنجی رضایت‌بخش بود. بنابراین، نیازی به حذف هیچ یک از ماده‌ها در این مرحله نبود.

در مرحله بعد، اعتباریابی سیاهه با سه روش "همسانی درونی"، "ثبات" و "همبستگی‌های مجموعه ماده" انجام شد. در بررسی همسانی درونی سیاهه، آلفای کرونباخ به صورت جداگانه برای مردان، زنان و کل آزمودنی‌ها محاسبه شد. برای ارزیابی ثبات سیاهه از "روش بازآزمایی" استفاده شد. بدین منظور ۱۰۲ نفر از شرکت‌کننده‌ها در یک بازه زمانی ۴ هفته‌ای مجدداً به سیاهه پاسخ دادند و ضریب

همبستگی پیرسون بین نمرات حاصل از دوبار اجرای سیاهه محاسبه شد. همچنین برای بررسی این نکته که کدام ماده با کدام خرده مقیاس برازش خوبی دارد، همبستگی‌های مجموعه ماده (همبستگی یک ماده با نمره کل سیاهه مربوط بدون اضافه کردن ماده) محاسبه گردید. نتایج حاصل در جدول ۱ مشاهده می‌شود. نتایج این جدول نشان می‌دهد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده به لحاظ روان‌سنجی برای تمام خرده مقیاس‌ها مطلوب است. همچنین، تمام ضرایب بازآزمایی معنادار هستند. علاوه بر این، دامنه اکثر همبستگی‌های مجموعه ماده بیشتر از ۰/۴ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که خرده مقیاس‌ها از همسانی درونی و ثبات مطلوبی برخوردارند و سیاهه از اعتبار قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۱- ضرایب آلفای کرونباخ، بازآزمایی و دامنه همبستگی‌های مجموعه ماده خرده مقیاس‌های فرم کوتاه

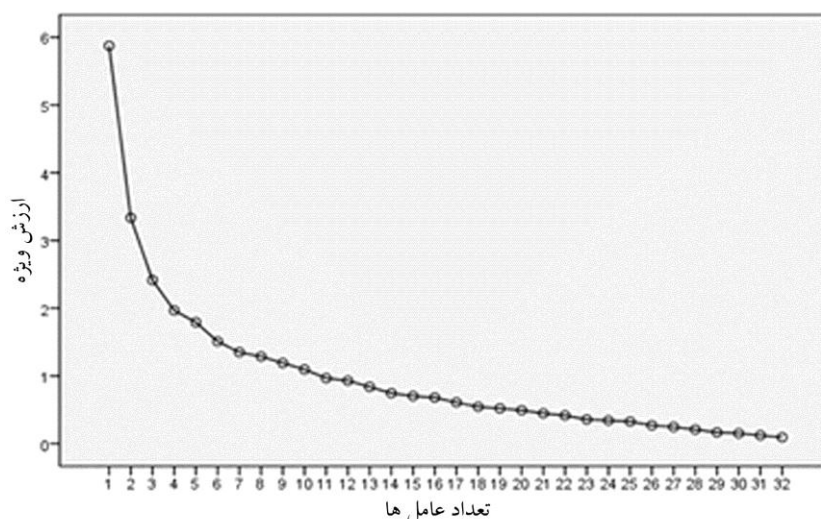
سیاهه مشکلات بین فردی

ضرایب بازآزمایی	دامنه ارزش‌های همبستگی مجموعه ماده			آلفای کرونباخ			خرده مقیاس
	کل	زن	مرد	کل	زن	مرد	
***,۰/۶۶	۰/۶۶ - ۰/۵۰	۰/۷۰ - ۰/۴۴	۰/۶۳ - ۰/۵۰	۰/۷۷	۰/۷۲	۰/۷۷	مشکل در اجتماعی شدن
***,۰/۶۹	۰/۶۴ - ۰/۵۵	۰/۶۴ - ۰/۵۳	۰/۶۰ - ۰/۴۵	۰/۷۴	۰/۷۲	۰/۷۵	مشکل در جرئت‌ورزی
***,۰/۶۱	۰/۵۸ - ۰/۵۲	۰/۵۹ - ۰/۴۹	۰/۷۰ - ۰/۵۸	۰/۷۸	۰/۷۶	۰/۷۸	مشکل در حمایت‌پذیری
***,۰/۵۹	۰/۶۷ - ۰/۵۱	۰/۶۱ - ۰/۵۴	۰/۶۳ - ۰/۵۱	۰/۷۴	۰/۷۵	۰/۷۳	مشکل در صمیمیت
***,۰/۶۳	۰/۷۰ - ۰/۵۴	۰/۶۴ - ۰/۵۰	۰/۶۳ - ۰/۴۷	۰/۶۴	۰/۶۵	۰/۶۱	پرخاشگری زیاد
***,۰/۶۲	۰/۵۷ - ۰/۴۸	۰/۵۹ - ۰/۵۰	۰/۶۱ - ۰/۴۱	۰/۷۰	۰/۷۳	۰/۷۱	وابستگی زیاد
***,۰/۵۵	۰/۶۱ - ۰/۴۳	۰/۶۳ - ۰/۵۵	۰/۶۲ - ۰/۵۲	۰/۷۳	۰/۷۵	۰/۷۴	گشودگی زیاد
***,۰/۶۵	۰/۶۱ - ۰/۴۴	۰/۶۱ - ۰/۴۴	۰/۶۲ - ۰/۴۹	۰/۷۹	۰/۷۸	۰/۷۵	فداکاری زیاد
***,۰/۷۱				۰/۸۳	۰/۷۹	۰/۸۲	کل سیاهه

*** p < 0/001

ب. ساختار عاملی و رواسازی ابزار. با استفاده از هر دو روش "تحلیل عامل اکتشافی" و "تحلیل عاملی تاییدی" بررسی شد. با توجه به زیربنای نظری فرم کوتاه "سیاهه مشکلات بین فردی"، ساختار عاملی، مقادیر ارزش‌های ویژه، درصد تبیین واریانس و بررسی برون‌دادهای شیوه‌های مختلف تحلیل عاملی اکتشافی در نهایت

تصمیم گرفته شد تا از تحلیل عاملی اکتشافی به "روش تحلیل مولفه اصلی" با چرخش واریماکس در سطح ماده استفاده شود. نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری کروز/می‌یر/الکین (KMO) (۰/۸۴) و "آزمون کرویت بارتلت" ($p < ۰/۰۰۱$)؛ $۶۷۴۶ =$ (۴۹۶) مجذور خی) حاکی از مطلوب بودن حجم نمونه و توانایی عامل شدن ماده‌های سیاهه بود. با توجه به نمودار شیب دامنه عوامل (اسکری پلات) که در شکل ۱ مشاهده می‌شود و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک می‌توان گفت که ۸ عامل قابل استخراج است. دامنه ارزش اشتراکات ۰/۵۴ تا ۰/۷۵ بود. در مجموع ۸ عامل مذکور ۶۱/۰۳ درصد واریانس را تبیین می‌کرد. در جدول ۲ ماتریس بارهای عاملی، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس و ماده‌های مرتبط با هر یک از عامل‌ها درج شده است. داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهند که تمام بارهای عاملی استخراج شده بالاتر از ۰/۴۰ هستند و توزیع ماده‌ها در عامل‌ها با زیربنای نظری سیاهه و ساختار اصلی سیاهه آن مطابقت دارد. همچنین، همپوشانی زیادی بین عامل‌ها در ماده‌ها وجود نداشت. علاوه بر این، به منظور بررسی میزان برازش ساختار ۸ عاملی نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی با سیاهه اصلی از تحلیل عاملی تاییدی با روش "حد اکثر درست‌نمایی" در سطح ماتریس واریانس کواریانس استفاده شد (نگاه کنید به جورسکوگ و سوربوم، ۲۰۰۳).



شکل ۱- نمودار شیب دامنه عوامل (اسکری پلات)

جدول ۲- ماتریس بارهای عاملی، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس عامل‌ها بعد از چرخش واریماکس
تحلیل عاملی اکتشافی و ضرایب استاندارد و شاخص T

تحلیل عاملی تأییدی		تحلیل عاملی اکتشافی (مولفه)								ماده	خرده مقیاس
شاخص T	ضرایب معیار	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		
۱۲/۱۸	۰/۵۶								۰/۷۶	۷	مشکل در اجتماعی شدن
۱۳/۰۹	۰/۵۹								۰/۵۹	۳	
۱۱/۰۸	۰/۵۰								۰/۶۴	۱	
۱۱/۸۲	۰/۵۲								۰/۷۳	۹	
۱۱/۲۱	۰/۵۵							۰/۴۵		۲	مشکل در جرت‌ورزی
۱۱/۸۵	۰/۶۰							۰/۶۵		۱۱	
۱۱/۶۹	۰/۶۲							۰/۵۰		۶	
۱۱/۵۱	۰/۶۴							۰/۵۰		۴	
۱۲/۰۹	۰/۵۸						۰/۵۲			۲۸	پرخاشگری زیاد
۱۱/۹۳	۰/۶۰						۰/۶۶			۳۰	
۱۱/۴۹	۰/۶۵						۰/۷۴			۲۰	
۱۲/۴۴	۰/۵۲						۰/۷۲			۲۱	
۱۱/۷۱	۰/۶۰					۰/۵۵				۱۰	گشودگی زیاد
۱۱/۹۱	۰/۶۷					۰/۶۲				۲۴	
۱۳/۷۰	۰/۷۵					۰/۴۸				۲۹	
۱۰/۷۸	۰/۶۸					۰/۵۶				۱۷	
۱۱/۸۸	۰/۶۵				۰/۷۱					۲۵	مشکل در حمایت‌پذیری
۱۲/۸۴	۰/۵۵				۰/۴۸					۱۸	
۱۳/۱۶	۰/۷۷				۰/۶۸					۲۶	
۱۲/۷۹	۰/۵۷				۰/۵۲					۳۲	
۱۰/۷۶	۰/۷۱			۰/۷۰						۱۶	مشکل در صمیمیت
۱۲/۴۱	۰/۶۲			۰/۴۳						۱۴	
۱۳/۸۳	۰/۷۱			۰/۷۶						۱۵	
۱۲/۴۲	۰/۶۱			۰/۷۵						۱۳	
۹/۳۸	۰/۷۱		۰/۷۳							۵	فداکاری زیاد
۱۲/۵۱	۰/۵۲		۰/۴۸							۱۹	
۱۳/۱۶	۰/۷۲		۰/۵۷							۱۲	
۱۱/۲۹	۰/۵۵		۰/۷۵							۸	
۱۲/۱۸	۰/۵۶	۰/۵۳								۳۱	وابستگی زیاد
۱۳/۰۹	۰/۵۹	۰/۵۸								۲۷	
۱۱/۰۸	۰/۵۰	۰/۵۲								۲۲	
۱۱/۸۲	۰/۵۲	۰/۵۸								۲۳	
		۱/۸۷	۱/۹۳	۱/۹۵	۲/۱۰	۲/۱۹	۲/۲۰	۳/۱۸	۴/۱۲		ارزش ویژه
		۵/۸۳	۶/۰۳	۶/۱۰	۶/۵۷	۶/۸۳	۶/۸۷	۹/۹۴	۱۲/۸۷		درصد واریانس

