

- بررسی دیدگاه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی درباره معرفت شناسی شخصی: یک مطالعه کیفی
- دکتر زهرا تنها، دکتر پروین کدیور، دکتر محمدحسین عبداللهی، دکتر جعفر حسنی ۳۵۲
- رابطه دل‌بستگی بزرگسالی و دل‌بستگی به خدا با سلامت روانشناختی با میانجیگری تاب آوری
- دکتر جلیل باباپور خیرالدین، دکتر حمید پورشریفی، دکتر باقر غباری بناب، دکتر زینب خانجانی، دکتر محسن بهرامی ۳۶۹
- اثربخشی برنامه آموزش پذیرش و تعهد بر پذیرش کودکان اتیستیک توسط مادران
- دکتر احمد به‌پژوه، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، سارا پازکی ۳۸۴
- اثربخشی آموزش سه‌وجهی اشتراک‌برگ بر بهبود مهارت‌های خواندن کودکان نارساختوان
- دکتر معصومه فارسی نژاد، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای ۳۹۸
- بررسی رابطه کمال‌گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی
- عاطفه سرشار، دکتر قوام ملتفت، دکتر فریبرز نیکدل ۴۱۲
- رابطه بین بیش‌درگیری والدین و رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان
- مینا مهبد، دکتر محبوبه فولادچنگ ۴۲۸
- طراحی، ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه هوش چندگانه برای ورزشکاران رشته هندبال
- دکتر محمدرضا شهابی کاسب، فاطمه چشمی، دکتر زهرا استیری، دکتر محمدرضا محمدی، دکتر رسول زیدآبادی ۴۴۴
- نمایه مؤلفان ۴۶۴
- معرفی کتاب ۴۷۸
- فهرست ۴ شماره سال ۱۳۹۶ ۴۷۹

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

بررسی دیدگاه دانش آموزان مقطع ابتدایی درباره معرفت‌شناسی شخصی: یک مطالعه کیفی □

Investigation of the Viewpoint of Elementary Students about Personal Epistemology: A Qualitative Study □

Zahra Tanha, PhD □

Parvin Kadivar, PhD

Mohammad Hosein Abdollahi, PhD

Jaefar Hasani, PhD

دکتر زهرا تنها*

دکتر پروین کدیور*

دکتر محمدحسین عبداللهی*

دکتر جعفر حسنی*

Abstract

Recent study in of students' beliefs about nature of knowledge and knowing as one of the effective constructs in learning have been considered. The present study with the aim of identity constituent elements of personal epistemology with an emphasis on qualitative methods that focus groups was performed. Hence, sample of 72 children aged 7-12 years with purposefull sampling strates were selected from schools in Tehran and were interviewed in groups of 6 persons. Results indicated that personal epistemology consisted of simple knowledge, certain knowledge, source of knowledge and justification of knowing. Hence, cultural factors with Islamic approach governing on the structure of schools has affected student's views and exploratory factor structure of western culture was different.

Keywords: personal epistemology, focus group, culture.

چکیده

مطالعه باور دانش آموزان درباره ماهیت دانش و دانستن به عنوان یکی از سازه‌های مؤثر در یادگیری در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل تشکیل دهنده معرفت‌شناسی شخصی در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی با تأکید بر روش کیفی از نوع گروه‌های کانونی انجام شد. بدین منظور، ۷۲ کودک در سنین ۷-۱۲ سال به روش نمونه‌گیری هدفمند از مدارس شهر تهران انتخاب و در گروه‌های ۶ نفری مورد مصاحبه نیمه ساختار یافته قرار گرفتند. نتایج نشان داد که معرفت‌شناسی شخصی شامل مؤلفه‌های سادگی دانش، قطعیت دانش، منبع دانش و توجیه‌پذیری دانستن می‌شود. بنابراین، عوامل فرهنگی با رویکرد اسلامی حاکم بر ساختار مدارس دیدگاه‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده است و عوامل اکتشافی با ساختار عاملی فرهنگ غربی متفاوت بوده است.

کلیدواژه‌ها: معرفت‌شناسی شخصی، گروه کانونی، فرهنگ.

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

✉ Email: tanhazahra6426@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۳/۲۳
* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی - تهران

● مقدمه

در سال‌های اخیر مطالعات انجام‌شده در خصوص شناخت باورهای افراد درباره ماهیت دانش و دانستن، اطلاعات گسترده‌ای را درباره توانمندی‌های دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان فراهم آورده است. اگرچه پژوهش‌های مختلفی با این محور انجام‌شده است اما خلأهای پژوهشی در زمینه پژوهش با کودکان وجود دارد (کوهن، چنی و وینستوک، ۲۰۰۰؛ بور و هوفر، ۲۰۰۲؛ کنلی، پتتریچ، وکری و هریسن، ۲۰۰۴؛ میسون، بلدیرین و زورلو، ۲۰۰۶؛ ویلدنجر، هوفر و بور، ۲۰۱۰ و رودز و براندن، ۲۰۱۴) به طوریکه بیشتر پژوهش‌های تجربی بر یادگیرندگان سنین دبیرستان و بالاتر متمرکز شده‌اند و به نظر می‌رسد که تفکر معرفتی در کودکان به سختی قابل‌شناسایی است (کوهن، ۱۹۹۱؛ لین، دنگ، چای و تسای، ۲۰۱۳).

در حوزه مطالعه باورها، سه مسیر عمده پژوهشی وجود دارد (هوفر و پتتریچ، ۱۹۹۷) که در هر سه تحول این مفهوم به سنین نوجوانی تا بزرگسالی محدود می‌شود: الگوی «تحول روان‌بنه هوشی و اخلاقی»^۱ پری (۱۹۷۰) که چگونگی تحول باورهای دانشجویان را در مورد ماهیت دانش موردبررسی قرار می‌دهد، الگوی «قضاوت تأملی»^۲ کینگ و کیچنر (۱۹۹۴) که طرحی از مطالعه پری (۱۹۷۰) و دیویی (۱۹۳۳) است و بیست سال مطالعه طولی و مقطعی دانش‌آموزان از دبیرستان تا بزرگسالی را در این مورد نشان می‌دهد و الگوی «قضاوت استدلالی»^۳ کوهن (۱۹۹۱) که به بررسی معرفت‌شناسی شخصی در چهار گروه سنی از نوجوانی تا شصت‌سالگی می‌پردازد.

اگرچه در این الگوها تعداد سطوح یا مراحل بین سه (کوهن، ۱۹۹۱)، هفت (کینگ و گیچنر، ۱۹۹۴) تا نه (پری، ۱۹۷۰) متغیر است و عناوین متفاوتی برای نامگذاری آنها وجود دارد، در هر یک از این الگوها مسیرهای تحولی مشابهی مشاهده می‌شود، به این شکل که معرفت‌شناسی شخصی از یک دیدگاه دوگانه‌نگر یا قطعی که در آن دانش به شکلی صحیح - غلط و حقیقت به صورتی قطعی نگریسته می‌شود آغاز و با درک دیدگاه‌های متفاوت و احتمال عدم قطعیت دانش، به «چندگانه‌نگری» و سپس به تأمل و بازاندیشی در مورد حقایق چندگانه و امکان ارزیابی آنها می‌رسد (هوفر و پتتریچ، ۱۹۹۷؛ کامپا، نیومن، هیتمن و کریمر، ۲۰۱۶).

علاوه بر این، ویژگی مشترک دیگر در این الگوها آن است که هر سه تحول معرفت

شناسی شخصی را در مراحل ثابتی در نظر گرفته و بنابراین، دیدگاهی تک‌بعدی دارند (ریچاردسون، ۲۰۱۳)، درحالی‌که، باور در مورد دانش و دانستن ممکن است پیچیده، چندبعدی و در قالب مواضع نظری مرتبط و به‌هم‌پیوسته باشد (هوفر، ۲۰۰۱). شومر (۱۹۹۰) علاوه بر یکپارچه‌سازی دیدگاه‌های پیشین، ابعاد معرفت‌شناسی شخصی را نیز در نظر گرفت. بر اساس نظر وی، باورهای معرفت‌شناختی «نظامی از باورهاست که از چندین بعد کم و بیش مستقل ترکیب یافته است». این ابعاد در دو حوزه قرار می‌گیرند یکی «ماهیت دانش»^۴ (باور فرد در این مورد که دانش چیست) و دیگری ماهیت یا «فرایند دانستن»^۵ (فرد چگونه دانش را کسب کرده و یاد می‌گیرد). ماهیت دانش شامل ابعادی چون قطعیت یا سادگی دانش است و فرایند دانستن، ابعاد «منبع دانش» و ارزیابی دانش را شامل می‌شود.

هوفر و پتتریچ (۱۹۹۷) در یک مطالعه مروری ضمن ارائه مدلها و نظریه‌های مختلف در رابطه با معرفت‌شناسی شخصی، به این جمع‌بندی رسیدند که دو بعد عمومی در پژوهش‌ها قابل استناد است و با زیربناهای فلسفی قابل‌مقایسه‌تر است. این دو عبارت‌اند از: ماهیت دانش و ماهیت دانستن. این ابعاد کلی، چهار بعد را در برمی‌گیرند: قطعیت دانش (این‌که مفاهیم دانش ثابت هستند یا اینکه آنها در حال نمو و تغییرند)؛ سادگی دانش (این‌که دانش از تکه‌های پراکنده اطلاعات تشکیل شده یا اینکه دانش شامل مفاهیمی در ارتباط باهم می‌باشد)؛ منبع دانش (این‌که دانش از طریق متخصصان بیرونی استخراج می‌شود یا ساخته خود فرد است) و «توجیه‌پذیری دانستن»^۶ (دانش با استفاده از شواهدی که متخصص ارائه می‌دهد، چگونه ارزیابی می‌شود).

این چهار بعد محور آن چیزی است که با عنوان نظریه‌های معرفت‌شناختی شناخته می‌شود. این باورها از نظر شخصی قسمتی از یک «معرفت‌شناسی عامه»^۷ است (بور و هوفر، ۲۰۰۲؛ کیچنر، ۲۰۰۲) و از نظر فراشناختی قابل تفسیر است. در مطالعه هوفر (۲۰۰۰) این چهار بعد از نظر تجربی مورد بررسی قرار گرفتند. تحلیل عاملی این ابزار وجود مدل چندبعدی معرفت‌شناختی را مورد حمایت قرارداد، اما، قطعیت و سادگی دانش عواملی جدا از هم نبودند. این نتیجه مشابه مطالعه کواین و آلورمن (۱۹۹۵) بود که با تحلیل عاملی پرسشنامه شومر (۱۹۹۰) به همین نتیجه رسیده بودند.

از سوی دیگر، پرسشنامه‌های مربوط به معرفت‌شناسی شخصی به صورت گسترده

در امریکا شکل گرفته و اعتبار یابی شده است و سپس، در سایر فرهنگ‌ها با ترجمه ابزار موجود به کار گرفته شده است. برخی از مطالعات گویای این مسئله است که اندازه‌گیری ابزارهای موجود در فرهنگ آمریکایی با پرسشنامه‌های موجود در سایر فرهنگ‌ها ساختار عاملی متفاوتی را پیشنهاد می‌کند (چان و الیت، ۲۰۰۲؛ یان، ۲۰۰۰؛ رضایی، ۱۳۸۹؛ خالقی نژاد، بشارت و زمانپور، ۱۳۹۰؛ کدیور، تنها و فرزاد، ۱۳۹۱). بنابراین، باید به این سؤال پاسخ داد که آیا ابعاد دیگری را می‌توان برای باورها در فرهنگ‌های خاص دیگر پیش‌بینی کرد که در مطالعات پژوهشگران آمریکایی دیده نشده باشد؟ یا می‌توان بنا به ضرورت‌های فرهنگی در نوع سؤالات پیشنهادی در خصوص معرفت‌شناسی شخصی تغییراتی ایجاد کرد؟ بنابراین، آنچه مشهود است این است که، بررسی ماهیت معرفت‌شناسی شخصی خارج از بافت فرهنگی که در آن مشاهده می‌شوند خالی از اشکال نخواهد بود و به نظر می‌رسد که در فرهنگ‌های مختلف، عوامل زیربنایی مفهوم باورها متفاوت بوده (شومر، ۱۹۹۳؛ شومر-آیکینز، ۲۰۰۴) و در نتیجه لازم است، در درجه اول، عوامل زیربنایی سازه معرفت‌شناسی شخصی با مطالعات کیفی شناسایی شود. در مطالعه حاضر با استفاده از روش گروه‌های کانونی به اندازه‌گیری و مطالعه معرفت‌شناسی شخصی پرداختیم. در روش گروه‌های کانونی واحد مشاهده و واحد تحلیل «گروه» است. در اینجا تفاوت‌ها همانند جنس، طبقه و غیره مهم نبوده، بلکه، ذهنیت مشترک افراد مهم است.

روش مطالعه در این پژوهش گروه‌های کانونی به عنوان یکی از شیوه‌های روش کیفی، می‌باشد. «جامعه پژوهش» حاضر کلیه دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ مقاطع ابتدایی تهران بودند. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود. برای انجام مصاحبه‌های کیفی، از هر پایه تحصیلی در مدارس دخترانه و پسرانه به صورت جداگانه ۶ نفر انتخاب و در گروه‌های کانونی با مصاحبه‌های سازمان‌نیافته یا نیمه سازمان‌یافته‌ای شرکت کردند. در نهایت، تعداد شرکت‌کنندگان ۷۲ نفر شدند. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ مشاهده می‌شود. البته این انتخاب نمونه با در نظر گرفتن این پیش‌فرض بود که تعداد اعضای نمونه در اینگونه مطالعات را نمی‌توان از قبل مشخص کرد، بدین دلیل برای هر گروه تعداد ۶ نفر در نظر گرفته شد و این نکته مدنظر بود که فرایند نمونه‌گیری تا حاصل شدن کفایت نظری لازم ادامه یابد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

متغیرها	تعداد	درصد	
جنس	دختر	۳۶	
	پسر	۳۶	
پایه تحصیلی	اول ابتدایی	۱۶/۶۶	
	دوم ابتدایی	۱۶/۶۶	
	سوم ابتدایی	۱۶/۶۶	
	چهارم ابتدایی	۱۶/۶۶	
	پنجم ابتدایی	۱۶/۶۶	
	ششم ابتدایی	۱۶/۶۶	
سن	میانگین	انحراف معیار	
	اول ابتدایی	۷/۱۵	۰/۲۴
	دوم ابتدایی	۸/۱۰	۰/۶۲
	سوم ابتدایی	۹/۴	۰/۱۲
	چهارم ابتدایی	۱۰/۸	۰/۲۶
	پنجم ابتدایی	۱۱/۸	۰/۵۶
	ششم ابتدایی	۱۲/۲	۰/۳۳

● روش

روش جمع‌آوری داده‌ها به این صورت بود که پس از کسب، مجوز لازم از وزارت آموزش و پرورش و با حضور در مدارس، توضیحاتی درباره‌ی نوع پژوهش و اهداف محقق به مدیریت و کادر مدرسه داده شد. با کسب موافقت، از هر پایه تعداد ۶ دانش‌آموز به صورت تصادفی برای مصاحبه انتخاب شدند. ماهیت مطالعه تحولی و داشتن این پیش فرض که دانش‌آموزان در سال‌های ابتدایی، اواسط و پایانی تحصیل خود ممکن است از نظر باورها با هم متفاوت باشند، ضرورت انتخاب افراد از هر مقطع را بیشتر کرد. بعد از انتخاب تصادفی، به جای مصاحبه انفرادی، گروه‌های کانونی برای هر مقطع تشکیل شد. ساعات و روزهای انتخابی برای مصاحبه به گونه‌ای بود که دانش‌آموزان تنیدگی امتحان را نداشتند و مصاحبه‌ها در ساعات بین ۱۰ تا ۱۱ صبح انجام شد. با موافقت مدیریت مدارس مختلف، مکان برگزاری مصاحبه‌ها داخل نمازخانه‌های مدارس بود.

با توجه به هدف تحقیق که کشف مؤلفه‌های تشکیل دهنده و عوامل مؤثر بر متغیر مورد بررسی بود، بر اساس نظریه‌های موجود به تدوین چارچوب اولیه مصاحبه با دانش‌آموزان پرداخته شد؛ یعنی، سؤالات مصاحبه بر اساس ادبیات مرتبط با موضوع تحقیق و نظر صاحب نظران و متخصصان روان‌شناسی تربیتی و روان‌شناسی تحولی تدوین شد. به منظور اطمینان از سطح روایی و اعتبار ابزار، ابتدا روایی سؤالات در یک مطالعه دلفی از نظر متخصصان مورد بررسی قرار گرفته و ساختار سؤالات اصلاح شد.

در این مرحله، مسئله اعتباریابی داده‌ها نیز با چهار شاخص مورد بررسی قرار رفت. قابلیت اعتبار به این شکل که سؤالات روی گروهی از اعضای نمونه اجرا و برای اطمینان از اعتبار سؤالات پس از دو هفته بار دیگر اعضای نمونه همان سؤال‌ها پرسیده شد. جهت تضمین قابلیت تصدیق، سعی شد تا پژوهش‌گر تا حد امکان پیش فرض‌های خود را در فرایند انجام مصاحبه دخالت ندهد. بدین منظور، سعی شد تا مفاهیم ارائه شده توسط پژوهش‌گر در داده‌ها و متن مصاحبه قابل ردیابی باشد. در این مرحله، تمامی مصاحبه‌ها توسط خود محقق روی کاغذ پیاده شده و ارتباط بین مفاهیم و داده‌ها برقرار شود. قابلیت کفایت بدین صورت مورد بررسی قرار گرفت که فرایند کار به صورت تیمی و با مشورت صاحب‌نظران انجام شد. افزایش قابلیت تعمیم و انتقال به موقعیت‌های دیگر نیز از طریق انتخاب نمونه‌ای در گستره سنی مناسب از ۱۲-۳ سال و از هر دو جنس میسر شد.

در آغاز فرایند مصاحبه توضیحی کوتاه درباره‌ی موضوع، اهداف و روش تحقیق داده شد و با توجه به این که ابزار تحقیق مصاحبه، نیمه ساختارمند بود، به منظور اجتناب از انحراف در پاسخ‌ها بر حسب ضرورت پاسخ‌ها هدایت می‌شدند. کدگذاری نهایی پاسخ‌ها توسط دو ارزیاب - دو دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی-انجام گرفت. ضریب توافق دو کدگذار با استفاده از ضریب کاپای کوهن ۰/۸۵ به دست آمد.

● ابزار

با مطالعه و بررسی دیدگاه‌های مختلفی که در خصوص ابعاد معرفت‌شناسی شخصی مورد بررسی قرار گرفته بود محورهای مصاحبه تدارک دیده شد و سؤالات مطرح گردید. سؤال‌ها در چهار محور بدین شرح تنظیم شده‌اند: «قطعیت»، «سادگی»، «منبع» و «توجیه‌پذیری/دانش». شیوه‌ی انجام مصاحبه‌ها به این صورت بود که در ابتدا محقق خودش را با نام

کوچک برای شرکت‌کنندگان معرفی می‌کرد و از آن‌ها نیز می‌خواست که خودشان را معرفی کنند. در ادامه، از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد که با اجازه محقق نظرات خود را ارائه کنند و به نظرات هم احترام بگذارند. در پایان مصاحبه نیز به هر شرکت‌کننده برای تشکر و قدردانی جعبه آبرنگی هدیه داده شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل انجام گرفته در مرحله نخست پژوهش به این پرسش که «درون‌مایه‌های معرفت‌شناسی شخصی کدامند؟» پاسخ داد. با بهره‌گیری از روش گلیزر و اشتراوس (۱۹۶۷) برای مقایسه ثابت و استفاده از توصیه‌های میلرز و هوبرمن (۱۹۹۴) برای کدگذاری داده‌های کیفی تمام فرایندهای توصیف شده توسط مشارکت‌کنندگان در مصاحبه شناسایی و طبقه‌بندی شد. این فرایند را با چند بار تکرار انجام دادیم. نخست، متون پیاده شده مصاحبه‌ها را خواندیم تا درکی کلی از پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به دست آوریم. کنار هر خط یا پاراگراف حاشیه‌نویسی شد تا کدگذاری اولیه انجام شود. از این کدهای اولیه، یک مقوله‌بندی عمومی برای پاسخ‌های مشارکت‌کننده صورت گرفت.

دوم، با مرتب کردن گروه‌بندی اولیه، برچسب مقوله‌ها و زیر مقوله‌های عینی، مضامین را شناسایی کردیم. گروه‌بندی انجام شده، شباهت پاسخ‌ها و تعداد پاسخ‌ها را نشان می‌داد. حداقل نیمی از مشارکت‌کنندگان دارای یک مضمون اولیه در مصاحبه بودند. در ادامه، متن مصاحبه‌ها و یادداشت‌های محیطی را بازخوانی کردیم و در آن‌ها عبارات تکراری و مطالب غیرمنتظره را جستجو کردیم تا شواهدی غیر معمول از تجارب مشارکت‌کنندگان باشد.

سوم این مضامین را مرور کردیم تا میزان هماهنگی آن‌ها با نظریه هوفر و پتتریچ (۱۹۹۷) مشخص شود. در این مرحله، ما از دو معیار استفاده کردیم (پاتون، ۱۹۹۰): «آیا/این اطلاعات نظریه ما را در مورد معرفت‌شناسی شخصی تأیید می‌کند؟» و «آیا در مورد تفسیر افراد از معرفت‌شناسی شخصی بینش تازه‌ای ارائه می‌دهد؟» در همین مرحله، مضامین اولیه را با هم ترکیب کردیم و در پنج بُعد مجدداً نام‌گذاری کردیم. سرانجام، پاسخ‌ها دوباره خوانده شد و در یکی از پنج مضمون نهایی قرار گرفت تا از مناسب بودن گروه‌بندی اطمینان حاصل کنیم. بعد از این مرحله، مشخص شد که پنج مضمون، پاسخ‌های ارائه شده توسط مشارکت‌کنندگان را به خوبی منعکس می‌کند.

● نتایج

به منظور مشخص کردن مؤلفه‌ها و عوامل مرتبط با معرفت‌شناسی شخصی، پس از گفت‌وگو، ابتدا جملات و عبارات مشابه حاصل از پاسخ‌ها استخراج شده، سپس، در قالب مفاهیم دسته‌بندی شده‌اند. در این قسمت، در ابتدا متن مصاحبه‌ها ارائه می‌شود. بدین منظور، خلاصه‌ای از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین نکات اشاره شده ارائه می‌شود.

○ بعد از تشکیل دادن گروه‌های کانونی در هر مقطع و به تفکیک جنس، سؤال‌ها در گروه‌ها مطرح شد. بررسی سؤال‌ها نشان داد که دانش‌آموزان پایه‌های اول، دوم و سوم پاسخ‌های شبیه‌تری ارائه دادند و پاسخ‌های سه پایه دیگر به هم نزدیک‌تر بود، از این رو، مصاحبه‌ها در دو گروه به شرح زیر تنظیم می‌شوند:

- «دانش‌تو یعنی چه؟» وقتی کسی از من سؤالی می‌پرسد و من در جواب او می‌گویم «پاسخ را می‌دانم» به چه معناست؟

- دانش یعنی چی؟ دانشمند به چه کسی می‌گویند؟

- آیا ممکن است این دانشمندان هم اشتباه کنند؟

- این دانشمندان دانش خود را از کجا به دست می‌آورند؟

- چه جور کتاب‌هایی دوست دارید بخوانید؟ به کتاب‌های علمی یا درسی چقدر اطمینان می‌کنید؟

- برای اینکه یک مطلبی را یاد بگیریم باید چند بار آن را بخوانیم؟

- به نظر شما علوم مختلف با گذشت سال‌ها تغییر می‌کنند؟

- تا حالا شده سؤالی خیلی ذهن شما را مشغول کند؟ برای پیدا کردن جواب درست چه کاری انجام دادید؟ فکر می‌کنید می‌توان برای تمامی سؤال‌ها یک پاسخ درست پیدا کرد؟

کدگذاری، گروه‌بندی و استخراج درون‌مایه‌های مصاحبه

در این قسمت، کدگذاری‌ها و گروه‌بندی‌های حاصل از بررسی مصاحبه‌ها در قالب جدول ۲ ارائه می‌شود و درون‌مایه‌های استخراجی در جدول ۳ مشاهده می‌شود.

جدول ۲. کدگذاری و گروه بندی مواد استخراجی از مصاحبه ها

ردیف	کد	مفاهیم (کدگذاری باز و فهرست کردن کدها)	گروه
۱	۱/۱	مطالب کتاب های درسی ساده هستند و معمولاً زود یاد گرفته می شوند	سادگی مطالب کتاب ها
۲	۲/۱	خواندن هر مطلب گیج کننده ای را باید کنار گذاشت چون نمی توان در نهایت آن را فهمید	عدم فهم مطالب دشوار
۳	۳/۱	نظر دو نفر ممکن درباره یک مسئله علمی اصلاً شبیه هم نباشد	اختلاف نظر درباره مسائل علمی
۴	۴/۱	دوست داریم مانند دانشمندان آزمایشگاه داشته باشیم و اختراع کنیم	علاقه به کار علمی دانشمندان
۵	۵/۱	روش های مورد استفاده تمامی دانشمندان ثابت است	یکسانی روش های مورد استفاده دانشمندان
۶	۶/۱	معلمان افراد با سواد هستند و حرف هایشان درست است چون زیاد کتاب خوانده اند	معلم همه چیزدان
۷	۷/۱	درس های امسال ما خیلی دشوارتر از سال پیش است و ما برای یاد گرفتن آن باید بیشتر تلاش کنیم	دشواری دروس با بالا رفتن پایه تحصیلی
۸	۸/۱	علم کلاً پیچیده و سخت است	پیچیدگی علم
۹	۹/۱	پاداش نیکو نتیجه کار دانشمندان پر تلاش است	نتیجه دانستن
۱۰	۱۰/۱	بهترین راه برای اینکه بدانیم کسی درست می گوید این است که آن را با چشم خودمان ببینیم	مشاهده گری
۱۱	۱۱/۱	دانشمندان مدام در حال تحقیق کردن هستند، آن ها فرضیه سازی می کنند و بعد فرضیه های خود را عملی می کنند	فرضیه سازی
۱۲	۱۲/۱	دانشمندان فقط آن چیزی را که خدا گفته بهتر از ما می فهمند چون آن ها آزمایشگاه های بزرگ دارند و کتاب های بیشتری خوانده اند.	اعتماد به عدم تغییر منبع الهی
۱۳	۱۳/۱	دانشمندان هیچ گاه اشتباه نمی کنند	دانشمند همه چیزدان
۱۴	۱۴/۱	بالا تر از دانشمندان این پیامبران هستند که همه چیز را می دانند	اعتماد به دانسته های پیامبران
۱۵	۱۵/۱	دوستان و همکلاسی های ما هم درباره مسائل علمی اندازه ما می دانند و ممکن است اشتباه کنند	امکان اشتباه در پاسخ به مسائل
۱۶	۱۶/۱	تلاش دانشمندان برای حل مسائل مهم تر از موفقیت یا عدم موفقیت آن هاست	ارزش تلاش
۱۷	۱۷/۱	کتاب های علمی غیر قابل تغییرند ولی کتاب های داستان را می توان تغییر داد	ثابت بودن مطالب کتاب های علمی
۱۸	۱۸/۱	نمی شود صد در صد به حرف های اطرافیان اطمینان کرد	عدم اطمینان به گفته های دیگران
۱۹	۱۹/۱	اگر تلاش زیاد کنیم در نهایت مطالب خیلی دشوار را هم درک می کنیم	قابل حل بودن حل مسائل دشوار
۲۰	۲۰/۱	حقیقت موضوعات غیر قابل تغییر است	غیر قابل تغییر بودن حقایق

۲۱	۲۱/۱	سؤال زیاد کردن و کنجکاوی اتلاف وقت است چون پاسخ‌ها یک جواب دارند و افرادی که زیاد سؤال می‌کنند حوصله آدم را سر می‌برند	قطعی بودن پاسخ‌ها
۲۲	۲۲/۱	جواب سؤال‌ها در کتاب‌ها و اینترنت هست	جمع‌آوری اطلاعات از کتاب‌ها و اینترنت
۲۳	۲۳/۱	تمام دانش و علم از طرف خداست و فقط خدا می‌داند که چه خواهد شد	قطعیت گفته خداوند
۲۴	۲۴/۱	هر چیزی که از نظر علمی لازم باشد دانشمندان بدانند در قرآن آمده و قابل اطمینان است دانشمندان فقط باید از قرآن کسب تکلیف کنند	قرآن منبع تمام دانش‌ها
۲۵	۲۵/۱	نتیجه تلاش دانشمندان خدمت به انسان‌هاست	تلاش به خاطر دیگران

به منظور نام‌گذاری درون‌مایه‌های استخراجی، تکیه اصلی بر مطالعات شومر (۱۹۹۰) و هوفر (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) می‌باشد. برای انتخاب نام عامل نتیجه دانستن، از نظرات پنج متخصص استفاده شد و در نهایت، نام فوق انتخاب گردید. مسئله قابل تأمل دیگر اینکه، آزمودنی‌ها علم خدا، پیامبران و قرآن را مطرح ساختند که در درون‌مایه‌های استخراجی باورها در فرهنگ‌های دیگر دیده نشده است. همچنین، عمده سؤالاتی که در ذهن این کودکان به ویژه در پایه‌های بالاتر وجود دارد مسائل دینی و اخلاقی است.

جدول ۳. درون‌مایه‌های استخراجی از مصاحبه‌ها

سادگی دانش	قطعیت دانش	منبع دانش	نتیجه دانستن	توجه پذیری دانستن
سادگی مطالب کتاب‌ها	غیر قابل تغییر بودن حقایق ثابت بودن مطالب کتاب‌ها	معلم همه چیزدان دانشمند همه چیزدان	ارزش تلاش نتیجه دانستن	یکسانی روش‌های مورد استفاده دانشمندان
پیچیدگی علم	های علمی	عدم اطمینان به گفته‌های دیگران	تلاش به خاطر دیگران	علاقه به کار علمی دانشمندان
قابل حل بودن مسائل دشوار	عدم فهم مطالب دشوار	دیگران		فرضیه‌سازی
دشواری	اعتماد به عدم تغییر منابع	اعتماد به دانسته‌های دیگران		مشاهده‌گری
دشواری دروس بالارفتن پایه تحصیلی	با الهی اختلاف نظر درباره مسائل علمی	امکان اشتباه در پاسخ به مسائل		جمع‌آوری اطلاعات از کتاب‌ها و اینترنت
	قطعیت گفته خداوند	قرآن منبع تمام دانش‌ها		

● بحث و نتیجه‌گیری

○ یکی از خلاءهای پژوهشی مطرح در مطالعه‌ی مروری هوفر و پتتریچ (۱۹۹۷) به

مفهوم سازی ابعاد یا عناصری که باورهای معرفتی افراد را تشکیل می‌دهد، بر می‌گردد، یک شکاف عمده دیگر نیز پرداختن به ساختار این مفهوم در کودکان سنین پایین‌تر از دبیرستان و دانشجویان می‌باشد که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از متخصصان تربیتی قرار گرفته است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف کشف مؤلفه‌های تشکیل دهنده معرفت‌شناسی شخصی در کودکان در یک مطالعه کیفی با محور گروه کانونی انجام شد.

○ نتایج حاصل از مصاحبه نشان داد که پاسخ کودکان در این سنین به سؤالات معرفت‌شناسی شخصی می‌تواند ابعاد معرفتی در سنین بالاتر را پوشش دهد. اما ارزیابی پاسخ‌ها تا حدودی گویای این مسئله بود که این کودکان در پاسخ‌های خود بسیار از زیربناهای فرهنگی که باور آن‌ها را تشکیل می‌داد، تأثیر پذیرفته بودند. به گونه‌ای که عمده پاسخ‌های آن‌ها حول مسائل اخلاقی، اعتقادی و دینی قرار داشت و به نظر می‌رسید که نمی‌توانستند به سادگی مسائل علمی را از مسائل اخلاقی تفکیک کنند و تا حدود زیادی وابسته به بافت خاص مدرسه خود قضاوت‌های معرفتی داشتند. همچنین، به نظر می‌رسد که معرفت-شناسی شخصی مانند بسیاری از سازه‌های روان‌شناختی، ماهیتی تحولی داشته باشد (اسعدی، امیری و مولوی، ۱۳۹۳). در این قسمت، ضمن بررسی ابعاد به دست آمده از مصاحبه با کودکان، نتایج با تبیین‌های ضروری ارائه خواهد شد. بر این اساس، تکیه اصلی در نام‌گذاری مقولات بر مطالعات شومر (۱۹۹۰) و هوفر (۲۰۰۰)، که به آن مفاهیم برخاسته از نوشته‌ها می‌گویند، می‌باشد. مقولات به دست آمده بدین شرح هستند:

○ سادگی دانش: همان‌طور که توسط شومر (۱۹۹۰، ۱۹۹۴) و شومر-آیکینز (۲۰۰۴) مفهوم سازی شده است دانش بر روی یک پیوستار از انباشتگی حقایق تا مفاهیم مرتبط به هم قرار دارد. همچنین، در سطح پایین، دانش به صورت مجزا، عینی و با حقایق قابل دانستن قرار گرفته و در سطح بالاتر آن دانش از نظر افراد نسبی، مشروط و وابسته به بافت است. تحلیل پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که کودکان سنین پایین‌تر و در سال‌های ابتدایی دوره دبستان قضاوت‌های ساده لوحانه‌تر و سطح پایین‌تری از درک پیچیدگی‌ها و ارتباطات مفاهیم علمی دارند. به گونه‌ای که تا جای ممکن یادگیری مطالب را نیز ساده در نظر می‌گیرند. یکی از سؤالاتی که از آزمودنی‌ها پرسیده شد این بود که «برای اینکه یک مطلبی را یاد بگیریم باید چند بار آن را بخونیم؟» بررسی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در

مصاحبه‌ها نشان داد که کلاس‌سومی‌ها کمی توانسته‌اند پیچیده‌تر شدن درس‌ها را نسبت به سال گذشته درک کنند. اما این درک هنوز ناپخته است. بنابراین، می‌توان این مؤلفه را در یک پیوستار مطرح کرد که در یک سوی آن سادگی دانش و در سوی دیگر آن پیچیدگی دانش قرار می‌گیرد و با افزایش سن و سطوح تحصیلات افراد باورهای از ناپختگی به سمت پختگی و بخردانه عمل کردن پیش می‌روند. همچنین، دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر دشواری دروس مختلف را درک کرده و می‌دانستند که در کدام درس‌ها ضعف داشته و نیازمند مطالعه بیشتر و صرف زمان مکفی‌تر هستند. این توانایی از یک سو، تا حدودی با تحول فراشناخت (فلاول، ۱۹۸۵؛ کوهن، ۲۰۰۰a,b؛ فاگنانت و کراهی، ۲۰۱۱) در این سنین هم‌پوشانی دارد و از سوی دیگر، نشان‌دهنده اختصاصی‌تر شدن باورها (هوفر، ۲۰۰۰؛ موئیس، بندیکسن و هائل، ۲۰۰۶؛ کدیور، تنها و عربزاده، ۱۳۸۹) در حیطه‌های مختلف است که می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های آتی در این زمینه باشد و نقاط تلاقی نظری بیشتری نشان بدهد.

○ **قطعیت/دانش:** درجه‌ای که از نظر شخص دانش ثابت یا سیال به نظر می‌رسد. بر اساس بنیان نظری و از دیدگاه تحولی احتمالاً این بعد در پیوستاری از یک دیدگاه ثابت تا دیدگاه سیال تغییر می‌کند. در سطح پایین‌تر، حقیقت مطلق با قطعیت وجود دارد. در سطوح بالاتر، دانش امری تجربی و در حال تکامل است. با تأملی در پاسخ‌های شرکت‌کنندگان می‌توان برخی تبیین‌های احتمالی را استخراج کرد. قابل توجه‌ترین نکته مانند مؤلفه‌های قبلی، تحولی بودن این عامل است. به صورتی که با افزایش سن شاهد ظهور باورهای هستیم که به مراتب بخردانه‌تر از باورها در سنین پایین‌تر هستند. دانش‌آموزان سه پایه اول به خصوص مقاطع اول و دوم دبستان تغییر دانش را تقریباً محال می‌دانند. از نظر آنها اگر دانشی که ساخته شده و در کتاب‌ها ارائه شده است تغییر می‌کرد دیگر درس خواندن معنایی نداشت.

○ از سوی دیگر، یکی از بحث‌هایی که در جلسه گروهی کلاس‌سومی‌ها و در در دختران دیده شد این بود که این دانش‌آموزان ابراز کردند که "علم‌های مختلف در کتاب قرآن آمده است و ما می‌دانیم که کتاب قرآن عوض نمی‌شود. معلم ما می‌گوید که هر چیزی که لازم باشد که انسان‌ها بدانند خدا در قرآن به آدم‌ها گفته است و بنابراین، دانش‌هایی که در دست خدا هستند بدون تغییرند و ما فقط باید آنها را کسب کنیم و دست آخر هم اگر خدا بخواهد حتماً موفق می‌شویم." این نکته قابل تأمل است که دختران در پایه سوم که تجربه

رسیدن به سن تکلیف را دارند بیشتر به مباحث دینی فکر کرده و متعاقب آن در پاسخ‌های خود نیز مدام به قطعیت سخن خدا تأکید داشتند. از سوی دیگر، بافت خاص مدارس و کتاب‌های درسی که رنگ و بوی دینی دارد توانسته در ذهن این کودکان تفسیرهای دین‌محوری از تحول علم و دانش ایجاد کند. همچنین، در بررسی دیدگاه این دانش‌آموزان دختر بارها و بارها شاهد تأکید آن‌ها بر منبع دانش بدان معنایی هستیم که در تعریف ابعاد معرفتی به آن توجه شده است. بنابراین، به نظر می‌رسد که میان مؤلفه‌های قطعیت دانش و منبع آن رابطه معنادار قابل تأملی وجود داشته باشد (پری، براتمن و فیشر، ۲۰۱۵).

○ یک مسئله قابل تأمل دیگر اینکه، نمی‌توان تأثیر فناوری و امکانات فضای مجازی را که ذهن این کودکان را به خود مشغول کرده است، نادیده گرفت. همچنین، به نظر می‌رسد که کودکان در سنین پایان دبستان برای توجه کردن به اطلاعاتی که در رسانه‌ها ارائه می‌شود، فرصت بیشتری دارند و بیشتر درگیر با مسائل روز هستند. کودکان سنین پایین‌تر بیشتر جنبه سرگرم‌کننده رسانه‌ها را در نظر داشتند. همچنین، در جلسات گروه که برگزار شد شرکت کنندگان سنین بالاتر مدام به بحث‌های علمی که خارج از مصاحبه بین آنها در می‌گیرد اشاره می‌کردند. بنابراین، تحول در تغییر دیدگاه دانش‌آموزان در سال‌های پایانی دوره ابتدایی تا حدود زیادی از تحولات فناوری و به روز جامعه متأثر است، مطلبی که در پژوهش‌های مختلف در زمینه باورها در فرهنگ‌های مختلف کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، این مؤلفه را نیز در پیوستاری از باور به قطعیت و حتمیت دانش تا تغییرپذیری آن در نظر می‌گیریم.