به منظور برازش کامل مدل با داده‌ها سعی شد با آزاد کردن برخی پارامترها بر اساس شاخص های تعدیل، مدل بهبود یابد. بدین منظور، بر مبنای شاخص های پیشنهادی مدل، زیربنای نظری سیاهه مشکلات بین فردی، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مبتنی بر چرخش واریماکس و در نظر گرفتن همبستگی بین عامل های به دست آمده، پارامترهای متعددی آزاد شد. در مرحله بعد، برازندگی الگو بر اساس شاخص مجذور خی، "شاخص برازندگی تطبیقی" (CFI)، "شاخص هنجارشده برازندگی" (NFI)، "شاخص برازندگی نسبی" (RFI)، "ریشه استاندارد باقی مانده مجذور میانگین" (SRMR)، "ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب" (RMSEA)، "شاخص نیکویی برازش" (GFI) و "ملاک اطلاعات آکایی" (AIC) مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن‌ها در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

جدول ۳- شاخص های برازش تحلیل عامل تاییدی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی

مجدور خی	Df	CFI	NFI	RFI	GFI	SRMR	REMSEA	AIC
۴۱۶/۴۸	۳۲۹	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۸۷	۰/۹۷	۰/۰۴	۰/۰۴	۱۵۹۷/۱۵

شاخص های برازندگی تطبیقی (CFI)، برازندگی هنجارشده (NFI)، برازندگی نسبی (RFI)، و نیکویی برازش (GFI) هر چقدر نزدیک به عدد یک باشد بیانگر برازش مطلوب الگو است. هرچند برای بررسی نیکویی برازش معمولاً از شاخص مجذور خی استفاده می‌شود ولی مجذور خی با افزایش حجم نمونه و درجه آزادی افزایش می‌یابد. به همین خاطر هو و بنتلر (۱۹۹۹) استفاده از دو شاخص برازندگی ریشه معیار باقی مانده مجذور میانگین (SRMR) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) را توصیه نموده‌اند. به اعتقاد شرمیله/نگل و همکاران (۲۰۰۳) مقادیر ریشه معیار باقی مانده مجذور میانگین (SRMR) بین ۰ تا ۰/۰۵ بیانگر برازش خوب و ۰/۰۵ تا ۰/۱۰ بیانگر برازش قابل قبول مدل می‌باشد. همچنین مقادیر ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) بین ۰ تا ۰/۰۵ بیانگر برازش خوب و ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ بیانگر برازش قابل قبول است. بنابراین، با توجه به اعداد جدول ۳ و ضرایب استاندارد شده و شاخص T می‌توان گفت که مدل تاییدی از برازش قابل قبولی برخوردار است. در جدول ۲ نتایج تحلیل عاملی تاییدی مشاهده می‌شود.

روایی ملاکی سیاهه، از طریق روایی همزمان (اجرای همزمان با سیاهه هوش هیجانی بار/ آن) مورد بررسی قرار گرفت. همچنین همبستگی بین خرده مقیاس‌ها محاسبه شد. این نتایج در جدول های ۴ و ۵ درج شده است.

جدول ۴- ضرایب همبستگی پیرسون مولفه‌های هوش هیجانی با خرده مقیاس‌های مشکلات بین فردی

خرده مقیاس‌ها	مشکل در اجتماعی شدن	مشکل در جرأت - ورزی	مشکل در حمایت- پذیری	مشکل در صمیمیت	پرخاشگری زیاد	وابستگی زیاد	گشودگی زیاد	فداکاری زیاد
خودآگاهی هیجانی	**-.۰/۳۷	**-.۰/۳۵	-.۰/۱۱	**-.۰/۳۵	-.۰/۰۵	*-.۰/۱۸	-.۰/۱۳	-.۰/۱۰
جرأت ورزی	**-.۰/۳۹	**-.۰/۵۲	-.۰/۰۴	**-.۰/۳۰	-.۰/۰۷	**-.۰/۲۹	**-.۰/۲۹	**-.۰/۲۵
حرمت خود	**-.۰/۲۲	**-.۰/۳۳	۰/۰۱	*-.۰/۱۹	۰/۰۵	**-.۰/۲۷	-.۰/۰۸	-.۰/۰۶
خودشکوفایی	**-.۰/۳۰	**-.۰/۳۹	-.۰/۰۶	**-.۰/۳۲	-.۰/۰۶	**-.۰/۲۷	-.۰/۰۴	-.۰/۱۰
استقلال	**-.۰/۲۰	**-.۰/۴۰	۰/۱۲	*-.۰/۲۲	*-.۰/۱۹	**-.۰/۳۳	**-.۰/۲۳	-.۰/۰۷
همدلی	**-.۰/۲۷	۰/۱۰	**-.۰/۲۸	**-.۰/۲۷	۰/۰۱	۰/۱۶	**-.۰/۲۲	**-.۰/۴۱
مسئولیت پذیری	**-.۰/۲۸	۰/۰۲	*-.۰/۱۷	-.۰/۱۶	۰/۱۰	۰/۱۳	**-.۰/۲۲	**-.۰/۳۶
روابط بین فردی	**-.۰/۶۳	۰/۱۲	**-.۰/۳۸	**-.۰/۵۳	-.۰/۰۹	۰/۱۳	*-.۰/۱۹	**-.۰/۲۵
حل مساله	**-.۰/۴۱	**-.۰/۴۱	۰/۰۲	**-.۰/۱۹	۰/۰۸	**-.۰/۴۳	**-.۰/۲۵	**-.۰/۲۹
واقع گرایی	-.۰/۱۳	**-.۰/۴۷	۰/۰۳	*-.۰/۲۰	*-.۰/۱۷	**-.۰/۳۷	**-.۰/۲۸	**-.۰/۳۲
انعطاف پذیری	**-.۰/۲۵	-.۰/۱۰	-.۰/۰۹	**-.۰/۲۷	۰/۱۲	**-.۰/۲۵	-.۰/۰۸	-.۰/۰۱
تحمل فشار	-.۰/۱۵	**-.۰/۲۶	۰/۰۵	-.۰/۱۱	-.۰/۱۱	**-.۰/۳۷	-.۰/۱۱	۰/۰۸
کنترل تکانه	-.۰/۱۱	-.۰/۰۴	*-.۰/۱۹	**-.۰/۳۰	**-.۰/۵۸	**-.۰/۲۲	-.۰/۱۲	-.۰/۰۱
شادمانی	**-.۰/۵۱	-.۰/۱۲	-.۰/۱۵	**-.۰/۴۳	**-.۰/۲۴	*-.۰/۱۹	-.۰/۰۸	*-.۰/۱۷
خوش بینی	**-.۰/۳۱	**-.۰/۲۳	۰/۰۴	*-.۰/۲۲	-.۰/۰۱	*-.۰/۱۸	۰/۰۸	۰/۰۹

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

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بین اکثر مولفه‌های هوش هیجانی و خرده مقیاس‌های سیاهه مشکلات بین فردی همبستگی معنادار وجود دارد. این الگوی ضرایب همبستگی بیانگر روایی ملاکی رضایت‌بخش سیاهه است.

جدول ۵- ضرایب همبستگی پیرسون بین خرده مقیاس‌های فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	هوش هیجانی
							--	۱) مشکل در اجتماعی شدن
						--	**۰/۴۶	۲) مشکل در جرئت‌ورزی
					--	-۰/۰۴	**۰/۱۵	۳) مشکل در حمایت‌پذیری
				--	**۰/۳۶	**۰/۲۵	**۰/۵۶	۴) مشکل در صمیمیت
			--	**۰/۱۵	**۰/۱۴	**۰/۰۳	**۰/۲۱	۵) پرخاشگری زیاد
		--	**۰/۱۸	**۰/۱۷	۰/۰۴	**۰/۴۹	**۰/۳۰	۶) وابستگی زیاد
	--	**۰/۳۱	**۰/۲۸	**۰/۳۱	**۰/۱۷	**۰/۳۴	**۰/۲۰	۷) گشودگی زیاد
--	**۰/۴۵	**۰/۳۸	**۰/۱۵	**۰/۱۵	-۰/۰۸	**۰/۴۱	**۰/۲۴	۸) فداکاری زیاد

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

الگوی ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌ها در جدول ۴ نشان می‌دهد که روابط درونی خوبی بین خرده مقیاس‌ها وجود دارد و سیاهه از روایی سازه خوبی برخوردار است. در نهایت، به منظور مقایسه سایر یافته‌ها با نتایج گروه مورد بررسی در پژوهش حاضر، در جدول ۶ شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، نمرات آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های سیاهه مشکلات بین فردی درج شده است.