○ منبع دانش: در سطح پایین‌تر بیشتر مدل‌های معرفتی، دانش خارج از خود و توسط متخصص به دست می‌آید و از طریق آنها نیز منتقل می‌شود. به منظور درک دیدگاه کودکان این سنین از منبع دانش خود، سؤالاتی از این دست مطرح شد: «آیا ممکن است دانشمندان هم/اشتباه کنند؟» چقدر به مطالب کتاب‌هایی که می‌خوانید اعتماد می‌کنید؟ معلم شما چگونه می‌تواند پاسخ تمامی سؤالات شما را بدهد؟ بنابر، انتظاری که می‌رفت کودکان سنین پایین‌تر دانش و ادعاهای مطرح شده را در دست افراد صاحب قدرت می‌دیدند که بی‌برو برگرد باید پذیرفته می‌شد، اما، در سنین بالاتر افراد ساختن گرا شده بودند یعنی، خود با تمام توانایی‌های خود به اطراف و دریافتی‌های خود از محیط معنا می‌دادند، به طوری که در

صحت و درستی مطالب دریافت شده از افراد مختلف شک داشتند. بندیکسن و رولز (۲۰۰۴) در مدل تلفیقی که برای تحول معرفتی ارائه کردند یکی از عوامل مؤثر در تحول معرفت شناختی را شک معرفتی معرفی کردند. بنابراین، منبع دانش را نیز می‌توان در یک پیوستار بررسی کرد. پیوستاری که در یک سوی آن «منبع دانش» خارج از فرد قرار دارد و در سوی دیگر منبع دانش خود فرد به‌عنوان سازنده هر معنا و مفهومی است.

○ **توجیه‌پذیری دانستن:** این بعد بر اینکه افراد چگونه ادعاهای پیرامون دانش را ارزیابی می‌کنند، تکیه می‌کند که شامل استفاده از شواهد، استفاده از منابع تولیدی متخصصان و کارشناسان و ارزیابی آنها از نظرات کارشناسان می‌شود. در مدل قضاوت تأملی (کینگ و کیچنر، ۱۹۹۴) افراد در سطوح پایین معرفتی، باورها را از طریق مشاهده یا تکیه بر نظرات متخصص، یا بر اساس آنچه احساس می‌کنند درست است، توجیه می‌کنند. تنها در مراحل بالاتر افراد از قوانین پژوهشی استفاده می‌کنند و به‌صورت شخصی و درونی شروع به ارزیابی و تلفیق دیدگاه‌های کارشناسان می‌کنند. سؤال مطرح در مصاحبه به منظور دستیابی به نظر دانش‌آموزان درباره این مؤلفه از این قرار بود: تا حالا شده سؤالی خیلی ذهن شما را مشغول کند؟ برای پیدا کردن جواب درست چه کاری انجام دادید؟

○ **بررسی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که به‌رغم انتظاری که برای تحول در این مؤلفه مانند سایر مؤلفه‌ها می‌رفت، دانش‌آموزان مقطع دبستان درک روشنی از فرایند تحقیق و بررسی علمی موضوعات ندارند.** به‌نظر می‌رسد که نوع آموزش به این افراد راحت‌ترین راه را برای یافتن پاسخ به سؤالات در اختیار قرار داده است. به‌گونه‌ای که پرسیدن از بزرگترها و مراجعه به اینترنت تنها راه حل پیشنهادی در این کودکان بوده است. مطرح کردن سؤال‌های به‌شکل چالش‌برانگیز می‌تواند راه‌گشا باشد و البته توجه به اینکه مدارس باید از نظر امکاناتی به‌گونه‌ای تجهیز شده باشند که در نهایت دانش‌آموزان در فرایند پژوهش به معنای علم خود نقش داشته و خود پاسخ سؤالات خود را پیدا کنند. همچنین، تأکید بیش از حد بر سؤالات انتزاعی که معمولاً پاسخ مشخصی ندارد ضمن اینکه ذهن را از قطعیت‌ها می‌سازد توانایی استدلال‌های علمی را کاهش می‌دهد که عواقب آن در سال‌های آتی، در دانشگاه‌ها و محیط کاری مشاهده خواهد شد.



یادداشت‌ها

1. schemes of intellectual and ethical development
2. reflective judgment
3. argumentative reasoning
4. nature of knowledge
5. nature of knowing
6. justification of knowing
7. folk epistemology

● منابع

- اسعدی، سمانه، امیری، شعله و مولوی، حسین. (۱۳۹۳). تحول خردمندی از دوره نوجوانی تا سالمندی. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۱)، ۳۷-۵۳.
- خالقی نژاد، سید علی؛ بشارت، محمد علی و زمانپور، عنایت اله. (۱۳۹۰). ساختار عاملی مقیاس باورهای معرفت‌شناختی شوهر. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۲)، ۱-۲۶.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۹). پایایی و ساختار عاملی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۱)، ۵۶-۷۰.
- کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و عربزاده، مهدی. (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی و اعتباریابی مقیاس باورهای معرفت‌شناختی ریاضی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱)، ۷۳-۸۷.
- کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی اله. (۱۳۹۰). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۱۶(۳)، ۲۵۱-۲۶۵.
- Bendixen, L. D. & Rule, D.C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69-80.
- Burr, J. E. & Hofer, B. E. (2002). Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20, 199-224.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24, 123-142.
- Chandler, M. J., Hallett, D., & Sokol, B. W. (2002). Competing claims about competing knowledge claims. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 145-168). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston New York Chicago.

- Fagnant, A., & Crahay, M. (2011). Theories of mind and personal epistemology: Their interrelation and connection with the concept of metacognition. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2):257-271.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Kampa, N., Neumann, I., Hetmann., & Kremer, K. (2016). Epistemological beliefs in science a person centered approach to investigate high school students' profiles. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 81-93.
- Kitchener, R. F. (2002). Folk epistemology: An introduction. *New Ideas in Psychology*, 20, 89-105.
- Kuhn, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, 96, 674-689.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kuhn, D. (2000a). Metacognitive development. *Curr. Direc. Psychol. Sci.* 9, 178-181.
- Kuhn, D. (2000b). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In Mitchell, P., & Riggs, K. J. (eds.), *Children's reasoning and the mind*, Psychology Press, Hove, pp. 301-326.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Lin, T., Deng, F., Chai, C. S., & Tsai, C. (2013). High school students' scientific epistemological beliefs, motivation in learning science, and their relationships: A comparative study within the Chinese culture. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 37-47.
- Liu, P. (2010). Are beliefs believable? An investigation of college students' epistemological beliefs and behavior in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 29, 86-98
- Mason, L., Boldrin, A., & Vanzetta, A. (2006). *Epistemological beliefs and achievement*

goals in conceptual change learning, 5 th meeting of the EARLI SIG “Conceptual change”, Stockholm, Sweden.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3–54.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluative and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, J., Bratman, M., & Fischer, J. P. (2015). *Introduction to philosophy: Classical and contemporary readings*. Oxford University Press
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students’ learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282–292.
- Rhodes, M., & Brandone, A. (2014). Three-year-olds’ theories of mind inactions and words. *Original Research Article Published*, 5 1-8.
- Richardson, J. T. E. (2013). Epistemological development in higher education. *Educational Research Review*, 9, 191-206
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3). 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6, 293-319.
- Schommer -Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Wildenger, L. K., Hofer, B. K. & Burr, J. E. (2010). Epistemological development in very young knowers, In Bendixen, L. D., Feucht, F. (Eds.), *Personal epistemology in the classroom*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Youn, I. (2000). The cultural specificity of epistemological beliefs about learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87–105.



رابطه دلبستگی بزرگسالی و دلبستگی به خدا با سلامت روانشناختی با میانجیگری تاب آوری □

Relationship between Adult Attachment and God to Attachment with Mental Health Mediation Resilience □

Jalil Babapour Kheiroddin, PhD

Hamid Pour Sharifi, PhD

Bagher Ghojari Bonab, PhD

Zeinab Khanjani, PhD

Mohsen Bahrami, PhD ✉

دکتر جلیل باباپور خیرالدین *

دکتر حمید پورشریفی *

دکتر باقر غباری بناب *

دکتر زینب خانجانی *

دکتر محسن بهرامی *

Abstract

This study aimed to determine the relationship between adult attachment and attachment to God with mental health with of resiliency. In this study 260 university students were selected by means of cluster sampling method. To check the Adult Attachment Styles Hazan and Shaver Questionnaire and Rowat and Kirkpatrick's Attachment to God Test, to check resilience, the Vinson and Connor's Resilience Questionnaire and GH Questionnaire used for check mental health. Results of the analysis showed the adult attachment styles (avoidant and ambivalent) and style of attachment to God (secure, avoidant and ambivalent) have significant contribution in predict, mental health and can affects the direct and indirect on mental health through resilience. Resiliency has the role of mediation in the relationship between insecure attachment ambivalent and insecure attachment avoidance adult and insecure Attachment to God. It can be concluded that secure attachment style in adulthood and secure significant positive predictor of God's resiliency. Of course, secure attachment to God, positively explain most of the variance of resiliency that shows people who have a secure attachment to God, In dealing with psychological problems, have greater resiliency and the relationship ability to rebuild better.

Keywords: adult attachment, attachment to God, resilience, mental health

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه بین دلبستگی بزرگسالی و دلبستگی به خدا با سلامت روانشناختی با میانجیگری تاب‌آوری در جمعیت دانشجویی انجام گردید. این مطالعه روی ۲۶۰ نفر از دانشجویان دانشگاه اصفهان انجام شد. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه دلبستگی بزرگسالی هازن و شاور (۱۹۸۷)، مقیاس دلبستگی به خدا روات و کرک پاتریک (۲۰۰۲)، پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه سلامت عمومی GHQ بود. تحلیل داده‌ها نشان داد، سبک‌های دلبستگی بزرگسالی (ناایمن اجتنابی و ناایمن دو سوگرا) و سبک‌های دلبستگی به خدا (ایمن، ناایمن دو سوگرا و اجتنابی) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی سلامت روان‌شناختی دارند. همچنین سبک‌های دلبستگی ایمن بزرگسالی و ایمن به خدا پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار مثبت تاب‌آوری هستند و سبک‌های دلبستگی ناایمن بزرگسالی (اجتنابی و دو سوگرا) و دلبستگی ناایمن دو سوگرا به خدا پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار منفی تاب‌آوری می‌باشد و می‌توانند از طریق تاب‌آوری اثر مستقیم و غیرمستقیم روی سلامت روان‌شناختی داشته باشند. البته در این بین دلبستگی ایمن به خدا بیشترین واریانس تاب‌آوری را به صورت مثبت تبیین می‌کند که نشان می‌دهد افرادی که دلبستگی ایمن‌تری به خدا دارند در برخورد با مشکلات روان‌شناختی، تاب‌آوری بیشتر داشته و از توان بازسازی بهتری برخوردارند.

کلید واژه‌ها: دلبستگی بزرگسالی، دلبستگی به خدا، تاب‌آوری، سلامت روان‌شناختی

□ Department of Psychology, University of Tabriz, I. R. Iran
✉ Email: bahrami.psyco@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۵/۳۱

* گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

** دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

بدون تردید سلامت روان‌شناختی، نقش مهمی در پویایی و کارآمدی هر جامعه ایفا می‌کند. ورود به دانشگاه با بروز تغییرات زیادی در روابط اجتماعی و انسانی همراه است. در چنین شرایطی که اغلب با فشار و نگرانی توأم است، عملکرد و بازدهی افراد تحت تأثیر قرار می‌گیرد (لتین، جاکاما و لاتلا، ۱۹۹۰). از نشانه‌های سلامت روان، برخورداری از خصیصه‌های توانمند ساز درونی و یا منابع درونی قدرت است. برخورداری از این منابع درون فردی، فرد را قادر می‌سازد تا علیرغم شرایط ناگوار و پیشامدهای منفی، رشد سازگارانه خود را ادامه دهد و سلامت روان خود را حفظ کند (جاکلون، ۱۹۹۷). امروزه بیماری‌های روانی همانند بیماری‌های جسمی، تحت تأثیر ترکیبی از عوامل زیستی، روان‌شناختی و اجتماعی هستند. یکی از عوامل تأثیرگذار بر سلامت روان‌شناختی سبک دلبستگی است که در افراد شکل گرفته است. دلبستگی عبارت است از پیوند عاطفی عمیقی که بین فرد با فردی خاص در زندگی برقرار می‌شود و به واسطه آن احساس نشاط و شغف کرده و به هنگام تنیدگی از این که او را در کنار خود دارد احساس آرامش می‌کند (گران کوویست، میکولینسر و شاور، ۲۰۱۰). نظریه دلبستگی با ارائه دیدگاه جان بالبی در سال ۱۹۶۹ شروع شد. او معتقد بود، انسان با یک نظام زیستی روانی فطری متولد می‌شود (نظام رفتاری دلبستگی) که او را برای جستجوی نزدیکی به دیگران به طور معنی‌دار (شکل‌های دلبستگی) برمی‌انگیزاند (گران کوویست و همکاران، ۲۰۱۰). این نظریه کاربردهایی در عناوینی همانند روابط دوستانه و خیالی، دل‌تنگی‌ها و غم بنیاد گذاشت (کرک پاتریک، ۲۰۰۵). هازن و شاور (۱۹۸۷) با بازنگری مطالعات دلبستگی کودک به منظور تعریف فرایند دلبستگی بزرگسالان، سه سبک دلبستگی را مشخص کردند: ایمن، اجتنابی و دوسوگرا. اشخاص ایمن به راحتی روابط نزدیک با دیگران برقرار می‌کنند، تنش‌های پیرامونی را به خوبی تحمل کرده و قدرت بیان هیجان‌های خود را دارند و در شرایط درماندگی به حمایت اطرافیان تکیه می‌کنند. در این افراد خصومت و اضطراب کمتر و انعطاف‌پذیری بیشتری دیده می‌شود و از هماهنگی بیشتر با واقعیت برخوردارند. افراد اجتنابی در مورد صمیمیت و تعهد نگرانند، آنها تمایلی به مشارکت در روابط نزدیک ندارند و ترجیح می‌دهند به دیگران وابسته نشوند و نیاز به دلبستگی را تحت فشار استقلال و کنترل انکار می‌کنند. افراد دوسوگرا اشتیاق زیادی برای

صمیمیت دارند، درعین حال ترس از طرد را تجربه می‌کنند. دوسوگراها نسبت به افراد ایمن و اجتنابی، از اعتماد به خود کمتری برخوردارند. این ویژگی‌های آسیب‌زای دلبستگی نایمن زمینه را برای پیدایش و یا تداوم مشکلات و اختلال‌های روان‌شناختی فراهم می‌سازند (هازن و شاور ۱۹۸۷).

رابطه فرد با خدا نیز، به‌عنوان نوعی رابطه دلبستگی بررسی شده است. خداوند در متون دینی به‌عنوان موضوع دلبستگی معرفی می‌شود که افراد، هنگام ناراحتی و رنج‌های جسمی، روحی و روانی به او نزدیک می‌شوند و از او کمک می‌طلبند و او را پایگاهی امن و پناهگاه مطمئن می‌یابند خداوند در الگوی دلبستگی، حمایت‌گر، حکیم و دانا، در دسترس و اجابت‌کننده خواست بندگان تلقی می‌شود و بندگان افرادی به شمار می‌روند که نیازمند او هستند و او را همه‌جا حاضر و قدرتمند و حکیم می‌دانند (غباری بناب، حدادی کوهسار، رشیدی، جوادی، ۱۳۹۱). در دوران کودکی دو الگو که از موضوع دلبستگی والدین ناشی می‌شود، و انتقال کیفیت دلبستگی از والدین به خداوند را تبیین می‌کنند عبارتند از الگوی «همسانی»^۱ و «جبرانی»^۲. الگوی همسانی که در فرایند اجتماعی شدن کودک شکل می‌گیرد، بیشتر در خانواده‌های مذهبی ملاحظه می‌شود. فرزندان در خانواده‌های مذهبی، زمانی که الگوی دلبستگی ایمن با والدین خود دارند، این الگو را از طریق اجتماعی شدن و هماهنگی با والدین خود به خدا انتقال می‌دهند (خدایاری فرد، پاک‌نژاد، غباری بناب، خرازی و طهماسب کاظمی ۱۳۹۲). بر اساس الگوی همسانی پیش‌بینی می‌شود افراد دارای دلبستگی ایمن معیارهای مذهبی تصویر دلبستگی شان را منعکس کنند ولی پیش‌بینی نمی‌شود که افراد دل‌بسته نایمن این‌گونه باشند (گران کوویست، ۲۰۰۲). در خانواده‌های غیرمذهبی زمانی که کودکان دلبستگی نایمن به والدین خود دارند، از طریق فرایند جبرانی، الگوی دلبستگی ایمن را انتخاب می‌کنند و از طریق این فرایند، دلبستگی ایمن به خدا از خود نشان می‌دهند. در این روش کودکان خداوند را جانشین والدین (ناکارآمد) خود می‌کنند و می‌دانند با آنکه والدینشان در دسترس آنان نبوده است، خداوند همیشه کنار آنان خواهند بود و از آنان مراقبت خواهد نمود. الگوی جبرانی زمانی اتفاق می‌افتد که فرد در کودکی مراقب دلسوزی نداشته باشد، فرد برای جبران، خداوند را جانشین همه نداشته‌هایش می‌کند. هرچند الگوهای همسانی را روانشناسان نوعی سازوکار سازگاری با افراد قدرتمند و بزرگسال می‌دانند، الگوی جبرانی را

سازوکار جبران برای کمبود به حساب می‌آورند. هرکدام از این دو الگو، سازوکارهای ویژه‌ای دارند و به روش خاصی در سلامت و مقابله‌های فرد تأثیر می‌گذارند. افرادی که دلبستگی ناایمن به خدا پیدا می‌کنند، نیازشان به داشتن پایگاه امن معنوی دچار آسیب می‌شود. این افراد از احقاق حق خود و طرفداری از ارزش‌های اصیل دینی و انسانی می‌ترسند، زیرا اطمینان به حمایت شدن از سوی موضوع دلبستگی و حمایت متعالی را ازدست‌داده‌اند. این افراد علاوه بر اینکه خود را شایسته‌ی ابراز وجود و احترام به خویش نمی‌دانند، اعتماد خود به پشتیبانی معنوی را ازدست‌داده‌اند و نمی‌توانند به کمک خداوند اتکا کنند و پشت خود را خالی می‌بینند (کرک پاتریک و شاور ۱۹۹۰). چنین افرادی علاوه بر داشتن بیماری‌های روانی مانند افسردگی و اضطراب و اختلال در روابط بین فردی، دچار آسیب‌های معنوی نیز می‌شوند. عبادت‌های آنان بیشتر سطحی است و از نیایش باخدا لذت نمی‌برند و نمی‌توانند رابطه‌ی رضایت بخشی باخدا داشته باشند یا در سختی‌ها به او توکل کنند. چنین افرادی تحریف‌های شناختی در مورد خدا و وجود متعالی پیدا می‌کنند و از صمیم قلب نمی‌توانند به خدا اعتماد کنند. آنان در صورتی که به خدا دلبستگی اجتنابی پیدا نکنند، نسبت به او دلبستگی اضطرابی پیدا می‌کنند (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۹۲). *براد شاو، الیسون و مارکو (۲۰۱۰)* در بررسی رابطه‌ی بین دلبستگی به خدا و آشفتگی روان‌شناختی نشان دادند که دلبستگی ایمن به خدا ارتباط منفی و دلبستگی اضطرابی به خدا ارتباط مثبت با آشفتگی روانی دارد (به نقل از شیخ‌الاسلامی ۱۳۹۵). *کرک پاتریک و شاور (۱۹۹۲)* تفاوت‌های بین دلبستگی به خدا و دلبستگی بزرگسال را توضیح داده‌اند. آنها معتقدند رابطه بزرگسال با چهره دلبستگی یک رابطه‌ی دوطرفه است که هر یک نقش چهره دلبستگی را برای یکدیگر دارند، اما خدا به عنوان چهره‌ی دلبستگی مطلق همواره ویژگی‌های قادر و دانا را دارد. علاوه بر این ارتباط فرد از طرف چهره دلبستگی تحت فشار و محدودیت قرار نمی‌گیرد. همچنین خداوند فراگیر است و همیشه در دسترس و پاسخگو است اما چهره دلبستگی انسانی، این‌گونه نیست (شهابی زاده، شهیدی، مظاهری ۱۳۸۵).

«تاب‌آوری»^۳ به وسیله پاسخ فرد به حوادث تنیدگی‌زای زندگی و یا مواجه مستمر با تنیدگی مشخص می‌شود. تاب‌آوری عاملی است که به افراد در مواجهه و سازگاری با شرایط سخت و تنیدگی‌زای زندگی کمک می‌کند و آنها را در برابر اختلال‌های روانی و مشکلات

زندگی محافظت می‌کند. (حمید، کیخسروانی، بابامیری و دهقانی، ۱۳۹۱). تاب‌آوری را یک فرایند پویا می‌دانند که در آن افراد با وجود تجارب آسیب‌زا یا مصیبت‌بار، سازگاری مثبت نشان می‌دهند (شفیع‌زاده ۱۳۹۱).

دلبستگی نایمن ویژگی کلیدی بسیاری از اختلال‌های شخصیت می‌باشد. به‌هر حال نوع خاص دلبستگی نایمن در میان اختلال‌های متفاوت است. دلبستگی اضطرابی با اختلال‌های مربوط به نمایش، و مرزی مرتبط است. در حالی که دلبستگی اجتنابی با اختلال اسکیزوئید و اجتنابی همراه است. کرافورد، لیووسلی، جانگ، شاور، کوهن و گانیان (۲۰۰۷) نشان دادند که دلبستگی اضطرابی با آنچه لیووسلی (۱۹۹۱) ناتظیمی هیجانی ترکیب شده با اختلال‌های شخصیتی، که شامل پریشانی هویت، اضطراب، ناپایداری هیجانی، اختلال‌های شناختی، تحریفات شناختی، خودشیفتگی و سوءظن‌ها بیان کرده، همراه است. همچنین کشف کردند که دلبستگی اجتنابی با آنچه لووسلی عدم بازداری‌های همراه با مسائل شخصیتی، شامل بازداری بیان هیجان‌ات، مشکل در صمیمیت و اجتناب اجتماعی بیان کرده، مرتبط است (به نقل از میکولینسر و شاور، ۲۰۱۲). حال با توجه به بررسی فوق این سؤال مطرح است که «روابط بین سبک‌های دلبستگی به خدا و بزرگسالی با تاب‌آوری و سلامت روان‌شناختی چگونه است؟ و آیا تاب‌آوری می‌تواند نقش میانجیگری بین سبک‌های دلبستگی‌های بزرگ‌سالی و خدا ایفا کند؟»

● روش

تحقیق حاضر بر مبنای مفروضات همبستگی می‌باشد. متغیر برون‌زا (ملاک) سلامت روان‌شناختی و متغیرهای درون‌زا (پیش‌بین)، دلبستگی بزرگ‌سال، دلبستگی به خدا و تاب‌آوری می‌باشد. «جامعه آماری» این پژوهش کل دانشجویان کارشناسی دانشگاه اصفهان بود که از بین آنان نمونه‌ای به تعداد ۲۶۰ نفر که به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به‌صورت خوشه‌ای بود.

● ابزار

□ الف: دلبستگی بزرگ‌سالان^۱ هازن و شاور (۱۹۸۷): این ابزار که با استفاده از مواد پرسشنامه دلبستگی هازن و شیور (۱۹۸۷) و در مورد دانشجویان دانشگاه تهران هنجاریابی

شده است، یک پرسشنامه دوقسمتی می‌باشد. در قسمت اول سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا برحسب ۲۱ سؤال در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (هیچ؛ کم؛ متوسط؛ زیاد؛ خیلی زیاد) از هم متمایز می‌شوند. ضریب اعتبار باز آزمایی پرسشنامه دلبستگی بزرگسالان برای یک نمونه ۳۰ نفری در دو نوبت بافاصله دو هفته برای کل آزمودنی‌ها ۰/۹۲ بوده است.

□ **ب: مقیاس دلبستگی به خدا^۵:** این مقیاس که توسط *روات* و *کرک پاتریک* (۲۰۰۲) ساخته شده شامل ۹ ماده است و در آن هر ۳ جمله مقیاس یکی از سبک‌های دلبستگی به خدا را توصیف می‌کند. پاسخ‌گویی بر اساس دامنه ۷ درجه‌ای می‌باشد. در مطالعه شهابی زاده و همکاران (۱۳۸۵) اعتبار دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا به خدا به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۴ و ۰/۶۸ نشان داده شد. جهت رفع محدودیت ناشی از تعداد اندک ماده‌ها تعدادی ماده مرتبط با محتوای سبک‌های دلبستگی به خدا، به مقیاس اضافه شده است. ۷ ماده دیگر به آن اضافه شد. در پژوهش حاضر نیز بررسی ضریب اعتبار آلفای کرونباخ برای سبک دلبستگی ایمن به خدا، سبک دلبستگی اضطرابی و سبک دلبستگی اجتنابی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمد.

□ **ج: پرسشنامه تاب‌آوری^۶:** برای سنجش میزان تاب‌آوری، از پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویلسون (۲۰۰۳) استفاده گردید. این پرسشنامه ۲۵ ماده‌ای دارای پنج مؤلفه: ۱. شایستگی / استحکام شخصی ۲. اعتماد به غرایز / تحمل عواطف منفی ۳. پذیرش مثبت تغییرات / روابط ایمن ۴. کنترل و ۵. معنویت می‌باشد که بر اساس طیف لیکرت (از کاملاً نادرست ۰ تا کاملاً درست ۵) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و اعتبار این آزمون در تحقیقات داخلی تأیید شده است (حمید و همکاران ۱۳۹۱). در پژوهش *سامانی*، *جوکار* و *صحراگرد* (۱۳۸۴) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷. برای این پرسشنامه به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد که نشان‌دهنده ضریب اعتبار مناسب پرسشنامه می‌باشد.

□ **د: پرسشنامه سلامت عمومی GHQ^۷:** در این پژوهش برای سنجش سلامت روان‌شناختی از پرسشنامه سلامت عمومی *گلدبرگ* (۱۳۷۹) که حاوی ۲۸ پرسش می‌باشد استفاده شد. در مطالعه‌ای فرا تحلیل صورت گرفته توسط *ویلیامز*، *گلدبرگ* و *ماری*، حساسیت GHQ-۲۸ برابر ۰/۸۴ (بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۹) و متوسط ویژگی آن برابر است با ۰/۸۲ بین ۰/۸۷ تا ۰/۸۵ می‌باشد. (حمید، *کیخسروانی*، *بابا میری*، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر ضریب اعتبار آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ بود و برای هر یک از زیر مقیاس‌های علائم جسمانی، علائم اضطرابی

و اختلال خواب، کارکرد اجتماعی و علائم افسردگی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۸۸ بود.

● یافته‌ها

این پژوهش روی دانشجویان دختر (۵۲٪) و پسر (۴۸٪) اجرا شد. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد اندازه‌گیری در جدول ۱ ذکر شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
ایمن بزرگسالی	۲۴/۲۰	۵/۴۸
ناایمن دوسوگرا بزرگسالی	۲۰	۴/۸۸
ناایمن اجتنابی بزرگسالی	۱۵/۹۶	۳/۷۳
ایمن به خدا	۲۱/۵۳	۴/۶۳
ناایمن دوسوگرا به خدا	۹/۵۷	۴/۷۶
ناایمن اجتنابی به خدا	۱۸/۶	۸/۸۸
تاب‌آوری	۸۲/۹	۱۴/۲۸
سلامت روانشناختی	۳۰/۴۶	۱۲/۲۹

برای بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی‌های بزرگسالی و دلبستگی به خدا و تاب‌آوری با سلامت روان‌شناختی آزمون ضریب همبستگی اجرا شد. که ماتریس همبستگی به شرح جدول ۲ است. همان‌طور که در ماتریس همبستگی این جدول ملاحظه می‌شود رابطه مثبت معنی‌داری بین متغیرهای دلبستگی‌های ناایمن دو سوگرا و اجتنابی بزرگسالی و ناایمن دوسوگرا و ناایمن اجتنابی به خدا همچنین تاب‌آوری با بروز علائم آسیب روان‌شناختی وجود دارد. رابطه بین دلبستگی ایمن به خدا و تاب‌آوری با بروز علائم آسیب روان‌شناختی منفی و معنی‌دار است. رابطه بین دلبستگی ناایمن اجتنابی بزرگسالی و ناایمن دوسوگرا و ناایمن اجتنابی به خدا با تاب‌آوری منفی و معنی‌دار است. و رابطه بین متغیر دلبستگی ایمن به خدا و تاب‌آوری مثبت و معنی‌دار بوده است.

به منظور بررسی میانجیگری تاب‌آوری در ارتباط بین دلبستگی بزرگسالی و خدا با سلامت روان‌شناختی با استفاده از روش بارون و کنی (۱۹۸۶) آزمون رگرسیون هم‌زمان در دو مرحله اجرا شد که نتایج آن به شرح جدول ۳ می‌باشد. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد اولاً با توجه به معنی‌داری $F(۱۴/۶۹)$ و نمره t معنی‌دار مربوط به دلبستگی ناایمن دو سوگرا ($t=۴/۳$ و $\beta=۰/۲۶$) و ناایمن اجتنابی بزرگسالی ($t=۲/۲۵$) و

$\beta=0/14$ و دل‌بستگی ایمن به خدا ($t=-2/49$ و $\beta=-0/19$) و نایمن دوسوگرا ($t=4/6$) و $\beta=0/32$ نایمن اجتنابی به خدا ($t=-2/24$ و $\beta=0/19$) سهم معنی‌دار در پیش‌بینی سلامت

جدول ۲. خلاصه آزمون ضریب همبستگی بین متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ سلامت روان							
۲ تاب‌آوری	$-0/43^{**}$						
۳ ایمن بزرگسال	$0/02$	$0/03$					
۴ نایمن دوسوگرا	$0/38^{**}$	$-0/36^{**}$	$0/29^{**}$				
۵ نایمن اجتنابی	$0/16^{**}$	$-0/05$	$-0/37^{**}$	$0/06$			
۶ ایمن به خدا	$-0/31^{**}$	$0/46^{**}$	$0/03$	$-0/21^{**}$	$-0/06$		
۷ نایمن دوسوگرا به خدا	$0/41^{**}$	$0/38^{**}$	$0/03$	$0/30^{**}$	$0/09$	$-0/49^{**}$	
۸ نایمن اجتنابی به خدا	$0/25^{**}$	$-0/29^{**}$	$0/04$	$0/24^{**}$	$0/15^{**}$	$-0/68^{**}$	$0/59^{**}$

روان‌شناختی دارد. همچنین با توجه به ورود تاب‌آوری در معادله رگرسیون در مرحله دوم و افزایش در نمره F بعلاوه کاهش در ضرایب بتا مربوط به متغیرهای نایمن دو سوگرا و

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون برای میانجیگری تاب‌آوری در رابطه بین دل‌بستگی بزرگسالی و دل‌بستگی به خدا با سلامت روان‌شناختی

مرحله	متغیر	Beta	T	p <	R ²	F	df	p <
۱	ایمن	$0/1$	$0/15$	$0/87$				
	نایمن دو سوگرا	$0/26$	$4/3$	$0/01$	$0/26$	$14/69$	251 و 6	$0/01$
	نایمن اجتنابی	$0/14$	$2/25$	$0/02$				
	ایمن به خدا	$-0/19$	$-2/49$	$0/01$				
	نایمن دوسوگرا به خدا	$0/32$	$4/6$	$0/01$				
۲	نایمن اجتنابی به خدا	$0/19$	$2/24$	$0/02$				
	ایمن	$0/06$	$1/10$	$0/31$				
	نایمن دو سوگرا	$0/17$	$2/6$	$0/01$	$0/31$	$15/73$	237 و 7	$0/01$
	نایمن اجتنابی	$0/21$	$3/24$	$0/01$				
	ایمن به خدا	$-0/09$	$-1/17$	$0/24$				
	نایمن دوسوگرا به خدا	$0/24$	$3/52$	$0/01$				
	نایمن اجتنابی به خدا	$0/16$	$1/90$	$0/06$				
	تاب‌آوری	$-0/29$	$4/51$	$0/01$				

دل‌بستگی ایمن به خدا نایمن دو سوگرا و نایمن اجتنابی به خدا در مرحله دوم میان‌جیگری تاب‌آوری مشخص می‌شود.

به‌منظور تحلیل مسیر در روابط متغیرها و میزان ارتباط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین، میزان تاب‌آوری نیز بر اساس سبک‌های دل‌بستگی بزرگسالی و دل‌بستگی به خدا بررسی شد که نتایج آن به شرح جدول ۴ می‌باشد. مطابق این جدول سبک‌های دل‌بستگی ایمن ($t=3/12$ و $\beta=0/19$) و نایمن دو سوگرا ($t=0/31$ و $\beta=-5/28$) و نایمن اجتنابی ($t=0/15$ و $\beta=0/19$) ایمن به خدا ($t=5/96$ و $\beta=0/42$) و نایمن دو سوگرا به خدا ($t=2/68$ و $\beta=-0/17$) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی تاب‌آوری دارند.

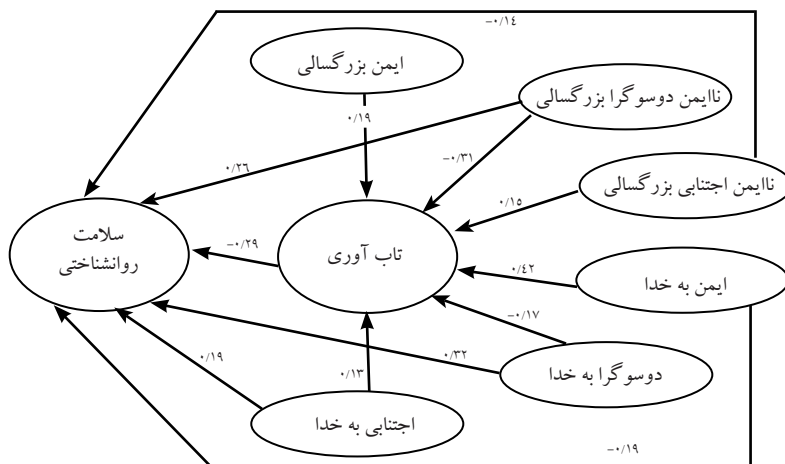
جدول ۴. خلاصه رگرسیون تاب‌آوری بر اساس سبک‌های دل‌بستگی بزرگسالی و سبک‌های دل‌بستگی به خدا

متغیر	Beta	T	p <	R ^۲	F	df	p <
ایمن	۰/۱۹	۳/۱۲	۰/۰۱	۰/۳۳	۲۱/۵۰	۲۵۴ و ۶	۰/۰۱
نایمن دو سوگرا	-۰/۳۱	-۵/۲۸	۰/۰۱				
نایمن اجتنابی	۰/۱۵	۲/۶۳	۰/۰۱				
ایمن به خدا	۰/۴۲	۵/۹۶	۰/۰۱				
نایمن دو سوگرا به خدا	-۰/۱۷	۲/۶۸	۰/۰۱				
نایمن اجتنابی به خدا	۰/۱۳	۱/۷۹	۰/۰۷				

با توجه به مدل مفهومی ارائه‌شده در ادامه اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پیش‌بین بر روی سلامت روانی بررسی می‌شود. (جدول ۵). همان‌گونه که مقادیر موجود در جدول ۵ نشان می‌دهند متغیر تاب‌آوری نقش واسطه‌گری معناداری برای متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد ایفا می‌کند. حال می‌توان با توجه به داده‌های فوق دیاگرام تحلیل مسیر را ترسیم نمود. (شکل ۱)

جدول ۵. اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پیش‌بین بر سلامت روانی

متغیرها	مستقیم	غیرمستقیم
ایمن بزرگسالی	-	-۰/۰۵
نایمن دو سوگرا بزرگسالی	۰/۲۶	-۰/۰۹
نایمن اجتنابی بزرگسالی	۰/۱۴	-۰/۰۴
ایمن به خدا	-۰/۱۹	-۰/۱۲
نایمن دو سوگرا به خدا	۰/۳۲	-۰/۰۵
نایمن اجتنابی به خدا	۰/۱۹	-۰/۰۳
تاب‌آوری	-۰/۲۹	-



شکل ۱. ۱. دیاگرام مسیرهای موثر بر متغیر سلامت روانشناختی

● بحث و نتیجه گیری

- این پژوهش باهدف «بررسی رابطه بین دلبستگی بزرگسالی و دلبستگی به خدا با سلامت روان‌شناختی با میانجیگری تاب‌آوری» انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا و اجتنابی بزرگسالی و سلامت روانی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد یعنی هرچه دلبستگی نایمن اجتنابی و دو سوگرای بزرگسالی بیشتر باشد میزان آسیب‌ها بیشتر است.
- همچنین میزان بیشتر دلبستگی ایمن به خدا با سلامت روان بیشتر همراه بوده است. همان‌طور که نتیجه بررسی همبستگی نشان می‌دهد ارتباط منفی بین دلبستگی ایمن به خدا با میزان بروز آسیب‌ها وجود دارد و دلبستگی نایمن اعم از اجتنابی و دو سوگرا با سلامت روان‌شناختی کمتر مرتبط بود، همچنین نتیجه بررسی همبستگی نشان‌دهنده ارتباط معنی‌دار مثبت بین دلبستگی نایمن اجتنابی و دوسوگرا با میزان بروز آسیب‌ها می‌باشد. باین‌وجود برای بررسی دقیق‌تر و به‌منظور بررسی میزان پیش‌بینی پذیری سلامت روان‌شناختی بر اساس سبک‌های متفاوت دلبستگی بزرگسالی و خدا از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج نشان داد دلبستگی دو سوگرا و نایمن اجتنابی بزرگسالی سهم معنی‌داری در پیش‌بینی سلامت روان‌شناختی دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های کوزارلی، کارافا و کولیز (۲۰۰۳)، کیوان کار، پاکدامن و شهابی زاده (۱۳۹۲) میکولینسر و شاور (۲۰۱۲) هماهنگ می‌باشد.
- بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون دلبستگی ایمن به خدا و دلبستگی

ناایمن دو سو گرا و اجتنابی سهم معناداری در پیش بینی سلامت روان شناختی دارد این نتایج هماهنگ با برخی تحقیقات نظیر پژوهش‌های کرک پاتریک و شیور، غباری بناب و همکاران (۱۳۹۱) زاهد بابان، رضایی، حرفتی سبحانی (۱۳۹۱) است. غباری و حدادی (۱۳۹۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که سلامت روانی بزهکاران را می‌توان بر اساس نوع تصور فرد از خدا و کیفیت دلبستگی آنان پیش بینی کرد (غباری بناب و همکاران ۱۳۹۱). دلبستگی به خدا در تجربه‌های مذهبی نمود می‌یابد. مهم‌ترین سود تجربه‌های مذهبی این است که مذهب به شخص احساس معناداری و ارتباط با حقیقت نهایی اعطا می‌کند بر همین اساس بین معناداری زندگی و مذهب ارتباط مثبت گزارش شده است. روی آوردن به خدا مثابه انگاره دلبستگی توانا و حاضر در همه‌جا، باعث افزایش ادراک بهزیستی روانی بالا و کاهش اضطراب و افسردگی می‌شود. در کل تحقیقات نشان می‌دهند که دلبستگی ایمن با توانمندی مقابله با مشکلات بهزیستی روان‌شناختی، سلامت روانی و بهبود روابط بین فردی رابطه دارد (غباری و همکاران، ۱۳۹۱). این یافته‌ها نشان می‌دهد انسان‌ها در هنگام تیندگی به دنبال جستجوی پناهگاهی امن برای خود هستند، آنان به دنبال وجودی که قدرتمند که بتوان به آنها تکیه کرد و حمایت‌کننده باشد. لذا خدا به‌عنوان پناهگاه امن محسوب شده و اگر اعتماد به این وجود در افراد باشد در هنگام مواجهه با شرایط تیندگی زا در پی نزدیکی و جوار جویی با این پناهگاه امن هستند که برآیند آن فشار و آسیب کمتر به فرد می‌باشد. ولی در صورتی که در این حمایت تردید باشد و یا اجتناب و دوری از این پناهگاه امن وجود داشته باشد کمتر احساس اطمینان کرده در نتیجه زمینه‌ساز آسیب‌پذیری بیشتر فرد می‌شود.