جدول ۶- میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های سیاهه مشکلات بین فردی

گروه			شاخص‌ها
کل	زن	مرد	
میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)	خرده مقیاس
۴/۴۳ (۲/۰۵)	۴/۴۵ (۱/۸۲)	۴/۴۱ (۲/۲۶)	مشکل در اجتماعی شدن
۵/۷۱ (۲/۲۹)	۵/۷۲ (۲/۰۳)	۵/۷۱ (۲/۵۹)	مشکل در جرئت‌ورزی
۶/۲۵ (۲/۶۹)	۶/۳۵ (۲/۶۹)	۶/۱۴ (۲/۶۸)	مشکل در حمایت‌پذیری
۳/۲۴ (۲/۱۰)	۵/۹۶ (۲/۱۱)	۶/۶۰ (۲/۰۷)	مشکل در صمیمیت
۵/۹۰ (۲/۴۱)	۶/۰۹ (۲/۶۳)	۵/۶۷ (۲/۰۹)	پرخاشگری زیاد
۶/۹۵ (۲/۷۸)	۶/۹۹ (۲/۵۷)	۶/۹۰ (۳/۰۲)	وابستگی زیاد
۷/۴۸ (۲/۵۸)	۷/۴۶ (۲/۴۸)	۷/۴۹ (۲/۷۱)	گشودگی زیاد
۸/۵۵ (۲/۶۴)	۸/۵۷ (۲/۵۸)	۸/۵۲ (۲/۷۰)	فداکاری زیاد

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر تهیه نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه "مشکلات بین فردی" و تعیین ساختار عاملی، اعتبار و روایی آن بود. اعتبار مقیاس از سه زاویه همسانی

درونی، ثبات و همبستگی‌های مجموعه ماده مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و تمام خرده مقیاس‌ها (به غیر از خرده مقیاس پرخاشگری زیاد (۰/۶۴)) بالاتر از ۰/۷۰ (با میانگین ۰/۷۴) بود. این ضرایب به لحاظ روان‌سنجی قابل قبول هستند و بیانگر همسانی درونی خوب نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی می‌باشند. این نکته در همبستگی‌های مجموعه ماده به دست آمده کاملاً مشهود است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ با ضرایب نسخه اصلی مطابقت دارند (نگاه کنید به بارکهام و همکاران، ۱۹۹۴). علاوه بر این، ضرایب بازآزمایی بسیار مطلوب استخراج شده نشان می‌دهند که نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی در گذر زمان دارای ثبات است و شاخص کارآمدی در ارزیابی مشکلات بین فردی افراد می‌باشد.

○ ساختار عاملی نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی با استفاده از هر دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده با الگوی ساختاری اصلی سیاهه (بارکهام و همکاران، ۱۹۹۴) همسو بود و عامل‌های مشکل در اجتماعی شدن، مشکل در جرئت‌ورزی، مشکل در حمایت‌پذیری، مشکل در صمیمیت، پرخاشگری زیاد، وابستگی زیاد، گشودگی زیاد و فداکاری زیاد استخراج شدند و هیچ ماده‌ای از عامل‌ها حذف نشد. این یافته‌ها همراه با الگوی ضرایب همبستگی مشاهده شده بین خرده مقیاس‌های نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی بیانگر روایی سازه مطلوب سیاهه است. بنابراین می‌توان گفت که مطابقت فرهنگی کامل در نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی وجود دارد.

○ افزون بر موارد فوق، الگوی ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌های نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی با خرده مؤلفه‌های سیاهه هوش هیجانی بیانگر روایی ملاکی مطلوب سیاهه بود. این یافته‌ها با بررسی‌های مختلف در سایر فرهنگ‌ها (به عنوان مثال، هروویتز و همکاران، ۲۰۰۰؛ گورتمن، ۱۹۹۶؛ مونسن و همکاران، ۲۰۰۶؛ موران و همکاران، ۱۹۹۷؛ مالینگ و همکاران، ۱۹۹۵؛ رویز و همکاران، ۲۰۰۴) همسو است. همانطور که در جدول ۴ ملاحظه شد برخی از خرده مؤلفه‌های سیاهه هوش هیجانی به صورت مثبت با خرده مقیاس‌های مشکلات بین فردی همبسته هستند. نگاه گذار به هدف ارزیابی و محتوای خرده مقیاس‌های نسخه فارسی فرم کوتاه

سیاهه مشکلات بین فردی می‌تواند برای رفع ابهام در این زمینه مفید واقع شود. خرده مقیاس "مشکل در اجتماعی شدن"، دشواری‌ها و مشکلات موجود در ورود به شبکه اجتماعی و داشتن تعامل بین فردی را مورد بررسی قرار می‌دهد؛ خرده مقیاس "مشکل در جرئت‌ورزی"، معطوف به بررسی مشکلات ابراز وجود، اظهار نظر، ارائه پیشنهاد و استیفای حقوق شخصی است؛ خرده مقیاس "مشکل در حمایت‌پذیری"، مشکلات موجود در زمینه نگهداری و مراقبت از دیگران و ایجاد رابطه شدن با دیگران را مورد بررسی قرار می‌دهد؛ هدف خرده مقیاس مشکل در صمیمیت، ارزیابی بررسی مشکلات مبتنی بر صمیمیت و راحت بودن با دیگران و برقراری ارتباط نزدیک با آنها است. خرده مقیاس "پرخاشگری زیاد"، پرخاشگری و تعامل تنش‌زا با افراد دیگر را بررسی می‌کند؛ در خرده مقیاس "وابستگی زیاد"، دشواری در استقلال فکری مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ خرده مقیاس گشودگی زیاد، شامل سهل‌گیری و قابل اعتماد بودن بیش از حد برای دیگران است و خرده مقیاس فداکاری زیاد، دربرگیرنده اشتیاق بسیار زیاد در کمک به دیگران و پذیرش درخواست‌های آنان می‌باشد. بنابراین الگوی ضرایب همبستگی مشاهده شده بین خرده مقیاس‌های نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی و خرده مؤلفه‌های سیاهه هوش هیجانی بیانگر روایی ملاکی نسخه فارسی فرم کوتاه سیاهه مشکلات بین فردی است.

به طور کلی بر اساس نتایج مطالعه حاضر می‌توان گفت که نسخه فارسی "سیاهه مشکلات بین فردی" در جمعیت ایرانی دارای اعتبار و روایی مناسبی است و با در نظر گرفتن مدت اجرا (در حدود ۱۵ دقیقه)، شیوه اجرا (فردی و گروهی) و سهولت نمره‌گذاری که از مهم‌ترین جنبه‌های عملی بودن آزمون به حساب می‌آید (نگاه کنید به اندلر و پارکر، ۱۹۹۹)، سیاهه مذکور ابزار مناسبی برای سنجش و ارزیابی مشکلات بین فردی به شمار می‌آید و می‌توان از آن در تحقیقات مربوط به حوزه‌های مختلف آسیب‌شناسی روانی و روان‌درمانی، سلامت، کیفیت زندگی، روابط بین فردی، اختلال‌های خلقی، سطوح انگیزش، خودکارآمدی و ارتقاء بهداشت روانی استفاده نمود.



یادداشت ها

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1-interpersonal problems | 2-assertiveness |
| 3-sociability | 4-submissiveness |
| 5-intimacy | 6-responsibility |
| 7-controlling | 8-Inventory of Interpersonal Problems |
| 9-Bar-On Emotional Quotient Inventory | |

منابع

- اسمعیلی، حمیدرضا؛ انواری، قدسی؛ نجورایی، نوشین و خواجه حسین، حمد الله. (۱۳۸۵). بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت های زندگی در تغییر نگرش نوجوانان دارای معلولیت. اصفهان: انتشارات بهزیستی.
- سموعی، راحله (۱۳۸۶) *آزمون هوش هیجانی بار/آن*. ترجمه، اجرا و هنجاریابی. تهران: شرکت روان تجهیز سینا
- Ambwani, S., & Hopwood, C. J. (2009). The utility of considering interpersonal problems in the assessment of bulimic features. *Eating Behavior, 10* (4), 247-253.
- Bar -On, R., & Handley, R. (2003a). *The Bar -On EQ-360*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar -On, R., & Handley, R. (2003b). *The Bar -On EQ-360: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barkham, M., Hardy, G. E., & Startup, M. (1994). The IIP-32: A short version of the Inventory of Interpersonal Problems. *British Journal of Clinical Psychology, 35*, 21-35.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Journal of Personality and Individual Differences, 28*, 1107-1118.
- Barrett, M. S., & Barber, J. P. (2007). Interpersonal profiles in major depressive disorder. *Journal of Clinical Psychology, 63*, 247-266.
- Bjerk, E., Hansen, R. S., Solbakken, O. A., & Monsen, J. T. (2011). Interpersonal problems among 988 Norwegian psychiatric outpatients. A study of pretreatment self-reports. *Comprehensive Psychiatry, 52*, 273-279
- Borkovec, T. D., Newman, M. G., Pincus, A. L., & Lytle, R. (2002). A component analysis of cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder and the role of interpersonal problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(2), 288-298.
- Cain, N. M., Ansell, B., Wright, A. G., Hopwood, C. H., Thomas, K. M., Pinto, A., Markowitz J. C., Sanislow, C. A., Znaniecki, M. C., Shea, M. T., Morey, L. C., McGlashan, T. H.,

- Skodol, A. E., & Grilo C. M. (2012). Interpersonal pathoplasticity in the course of major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80*, 78-86.
- Constantino, M. J., & Smith-Hansen, L. (2008). Patient interpersonal factors and the therapeutic alliance in two treatments for bulimia nervosa. *Psychotherapy Research, 18*, 683-698.
- Eid, M., & Larsen, R. G. (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press: New York.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1999). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. 2nd ed., Toronto, Multi-Health Systems.
- Gurtman, M. B. (1996). Interpersonal problems and the psychotherapy context: The construct validity of the Inventory of Interpersonal Problems. *Psychological Assessment, 8*(3), 241-55.
- Gurtman, M. B. (1992). Construct validity of interpersonal personality measures: The interpersonal circumplex as a nomological net. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 105-118.
- Horowitz, L. M., Alden, L., Wiggins, J., & Pincus, A. (2000). *Inventory of Interpersonal Problems manual*. San Antonio (Tex): The Psychological Corporation.
- Horowitz, L. M. (2004). *Interpersonal foundations of psychopathology*. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Baer, B. A., Ureno, G., & Villasenor, V. S. (1988). Inventory of Interpersonal Problems: Psychometric properties and clinical applications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 885-892.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, K. (1993). Interpersonal problems, attachment styles, and outcome in brief dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 549-560.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1996). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J. J., & Soderlind, A. (2005). Sociotropy and perceptions of interpersonal relationships as predictors of eating disturbances among college women: two prospective studies. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 346-359.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (2003). *LISREL 8.54 for Windows [computer software]*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Kachin, K. E., Newman, M. G., & Pincus, A. L. (2001). An interpersonal problem approach to the division of social phobia subtypes. *Behavior Therapy, 32*, 479-501.
- Locke, K. D. (2000). Circumplex scales of interpersonal values: Reliability, validity, and applicability to interpersonal problems and personality disorders. *Journal of Personality Assessment, 75*(2), 249-267.