○ بخش دیگری از نتایج نشان داد سبک‌های دلبستگی ایمن و ناایمن دو سو گرا و اجتنابی بزرگسالی و سبک‌های دلبستگی به خدا سهم معنی‌داری با «تاب‌آوری» رابطه معنی‌داری دارد. پژوهش حاضر نشان داد دلبستگی ایمن به خدا با بتای بالا نسبت به سایر سبک‌های دلبستگی سهم بیشتری در پیش بینی تاب‌آوری دارد و از طرف دیگر تأثیر غیرمستقیم بیشتری روی سلامت روان‌شناختی دارد شواهد تحقیقی گذشته نیز مؤید این نتیجه است. کرک پاتریک و شیور (۱۹۹۲) ارتباط بین مقیاس‌های مختلف بهزیستی روانی را با متغیرهای مختلف روان‌شناختی و مذهبی سنجیدند که از بین این متغیرها، دلبستگی ایمن به خدا، بالاترین کاهش احساس تنهایی، افسردگی، اضطراب و بیماری‌های جسمانی را نشان داد. در

همین راستا *ویلد* و جوزف (۱۹۹۷) معتقدند ۲۰ تا ۶۰ درصد از متغیرهای سلامت روانی افراد با باورهای مذهبی تبیین می‌شود (به نقل از زاهد بابلان و همکاران ۱۳۹۱). همچنین بک (۲۰۰۶) معتقد است افرادی که دلبستگی بیشتری به خدا دارند و این دلبستگی نیز از نوع ایمن است کمتر دچار تنش و افسردگی می‌شوند و از احساس رضایت و صمیمیت بیشتری برخوردارند (غباری یناب، ماینر، پروکتور ۲۰۱۳). می‌توان این‌گونه تبیین کرد که باور به خدایی که موقعیت‌ها را کنترل می‌کند تا حد زیادی اضطراب مرتبط با موقعیت‌ها را کاهش می‌دهد به طوری که افراد مؤمن ارتباط خود را با خداوند مانند ارتباط با یک دوست بسیار صمیمی توصیف می‌کنند و معتقدند که از طریق اتکاء و توسل به خداوند، اثر موقعیت‌های غیرقابل‌مهار را می‌توان کنترل نمود.

○ همچنین تحلیل رگرسیون هم‌زمان در دو مرحله و استفاده از روش *بارون* و کنی نشان داد که تاب‌آوری میانجیگر رابطه سبک‌های دلبستگی بزرگسالی و دلبستگی به خدا با سلامت روان‌شناختی می‌باشد. این نتایج همسو با پژوهش‌های *شاور* و *هازن* ۱۹۹۳ و *میکولینسر* و *شاور* (۲۰۰۳) *هاشمی* و *جوکار* (۱۳۹۰) *بشارت* و همکاران (۱۳۸۷) است. در خصوص نقش و اهمیت تأثیر مستقیم دلبستگی بر تاب‌آوری باید خاطر نشان کرد مطابق با رویکرد کردار شناسانه *بالبی* (۱۹۷۳)، تفاوت‌های فردی در کارکردهای نظام دلبستگی تأثیر بسزایی در انواع مختلف کارکردهای روانی در مراحل مختلف زندگی به همراه دارد. این احساس که فرد دوست داشته می‌شود و مورد عشق است و حمایت افراد با اهمیت را دارد به‌طور طبیعی به بازنمایی ذهنی مثبت از خود و دیگران منجر می‌شود. همچنین احساس پایداری از عزت‌نفس و خود کارآمدی را نیز به همراه دارد (*شاور* و *هازن* ۱۹۹۳، *میکولینسر* و *شاور*، ۲۰۰۳)، که به‌نوبه خود منابع تاب‌آوری در طول مدت تنیدگی محسوب می‌شوند. *هاشمی* و *جوکار* (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که دلبستگی به والدین در مقایسه با همسالان به‌صورت مستقیم، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای تاب‌آوری است. اگرچه نتایج نشان داد که دلبستگی اجتنابی به خدا سهم معنی‌داری در پیش‌بینی تاب‌آوری ندارد ولی بررسی میزان همبستگی نشان‌دهنده رابطه بین این دو متغیر است.

○ یافته دیگر این پژوهش همچنین نشان داد تاب‌آوری پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار سلامت روان‌شناختی است. بررسی‌های تأییدکننده این یافته نشان می‌دهد تاب‌آوری با

روان آزرده‌گی گرابی رابطه منفی معنی‌داری دارد و اینکه عاطفه منفی که مشخصه آزرده‌گی گرابی خوبی است وجه تمایز کودکان تاب آور از کودکان ناسازگار است (شفیع‌زاده ۱۳۹۱). بر اساس نتایج حاصل از انجام تحقیقی دیگر بین سلامت روان تاب‌آوری همبستگی مثبت معناداری وجود دارد (حمید، کیخسروانی، بابا میری ۱۳۹۱). همچنین در پژوهشی دیگر که بر روی تعدادی از زنان و مردان بازمانده از زلزله بم صورت گرفت نتایج نشان داد که با افزایش سرسختی روان‌شناختی و تاب‌آوری، سلامت روان در بازماندگان زلزله افزایش می‌یابد (کاوه، ۱۳۹۲). ویسی مختار عاطف وحید، و رضایی (۱۳۷۹) یافتند که در شرایط تنیدگی‌زا، افرادی که سلامت روان بیشتری دارند سرسختی و تاب‌آوری بالاتری نشان می‌دهند. یافته این پژوهش و پژوهش‌های مؤید آن را می‌توان این‌گونه تبیین کرد، از آنجاکه سلامت روان افراد آسیب‌دیده تحت تأثیر پیش آمده‌های منفی و ناگوار قرار می‌گیرد، سرسختی و تاب‌آوری به‌عنوان منابع درون فردی می‌توانند سطوح استرس و ناتوانی را در شرایط ناگوار تعدیل کنند و اثرات منفی استرس را کم‌رنگ‌تر جلوه دهد (ویسی و همکاران ۱۳۷۹).

○ به‌طورکلی می‌توان این نتیجه را گرفت که سبک‌های دلبستگی ایمن بزرگسالی و ایمن به خدا پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار مثبت تاب‌آوری است. و سبک‌های دلبستگی نایمن (اجتنابی و دو سوگرا) بزرگسالی و دلبستگی نایمن دو سوگرا به خدا پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار منفی تاب‌آوری می‌باشد. البته در این بین دلبستگی ایمن به خدا بیشترین واریانس تاب‌آوری را به‌صورت مثبت تبیین می‌کند که نشان می‌دهد افرادی که دلبستگی ایمن‌تری نسبت به خداوند دارند در برخورد با مشکلات روان‌شناختی تاب‌آوری بیشتر و توان‌بازسازی بهتری دارند. از طرف دیگر به دلیل اینکه تاب‌آوری درصد زیادی از سلامت روان‌شناختی را تبیین می‌کند و مطابق بررسی، ضرایب بتای دیگر متغیرها یعنی سبک‌های در دلبستگی بزرگسالی و دلبستگی به خدا با ورود تاب‌آوری در معادله رگرسیون کاهش یافته است لذا نقش میانجی‌گری تاب‌آوری بین سبک‌های دلبستگی بزرگسالی و دلبستگی به خدا مشخص می‌شود.



یادداشت‌ها

1. consistency
2. compensation
3. resiliency
4. Adult Attachment Style Questionnaire
5. Attachment to God Scale
6. Resilience Questionnaire
7. General Health Questionnaire

● منابع

- بشارت، محمدعلی؛ صالحی، محمد علی؛ شاه محمدی، خدیجه؛ نادعلی، حسین زبردست، عذرا (۱۳۸۷).
 رابطه تاب آوری وسخت کوشی با موفقیت ورزشی وسلامت روانی ورزشکاران. *فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۳(۲)، ۳۸-۴۹.
- حمید، نجمه؛ کیخسروانی، مولود؛ بابامیری، محمد؛ دهقانی، مصطفی (۱۳۹۱). بررسی رابطه سلامت روان و هوش معنوی با تاب آوری در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. *فصلنامه جنتاشاپیر*، ۳(۲)، ۳۳۱-۳۳۷.
- خدایاری فرد، محمد؛ پاک نژاد، محسن؛ غباری بناب، باقر؛ خرازی، کمال؛ کاظمی، بهروز (۱۳۹۲). طراحی برنامه تعاملی روانی - اجتماعی باورها و رفتارهای دینی دانشجویان بر اساس رویکرد شناختی - رفتاری. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۴(۲)، ۱۹-۱.
- زاهد بابلان، عادل؛ رضایی جمال جویی، حسن؛ حرفتی سبحانی، رعنا (۱۳۹۱). رابطه دلبستگی به خدا و تاب آوری با معنا داری در زندگی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۳(۳)، ۷۵-۸۵.
- شهبابی زاده، فاطمه؛ شهیدی، شهریار؛ مظاهری، محمد علی (۱۳۸۵). ادراک دلبستگی دوران کودکی و رابطه آن با دلبستگی به خدا در بزرگسالی. *مجله روانشناسی*، ۱۰(۴)، ۴۶۰-۴۲۲.
- شفیع زاده، رقیه (۱۳۹۱). رابطه تاب آوری با پنج عامل بزرگ شخصیت. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۳(۳)، ۹۵-۱۰۲.
- شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۵). دلبستگی به خدا و خلاقیت هیجانی: نقش واسطه ای نیازهای اساسی روانشناختی. *مجله روانشناسی*، ۲۰(۲)، ۱۷۳-۱۵۷.
- غباری بناب، باقر؛ حدادی کوهسار، علی اکبر؛ رشیدی احمد آبادی، ابوالفضل؛ جوادی، سحرانه (۱۳۹۱). رابطه کیفیت دلبستگی به خدا و تصور فرد از خدا با سلامت روانی در والدین کودکان استثنایی؛ *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱۲(۳)، ۱۴-۵.
- قربانی، نیما؛ دادستان، پریرخ؛ اژه ای، جواد؛ مطیعان، حسین (۱۳۷۸). پیامدهای شکست مقاومت وافشای هیجانی در سطح سلولهای تسهیل کننده و مهارت لمفوسیت های T و آسیب های روانشناختی. *مجله روانشناسی*، ۳(۱۲)، ۳۸۹-۳۶۸.
- کاوه، محمد (۱۳۹۲). *تاب آوری*، تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- کیوان کار، مهدی؛ پاکدامن، مجید؛ شهبابی زاده، فاطمه (۱۳۹۲). دلبستگی ادراک شده دوران کودکی و ویژگی های

- شخصیتی در الگوی وابستگی به تلفن همراه. مجله روانشناسی تحولی ۹(۳۶)، ۴۳۱-۴۲۳.
- ویسی، مختار؛ عاطف وحید، محمد کاظم؛ رضایی، منصور (۱۳۷۹). تأثیر استرس شغلی بر خشنودی شغلی و سلامت روان اثر تعدیل کننده سرسختی و حمایت اجتماعی، اندیشه و رفتار، ۶(۳)، ۷۸-۷۰.
- هاشمی، زهرا؛ جوکار، بهرام (۱۳۹۲). مدل یابی علی تاب آوری هیجانی نقش دلبستگی به والدین و همسالان راهبردهای مقابله ای و تنظیم شناختی هیجانها، مطالعات روانشناختی، ۳۸، ۳۴-۹.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A (1986) The moderator - mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategically and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*; 51: 1173-1182
- Cozzarelli C, Karafa JA, & Collins NL (2003) Stability and change in adult attachment styles: Associations with personal vulnerabilities, life events, and global construals of self and others. *J. Soc. Clin. Psychol.*; 22: 315-346.
- Gobary Bonab, B., Miner, M., & Proctor, M (2013) Attachment to God in Islamic Spirituality. *Muslim Mental Health*; (7) 2, 77-104.
- Granqvist, P., Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2010). Religion as attachment: Normative processes and individual differences. *Personality and Social Psychology Review*, 14. doi: 10.
- Hazan C, & Shaver P. (1987) Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal Pers Soc Psychol.* 52, 511-524.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 123-129
- Kirkpatrick, L, & Shaver, P. (1990) Attachment theory and religion: Childhood attachments, religious beliefs and conversion; *Journal for the Scientific Study of Religion*. 29(3), 315-334.
- Kirkpatrick, L. (2005). *Attachment, evolution, and the psychology of religion*. New York: Guilford Press.
- Lehtinen, V., Joukama, M., & Lahtela, K. (1990). Prevalence of mental disorders among adults in Finland. Basic result from the mini Finland health survey. *Acta Psychiatr Scand.* 81 (5), 418-425.
- Livesley, W. J. (1991). Classifying personality disorders: Ideal types, prototypes, or dimensions? *Journal of Personality Disorders*, 5, 52-59.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2012) An attachment perspective on psychopathology. *Official Journal of the World Psychiatric Association*, 11 (1), 11-15



اثربخشی برنامه آموزش پذیرش و تعهد بر پذیرش کودکان اتیستیک توسط مادران □

The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training Program on Acceptance of Autistic Children by Mothers □

Ahmad Beh-Pajooh, PhD □
Masoud Gholamali Lavasani, PhD
Sara Pazoki, MSc

دکتر احمد به‌پژوه*
دکتر مسعود غلامعلی لواسانی*
سارا پازکی*

Abstract

This study was accomplished to evaluate the effectiveness of the acceptance and commitment training on the acceptance of autistic children by mothers. The method of the study was quasi-experimental with pre-test, post-test, and follow-up design. Population of the study included the whole mothers whose autistic child was receiving training and rehabilitation in Nedaye Asre Tehran Autism Center in educational year of 2015-16. Using convenience sampling, eleven mothers were selected as a sample group and received acceptance and commitment training in nine two-hour-sessions. As a research tool, the second edition of Acceptance and Action Questionnaire was used and analyzed based on data using paired/correlated t-test. Data analysis of results revealed that there was a significant difference between the results of the pre-test, post-test and follow-up. The result confirmed that acceptance and commitment training has been effective on mothers in accepting their autistic child, by increasing psychological flexibility and decreasing experiential avoidance.

Keywords: autistic child, acceptance and commitment training, experiential avoidance, psychological flexibility.

چکیده

پژوهش حاضر باهدف شناسایی اثربخشی برنامه آموزش پذیرش و تعهد بر میزان پذیرش کودکان اتیستیک توسط مادران انجام شد. این پژوهش از نوع شبه آزمایشی و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی مادرانی تشکیل می‌دادند که کودکان اتیستیک آنها در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مرکز اتیسم ندای عصر تهران، مشغول دریافت خدمات آموزشی و توان‌بخشی بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۱۱ تن از این مادران به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و به مدت نه جلسه دوساعته، تحت آموزش گروهی پذیرش و تعهد قرار گرفتند. از پرسشنامه پذیرش و عمل (ویرایش دوم) به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شد و داده‌ها با استفاده از آزمون آماری تی جفتی همبسته، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن بود که تفاوت معناداری بین نتایج مربوط به پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری وجود داشته است. حاصل بحث نشان می‌دهد که آموزش پذیرش و تعهد با کاهش اجتناب تجربه‌ای و افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، در بهبود پذیرش کودکان اتیستیک توسط مادران مؤثر بوده است.

کلید واژه‌ها: کودک اتیستیک، آموزش پذیرش و تعهد، اجتناب تجربه‌ای، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی.

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

✉ Email: behpajooh@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۱/۲۰
* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

به طور معمول، زمانی که والدین بعد از ماه‌ها و گاهی با تحمل نگرانی‌ها و دشواری‌های فراوان، انتظار فرزند جدیدی را می‌کشند، مهم‌ترین دغدغه ذهنی آنان سلامت نوزادشان است. از این رو، تولد و حضور کودکی با نیازهای ویژه، آثار نامطلوبی بر خانواده و اعضای آن بر جا می‌گذارد (به‌پژوه، ۱۳۹۴)، به طوری که نظم، آرامش و سازش یافتگی خانواده بر هم می‌ریزد (غباری بناب و وحدت تربتی، ۱۳۸۱).

در آموزش و پرورش ویژه، «اختلال‌های طیف اتیسم»^۱ یکی از موضوعات بسیار چالش‌برانگیز است که با اختلال مداوم در ارتباط اجتماعی و تعامل اجتماعی و الگوهای رفتار، تمایلات یا فعالیت‌های محدود و تکراری، مشخص می‌شود. این نشانه‌ها از اوایل کودکی وجود دارند و عملکرد روزانه را محدود و مختل می‌کنند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). کودکان مبتلا به اختلال‌های طیف اتیسم، فرایند رشد پیچیده‌ای را طی می‌کنند و با مجموعه‌ای از نارسایی‌ها و ناتوانی‌ها روبرو هستند، به طوری که نه تنها کودک، بلکه والدین او رنج زیادی را متحمل و با چالش‌های بسیار زیاد و گوناگونی مواجه می‌شوند (بلکلج و هیز، ۲۰۰۶).

به طور معمول، مادران کودکان اتیستیک کیفیت زندگی پایین، میزان بالای افسردگی و بدبینی نسبت به آینده را گزارش می‌دهند (واسیل پاپولو و نیسبت، ۲۰۱۶؛ کیپ و همکاران، ۲۰۱۱). این گونه مادران سطح بالایی از تنیدگی فرزند پروری را تجربه می‌کنند، به طوری که میزان آن به مراتب بالاتر از تنیدگی فرزند پروری مادران کودکان با رشد عادی است (ریوارد و همکاران، ۲۰۱۴) و حتی در مقایسه با مادران کودکان با دیگر اختلال‌های تحولی نیز بیشتر می‌باشد (مک‌درموت و همکاران، ۲۰۱۵).

طبق نتایج به دست آمده از پژوهش‌های انجام شده، هر چه میزان تنیدگی والدین بالاتر و کیفیت زندگی آنها پایین‌تر باشد، میزان پذیرفتن کودک با نیازهای ویژه توسط والدین کمتر خواهد بود (فرناندس، ماچادو و ماچادو، ۲۰۱۵). از این رو، مجموعه‌ای از هیجان‌ها و افکار ناخوشایند، نظیر احساس گناه و مقصر بودن، ترس از آینده و عدم پذیرش توسط مادران کودکان اتیستیک، تجربه می‌شود. همچنین آنها استرس بی‌اندازه‌ای را برای دنبال کردن مداخله‌های به هنگام، متحمل می‌شوند (انان و همکاران، ۲۰۰۸).

از آنجاکه موضوع پذیرش، آخرین مرحله در فرایند واکنش و رویارویی والدین با ناتوانی کودک محسوب می‌شود، رسیدن به پذیرش ممکن است مدت‌ها طول بکشد (هورنبی، ۱۹۸۲). از سویی، نگرش مادر به کودک ایتستیک خود، نه تنها حالت هیجانی مطابق با آن نگرش در کودک، خود مادر و دیگر اعضای خانواده را موجب می‌شود، بلکه به‌طور مستقیم یا باواسطه، می‌تواند پیگیری و دریافت خدمات آموزشی و مشاوره‌ای را تحت تأثیر قرار دهد (اصغری نکاح و بلقان‌آبادی، ۱۳۹۲). حال آنکه انجام مداخله به هنگام در مورد کودکان دارای اختلال‌های طیف ایتسم، اهمیت بسیاری دارد. بر این اساس، یکی از مسائلی که در مورد مادران کودکان ایتستیک مطرح است، نیاز این مادران به حمایت‌های روان‌شناختی، در جهت تسهیل و تسریع فرایند پذیرش کودکان آنها می‌باشد (به‌پژوه و محمودی، ۱۳۹۴).

بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده (لیونس و همکاران، ۲۰۱۰؛ اینگرسول و همبریک، ۲۰۱۱)، بیش‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده مشکلات روان‌شناختی والدین کودکان ایتستیک، شدت نشانه‌ها و مشکلات رفتاری این کودکان می‌باشد. همچنین، از آنجاکه بسیاری از مشکلات کودکان ایتستیک، تقریباً غیرقابل‌تغییر بوده و یا حداقل به‌سرعت قابل‌تغییر نمی‌باشند (بلکلج و هیز، ۲۰۰۶)، مداخله‌هایی که در آنها به سبک‌های رویارویی غیر اجتنابی و پذیرش روان‌شناختی پرداخته می‌شود، می‌توانند در سازگاری روان‌شناختی این مادران بسیار تأثیرگذار باشند.

نتایج پژوهش ویس و همکاران که در سال ۲۰۱۲ روی ۲۲۸ نفر از والدین فرزندان ۶ تا ۲۱ ساله ایتستیک انجام‌شده است، حاکی از آن است که پذیرش روان‌شناختی با شدت مشکلات مربوط به سلامت روانی مادران رابطه عکس دارد و به‌صورت معنادار به‌عنوان یک متغیر میانجی بین مشکلات رفتاری کودکان و سلامت روانی مادران عمل می‌کند. آنها اذعان کرده‌اند که در صورت وجود یک بیماری مزمن در فرزندان، سبک‌های رویارویی مبتنی بر پذیرش بیشتر از سبک‌های رویارویی متمرکز بر مشکل می‌تواند برای والدین مؤثر باشد. همچنین، *درد/داس و احمد (۲۰۱۵)*، در مطالعه خود، علاوه بر پذیرش، به‌عنوان متغیر میانجی، به دوری از اجتناب، به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده در رابطه تیندگی با کیفیت زندگی مادران کودکان ایتستیک، اشاره کرده‌اند. بر این اساس رویکرد «درمان پذیرش و تعهد»^۲ (اکت)، به‌عنوان یکی از مداخله‌های روان‌شناختی مؤثر در حمایت از والدین کودکان

اتیستیک پیشنهاد شده است (جونز و همکاران، ۲۰۱۴).

درمان پذیرش و تعهد که به اختصار *اكت* (ACT) نامیده می‌شود (هیز، استروساهل و ویلسون، ۱۹۹۹؛ ۲۰۱۱) یک مداخله روان‌شناختی مبتنی بر تجربه است که از راهبردهای پذیرش و ذهن آگاهی، تعهد و راهبردهای اصلاح رفتار، برای ایجاد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی استفاده می‌کند.

از منظر *اكت*، رنج انسانی ریشه در این «انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی» دارد (بلکلج و هیز، ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۶) که از تلفیق فرآیندهای شناختی «آمیختگی شناختی» و فرایندهای رفتاری اجتناب تجربه‌ای شکل می‌گیرد (وبستر، ۲۰۱۱). در واقع دودسته متمایز فرایندهای شناختی و فرایندهای غیر شناختی، از عوامل تأثیرگذار بر رفتار محسوب می‌شوند. بدین معنا که برخی تأثیرات، برخاسته از تفکر، قضاوت، تحلیل و فرایندهای پردازش اطلاعات یا به‌طور کلی ذهن است و برخی دیگر از تماس حسی مستقیم با جهان اطراف ناشی می‌شود. از این رو، مشکل، زمانی پیش می‌آید که تأثیرات مبتنی بر شناخت به‌آسانی و بدون آنکه فرد آگاه باشد، بر رفتار فرد تسلط پیدا می‌کنند و فرد را به سمت رفتاری غیر مؤثر سوق می‌دهند. بدین ترتیب انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی بر اساس این الگوهای رفتاری غیر مؤثر که توسط تأثیرات مبتنی بر شناخت تسلط یافته‌اند و از تأثیر منابع دیگر، شکل خواهد گرفت (مک‌کراکن و وولس، ۲۰۱۴). الگوهای مزمن آمیختگی، موجب محدود کردن و غیر منعطف کردن رفتار می‌شوند و چنین رفتاری، کمتر توسط تجربه مستقیم هدایت می‌گردد (هیز، پیستورلو و لوین، ۲۰۱۲)، زیرا که آمیختگی سبب می‌شود، فرد کمتر با رویدادهای واقعی یا تجربه حقیقی تماس پیدا کند و این‌گونه است که افکار شروع به خود تأییدی می‌کنند (وبستر، ۲۰۱۱).

تأثیرات دیگر، بیشتر رفتاری است و از فرایندهایی نشئت می‌گیرد که کارکردهای کلامی به‌راحتی می‌توانند هیجان‌های منفی را فرابخوانند. گرایش برای سرکوب کردن هیجان‌های فراخوانده شده، اجتناب تجربه‌ای نامیده می‌شود (هیز، پیستورلو و لوین، ۲۰۱۲). در واقع اجتناب تجربه‌ای، تمایل برای به کار گرفتن الگوهای محدود و غیر منعطف رفتاری و تلاش برای کنترل یا تغییر شکل، تغییر فراوانی یا حساسیت موقعیتی، رویدادهای درونی ناخواسته از قبیل افکار، خاطرات، هیجان‌ها و حسیات بدنی است که باعث رنج افراد می‌گردد (لوین، هیز و ویلاردگا، ۲۰۱۲). افرادی که اجتناب تجربه‌ای بیشتری دارند، از خود تخریبی، انکار و

خودسرزنی بیشتری استفاده می‌کنند (کارکلا و پانایوتوس، ۲۰۱۱).

مداخله‌های روان‌شناختی در اکت، توسط شش فرایند روان‌شناختی طبیعی که حول یک مفهوم اصلی، یعنی انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، قرار دارند تعریف می‌شوند و الگوی منحصر به فردی برای اصلاح رفتار و رشد فردی ایجاد می‌کنند (هیز، پیستورلو و لوین، ۲۰۱۲). این شش فرایند، عبارت‌اند از: «پذیرش»، «گسلش»، خود به‌عنوان «بافت»، ارتباط با لحظه «حال»، «ارزش‌ها» و «عمل متعهدانه». هدف غایی مداخله اکت، ایجاد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی است. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، قابلیت فرد برای ادامه دادن رفتار یا اصلاح آن بر اساس ارزش‌های انتخابی در یک بافت تعاملی، بین تأثیرات شناختی و غیر شناختی است (مک‌کراکن، بارکر و شیولت، ۲۰۱۴). به بیان دیگر، اکت به فرد کمک می‌کند تا با کنار گذاشتن فرایندهای آمیختگی شناختی و اجتناب تجربه‌ای رفتارهایی را که در لحظه حال به بافت حساس می‌باشند را توسعه دهد و در جهت هدف‌های ارزش محور حرکت کند (ویستر، ۲۰۱۱). در واقع، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی فرد را قادر می‌سازد به‌طور مؤثر در کنار نشانه‌های آزاردهنده اقدام مؤثر داشته باشد (فرس و همکاران، ۲۰۱۳).

پذیرش به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی درمان پذیرش و تعهد می‌باشد و در مقابل اجتناب تجربه‌ای قرار دارد (هیز، استروساهل و ویلسون، ۲۰۱۱). پذیرش را می‌توان به معنای در آغوش گرفتن فعال و آگاهانه تجربه‌های درونی (افکار، احساسات، خاطرات و حسیات بدنی)، بدون مبادرت ورزیدن به تغییر شکل یا تغییر فراوانی آنها، تعریف کرد. پذیرش در اکت منفعل نیست و موضوع تحمل یا تسلیم نمی‌باشد. همچنین، پذیرش پایان راه نبوده، بلکه دایه‌دار روشی برای افزایش عمل ارزش محور می‌باشد (هیز، پیستورلو و لوین، ۲۰۱۲).

برای نخستین بار، در سال ۲۰۰۶، استیون هیز به همراه همکارش، بلکاج، اثربخشی آموزش گروهی پذیرش و تعهد را در حمایت از والدین کودکان اتیستیک، مورد بررسی قرار دادند. آنها ادعان کردند که اکت می‌تواند به والدین کودکان اتیستیک کمک کند تا با مشکلات مرتبط با این اختلال، سازگاری بهتری داشته باشند.

در مرور پژوهش‌های داخل کشور، مطالعه‌ای که حاکی از کاربرد آموزش پذیرش و تعهد در مورد والدین کودکان اتیستیک باشد، مشاهده نشد. از این رو، پژوهش حاضر از یک سو، با تأکید بر اهمیت مفهوم پذیرش توسط مادران دارای کودک اتیستیک، به‌عنوان

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تعیین‌کننده کیفیت زندگی خانواده‌های دارای کودک اتیستیک و از سوی دیگر، با توجه به اهمیت نقش خانواده در آموزش و درمان به هنگام این کودکان، انجام گرفته است.

● روش

پژوهش حاضر از حیث هدف جزو مطالعات کاربردی و از نظر شیوه، یک مطالعه شبه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری می‌باشد. «جامعه آماری» پژوهش کلیه مادرانی بودند که کودک اتیستیک آنها، در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مرکز اتیسم *ندای عصر تهران*، تحت مداخله‌های درمانی و آموزشی قرار داشته است. معیارهای اولیه جهت ورود که توسط پرسشنامه جمعیت شناختی کنترل شدند، عبارت بودند از: ۱. محدوده سن ۲۵ تا ۴۰ سال، ۲. داشتن سواد خواندن و نوشتن، ۳. عدم انجام هم‌زمان مداخله دارویی یا روان‌شناختی. گروه نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، از میان مادرانی که بعد از برپایی جلسه توجیهی، موافقت خود را برای شرکت در جلسات گروهی آموزش پذیرش و تعهد، اعلام کرده بودند، انتخاب شد. بدین ترتیب، ۱۱ تن از مادران کودکان اتیستیک با میانگین سنی تقریبی ۳۱ سال در این پژوهش شرکت کردند. تمامی مادران، دارای یک فرزند اتیستیک با میانگین سنی پنج سال و سه ماه بودند. هفت نفر از این کودکان اتیستیک پسر و چهار نفر از آنان دختر بودند. ۳۶/۴ درصد از مادران، سن تشخیص کودک اتیستیک خود را دو سال، ۹/۱ درصد چهار سال و ۵۴/۵ درصد شش سال گزارش داده‌اند به طوری که میانگین سن تشخیص، دو سال و هفت ماه بود. در ضمن، همگی مادران متأهل و خانه‌دار بوده و در طول مدت انجام پژوهش و یا قبل از آن، تحت مداخله‌های روان‌شناختی یا روان‌پزشکی قرار نگرفته بودند.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه جمعیت شناختی: این پرسشنامه شامل ۱۶ سؤال است که به منظور جمع‌آوری مشخصات فردی گروه مورد مطالعه، نظیر سن مادر، تحصیلات مادر، وضعیت اشتغال، تعداد فرزندان دارای اختلال‌های طیف اتیسم، سن فرزند اتیستیک، سن تشخیص و سایر مشخصات استفاده شده است.

□ ب: پرسشنامه پذیرش و عمل (ویرایش دوم)^۳: این پرسشنامه شامل ۱۰ ماده است و سازه‌ای را می‌سنجد که به پذیرش، اجتناب تجربه‌ای و انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی مربوط می‌شود. این پرسشنامه، توسط بوند و همکاران (۲۰۱۱)، از روی ویرایش اول آن (هیز و همکاران، ۲۰۰۴) طراحی شده است. در پژوهش بوند و همکاران (۲۰۱۱)، میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و اعتبار باز آزمایشی سه‌ماهه و دوازده‌ماهه به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین مشخص شده است که پرسشنامه پذیرش و عمل، به جنس، سن و نژاد وابسته نمی‌باشد. در ایران، ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط عباسی و همکاران (۱۳۹۰)، مورد بررسی قرار گرفته است. همسانی درونی و ضریب تنصیف پرسشنامه در گروه‌های بالینی و غیر بالینی رضایت‌بخش (۰/۸۹-۰/۷۱) گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ در مرحله پیش‌آزمون، ۰/۷۵، در مرحله پس‌آزمون، ۰/۷۸ و در مرحله پیگیری، ۰/۷۹ محاسبه شده است. ده ماده این پرسشنامه روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت، از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱)، نمره‌گذاری می‌شود. لازم به ذکر است که سه ماده آخر پرسشنامه که مثبت می‌باشند به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالاتر، اجتناب تجربه‌ای بیش‌تر، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی کمتر و پذیرش کمتر را نشان می‌دهد.

● معرفی برنامه مداخله‌ای

برنامه آموزش پذیرش و تعهد، با اقتباس از پروتکل درمان پذیرش و تعهد (هیز، استروساهل و ویلسون، ۱۹۹۹) و کتاب درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ایزدی و عابدی، ۱۳۹۳) تدوین و به مدت ۹ جلسه دوساعته برای گروه نمونه اجرا شد که خلاصه‌ای از این برنامه آموزشی در جدول ۱ گزارش شده است. قبل از شروع جلسه‌های آموزشی، پیش‌آزمون، در پایان آخرین جلسه، پس‌آزمون و دو ماه بعد از آن پیگیری، با استفاده از پرسشنامه پذیرش و عمل (ویرایش دوم) به عمل آمد. شایان‌ذکر است که اعتبار محتوای برنامه توسط دو نفر از متخصصان روانشناسی آشنا با اکت اعتبارسنجی و تأیید شد.

● یافته‌ها

نتایج به‌دست‌آمده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده‌ها برای متغیر وابسته در سطح $p > 0/05$ نرمال می‌باشد. همچنین بر اساس آزمون لوین، مفروضه همگنی واریانس‌ها برقرار بوده است. از این‌رو، برای بررسی سؤال پژوهش، از آزمون

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزش پذیرش و تعهد

جلسات	شرح
جلسه اول	آشنایی با گروه مورد مطالعه، برقراری رابطه درمانی، صحبت در مورد هدف‌های آموزش گروهی پذیرش و تعهد و بحث در خصوص ارزش‌های افراد به صورت کلی
جلسه دوم	بررسی رفتارهای اجتنابی، ایجاد درماندگی خلاق، تفهیم این موضوع که کنترل مساله است نه راه حل، معرفی تمایل به عنوان جایگزینی برای کنترل
جلسه سوم	تفهیم تمایل به عنوان جایگزینی برای کنترل، تمرین گشودگی به رویدادهای درونی
جلسه چهارم	بررسی داستان‌های ذهن، تفهیم آمیختگی شناختی، فیزیکی کردن محتوای شناختی و انجام تمرین‌هایی برای گسلس
جلسه پنجم	تفهیم آمیختگی با خود مفهوم سازی شده و آموزش چگونگی گسلس از آن، معرفی خود مشاهده‌گر و تفهیم خود به عنوان بافت
جلسه ششم	تعریف ذهن عاقل و ارائه روش‌های ذهن آگاهی و تأکید به بودن در لحظه حال و مرور مباحث قبل
جلسه هفتم	تمرین ارتباط با لحظه حال از طریق روش‌های ذهن آگاهی، شناسایی ارزش‌های افراد و تصریح ارزش‌ها
جلسه هشتم	تمرین ارتباط با لحظه حال از طریق روش‌های ذهن آگاهی، بررسی نقش‌ها، تصریح هدف‌ها، بررسی داستان زندگی و شناسایی موانع
جلسه نهم	تمرین ارتباط با لحظه حال از طریق روش‌های ذهن آگاهی، عمل متعهدانه و جمع‌بندی مطالب ارائه شده

پارامتریک تی با دو نمونه جفتی / همبسته استفاده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده، نمرات مربوط به اجتناب تجربه‌ای گروه نمونه، از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون کاهش یافته است. همچنین نتایج به دست آمده از آزمون تی نشان می‌دهد که بین نمرات پذیرش و عمل، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح $p < 0/001$ ، تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب از مرحله پیش‌آزمون تا پس‌آزمون، میزان اجتناب تجربه‌ای گروه نمونه، به صورت قابل ملاحظه ای کاهش یافته است (جدول ۲).

جدول ۲. خلاصه نتایج آماری مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجتناب تجربه‌ای و آزمون تی

مرحله	میانگین	تعداد نمونه	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۳۳/۱۰	۱۱	۴/۲۸	۱/۲۹	۴/۳۶	۱۰	۰/۰۰۱
پس‌آزمون	۲۴/۴۵	۱۱	۵/۶۳	۱/۷۰			

مطابق با آنچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نمرات مربوط به اجتناب تجربه‌ای گروه نمونه، از پیش‌آزمون تا پیگیری نیز، کاهش یافته است. همچنین نتایج به دست آمده از آزمون تی نشان می‌دهد که بین نمرات پذیرش و عمل در مرحله پیش‌آزمون و پیگیری در سطح $p < 0/001$ تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که از مرحله پیش‌آزمون تا پیگیری، میزان اجتناب تجربه‌ای گروه نمونه، به طور قابل ملاحظه ای کاهش یافته است.

جدول ۳. خلاصه نتایج آماری مربوط به پیش‌آزمون و پیگیری اجتناب تجربه‌ای و آزمون‌تی

مرحله	میانگین	تعداد نمونه	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۳۳/۱۰	۱۱	۴/۲۸	۱/۲۹	۴/۷۰	۱۰	۰/۰۰۱
پس‌آزمون	۲۶/۸۲	۱۱	۳/۹۹	۱/۲۰			

● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر حاکی از کاهش قابل‌ملاحظه در میزان اجتناب تجربه‌ای گروه مورد مطالعه می‌باشد و این نتایج در مرحله پیگیری پایدار مانده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش پذیرش و تعهد، با افزایش سطح انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، در بهبود پذیرش کودکان اتیستیک توسط مادران مؤثر بوده است. این نتایج با یافته‌های مونت‌گامری (۲۰۱۵)؛ پودار، سینها و یوربی (۲۰۱۵)؛ کوالکوسکی (۲۰۱۲)؛ بلکلج و هیز (۲۰۰۶) مبنی بر تأثیر مثبت آموزش پذیرش و تعهد در حمایت از مادران کودکان اتیستیک همسو می‌باشد.

○ برای تبیین نتایج به‌دست‌آمده، بر اساس فرایندهای زیربنایی در آموزش پذیرش و تعهد، می‌توان گفت که اکت در واقع باعث تغییر فلسفه زندگی در مادران کودکان اتیستیک می‌شود. چراکه اکت نگاه بسیار واقع‌بینانه‌ای به وضعیت بشر دارد. در اکت رنج روان‌شناختی نابهنجار نیست، بلکه بهنجار و فراگستر است. در اصل، آنچه که موجب تشدید و تثبیت مشکلات روان‌شناختی در تجربه شخصی می‌شود، تلاش جهت مهار ناگواری‌ها و ناملازمات روانی است. اکت معتقد است که ارزش‌های انسان در رنج او و رنج‌هایش در ارزش‌های او یافت می‌شوند (هنرپروران و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، آنچه که اهمیت دارد این است که انسان بتواند در کنار این رنج‌ها زندگی کند و باوجود آنها زندگی غنی، کامل و پر معنایی داشته باشد. بدین ترتیب، این طرز فکر در مواجهه مادر با اختلال فرزندش و همچنین ارزش‌گذاری او نسبت به کودک اتیستیک خود، تأثیر می‌گذارد.

○ در واقع در اکت، به‌جای مبارزه و چالش داشتن با محتوای افکار و احساسات این مادران، از یک‌سو، بر پذیرش هر آنچه غیرقابل تغییر است تأکید می‌شود و از سویی دیگر، آنها برای تغییر هر آنچه که قابلیت بهتر شدن دارد، تشویق می‌شوند (ترامپتر، ۲۰۱۳).

○ از طرفی، به‌واسطه حضور کودک اتیستیک، ساختار و انسجام خانواده به هم می‌خورد

و در نقش اعضای خانواده به‌ویژه والدین تأثیر می‌گذارد. توجه، وقت و انرژی زیادی از مادر می‌گیرد و تعادل بین نقش مادری و نقش‌های دیگر او را بر هم می‌زند. در اکت به‌جای تلاش برای مهار یا حذف عنصر تعارضی، به کشف ارزش‌های مادر پرداخته می‌شود و اینکه چگونه مادر می‌تواند با رفتارهایی بر اساس ارزش‌های شخصی انتخاب‌شده، زندگی معناداری را برای خود و فرزند اטיستیک و دیگر اعضای خانواده ایجاد نماید، تأکید می‌شود.