- Maling, M. S., Gurtman, M. B., & Howard, K. I. (1995). The response of interpersonal problems to varying doses of psychotherapy. *Psychotherapy Research, 5*(1), 63-75.
- Mohr, D. C., Beutler, L. E., Engle, D., Shoham-Salomon, V., Bergan, J., Kaszniak, A. W. & Yost, E. B. (1990). Identification of patients at risk for nonresponse and negative outcome in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 622-628.
- Monsen, J. T., Hagtvet, K. A., Havik, O. E., & Eilertsen, D. E. (2006). Circumplex structure and personality disorder correlates of the interpersonal problems model (IIP-C): Construct validity and clinical implications. *Psychological Assessment, 18*(2), 165-173.
- Muran, J. C., Segal, Z. V., Samstag, L. W., & Crawford, C. E. (1994). Patient pretreatment interpersonal problems and therapeutic alliance in short-term cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 185-190.
- Muran, J. C., Samstag, L. W., Jilton, R., Batchelder, S., & Winston, A. (1997). Development of a suboutcome strategy to measure interpersonal process in psychotherapy from an observer perspective. *Journal of Clinical Psychology, 53*(5):405-420.
- Paxton, S. K., Schutz, H. K., Wertheim, E. H., & Muir, S. L. (1999). Friendship clique and peer influences on body image concerns, dietary restraint, extreme weight-loss behaviors, and binge eating in adolescent girls. *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 255-266.
- Pincus, A. L., & Gurtman, M. B. (2006). Interpersonal theory and the interpersonal circumplex: Evolving perspectives on normal and abnormal personality. In S. Strack (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality* (2nd Ed., pp. 83-111). New York: Springer.
- Pincus, A. L., & Wiggins, J. S. (1990). Interpersonal problems and conceptions of personality disorders. *Journal of Personality Disorders, 4*(4), 342-352.
- Rieger, E., Van Buren, D. J., Bishop, M., Tanofsky-Kraff, M., Welch, R., & Wilfley, D. E. (2010). An eating disorder-specific model of interpersonal psychotherapy (IPT-ED): Causal pathways and treatment implications. *Clinical Psychology Review, 30*, 400-410.
- Ruiz, M. A., Pincus, A. L., Borkovec, T. D., Echemendia, R. J., Castonguay, L. G., & Ragusea S. A. (2004). Validity of the inventory of interpersonal problems for predicting treatment outcome: An investigation with the Pennsylvania Practice Research Network. *Journal of Personality Assessment, 83*(3), 213-222.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods in Psychological Researches, 8*, 23-74.
- Schutz, H. K., & Paxton, S. J. (2007). Friendship quality, body dissatisfaction, dieting, and disordered eating in adolescent girls. *British Journal of Clinical Psychology, 46*, 67-83.

- Stern, B. L., Kim, Y., Trull, T. J., Scarpa, A., & Pilkonis, P. (2000). Inventory of interpersonal problems personality disorder scales: Operating characteristics and confirmatory factor analysis in nonclinical samples. *Journal of Personality Assessment, 74*, 459–471
- Tanofsky-Kraff, M., Wilfley, D. E., & Spurrell, E. B. (2000). Impact of interpersonal and ego-related stress on restrained eaters. *International Journal of Eating Disorders, 27*, 411-418.
- Vittengl, J. R., Clark, L. A., & Jarrett, R. B. (2003). Interpersonal problems, personality pathology, and social adjustment after cognitive therapy for depression. *Psychological Assessment, 15*(1), 29-40.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist, 13*(1), 64-678.



رابطه ذهن آگاهی و خودشناسی منسجم با رضایتمندی زناشویی □

The Relationship between Mindfulness and Integrative Self - Knowledge with Marital Satisfaction. □

Mahsa Omidbeiki, M.Sc. ✉

Shiva Khalili, Ph.D.

Masoud Gholamali Lavasani, Ph.D.

Nima Ghorbani, Ph.D.

مهسا امید بیکی *

دکتر شیوا خلیلی *

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی *

دکتر نیما قربانی *

Abstract

This study investigated the relationship between integrative self-knowledge and mindfulness with marital satisfaction. For this purpose 300 subjects (150 couples) were selected via cluster sampling method among the married staff of tehran municipal organization. The procedure. The couples responded to the Five Facet Mindfulness Questionnaire, (Baer et al 2006); The Integrative Self - Knowledge Questionnaire, (Ghorbani et al 2008) and the Marital Satisfaction, (Asoodeh et al 2010). Significant positive relationships were found between mindfulness and integrative self - knowledge with marital satisfaction. There were strong correlations between mindfulness and integrative self-knowledge with marital satisfaction. Research findings indicate that mindfulness skills are effective factors marital satisfaction.

Keywords: mindfulness, integrative self - knowledge, marital satisfaction

چکیده

این پژوهش رابطه ذهن آگاهی و خودشناسی منسجم با رضایتمندی زناشویی را بررسی می کند. به این منظور تعداد ۱۵۰ زوج (۳۰۰ نفر) به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای از بین کارمندان متاهل سازمان شهرداری تهران (۱۵۰ زن و ۱۵۰ مرد) انتخاب شدند. داده ها به روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون تجزیه و تحلیل شد. زوجین به سوالات پرسشنامه ذهن آگاهی؛ بایر و همکاران (۲۰۰۶)، خودشناسی منسجم؛ قربانی و همکاران (۲۰۰۸) و پرسشنامه زوجی اینریچ؛ آسوده و همکاران (۱۳۸۹) پاسخ دادند. یافته ها حاکی از آن است که بین ذهن آگاهی و خودشناسی منسجم با رضایت زناشویی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و مهارت های خودآگاهی (خودشناسی منسجم و ذهن آگاهی) می توانند تغییرات رضایتمندی زناشویی را پیش بینی کنند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که مهارت های خودآگاهی از عوامل موثر بر رضایت زناشویی هستند.

کلیدواژه ها: ذهن آگاهی، خودشناسی منسجم، رضایت زناشویی.

□ Faculty of Psychology and Educational Sciences,
University of Tehran, I.R.Iran
✉ Email:omidbeygi@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۳ تصویب نهایی: ۱۳۹۲/۱۲/۴
* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

● مقدمه

از نتایج مهم زندگی، داشتن رضایت از روابط صمیمانه است. رضایت زناشویی جنبه مرکزی زندگی عاطفی و اجتماعی زن و شوهر است و نارضایتی از آن می تواند به توانایی آنها برای برقراری رابطه رضایت مندانه با فرزندان و سایر اشخاص خارج از خانواده آسیب برساند. آنچه بر رضایت زناشویی تأثیری انکارناپذیر دارد، ارتباط است. کیفیت ارتباط به علت اثری که بر "صمیمیت زوجین"^۱ دارد، در رضایت زناشویی بسیار موثر است (السون و السون، ۲۰۰۰). اما ارتباط، خود یکی از بزرگترین چالش های هر فرد در زندگی زناشویی است. آنچه آن را به یک چالش مهم تبدیل می کند وجود کنش ها و واکنش های از روی عادت است که بشر به تدریج از ابتدای زندگی آنها را فرا می گیرد.

مشکلاتی که هر یک از زوجین در روابط خود تجربه می کنند، با "عکس العمل های از روی عادت"^۲ که از گذشته فرا گرفته اند پاسخ داده می شود. آنها به جای اینکه بتوانند به راه حلی متقابل برسند، به دلیل نشان دادن عکس العمل های عادت منفی، شروع به سرزنش یکدیگر می کنند (لانگر و برپی، ۲۰۰۵). این عکس العمل ها که به دنبال تمایل انسان برای کنترل محیط جهت حفظ نفس خود روی می دهد، یا به صورت "حذف کردن"^۳ افکار و احساسات نشان داده می شود و یا به صورت جذب آن و در ادامه واکنش "هیجانی شدید"^۴. هر دوی این فرایندها توانایی انسان برای مشاهده درست واقعیت را محدود کرده و در نتیجه انسان با فکر و یا احساس خود یکی می شود. برای مثال در حالی که فکر انتقام و تلافی فکری گذرا است او تماماً فکر انتقام می شود. بسیاری از اوقات فرد می داند که گفتن کلمه و یا انجام عملی تا چه اندازه طرف مقابل را دلسرد و آزرده می سازد اما به دنبال احساسات ایجاد شده، قادر نیست خود را برای نگفتن آن کلمه و یا انجام ندادن آن عمل کنترل کند. در نهایت او با نشان دادن این قبیل عکس العمل ها در رابطه خود، حل تعارض و یا قسمت های دیگر زندگی مشترک آزادی انتخاب را از خود گرفته و طبیعت شکننده و ظریف روابط را به تدریج فرسوده می سازد. به تدریج بی حرمتی ها، لجاجت ها و تحقیرها میان زوج رد و بدل می شود و آنها را نسبت به رابطه بی میل ساخته، ریشه دوست داشتن را

خشک می کند. در این هنگام است که همسران خود را در حال نفس زدن در آب های خطرناکی می یابند که اغلب آنها را به سمت و سوی طلاق سوق می دهد. به همین دلیل جکوبسون، والدورن و مور (۱۹۸۰)، مشکلات ارتباطی را شایع ترین و مخرب ترین مشکلات در ازدواج های شکست خورده می دانند. از مهم ترین مهارت ها که به طور اخص در این زمینه یاری رسان است و البته بررسی تحقیقات انجام شده در ایران کم توجهی محققین به این مهارت ها را نشان می دهد، مهارت های ذهن آگاهی و خودشناسی منسجم است. ذهن آگاهی، هشپاری شفاف از افکار، احساسات، حس های جسمانی، اعمال و محیط اطراف است، آنچنان که در هر لحظه پدیدار می شود. نظاره گری همراه با پذیرش و پیراسته از تمایل و تنفر، موضع ذهن آگاهی به هر تجربه است (قربانی، ۱۳۸۸). نوعی از رابطه که در آن کیفیت ذهن آگاهی پر رنگ می شود رابطه ای است که در آن زوجین توانایی شناخت واقعی افکار و احساسات خود را پیدا می کنند. در گام بعدی آنها می توانند بر پایه توانایی شناسایی درست افکار و احساسات به قاب گیری مجدد آنها بپردازند. این توانایی به انسان کمک می کند تا فرایند خودکار چسبندگی به افکار و احساسات شکسته شده و آن را به صورت پدیده ای گذرا ببینند که تنها قسمت کوچکی از وجود را فرا گرفته و نه تمام وجود را. به دنبال ایجاد این دو توانایی انسان از فکر و یا احساس خود بزرگتر شده و می تواند در فضای ایجاد شده با آزادی برای پاسخ دادن، گزینه های مختلف را بررسی کرده و انتخاب کند. (استرانگ، ۲۰۱۱). از سویی دیگر خودشناسی منسجم ظرفیت فهم زمانمند و انسجامی فرایندها و تجارب درونی خود (قربانی، واتسن، هارگیس، ۲۰۰۸) است که به فرد امکان درک توانمندیهایش را می دهد (کاپرارا و گرون، ۲۰۰۳) تا با سازماندهی افکار و احساسات، مناسب ترین فعالیت ها را برای رسیدن به نتایج مطلوب، شناسایی و انتخاب کند (قربانی و همکاران، ۲۰۰۸). خودشناسی آگاهی به تجارب کنونی و مرتبط ساختن آنها با گذشته است.

بر پایه این مفهوم سازی، "خودشناسی سازش یافته" خودشناسی تجربی و تاملی را شامل می شود. "خودشناسی تجربه ای" با دشواری در شناسایی عواطف و توصیف آنها همبستگی منفی دارد، چرا که این نوع از خودشناسی، پردازش خبر پذیرای تغییرات

پویشی لحظه به لحظه و جاری خود است که دروندادی بی واسطه از تجارب فردی فراهم می کند و از فعالیت های خودکار پاسخ های درونی و آشکار ناشی از طرح های کنش و واکنش نامناسب با موقعیت پیش رو، جلوگیری می کند. و اما "خودشناسی تاملی" پردازش خبر فعال از خود در خصوص تجربه گذشته است و به تحلیل تجربیات گذشته از طریق پردازش های شناختی عالی تر می پردازد و از این رهگذر روان بندهای ذهنی جدید و سازش یافته برای فرد خلق می شود که چشم اندازی وسیع را برای هدایت رفتار وی فراهم می کند. این عامل نمایانگر توانایی خودآگاهانه در مهار خشم و اجتناب از اموری است که بعدها سبب پشیمانی می شود (قربانی و همکاران، ۲۰۰۳). اهمیت این دو مهارت؛ ضرورت ورود آنها را به حوزه خانواده نشان می دهد. با توجه به اینکه تا کنون ارتباط این مهارت ها با روابط زوجین و رضایت آنها از زندگی، در نمونه ایرانی بررسی نشده است. بر خود دانستیم که ارتباط این عوامل را سنجیده تا در صورت معناداری همبستگی میان آنها، علاوه بر تسهیل مسیر پژوهش های علی در این حوزه، از این دو مهارت در زمینه آموزش زوجین قبل و حتی بعد از ازدواج استفاده کنیم. چرا که در صورت معناداری ارتباط می توان گفت که ذهن آگاهی و خودشناسی منسجم می توانند به افراد برای داشتن ذهنی منعطف و آزاد از هر گونه کنش ها و واکنش های عادی نامناسب در جهت خلق روابطی سالم کمک کنند. بنابراین در این پژوهش به این سؤال پاسخ داده می شود که "آیا میان ذهن آگاهی و خودشناسی منسجم با رضایت‌مندی زناشویی، رابطه ای وجود دارد؟"

● روش

این پژوهش به روش مقطعی پیمایشی انجام شده است. "جامعه آماری" پژوهش را کارمندان زن و مرد متاهل شهرداری تهران به همراه همسرانشان تشکیل می دهند. نمونه پژوهش شامل ۱۵۰ زوج (۳۰۰ نفر) است که از طریق روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای با دریافت اجازه نامه از اداره کل تشکیلات و آموزش شهرداری های استان تهران انتخاب شدند. نیمی از نمونه را مردان شاغل در شهرداری به همراه همسرانشان و نیمی دیگر را زنان شاغل به همراه همسرانشان تشکیل می دهند. دامنه سنی آزمودنی ها

از ۲۴ تا ۶۷ سال و میانگین سن آزمودنی ها ۳۴ سال است. دامنه مدت زمان ازدواج آنها ۱ تا ۲۵ سال است که میانگین آن ۸ و انحراف معیار آن ۶/۲۴ سال است. ۸۳/۷ درصد از زوجین هر دو شاغل، ۱۶/۳ درصد از آنان تنها مرد شاغل و زن خانه دار است. ۴۱ درصد از آزمودنی ها فرزند نداشتند. ۳۶ درصد از آنها دارای یک فرزند، ۱۹ درصد دارای دو فرزند و ۲/۷ درصد دارای سه فرزند و یا چهار فرزند بودند.

● ابزار

□ الف- پرسشنامه ذهن آگاهی^۵: (بایر و همکاران، ۲۰۰۶) این پرسشنامه شامل ۳۹ سوال و ۵ خرده مقیاس است. خرده مقیاس های این پرسشنامه عبارت اند از: "علم واکنش به تجربه درونی"^۶، "توان مشاهده"^۷ (توجه به حس های بدنی، افکار و احساسات)، "عمل بر پایه آگاهی"^۸، "توصیف"^۹ (توان نامگذاری احساسات و افکار با استفاده از کلمات)، "عدم قضاوت"^{۱۰} تجربیات درونی. در این ابزار، مقیاس عمل کردن با آگاهی بیشترین ارتباط را با متغیرهای مذکور و قضاوت نکردن ضعیف ترین ارتباط را نشان می دهد. خرده مقیاس های پنج وجهی از همسانی درونی بالا (دامنه آلفا از ۰/۷۵ تا ۰/۹۰ می باشد) برخوردارند (باباپور خیرالدین و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر، ضریب قابلیت اعتماد با استفاده از روش آلفای کرنباخ به ترتیب برای خرده مقیاس های مذکور برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۶۹ و ۰/۶۲ می باشد.

□ ب- پرسشنامه خودشناسی منسجم^{۱۱}: در بررسی خودشناسی منسجم از "پرسشنامه خودشناسی منسجم" قربانی، واتسن و هارگیس (۲۰۰۸) استفاده شد. این پرسشنامه صورتبندی روشن تر و سازش یافته تر را به همراه مدلهای مناسب روانسنجی برای بررسی خودشناسی ارائه کرده و از دو وجه تجربه ای و تاملی تشکیل شده است که به صورت درهم تنیده عمل می کنند. همبستگی میان این دو وجه برابر است با، $r=0.74$ ($p < 0.001$) (قربانی و همکاران، ۲۰۰۳). پرسشنامه دارای ۱۲ ماده بوده که بر اساس یک مقیاس پنج درجه ای پاسخ داده می شود. در نمره گذاری این مقیاس تعدادی مورد معکوس وجود دارد. این موردهای معکوس عبارت اند از سوال ۱، ۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱ و ۱۲. میانگین ضرایب آلفای این مقیاس در مطالعه مذکور (۲۰۰۸) ۰/۸۰ است. اعتبار این مقیاس با بررسی رابطه آن با مقیاس های زیر

سنجیده شده؛ "مقیاس خودآگاهی" (فنیگشتاین و همکاران، ۱۹۹۵؛ به نقل از قربانی و همکاران، ۲۰۰۳)، "مقیاس هوش هیجانی" (سالووی و همکاران، ۱۹۹۵؛ به نقل از قربانی و همکاران، ۲۰۰۳)، "مقیاس ارزش خود" (روزنبرگ، ۱۹۶۵؛ نقل در قربانی و همکاران، ۲۰۰۳). در تمامی موارد، همبستگی های بدست آمده معنادار بوده که نشان از اعتبار ملاکی مقیاس خودشناسی دارد. خودشناسی در پیش بینی سلامت روان در قیاس با پنج عامل بزرگ شخصیت دارای روایی افزایشی است و فراتر از این عامل های شخصیتی، توان تبیین سلامت روان را دارد (طهماسب و همکاران، ۱۳۸۵). میانگین ضرایب آلفای کرنباخ این آزمون در پژوهش حاضر ۰/۷۷ است.

□ ج- پرسشنامه رضایت زناشویی انریچ^{۱۲}: مطابق با نظر اسپانیر، رضایت زناشویی برآوردی از میزان شادکامی و خشنودی موجود در رابطه و نیز فراوانی تعارضات تجربه شده در آن؛ همچنین میزان امید به آینده ازدواج و تلاش برای موفقیت آن است (اسپانیر، ۱۹۷۶؛ به نقل از ترکان و مولوی، ۱۳۸۸). "پرسشنامه رضایت زناشویی" (آسوده، ۱۳۸۹) شامل ۳۵ ماده و چهار خرده مقیاس رضایت زناشویی، ارتباطات، حل تعارض و تحریف آرمانی است. پرسشنامه توسط فورز و السون در سال ۱۹۸۹ ساخته شده است. در یک تحقیق ملی، آنها با استفاده از نمونه گیری تصادفی ۵۰۳۹ زوج را مورد آزمایش قراردادند. همچنین این پرسشنامه در سال ۲۰۰۰ توسط دیوید السون و الی السون بر روی ۲۵۵۰۱ زوج متاهل اجرا شد. در پژوهش آسوده و همکاران (۲۰۱۰) بر روی ۳۰۰ زوج ایرانی، ضریب آلفای پرسشنامه برای خرده مقیاس های رضایت زناشویی، ارتباط، حل تعارض و تحریف آرمانی به ترتیب به قرار زیر است: ۰/۷۴، ۰/۷۸، ۰/۶۱ و ۰/۸۰ است (آسوده و همکاران، ۲۰۱۰). میزان اعتبار این ابزار از طریق روش بازآزمایی برای خرده مقیاس ها به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ است. در این پژوهش ضریب قابلیت اعتماد پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرنباخ برای خرده مقیاس های رضایت زناشویی، ارتباطات، حل تعارض و تحریف آرمانی برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۶۲ و ۰/۷۶ است. بررسی های انجام شده به کمک این مقیاس بر روی زوجین خوشبخت ایرانی، روایی این مقیاس را تایید نموده است (آسوده و همکاران، ۲۰۱۰).