○ همچنین، وقتی مادر ارزش‌هایش را شناسایی می‌کند، نقش‌های دیگر او در زندگی پررنگ‌تر می‌گردد و متوجه می‌شود که او، غیر از مادر یک کودک اטיستیک، یک همسر و احیاناً مادر فرزندان دیگر نیز است. در نتیجه، زمانی که در هر یک از این نقش‌ها برای خود ارزش‌هایی انتخاب می‌کند و خود را ملزم به حرکت در جهت این ارزش‌ها می‌نماید، از طریق ارتباط با زبان حال، می‌تواند به نحو بهتری از عهده مسئولیت‌هایش در هر یک از این نقش‌ها برآید و عملکرد بهتری داشته باشد. بدین ترتیب، روابط خانواده بهبود پیدا می‌کند و کیفیت و رضایت خانوادگی بالا می‌رود. با افزایش میزان رضایت و کیفیت زندگی، پذیرش کودک اטיستیک در جمع خانواده و از جمله مادر، افزایش پیدا می‌کند.

○ در نهایت می‌توان گفت که کاهش قابل‌ملاحظه در نمرات اجتناب تجربه‌ای، نشان‌دهنده پذیرش و تمایل به تجربه رویدادهای درونی و همچنین، توانایی عمل در حضور افکار و احساسات ناخوشایند می‌باشد. بر این اساس، وقتی مادر دست از اجتناب تجربه‌ای برمی‌دارد، در واقع با گشودگی پذیرای تجربه افکار و احساسات ناخوشایند خود است. از آنجاکه محتوای این افکار و احساسات ناخوشایند به‌نوعی با اختلال کودک اטיستیک و مشکلات مرتبط با آن گره‌خورده است، بنابراین، وقتی مادر رابطه‌اش را با این افکار و احساسات تغییر می‌دهد، در واقع رابطه‌اش با کودک اטיستیک خود تغییر می‌کند و می‌تواند تعامل بهتری با او برقرار نماید.

○ همچنین، با مقایسه این دستاوردها با مطالعات خارج از حوزه رویکرد پذیرش و تعهد، می‌توان نتایج به‌دست‌آمده را بدین‌صورت تبیین نمود: *کاندل* و *مریک* (۲۰۰۷) عنوان کردند که ادراک موقعیت، توانایی ارزش‌گذاری مجدد شرایط، قصد موفقیت کردن، پیدا کردن هدف‌ها و در نهایت، یافتن معنایی جدید از شرایط، می‌تواند به‌عنوان سبک‌های رویارویی مؤثر، در پروراندن کودکان با ناتوانی باشد. به عقیده آنها، پذیرش زمانی ایجاد می‌شود که مادر

بتواند تعادل مناسبی بین نقش‌ها، مسئولیت‌هایش در مقابل دیگر اعضای خانواده و نیازهای شخصی خود برقرار کند. بر این اساس می‌توان گفت که تصریح ارزش‌ها و اقدام متعهدانه، از فرایندهای مهمی در اکت هستند که در راستای رسیدن مادر به این هدف‌های کمک می‌کنند.

○ به عقیده کرک، گالاگر و آناستازو (۱۹۹۷) توانایی پذیرش کودک، به سه عامل ماهیت عوامل تنیدگی‌زا، شیوه‌ای که خانواده موقعیت را تعبیر و تفسیر می‌کند و منابع قابل‌دسترس خانواده وابسته است (تاجری و بحیرایی، ۱۳۸۷). اگرچه ماهیت عوامل تنیدگی‌زا در اختلال‌های طیف اتیسم شدت بیشتری دارد ولی بهبود نگرش مادر به داشتن کودک اتیستیک و شیوه‌ای که او این موقعیت را تعبیر و تفسیر می‌کند، می‌تواند در پذیرش کودک اتیستیک از جانب مادر مؤثر باشد. همچنین از نظر کرک، گالاگر و آناستازو (۱۹۹۷)، دو شاخص عمده پذیرش کودک با ناتوانی عبارت‌اند از میزانی که مادر به شیوه معمولی خود عمل می‌کند و پیوند خود را با دوستان ادامه می‌دهد و میزانی که هر دو والد به نیازهای کودک پاسخ می‌دهند (تاجری و بحیرایی، ۱۳۸۷). بر این اساس، آموزش پذیرش و تعهد کمک می‌کند که از یک طرف مادر به میزان بیشتری به شیوه معمول خود عمل نماید و همچنین میزان بیشتری از نیازهای کودک را پاسخ دهد. با بهبود این دو شاخص عملاً میزان پذیرش کودک افزایش پیدا نموده است.

○ با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش پیشنهاد می‌شود اثربخشی آموزش پذیرش و تعهد با دیگر رویکردهای روان‌شناختی نظیر درمان شناختی-رفتاری مقایسه شود. همچنین نظر به این‌که پدر، خواهران و برادران کودکان اتیستیک نیز با مشکلات هیجانی بسیاری روبرو هستند و میزان افسردگی و اضطراب در آنها بالاست (لاول و وثرل، ۲۰۱۶)، توصیه می‌شود که پژوهش‌هایی در جهت اثربخشی پذیرش و تعهد در حمایت از این افراد انجام گیرد. شایان‌ذکر است که برنامه آموزش پذیرش و تعهد، می‌تواند در مراکز توان‌بخشی و مشاوره خانواده در حمایت از والدین کودکان با نیازهای ویژه و اجرای برنامه‌های دانش‌افزایی مادران و پدران مورد استفاده قرار گیرد.



یادداشت‌ها

1. autism spectrum disorders
2. acceptance and commitment therapy
3. Acceptance and Action Questionnaire-II

● منابع

- اصغری نکاح، سید محسن و بلقان‌آبادی، مصطفی (۱۳۹۲). اعتباریابی و تجدید نظر مقیاس نگرش والدین نسبت به کودک با نیازهای ویژه‌شان. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۳ (۱۱)، ۱۴۷-۱۶۳.
- ایزدی، راضیه و عابدی، محمدرضا (۱۳۹۳). *درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد*. اصفهان: کاوشیار جنگل.
- به‌پژوه، احمد (۱۳۹۴). *خانواده و کودکان با نیازهای ویژه*. تهران: انتشارات آوای نور.
- به‌پژوه، احمد و محمودی، مریم (۱۳۹۴). نیازسنجی حمایت اجتماعی مادران کودکان درخودمانده. *فصلنامه رویش روان‌شناسی*، ۴، ۱۱، ۲۲-۳.
- عباسی، ایمانه؛ فتی، لادن؛ مولودی، رضا و ضرابی، حمید (۱۳۹۰). کفایت روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه پذیرش و عمل - نسخه دوم. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲ (۱۰)، ۸۰-۶۵.
- غباری بناب، باقر و وحدت تربتی، شادی (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه ویژگی‌های زیستی، روانی و اجتماعی والدین کودکان درخودمانده و والدین کودکان عادی. *نشریه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۷، ۱۰۱-۱۱۳.
- هنرپروان، نازنین؛ میرزایی کیا، حسین؛ نیری، احمد و لطفی، مریم (۱۳۹۳). *راهنمای عملی درمانگران در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد*. مشهد: امید مهر.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition). Arlington, VA: The Author
- Anan, R. M., Warner, L. J., McGillivray, J. E., Chong, I. M., & Hines, S. J. (2008). Group intensive family training (GIFT) for preschoolers with autism spectrum disorders. *Behavioral Interventions*, 23(3), 165-180.
- Blackledge, J. T., & Hayes, S. C. (2001). Emotion regulation in acceptance and commitment therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 243-255.
- Blackledge, J. T. & Hayes, S. (2006). Using acceptance and commitment training in the support of parents of children diagnosed with autism. *Child and Family Behavior Therapy*, 28 (1), 1-18.
- Bond, F.W. Hayes, S.C. & Zettle, R.D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.
- Cappe, E., Wolff, M., Bobet, R., & Adrien, J. L. (2011). Quality of life: A key variable to consider in the evaluation of adjustment in parents of children with autism spectrum disorders and in the development of relevant support and assistance programmes. *Quality of Life Research*, 20(8), 1279-1
- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2015). Coping strategies as mediators and moderators

- between stress and quality of life among parents of children with autistic disorder. *Stress and Health*, 31(1), 5-12.
- Fernandes, S.S., Machado, M., & Machado, F. (2015). Parental acceptance, parental stress, quality of life: A study with parents of ADHA children. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 71-83.
- Feros, D. L., Lane, L., Ciarrochi, J., & Blackledge, J. T. (2013). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for improving the lives of cancer patients: A preliminary study. *Psycho-Oncology*, 22(2), 459-464.
- Gregg, J. A., Callaghan, G. M., Hayes, S. C., & Glenn-Lawson, J. L. (2007). Improving diabetes self-management through acceptance, mindfulness, and values: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(2), 336.
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., et al (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54, 553-578.
- Hornby, G. (1982). Meeting the counseling and guidance needs of parents with intellectually handicapped children. *Mental Handicap in New Zealand*, 6, 8-27.
- Ingersoll, B., & Hambrick, D. Z. (2011). The relationship between the broader autism phenotype, child severity, and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 337-344.
- Jones, L., Hastings, R.P., Totsika, V., Keane, L. & Rhule, N. (2014). Child behavior problems, and parental well being, in families of children with autism: The role of mindfulness and acceptance. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 19(2), 171-185.
- Kandel, I., & Merrick, J. (2007). The child with a disability: Parental acceptance, management and coping. *The Scientific World Journal*, 7, 1799-1809.
- Karekla, M., & Panayiotous, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(2), 163-170.
- Kowalkowski, J. D. (2012). *The impact of a group-based acceptance and commitment*

- therapy intervention on parents of children diagnosed with an autism spectrum disorder*. Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University.
- Lovell, B., & Wetherell, M. (2016). The psychophysiological impact of childhood autism spectrum disorder on siblings. *Research in Developmental Disabilities, 49-50*, 226-234.
- Levin, M. E., Hayes, S. C., & Vilardaga, R. (2012). *APA handbook of behavior analysis*, (Vol. 2): Translating Principles into Practice. Washington DC: American Psychological Association.
- Lyons, A.M., Leon, S.C., Roeckerphelps, C.E., & Dunleavy, A.M. (2010). The impact of child symptom severity on stress among parents of children with ASD: The moderating role of coping styles. *Journal of Child and Family Studies, 19(4)*, 516-524.
- McCracken, L. M., Barker, E., & Chilcot, J. (2014). Decentering, rumination, cognitive defusion, and psychological flexibility in people with chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine, 37(6)*, 1215-1225.
- McCracken, L.M. & Vowles, K.E. (2014). Acceptance and commitment therapy and mindfulness for chronic pain: Model, process and progress. *American Psychologist, 69(2)*, 178-187.
- McDermott, M.V., Lawson, K., Hettinger, K., Seijo, R., Schechtman, M., Shulman, L., & Shinar, S. (2015). Parental stress in families of children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Child Neurology, 30(13)*, 1728-1735.
- Montgomery, D. (2015). *The Effects of acceptance and commitment therapy on parents of children diagnosed with autism*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Poddar, S., Sinha, V. K., & Urbi, M. (2015). Acceptance and commitment therapy on parents of children and adolescents with autism spectrum disorders. *International Journal of Educational and Psychological Researches, 1(3)*, 221.
- Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., & Mercier, C. (2014). Determinate of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(7)*, 1609-1620.
- Vasilpopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 23*, 36-49.
- Webster, M. (2011). Introduction to acceptance and commitment therapy. *Advances in Psychiatric Treatment, 17*, 309-316.
- Weiss, J.A., Cappadocia, M.C., McMullin, J.A., & Lunsy, Y. (2012). Impact of child problem behaviors of children with ASD on parent maternal health: The mediating role of acceptance and empowerment. *Autism, 16(3)*, 261-274.



اثربخشی آموزش سه‌وجهی اشترنبرگ بر بهبود مهارت‌های خواندن کودکان نارساخوان □

Efficacy of Sternberg Triarchic Instruction to Improve Reading Skills in Dyslexia Students □

Masumeh Farsinejad, PhD □

Elahe Hejazi, PhD

Javad Ejei, PhD

دکتر معصومه فارسی نژاد*

دکتر الهه حجازی*

دکتر جواد اژه‌ای*

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of triarchic instruction method to improve reading skills in dyslexic students. In order to achieve the goal of the study, 12 second to fifth grade students were selected among children visiting Atieh and Ravanmehr therapeutic centers in Tehran city who were diagnosed with dyslexia. The diagnosis criteria were Woodcock- Johnson Reading Test, Integrated Visual and Auditory Test (IVA) and diagnostic interview. Students were assigned to experimental and control group randomly. The experimental group passed sixteen 1.5 hour sessions for ten weeks learning to read through the method suggested by Sternberg. Significant improvement in all three reading subtests (fluency, phonology, and knowledge and information) of post test showed. The follow up test conducted three months later also indicated that the experimental group had an increase in the scores of reading.

Keywords: triarchic instruction, successful intelligence, reading skills, dyslexia

چکیده

هدف مطالعه حاضر تعیین اثربخشی آموزش سه‌وجهی اشترنبرگ به‌عنوان یکی از روش‌های فراشناختی بر بهبود مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود. به این منظور از میان کودکان مراجعه‌کننده به مراکز درمانی آتیه و روانمهر در شهر تهران که به‌عنوان نارساخوان تشخیص داده شده بودند، ۱۲ دانش‌آموز پایه دوم تا پنجم ابتدایی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ملاک تشخیص نارساخوانی آنها، مصاحبه تشخیصی، آزمون خواندن وودکاک جانسون و آزمون اجرای هم‌زمان دیداری شنیداری بود. آزمودنی‌ها برحسب تصادف به دو گروه کنترل و آزمایش تخصیص یافتند. گروه آزمایش به مدت ده هفته و طی ۱۶ جلسه یک و نیم ساعته تحت آموزش خواندن با روش پیشنهادی اشترنبرگ قرار گرفتند. نتایج نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بهبود معناداری را در هر سه خرده آزمون خواندن (روان خواندن، واج‌شناسی و درک خواندن) نشان دادند. آزمون پیگیری که سه ماه بعد از اجرای آزمون انجام شد نیز نشان داد که تنها اثرات آموزش پایدار بود، بلکه افزایش معناداری نیز نسبت به پس‌آزمون حاصل شده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش سه‌وجهی، هوش موفق، مهارت‌های خواندن، نارساخوانی

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

□ Email: m.farsinezhad@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۹/۲۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۶/۱۱/۱۸

* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

● مقدمه

خواندن و ناتوانی در آن یکی از حوزه‌های بسیار مهم و پیچیده‌ای است که پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده است. از نظر تاریخی، نارساخوانی برای اولین بار در مورد بزرگسالان و در نیمه دوم قرن نوزدهم مورد توجه قرار گرفت و «نارساخوانی تحولی» در کودکان برای اولین بار در سال ۱۸۹۶ توسط مورگان مطرح شد. مورگان به دلیل اینکه نتوانست شواهدی دال بر آسیب مغزی برای این اختلال پیدا کند، آن را به نقص مادرزادی در ذخیره اطلاعات دیداری کلمات نسبت داد. بعدها /ورتون (۱۹۲۵) مشکلات یادگیری را توصیف کرد و علت را «وارون‌بینی مکان نمادها»^۱ عنوان کرد. /ورتون معتقد بود که این وارون‌بینی، یک اختلال ادراکی است که منجر به وارونه دیدن نشانه‌های دیداری کلمات می‌شود و علت آن، تأخیر رشدی در برتری مختلط مغز است که به طور ارثی اتفاق می‌افتد. نظریه /ورتون مدت‌ها مورد توجه بود و انگیزه‌ای شد برای تولید نظریه‌های دیگری که روی نقایص شنیداری و دیداری تأکید داشتند (مانند هرمن، ۱۹۵۹، نظریه آشفستگی فضایی^۲). پژوهش‌های بعدی نشان دادند نقایص دیداری آن‌طور که در نظریه‌های اولیه نارساخوانی فرض می‌شد، ارتباطی با این ناتوانی ندارند. بعضی از پژوهش‌های اخیر نشان دادند که بعضی افراد که دچار ضعف در خواندن هستند، ممکن است دارای نقایص سطح پایین حسی در حوزه دیداری و شنیداری باشند، اما شواهد در این مورد غیرقطعی و در بعضی موارد متناقض و دویپهلو هستند (ولاتینو و فلتچر، ۲۰۰۵). اخیراً دانشمندان حوزه شناختی به مطالعه فرآیندهای شناختی خواندن پرداخته‌اند و این اختلال را به خوانندگانی نسبت داده‌اند که مشکل جدی در خواندن دارند، اما دارای هوش معمولی هستند و در یادگیری عمومی مشکلی ندارند. مشکلات خواندن این افراد مربوط به مشکلات تنظیم حسی، مشکلات اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و هیجانی نیست. نارساخوانی به معنی «ناتوانی ویژه یادگیری» اخیراً توسط پژوهشگران این حوزه مورداستفاده قرار گرفته است. پژوهش‌های حوزه شناختی نشان داده‌اند که مشکل اصلی اغلب کودکان نارساخوان، مشکل در تشخیص کلمه، ناشی از نقایص پایه‌ای در مهارت‌های واج‌شناختی، نقشه الفبایی و رمزگشایی واج‌شناختی است که منجر به مشکلاتی در ایجاد رابطه معنادار بین یک کلمه خوانده‌شده و هم‌تای نوشته‌شده آن می‌شود. بنابراین نارساخوانی در کل، در یک سطح رفتاری به صورت اختلال تحولی که

مشخصه اصلی آن، مشکل معنادار در یادگیری رمزگشایی متن است، تعریف می‌شود. شواهد زیادی از این تعریف حمایت می‌کند. به‌طور مثال شانک ویلر و همکاران (۱۹۹۹) و نیز لیچ، اسکاربرگ و رسکورلا (۲۰۰۳) در پژوهش‌های خود نشان دادند کودکانی که در درک مطلب مشکل دارند، در تشخیص کلمات نیز دچار نقایص جدی هستند. پژوهش‌های دیگر (گاف و تانمر، ۱۹۸۶؛ هوور و گاف، ۱۹۹۰؛ اسنولینگ، ۲۰۰۰؛ ولاتینو و همکاران، ۱۹۹۶) نشان دادند کودکانی که در تشخیص کلمات دچار مشکل هستند، در درک مطلب نیز ضعف دارند. شواهد قوی وجود دارد که نشان می‌دهد اصلی‌ترین علت نارساخوانی، نقص در کدگذاری واج‌شناختی یعنی نقص در توانایی استفاده از کدهای گفتاری که نشان‌دهنده اطلاعاتی به شکل کلمات یا بخشی از کلمات است، می‌باشد (ولاتینو و فلتچر، ۲۰۰۵).

هرچند پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بعضی از کودکان که در خواندن ضعف دارند، به لحاظ ساختاری و عملکردی در پردازش زبان گفتاری و نوشتاری با کودکان عادی تفاوت دارند (گریگورنکو، ۲۰۰۱؛ لیون، ۲۰۰۲؛ ولاتینو، ۲۰۰۵).

رویکردهای سنتی در درمان این اختلال بیشتر مبتنی بر پایه‌های نقص حسی و ادراکی این اختلال است. رویکرد فرنالدر^۳ و رویکرد هگه-کرک-کرک^۴ از جمله این روش‌ها هستند، اما رویکردهای معاصر بیشتر بر آموزش مهارت‌های فراشناختی تأکید دارند. فراشناخت به معنی دانستن درباره دانستن (فلاول، ۱۹۷۹) مربوط به دانش منطقی درباره راهبردهای تفکر، استفاده از کارکردهای اجرایی برای کمک به تفکر، انتخاب راهبردهایی که با موقعیت خاص هماهنگ هستند و به‌کارگیری و سازمان‌دهی مجموعه‌ای از این راهبردها است. کارکردهای اجرایی همان کارکردهای خود نظارتی و خودتنظیمی هستند که موجب سازمان‌دهی و جهت‌دهی به فعالیت‌های شناختی، پاسخ‌های هیجانی و رفتارهای آشکار می‌گردند (ملترز، ۲۰۰۷).