● یافته ها

در جدول ۱ شاخص های توصیفی و همبستگی میان متغیرهای پژوهش ارائه شده است. بیشترین میانگین در میان ابعاد رضایت زناشویی، مربوط به بعد رضایت زناشویی است و در میان ابعاد ذهن آگاهی بیشترین میانگین را بعد عمل با آگاهی به خود اختصاص داده است. ابعاد رضایت زناشویی با یکدیگر و ابعاد ذهن آگاهی نیز با یکدیگر رابطه مثبت دارند. لازم به ذکر است که قطر پایین جدول یافته های مربوط به نمونه مردان و قطر بالا مربوط به نمونه زنان است. جدول ۱ نشان می دهد در نمونه زنان توانایی قضاوت نکردن و توان نامگذاری احساسات و افکار تجربه شده، بیشترین همبستگی را با بعد ارتباط از رضایت زناشویی دارد. توانمندی بیشتر در جهت حل تعارض و رضایت بیشتر از زندگی، با آگاهانه عمل کردن میسر میشود. و اما در نمونه مردان آگاهانه عمل کردن و خودشناسی منسجم بیشترین همبستگی را با ابعاد رضایت زناشویی دارد.

جدول ۱. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه مهارت ذهن آدمی و خودشناسی منسجم

با رضایت زناشویی در دو جنس

متغیر	r_{12}	r_{13}	r_{14}	r_{15}	r_{16}	r_{17}	r_{18}	r_{19}	r_{20}	r_{21}	r_{22}	r_{23}	r_{24}	r_{25}	r_{26}	r_{27}	r_{28}	r_{29}	r_{30}
۱. رضایت	۳۵/۹۸	۶/۹۳	۰/۷۸	-	۰/۷۳۴**	۰/۷۲۶**	۰/۷۳۳**	۰/۷۲۶**	۰/۷۳۴**	۰/۷۲۶**	۰/۷۳۳**	۰/۷۲۶**	۰/۷۳۴**	۰/۷۲۶**	۰/۷۳۳**	۰/۷۲۶**	۰/۷۳۴**	۰/۷۲۶**	۰/۷۳۳**
۲. ارتباط	۳۳/۲۵	۷/۵۵	۰/۷۹	-	۰/۶۲۳**	۰/۶۷۶**	۰/۶۲۳**	۰/۶۷۶**	۰/۶۲۳**	۰/۶۷۶**	۰/۶۲۳**	۰/۶۷۶**	۰/۶۲۳**	۰/۶۷۶**	۰/۶۲۳**	۰/۶۷۶**	۰/۶۲۳**	۰/۶۷۶**	۰/۶۲۳**
۳. حل تعارض	۳۱/۴۲	۵/۷۳	۰/۶۲	-	۰/۴۴۷**	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۷**	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۷**	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۷**	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۷**	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۷**	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۷**	۰/۶۹۶**	۰/۴۴۷**
۴. تحریف آرمانی	۱۸/۲۰	۴/۰۵	۰/۷۶	-	۰/۵۵۳**	۰/۶۴۱**	۰/۵۵۳**	۰/۶۴۱**	۰/۵۵۳**	۰/۶۴۱**	۰/۵۵۳**	۰/۶۴۱**	۰/۵۵۳**	۰/۶۴۱**	۰/۵۵۳**	۰/۶۴۱**	۰/۵۵۳**	۰/۶۴۱**	۰/۵۵۳**
۵. مشاهده	۲۷/۷۵	۵/۲۸	۰/۷۲	-	۰/۳۵۳**	۰/۲۰۶*	۰/۳۵۳**	۰/۲۰۶*	۰/۳۵۳**	۰/۲۰۶*	۰/۳۵۳**	۰/۲۰۶*	۰/۳۵۳**	۰/۲۰۶*	۰/۳۵۳**	۰/۲۰۶*	۰/۳۵۳**	۰/۲۰۶*	۰/۳۵۳**
۶. توصیف	۲۷/۷۹	۵/۳۳	۰/۷۹	-	۰/۴۸۰**	۰/۳۴۵**	۰/۴۸۰**	۰/۳۴۵**	۰/۴۸۰**	۰/۳۴۵**	۰/۴۸۰**	۰/۳۴۵**	۰/۴۸۰**	۰/۳۴۵**	۰/۴۸۰**	۰/۳۴۵**	۰/۴۸۰**	۰/۳۴۵**	۰/۴۸۰**
۷. عمل با آگاهی	۲۸/۲۵	۵/۳۹	۰/۷۸	-	۰/۳۲۷**	۰/۶۶۸**	۰/۳۲۷**	۰/۶۶۸**	۰/۳۲۷**	۰/۶۶۸**	۰/۳۲۷**	۰/۶۶۸**	۰/۳۲۷**	۰/۶۶۸**	۰/۳۲۷**	۰/۶۶۸**	۰/۳۲۷**	۰/۶۶۸**	۰/۳۲۷**
۸. قضاوت نکردن	۲۴/۰۸	۴/۹۹	۰/۶۹	-	۰/۱۰۳	۰/۴۰۳**	۰/۱۰۳	۰/۴۰۳**	۰/۱۰۳	۰/۴۰۳**	۰/۱۰۳	۰/۴۰۳**	۰/۱۰۳	۰/۴۰۳**	۰/۱۰۳	۰/۴۰۳**	۰/۱۰۳	۰/۴۰۳**	۰/۱۰۳
۹. عکس العمل نشان دادن	۲۲/۱۵	۴/۱۵	۰/۶۲	-	۰/۱۷۸*	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۸*	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۸*	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۸*	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۸*	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۸*	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۸*	۰/۱۵۲**	۰/۱۷۸*
۱۰. خودشناسی منسجم	۴۲/۵۱	۸/۳۲	۰/۷۷	-	۰/۳۷۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۷۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۷۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۷۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۷۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۷۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۷۸**	۰/۴۲۱**	۰/۳۷۸**

N=300, ** p< 0/1 * p< 0/5

برای فهم سهم هر کدام از این مهارت ها در پیش بینی رضایت زناشویی به جدول ۲ توجه می کنیم. با توجه به این جدول، چهار خرده مقیاس از مهارتهای خودآگاهی (خودشناسی، عمل با آگاهی، مشاهده و قضاوت نکردن) در نمونه مردان پیش بینی کننده رضایت زناشویی است. در حالی که در نمونه زنان تنها دو خرده مقیاس عمل کردن با آگاهی و توصیف کردن پیش بینی کننده رضایت زناشویی هستند. در نمونه مردان خرده مقیاسها حدوداً ۲۶ درصد رضایت زناشویی را پیش بینی می کنند و در نمونه زنان ۲۵ درصد از تغییرات رضایت زناشویی با مهارت های خودآگاهی قابل پیش بینی است. سایر اطلاعات به صورت مقایسه ای در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج رگرسیون برای پیش بینی رضایت زناشویی بر اساس مهارت های خودآگاهی در دو جنس

جنس	B	β	t	سطح معناداری	R^2	R^2 تعدیل شده
مردان	۹/۱۷	۰/۱۸	۲/۶۱	۰/۰۱	۰/۵۴۶	۰/۲۵۹
		۰/۲	۱/۸۱	۰/۰۴۷		
		۰/۲۹	۳/۰۲	۰/۰۱		
		۰/۲۴	۲/۱۷	۰/۰۳		
زنان	۱۴/۶۹	۰/۴۸	۴/۳۵	۰/۰۱	۰/۴۸	۰/۲۴۵
		۰/۲۴	۲/۲۳	۰/۰۲		

● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج حاصل از پژوهش، ارتباط میان مهارت های ذهن آگاهی با رضایت زناشویی را در نمونه ایرانی تایید می کند. بررسی جزئی تر متغیرها نشان می دهد که از مهارت های ذهن آگاهی بعد عمل با آگاهی بیشترین ارتباط را با روابط زوج دارد. همچنین ذهن آگاهی در هر دو جنس از توان پیش بینی رضایت زناشویی برخوردار است. این یافته با یافته های تحقیقی که توسط بارنس و همکاران (۲۰۰۷) انجام شد همسو است. وی نشان می دهد که ذهن آگاهی با رضایت زناشویی و پاسخ های انطباقی بیشتر همراه است. افراد ذهن آگاه هنگام روبرو شدن با استرس های محیطی، خودمهارگری بیشتر، سازگاری بالاتر، نگاه مثبت به همسر و ارتباط موثرتر را تجربه می کنند. این نتایج در دو مطالعه متفاوت به دست آمد. در مطالعه اول ذهن آگاهی با رضایت زناشویی ($p < ۰/۰۵$) ارتباط مثبت دارد. مطالعه دوم که پاسخ های ۶۰ زوج را

در هنگام رویارویی با تعارضات زناشویی مورد تحلیل قرار داد؛ نشان می‌دهد که ذهن آگاهی با افزایش رضایت زناشویی ($p < 0/0001$)، کاهش اضطراب ($p < 0/05$) و خشونت کلامی ($p < 0/001$)، کاهش خصومت ($p < 0/01$) و کاهش تعارضات و منفی‌گرایی ($p < 0/05$) در ارتباط است. نتیجه ارزشمند دیگری که از این تحقیق بر می‌آید، نشان می‌دهد که ذهن آگاهی بر حالت هیجانی شخص و نگرش وی به تعارض اثرگذار است. همانطور که نمونه ایرانی ما نیز در این پژوهش این ارتباط را تایید کرد. ذهن آگاهی با رضایت زناشویی، داشتن عکس‌العمل بالغانه نسبت به تنیدگی‌های رابطه ای (عمل با آگاهی)، پذیرش همسر و همدلی ارتباط مثبت دارد (بارنس و همکاران، ۲۰۰۷؛ پروت و مک کلوم، ۲۰۱۰؛ واپس و کردوا، ۲۰۰۷؛ والش و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از گمبریل و کیلینگ، ۲۰۱۰).

○ اغلب فرض می‌شود زمانی که زوجین بتوانند یکدیگر را درک کنند، ازدواج پایدار باقی خواهد ماند اما وقتی عقیده ای برای یکی از زوجین شکل گرفته باشد، اغلب اوقات، دوباره بررسی کردن و تغییر دادن آن تقریباً ناممکن است، چرا که انسان ایجاد ناپایداری در روان خود را تهدید کننده تلقی می‌کند و این تغییر به معنای ایجاد ناپایداری در روان فرد است. لانگر (۱۹۸۹) مطرح می‌کند افراد ذهن آگاه کمتر از سایر افراد از ایجاد ناپایداری در روان آشفته می‌شوند. آنها قادرند موضع تمایل و یا تنفر نسبت به دیدگاه‌های همسرشان را به حالت تعلیق درآورند و تنها برای وجود دیدگاه‌های همسرشان ارزش قائل باشند، بنابراین قادرند آگاهانه عمل کنند و یا به جای عکس‌العمل نشان دادن؛ به محیط، پاسخ دهند.

○ بنابراین مهم‌ترین عنصر در روابط ذهن آگاه، عکس‌العمل نشان ندادن و یا پاسخ دادن با آگاهی است که بر پایه مشاهده و توصیف کردن احساسات و افکار ایجاد می‌شود. مشاهده ای پیراسته از هر گونه قضاوت و داوری همراه با احساس شفقت به آن. در این صورت است که قلب و فکر زوجین نسبت به احساسات و افکار باز می‌شود و می‌توانند لایه‌های درونی و پیچیده افکار و احساسات خود را به تدریج ببینند. دیدن عللی همچون خاطرات و احساسات دیگر که سبب بروز این هیجان پر رنگ در

وجود فرد به دنبال یک واقعه نه چندان بزرگ شده است. زمانی که انسان بتواند آزادانه از الگوهای عادی خود رهایی پیدا کند، می تواند با آرامش پاسخ های خردمندانه تری را در برخورد با مشکلات رابطه خود، نشان دهد. چنین زوجی آمادگی رویارویی با حوادث و احساسات ناخوشایند را دارند. رشد شخصیتی و روابطی آنها به دنبال تقویت ذهن آگاهی، آنها را از خطر ناپایدار شدن روابطشان حفظ می کند و در نتیجه آنها در روابط خود رضایت بیشتری را گزارش خواهند داد. بنابراین می توانیم با آموزش کیفیت ذهن آگاهی به زوجین انتظار افزایش رضایت زناشویی را در آنها داشته باشیم. در تحقیقات انجام شده در این زمینه به انواع رویکردهای افزایش ذهن آگاهی در کار با زوجین برمی خوریم. برای مثال پترسون و همکاران (۲۰۰۹) از "پذیرش و تعهد درمانی" (ACT) برای کار با زوجین پریشان و پر تنیدگی استفاده کردند.

○ به طور خلاصه این درمان پذیرش هیجان‌ات مثبت و منفی، مشاهده هشیارانه افکار، تمرین بودن در لحظه، توانایی داشتن ارزش های انتخابی به جای ارزش های تحمیلی و تعهد را شامل می شود. نتایج پژوهش این محققین نشان می دهد که استفاده از این رویکرد باعث افزایش سازگاری، رضایت زوجین و کاهش تنیدگی میان فردی و روانشناختی آنها می شود. راتوس و همکاران (۲۰۰۶) از روش طراحی شده توسط لینهان؛ درمان "رفتار دیالکتیکی" (DBT)^{۱۳} برای کار با خشونت های زوجین استفاده کردند. این درمان با روش های شناختی-رفتاری برای نظم دادن به هیجان‌ات ترکیب می شود.

○ همچنین بررسی اعتبار و "درستی واقعیت" با استفاده از مفهوم تحمل تنیدگی و ذهن آگاهی (همراه با عناصر آن) از دیگر روش های این درمان هستند. تحقیقات لرد (۲۰۱۲) در این زمینه نشان می دهد که این روش باعث افزایش همدلی، ارتباطی انعطاف پذیر و ذهنی باز و پذیرا در زوجین می شود. این روش برای تغییر الگوهای عادی گذشته نیز بسیار موثر است. کارسون و وود (۲۰۰۳) از درمان "کاهش تنیدگی بر اساس ذهن آگاهی" (MBSR)^{۱۴} برای زوجین با روابط آشفته استفاده کردند. نتایج این پژوهش از به کارگیری این درمان هشت هفته ای (طراحی شده توسط کابات-

زین، ۱۹۹۰) حاکی از بهبود مهارت های کارآمد زوجین در برخورد با تنیدگی های میان رابطه ای و افزایش شادی و نشاط در آنها است.

○ کارسون و همکاران (۲۰۰۴) از روش "بهبود روابط بر اساس ذهن آگاهی" (MBRE)^{۱۵} برای کار با زوجینی که در روابط خود پریشانی بالایی را گزارش نداده بودند، جهت افزایش نشاط زندگی آنها و غنی تر شدن روابط آنها استفاده کردند. آموزش های آنان سبب افزایش توانمندی زوجین برای سازگاری با شرایط تنش زا، خود مختاری، صمیمیت و پذیرش زوجین شد. هدف از این پژوهش نیز بررسی نقش ذهن آگاهی در رضایت زناشویی زوجین ایرانی بود. با اثبات این رابطه و توان پیش بینی رضایت زناشویی از طریق این متغیر، می توان از این مهارت و انواع روش های مذکور در پژوهش های آزمایشی، برای غنای تحقیقات مربوط به زوجین ایرانی استفاده کرده و گامی موثر در جهت کاهش تعارضات زوجین و میزان نارضایتی و جدایی آن ها برداریم.

○ همچنین یافته های پژوهش از ارتباط خودشناسی منسجم با رضایت زناشویی نیز حمایت می کند. خودشناسی منسجم در نمونه مردان، از قدرت بالایی جهت پیش بینی رضایت زناشویی برخوردار است. خودشناسی منسجم، این چنین تعریف شد: فرایندی شخصیتی با دو وجه خودشناسی تجربه ای به عنوان توجه و حساسیت آنی نسبت به تجربه های جاری خود، و خودشناسی تاملی؛ به عنوان تحلیل تجارب گذشته و انسجام آنها در طرح های کنش و واکنش نسبت به خود و محیط. در نتیجه این مهارت افراد می توانند طرح های کنش و واکنش جدید، سازش یافته تر و پیچیده تر را خلق کنند و چشم اندازی وسیع برای هدایت رفتار خود فراهم آورند. این مهارت توانایی خودآگاهانه افراد در جهت مهار خشم و اجتناب از اموری که بعدها سبب پشیمانی می شود را نیز افزایش می دهد (قربانی و همکاران، ۲۰۰۳).

○ این تحقیق نشان می دهد افرادی که از خودشناسی بالایی برخوردار هستند، توانایی بیشتری برای کنترل افکار و اعمال تکانه ای خود دارند (عکس العمل نشان

ندادن)، آنها آگاهانه تر به محیط خود پاسخ می دهند، بنابراین رفتارهای منفی در روابط آنها کاهش یافته و در نهایت روابط رضایت بخش تری را تجربه می کنند. همچنین توانایی تحلیل تجارب گذشته، استفاده و انسجام آن در طرح های کنش و واکنش، موجب توانمندی هر چه بیشتر افراد در حل تعارضات زندگی زناشویی می شود. یافته های این پژوهش با پژوهش فرانزوی و همکاران (۱۹۸۵) که به بررسی رابطه "خودهشیاری" و رضایت زناشویی در میان ۱۳۱ زوج پرداختند، همسو است. نتایج تحقیقات وی نشان داد که ارتباط مثبت و معناداری میان خودهشیاری و رضایت زناشویی با واسطه متغیر "خود افشایی" وجود دارد.

○ همچنین با یافته های پژوهش تامارن (۲۰۱۰)، مهانیان و همکاران (۱۳۸۵)، نیکخواه (۱۳۸۸) و حزبی (۱۳۸۹) که به بررسی رابطه ابعاد هوش هیجانی و رضایت زناشویی پرداخته اند، همسو است. مهانیان بیان می کند که ۹ درصد از تغییرات رضایت زناشویی توسط بعد خودآگاهی از هوش هیجانی قابل پیش بینی است. این در حالی است که هوش هیجانی کلی ۱۳ درصد توان پیش بینی رضایت زناشویی را دارد. چرا که افرادی که توانایی شناخت و فهم هیجانات خود را دارند از تاثیر آنها بر همسرانشان نیز آگاهند و از آنجا که خودآگاهی اساس مدیریت بر احساسات خود و هدایت دیگران می باشد چنین افرادی در مدیریت هیجانات خود و همسرشان تواناترند و بنابراین رضایت زناشویی بیشتری را خواهند داشت (مهانیان و همکاران، ۱۳۸۵). تحقیق تامارن (۲۰۱۰) نشان می دهد افرادی که آگاهی هیجانی بیشتری را گزارش داده اند، توانایی بیشتری در نظم دهی هیجانات، بیان آنها و همدلی بیشتر در ازدواج و روابط جنسی خود داشتند، در نتیجه رضایت زناشویی بالاتری را گزارش می دهند. قربانی و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند خودشناسی منسجم بالاتر، پیش بینی کننده حرمت خود بالاتر است و با ویژگی های شخصیت خودشیفته ارتباط منفی دارد. ارتباطی که میان حرمت خود و رضایت زناشویی (باکر و مک نولتی، ۲۰۱۱) وجود دارد، نشان می دهد که خودشناسی منسجم می تواند با واسطه بهبود حرمت خود موجب افزایش رضایت زناشویی شود. با توجه به اینکه خودشناسی منسجم آگاهی و کوشش در جهت فهم

هیجانان، رفتارها، عملکردهای عقلانی، خلیات و حالت های بدنی را شامل می شود. مهارتی به مراتب مفیدتر و کامل تر از خودآگاهی به عنوان تنها بعدی از هوش هیجانی است و ارتباط آن با رضایت زناشویی زوجین، ضرورت ورود آن به آموزش های زوجین را قبل و بعد از ازدواج نشان می دهد.



یادداشت ها

- | | |
|---|--|
| 1-marital intimacy | 2-patterns of habitual reactivity |
| 3-ignorance | 4-emotional charge |
| 5-Facet Mindfulness Questionnaire | 6-non-reactivity self-regulation |
| 7-observing | 8-acting with awareness |
| 9-describing | 10-non-judging |
| 11-Integrative Self - Knowledge Questionnaire | 12-Enrich Marital Satisfaction Questionnaire |
| 13-dialectical behavior | 14-mindfulness-based stress reduction |
| 15-mindfulness-based relationship enhancement | |

● منابع

- آذرگون، حسن؛ کجیاف، محمدباقر (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش نگرش ناکارآمد و افکارخودآیند دانشجویان افسرده دانشگاه اصفهان. *مجله روانشناسی*. ۱۴ (۱). ۷۹-۹۴.
- آسوده، محمدحسین (۱۳۸۹). *عوامل موثر بر ازدواج موفق؛ از دیدگاه زوجین خوشبخت*. پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته مشاوره خانواده. دانشگاه تهران.
- باباپور خیرالدین، جلیل؛ پورشریفی، حمید؛ هاشمی، تورج و احمدی، عزت اله (۱۳۹۱). رابطه مولفه های فراشناخت و ذهن آگاهی با باورهای وسواسی دانش آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*. ۱ (۴)، ۲۳-۳۸.
- ترکان، هاجر؛ مولوی، حسین (۱۳۸۸). بررسی ویژگی های روانسنجی "شاخص رضایت زناشویی". *مجله روانشناسی*. ۱۳ (۱)، ۹-۱۳.
- جوتیکا، سایاداو یو (۱۳۸۸). *برف در تابستان*. ترجمه نیما قربانی. تهران: بینش نو.
- طهماسب، علیرضا؛ قربانی، نیما و پورحسین، رضا (۱۳۸۵). خودشناسی انفکاک و انسجامی: رابطه وجوه خودشناسی با پنج عامل بزرگ شخصیت. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*. ۱۳۶ (۲و۱). ۵۷-۷۶.

Baber, M., & Tusker, J. (2006). The Social Roles Questionnaire: A new approach to measuring attitudes toward gender. *Journal of Sex Roles*, 54. 459-467.

- Baer, A.R., Smith, T.G., Hopkins, J., Krietemeyer & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness: *Sage*.13.27-45.
- Barnes, S., Brown, K. W., Kruse Mark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33 (4), 482–500.
- Burpee, C., & Langer, J. (2005). Mindfulness and marital satisfaction. *Journal of Adult Development*.12. 43-51.
- Caprara, G. V., & Gervone, D. (2003). A conception of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self - regulation system. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths* (pp. 61–74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness - base relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494.
- Carson, J. W. & Wood, J. (2003). Mindfulness meditation-based treatment for relationship enhancement. *The Sciences and Engineering*, 63
- Franzios, S. L., Davis, M.H., & Young, R. D. (1985). The effects of private self - consciousness and perspective taking on satisfaction in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 48 (6).1584-1594.
- Gambrel, L. E., & Keeling, M, L. (2010). Relational aspects of mindfulness: Implications for the Practice of Marriage and Family Therapy. *Contemporary Family Therapy*. 32. 412-426.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., & Hargis, M. B. (2008). Integrative self-knowledge: Correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and the United States. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. 142, 395-412.
- Ghorbani, N., Watson, P.J., Bing, M.N., Davison, H.K., Le & Berton, D.L. (2003). Two facts of self-knowledge: Cross-cultural development of measures in Iran and the United States. *Genetic, Social, General Psychology Monographs*, 129 (3), 238-268.
- Jacobson, N.S., Waldron, H., & Moore, D. (1980). Toward a behavioral profile of marital distress: *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 49, 269-277.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison - Wesley Publishing Company.
- Lord, S. A. (2012). Meditative dialogue: Tuning in to the music of family therapy. *Journal of Family Therapy*. 10. 1467-6427
- Malouff, M., Thorsteinsson, B., Schutte, Bhullar, & Rooke, E. (2010). The five - factor model of personality and relationship satisfaction of intimate partners: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 44, 124-127.

- Noller, P., & Feeney, G. A. (2002). Communication, relationship concerns, and satisfaction in early marriage. In A. L. Vangelisti, H. T. Reis, & M.A. Fitzpatrick (Eds.), *Stability and change in relationships*, (pp. 129–55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. H., & Olson, A. K. (2000). *Empowering couples: Building on your strengths*. Minneapolis: Life Innovations.
- Peterson, B. D., Eifert, G. H., Feingold, T., & Davidson, S. (2009). Using acceptance and commitment therapy to treat distressed couples: A case study with two couples. *Cognitive and Behavioral practice*, 16 (4), 430-442.
- Pruitt, I. T., & McCollum, E. E. (2010). Voices of experienced meditators: The impact of meditation practice on intimate relationships. *Contemporary family therapy: An International Journal*, 32 (2), 135–154
- Rathus, J.H., Cavuoto, N., & Passarelli, V. (2006). Dialectical behavior therapy :A mindfulness based treatment for intimate partner violence .In R .Baer (Ed). *Mindfulness -based treatment approaches clinician 's guide to evidence base and applications* (pp. 333-358) .Boston :Academic Press.
- Vangelisti, A. L., Reis, H. T., & Fitzpatrick, M. A. (2002). *Stability and change in relationships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33 (4), 464–481.
- Walsh, J. J., Balint, M. G., Smolira Sj, D. R., Fredericksen, L. K., & Madsen, S. (2009). Predicting individual differences in mindfulness: The role of trait anxiety, attachment anxiety and attentional control. *Personality and Individual Differences*, 46, 94–99.



معرفی کتاب



○ روانشناسی تجربی

جلد اول: اصول و کاربرد

جلد دوم: پایه‌های پژوهش

○ تالیف: بری، اچ. کانتوویتز؛

هنری، ال. رودیگر سوم؛

دیوید، جی. المس

○ مترجمان: دکتر محمود حیدری،

دکتر ژیلای کتیبائی و

دکتر محمد کریم خدایناهی

○ ناشر: سمت و دانشگاه شهید بهشتی

□ این کتاب که توسط اساتید برجسته روان‌شناسی دانشگاه‌های آمریکا و سردبیران مجله روانشناسی آزمایشی به رشته تحریر درآمده، منبعی است که توانسته بین روش‌شناسی و محتوای پژوهش واقعی در روانشناسی تجربی یکپارچگی ایجاد کند. مولفان با گزینش مثال‌های خاص، نکات روش‌شناختی مورد نظر را به بهترین وجه تبیین کرده‌اند.

با توجه به اینکه در هر فصل این کتاب مبانی نظری و پشتوانه منطقی طرح‌های آزمایشی، تعریف نظری و عملیاتی متغیرهای معمول و پر استفاده در هر یک حیطه‌های روانشناسی، استفاده از نتایج پژوهش‌های جدید و معرفی سایت‌های اینترنتی معتبر و فعال در حوزه روانشناسی تجربی و مسائل مرتبط با روش‌شناسی به خوبی ذکر شده‌اند، ترجمه این کتاب برای جامعه علمی کشور، به ویژه دانشجویان روانشناسی بسیار مفید و قابل استفاده است.

□ محتوای اصلی این کتاب در دو بخش و پانزده فصل تنظیم شده است که بخش اول شامل پنج فصل و یک پیوست با عنوان «روان‌شناسی تجربی، پایه‌های پژوهش» به صورت

یک جلد مستقل و بخش دوم آن با عنوان «روانشناسی تجربی، اصول و کاربرد» در ده فصل به مسائل پسیکوفیزیک، ادراک، دقت و زمان واکنش، شرطی سازی و یادگیری، یادآوری و فراموشی، تفکر و حل مسئله، تفاوت های فردی و تحول، روانشناسی اجتماعی، روانشناسی محیطی و عوامل انسانی اختصاص یافته است.

□ مباحث جامع این کتاب می تواند شوق پژوهش در قلمرو روانشناسی را بیش از پیش در پژوهشگران برانگیزد و مورد استفاده دانشجویان و دیگر علاقمندان به این حوزه قرار گیرد. ترجمه و ویرایش نهم این کتاب در دو جلد و در ۸۶۷ صفحه به عنوان منبع اصلی درس «روانشناسی تجربی» برای دانشجویان رشته روانشناسی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به ارزش ۳ واحد به صورت مشترک توسط سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت) و دانشگاه شهید بهشتی از چاپ خارج شده است.



Editorial Board

M. H. ABDOLLAHI, Ph.D. (Kharazmi Univ)
Gh.A. AFROOZ, Ph.D. (Tehran Univ.)
P.AZADFALLAH, Ph.D. (Tarbiat Modarres Univ.)
T. BARUMANDZADEH. Ph.D. (Grenoble univ./France.)
M. DEGHANI, Ph.D. (Shahid Beheshti. Univ)
J. EJEI, Ph.D. (Tehran Univ.)
A. FATHIASHTIANI Ph.D. (Baqiyatollah 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.)

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

Single Issue 4 €

In the Name of Allah

Contents

- **Comparison of the Brain/Behavioral Systems and Defense Mechanisms in Participants with Depression and Anxiety Traits**
Marzie Pahlevan Mazandarani, M.Sc., Parviz Azadfallah, Ph.D., Seyyed Mojtaba Jazayeri, Ph.D. 230
- **Relationship between Academic Achievement and Motivational Beliefs by Mediating Goal Orientations and Self-Regulated Learning Strategies**
Zeinab Rabbany, M.Sc., Farideh Yousefi, Ph. D. 247
- **Relationship between Teacher's Academic Optimism and Student Achievement Goals**
Narjes Khatoon Zabihi Hesari, Ph.D., Elahe Hejazi, Ph.D., Javad Ejei, Ph.D. Vliollah Farzad, Ph.D. 263
- **Relationship between Empathy Elements and Happiness in University Student**
Mansour Beyrami, Ph.D., Davood Jafari, Ph.D., Mohsen Bahrami, M.Sc. 280
- **The Relation between Couple's Healthy Communication According to Islam and Relationship with God among Married Students**
Fatemeh Mahmoudi, M.Sc., Mahmoud Najafi, Ph.D., Shahrokh Makvand Hoseini, Ph.D. 292
- **The Assessment of the Factor Structure, Reliability and Validity of the Persian Version of Short Form of Inventory of Interpersonal Problems**
Jafar, Hasani, Ph.D., Mehdi Taheri, M.Sc. 308
- **The Relationship between Mindfulness and Integrative Self - Knowledge with Marital Satisfaction**
Mahsa Omidbeiki, M.Sc., Shiva Khalili, Ph.D., Masoud Gholamali Lavasani Ph.D., Nima Ghorbani, Ph.D. 327