از نظر موگونی و موگونی (۲۰۱۲) فراشناخت تنها به معنی دانشی که دانش‌آموز درباره شناخت خود به دست می‌آورد، نیست، بلکه به معنای به کار بردن سازوکارهای خودمهارگری و خودتنظیمی نیز هست. کان (به نقل از سانتراک، ۱۳۷۸) به‌عنوان کارشناس تفکر دانش‌آموزان، معتقد است که برای تبدیل دانش‌آموزان به اندیشمندانی نکته‌سنج، باید به فراشناخت آنها توجه بیشتری شود. شورترز (۲۰۰۳)، به نقل از کو و هو، (۲۰۱۰) معتقد است

آموزش فراشناخت یا به معنی تفکر درباره تفکر بر یادگیری دانش‌آموزان حتی دانش‌آموزان دوره ابتدایی اثرات شگرفی دارد.

پژوهشگران این حوزه از روش‌های متنوعی و با تأکید بر مؤلفه‌های گوناگون فراشناخت، جهت مداخله در مشکلات کودکان دارای ناتوانی یادگیری یا کودکان نارساخوان استفاده کرده‌اند (برای مثال: پکولا و بوکس، ۲۰۱۵؛ گریفیتس و همکاران، ۲۰۱۵؛ ابرو و همکاران، ۲۰۱۴؛ موگونی و موگونی، ۲۰۱۲؛ غباری و همکاران، ۱۳۹۱). یکی از نظریه‌های مربوط به پردازشگری اطلاعات که زیربنای فراشناختی دارد نظریه «هوش موفق»^۵ اشترنبرگ (۱۹۹۷) است. وی در بخشی از نظریه خود، سه نوع توانش ذهنی (تحلیلی، خلاق و عملی) که به ترتیب در ارتباط با دنیای درونی، تجربه و دنیای بیرونی تعریف می‌شوند را شناسایی کرد. با توجه به تعریف خود از هوش و نیز تعریف خود از نارساخوانی، روش سه وجهی برای بهبود مهارت‌های خواندن کودکان نارساخوان ارائه کرده است. اشترنبرگ، گریگورنکو و جاروین (۲۰۱۰) و اشترنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۰) معتقدند که برچسب نارساخوانی حاصل تعامل بین فرد و اجتماع است. گریگورنکو، جاروین و اشترنبرگ (۲۰۰۲) رویکرد سه وجهی اشترنبرگ را برای بهبود توانش‌های سه‌گانه دانش‌آموزان کلاس پنجم در ارتباط با متن‌های داستانی به کار گرفتند. پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌کاررفته در این پژوهش آزمون واژگان و درک خواندن بود، نتایج نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه در هر یک از توانش‌های سه‌گانه پیشرفت چشمگیری در پس‌آزمون داشتند. همین پژوهشگران در پژوهش دیگری باهدف بررسی اثربخشی خواندن سه وجهی بر کارکرد خواندن، این روش را به مدت ۶ هفته بر روی ۳۳ دانش‌آموز اجرا کردند و نتایج را با گروه گواه مقایسه کردند. نتایج نشان داد تغییرهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه تفاوت معناداری دارد. به‌ویژه، دانش‌آموزان گروه خواندن سه وجهی در همه شاخص‌های پس‌آزمون (حافظه‌ای، تحلیلی، خلاق و عملی) بر دانش‌آموزان گروه گواه برتری داشتند.

در ایران روش آموزش سه وجهی اشترنبرگ تنها در پژوهش راقیبان و همکاران (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفته است. این پژوهشگران اثربخشی برنامه طراحی شده بر اساس ادغام رویکردهای پرسش از نویسنده و درک مطلب سه وجهی اشترنبرگ را برافزایش درک مطلب دانش‌آموزان دوم راهنمایی بررسی کردند و سودمندی این رویکردها را مورد تأیید قرار دادند.

پژوهش حاضر باهدف «تعیین اثربخشی آموزش بر مبنای رویکرد سه وجهی اشترنبرگ بر روی کودکان نارساخوان» انجام گرفت. با توجه به مبانی نظری فرض می‌شود که آموزش سه وجهی موجب بهبود مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان می‌شود.

● روش

این پژوهش یک مطالعه آزمایشی است که در آن از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است.

«جامعه آماری» پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دارای مشکلات خواندن که در کلاس دوم تا پنجم شهر تهران مشغول به تحصیل بودند و به مرکز آتیه و روانمهر مراجعه کردند را شامل می‌شد. داوطلبان ورود به طرح ابتدا از طریق مصاحبه با والدین و کودک، عملکرد و سابقه تحصیلی و تحولی آنها مورد بررسی اولیه قرار گرفتند و سپس از بین واجدین شرایط اولیه، ۱۲ کودک که با آزمون‌های تشخیصی، دارای هوشبهر عادی ولی مبتلا به نارساخوانی تشخیص داده شدند انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه ۶ نفره آزمایش و کنترل تخصیص یافتند. ملاک ورود این شرکت‌کنندگان به طرح این بود که مشکلات خواندن آنها مربوط به اختلال‌های دیگر از جمله آسیب مغزی، بیش‌فعالی همراه با نقص توجه، ضعف فرهنگی و تربیتی، اضطراب و... نباشد. دو گروه آزمایش و کنترل از نظر بهره هوشی، جنس، پایه تحصیلی، اختلال‌های همراه و نمرات آزمون خواندن هم‌تاسازی شدند.

● ابزار

□ الف: مقیاس هوش وکسلر برای کودکان^۶: در این پژوهش از فرم فارسی این مقیاس که توسط شهیم (۱۳۷۳) جهت سنجش هوش کودکان ۶ تا ۱۲ ساله هنجاریابی شده، استفاده شده است. اعتبار این مقیاس با روش دونیمه کردن برای هوش کلی، هوش کلامی و هوش عملی به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۰ و ۰/۹۶ گزارش شده است. همچنین همبستگی مقیاس با آزمون پیشرفت تحصیلی ۰/۸۸ گزارش شده است. از این مقیاس جهت بررسی بهنجار بودن بهره هوشی دانش‌آموزان نارساخوان و هم‌تاسازی دو گروه کنترل و آزمایش از نظر بهره هوشی استفاده شد.

□ ب: آزمون اجرای هم‌زمان دیداری و شنیداری (IVA)^۷: این آزمون توسط شرکت

آموزش مغز (سندفورد، ۱۹۹۵) طراحی شده و یک آزمون عملکرد پیوسته است. به کمک این آزمون می‌توان مشکلات توجه، بیش‌فعالی و تکانشی بودن را تشخیص داد و همچنین ابزاری برای بررسی کارکرد اجرایی محسوب می‌شود. فرآیند کل آزمون به‌منظور معیار کردن نتایج و نظارت توسط اجرای رایانه‌ای تنظیم شده است. هدف اصلی این آزمون اندازه‌گیری توجه مداوم^۸ و بازداری پاسخ^۹ است. این آزمون برای بررسی اختلال‌های ADHD، اختلال‌های یادگیری، اختلال‌های خواب، خودکنترلی، اضطراب، افسردگی و زوال عقل به‌کاررفته است. IVA حساسیت مناسب (۹۰ درصد) و قدرت پیش‌بینی مثبت (۸۹ درصد) برای استفاده در سنجش ADHD دارد. درستی هم‌زمان این آزمون توسط ارزیابی مجدد کودکانی که تشخیص ADHD گرفته بودند با ابزارهای تشخیصی دیگری نظیر آزمون متغیرهای توجه، آزمون اجرای تشخیصی گوردون، مقیاس توجه کودکان و مقیاس رتبه‌بندی ADHD (ADHD-CPRS-39) محاسبه شد که درصد توافق در دامنه بین ۹۰ تا ۱۰۰ قرار داشت (لویار، ۲۰۰۴ به نقل از بشارت و همکاران، ۱۳۹۲).

□ ج: آزمون خواندن وودکاک-جانسون (WJ-III):^{۱۰} حداقل ۸۰ درصد کل ناتوانی‌های یادگیری در ارتباط با اختلال‌های خواندن است و شایع‌ترین نوع اختلال یادگیری، نارساخوانی است. فرضیه‌ها درباره دلیل این اختلال از نظریه‌هایی مشتق شده است که معتقدند بین مهارت‌های پایه‌ای خواندن و آگاهی واج‌شناسی، نامیدن خودکار سریع، سرعت پردازش و حافظه کاری ارتباط وجود دارد. همه این توانایی‌ها با آزمون‌های WJ-III اندازه‌گیری می‌شود (وودکاک و همکاران، ۲۰۰۷). این آزمون در مجموع پیشرفت تحصیلی کلی را می‌سنجد. «خوشه پیشرفت تحصیلی» کلی ترکیبی از ۹ آزمون می‌باشد که شامل «گستره خواندن»، «گستره ریاضی» و «گستره زبان نوشتاری» می‌باشد و می‌تواند نشانگر عملکرد کلی شخص در حیطه‌های مختلف پیشرفت تحصیلی باشد. این آزمون توسط تیم تخصصی مرکز آتیه ترجمه و با زبان و ادبیات متون درسی ایرانی تناسب سازی شده است. در این پژوهش بخش گستره خواندن این آزمون روی کودکانی که طبق مصاحبه تشخیصی و آزمون IVA تشخیص اختلال خواندن گرفته بودند، اجرا گردید.

□ د: آزمون خواندن (نما): برای سنجش مهارت‌های خواندن کودکان در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری از آزمونی که توسط کرمی‌نوری و همکاران (۱۳۸۷) ساخته شد

است، استفاده شد. هدف این آزمون بررسی میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان و تشخیص کودکان دارای مشکلات خواندن است. این آزمون بر روی ۱۶۱۴ نفر (۷۷۰ دانش‌آموز پسر و ۸۴۴ دانش‌آموز دختر) در پنج پایه تحصیلی و در سه شهر تهران، سنندج و تبریز انجام شد. پس از گردآوری داده‌ها و انجام عملیات آماری برای هر پایه در هر شهر نمرات خام و نمرات هنجار محاسبه گردید. اعتبار کل این آزمون با روش همسانی درونی ۰/۸۳ به دست آمد (کرمی نوری و همکاران، ۱۳۸۷).

○ به منظور آموزش سه وجهی برای گروه آزمایش از اشعار، متون و داستان‌های کتب درسی و سایر کتاب‌های گروه سنی مربوطه استفاده شد. نمونه‌هایی از این داستان‌ها و اشعار عبارت‌اند از: چشمه و سنگ، رایانه، مثل باران، کار نیک، روباه و خروس و... (از کتاب‌های بخوانیم دوره ابتدایی)، بخش‌هایی از کتاب‌های: فرزندان ایرانیم، دار و دسته‌ها، رفاقت به سبک تانک و... .

● روش

بعد از تخصیص کودکان به دو گروه آزمایشی و کنترل، برای هر دو گروه پیش‌آزمون اجرا شد. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد، اما گروه آزمایش طی ۱۶ جلسه از آموزش به روش سه وجهی اشترنبرگ بهره جستند. در این گروه هیچ افتی صورت نگرفت، یعنی همگی باعلاقه در ۱۶ جلسه آموزشی شرکت کردند. در اولین جلسه پژوهشگر تلاش کرد ضمن معرفی خود، با تک‌تک دانش‌آموزان آشنا گردد و فضای دوستانه و اطمینان‌بخشی را بین آنها ایجاد سازد، سپس اهداف این روش آموزش و ساختار و قواعد جلسات و تکالیفی که انتظار می‌رود در هر جلسه انجام دهند به آنها توضیح داده شد. ضمن این توضیحات سعی پژوهشگر این بود که انگیزه و علاقه دانش‌آموزان را نسبت به آموزش بالا ببرد.

در هر یک از جلسات بعدی، پژوهشگر با استفاده از متن‌های داستانی کوتاه و یا اشعار گوناگون، سؤالاتی بر اساس توانش‌های سه وجهی (تحلیلی، خلاق، عملی) برای گروه مطرح می‌کرد. این داستان‌ها، متون و اشعار از کتاب‌های درسی و یا سایر منابع متناسب با گروه سنی دانش‌آموزان انتخاب شدند. سؤالات مربوط به درک تحلیلی بیشتر مربوط به تحلیل کردن، نقد کردن، قضاوت کردن، مقایسه و مقابله کردن، ارزشیابی عناصر و شخصیت‌های داستان و... می‌شد. سؤالات مربوط به درک خلاق دربرگیرنده مفاهیم نوآوری، خلق، ابتکار،

تصویرپردازی، بارش مغزی، ابداع یک عنوان، طرح نو برای توالی رویدادها، پیش‌بینی و ... می‌گردید. سؤالات مربوط به درک عملی دربرگیرنده تعامل شخصی دانش‌آموز با متن بود. پرسیدن پرسش‌ها، یادآوری شباهت‌ها بین آنچه که می‌خوانند و آنچه در زندگی خودشان تجربه می‌کنند و تعبیر پیام‌های نویسنده، محتوای این پرسش‌ها را تشکیل می‌داد. در طی جلسات آموزشی توجه و تمرکز و نظارت بر توجه، کنترل زمان و تعدیل سرعت مطالعه نیز بخشی از آموزش بود. در ۴ جلسه انتهایی گروه ۶ نفره برحسب پیشرفت در درک خواندن به زیرگروه‌های ۲ نفره تقسیم شدند و هر زیرگروه به‌طور مستقل آموخته‌های خود را با متن جدید تمرین کردند.

● یافته‌ها

باهدف آزمون این فرضیه که آموزش به روش سه وجهی اشترنبرگ بر مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، نمرات کودکان در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری مورد مقایسه قرار گرفتند. به‌منظور کنترل اثر هوش کلامی، عملی و کلی از روش تحلیل کوواریانس چندگانه (MANCOVA) با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار در جدول ۱ قابل مشاهده است:

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

گروه	متغیر	آزمون‌ها		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
گروه آزمایش	روانی خواندن	۸۹/۶۷	۱۵/۷۰۶	۱۰۰/۸۳	۱۵/۶۰	۱۰۶/۳۳	۸۵/۰۱		
	واج‌شناسی	۵۹/۵۰	۱۴/۸۵۶	۶۷/۳۳	۱۱/۶۰۵	۸۱	۷/۲۹۴		
	درک خواندن	۱۲۱/۵۰	۳۴/۱۹۸	۱۵۳/۵۰	۳۵/۱۱۶	۱۷۶/۵۰	۲۶/۵۴۶		
گروه کنترل	روانی خواندن	۸۸/۸۳	۷/۶۷۹	۸۸/۶۷	۷/۹۴۱	۸۷/۱۷	۶/۴۹۴		
	واج‌شناسی	۶۳/۱۷	۸/۲۸۰	۶۵	۶/۲۶۱	۶۷/۸۳	۶/۴۳۲		
	درک خواندن	۱۱۹/۵۰	۱۷/۱۹۰	۱۲۴/۳۳	۱۴/۹۸۹	۱۳۳/۵۰	۱۱/۲۷۴		

اجرای آزمون تحلیل آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری مکرر مستلزم رعایت چندین پیش‌فرض است. برای اطمینان از طبیعی بودن توزیع متغیر وابسته از آزمون کلموگروف/اسمیرنوف و برای اطمینان از همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس متغیر وابسته

از آزمون کرویت موچلی استفاده شد و نتایج نشان داد که این مفروضه‌ها برقرار است. برای بررسی مفروضه یکسانی خطای واریانس بین گروهی نیز آزمون لوین نشان داد که این یکسانی وجود دارد. جهت رعایت اختصار از ذکر جداول خودداری می‌گردد. با توجه به برقراری مفروضه‌ها، فرآیند تحلیل اندازه‌گیری مکرر را دنبال گردید. در جدول ۲ خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری با اندازه‌گیری مکرر ارائه شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که توابع دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر متفاوت است و گروه آزمایش با توجه به سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری نتایج بهتری نسبت به گروه کنترل کسب کرده است. این تفاوت از نظر آماری معنادار و حاصل تأثیر متغیر مستقل یعنی اجرای آموزش سه وجهی اشترنبرگ است.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری

P	F	ارزش	شاخص	اثر
۰/۰۰۱	۴/۵۹۸	۰/۸۹۶	اثر پیلایی	آموزش سه وجهی اشترنبرگ
۰/۰۰۱	۶/۳۳۵	۰/۲۰۹	لامبدای ویلکر	
۰/۰۰۱	۸/۲۱۳	۳/۲۸۵	اثر هوتلینگ	
۰/۰۰۱	۱۷/۷۰۶	۳/۱۲۵	بزرگترین ریشه روی	

در ادامه نتایج مربوط به هریک از خرده آزمون‌های متغیر خواندن (روانی خواندن، واج‌شناسی و درک خواندن) بیان می‌شود. با توجه به جدول ۳ و مقدار مجذور اتا، میانگین روانی خواندن در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار دارد، بنابراین با احتمال ۹۵ درصد می‌توان این فرضیه را مطرح نمود که ارائه آموزش سه وجهی اشترنبرگ بر روی روانی خواندن کودکان نارساخوان مؤثر بوده است.

جدول ۳. نتایج آزمون معنی‌داری بین گروهی در دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیر روانی خواندن

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	مجذور اتای پاره‌ای
عرض از مبدأ	۳۱۵۲۸۲/۲۵	۱	۳۱۵۲۸۲/۲۵	۱۰۱۹/۲۱۳۱	۰/۰۰	۰/۹۹
عضویت گروهی	۱۰۳۴/۶۹۴	۱	۱۰۳۴/۶۹۴	۶/۲۲	۰/۰۳۷	۰/۲۵۱
خطا	۳۰۹۳/۳۸۹	۱۰	۳۰۹/۳۳۹			

در جدول ۴ مقدار مجذور اتا نشان می‌دهد میانگین واج‌شناسی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار دارد، بنابراین با احتمال ۹۵ درصد می‌توان این فرضیه را مطرح نمود که

ارائه آموزش سه وجهی/اشترنبرگ باعث بهبود قابل توجه واج شناسی کودکان نارساخوان شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون معنی داری بین گروهی در دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیر واج شناسی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	مجذور اتای پاره‌ای
عرض از مبدأ	۱۶۳۰۸۱/۳۶۱	۱	۱۶۳۰۸۱/۳۶۱	۶۷۴/۹۲۸	۰/۰۰	۰/۹۸۵
عضویت گروهی	۱۴۰/۰۲۸	۱	۱۴۰/۰۲۸	۴/۵۸	۰/۰۵	۰/۱۷
خطا	۲۴۱/۲۷۸	۱۰	۲۴۱/۶۲۸			

با توجه به جدول ۵، مقدار مجذور اتا نشان می‌دهد میانگین درک خواندن در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار دارد. بنابراین می‌توان این فرضیه را مطرح نمود که ارائه آموزش سه وجهی/اشترنبرگ باعث بهبود قابل توجه درک خواندن کودکان نارساخوان شده است. نمودار بهبود نمرات درک خواندن گروه آزمایش در مقابل گروه کنترل در شکل ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۵. نتایج آزمون معنی داری بین گروهی در دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیر درک خواندن

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	مجذور اتای پاره‌ای
عرض از مبدأ	۶۸۶۹۶۴/۶۹۴	۱	۶۸۶۹۶۴/۶۹۴	۳۸۲/۶۶۲	۰/۰۰	۰/۹۷۵
عضویت گروهی	۵۵۰۰/۶۹۴	۱	۵۵۰۰/۶۹۴	۵/۶۴	۰/۰۴۷	۰/۲۳۵
خطا	۲۴۱/۲۷۸	۱۰	۲۴۱/۶۲۸			

● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج مربوط به تحلیل این فرضیه نشان داد که آموزش به روش سه وجهی/اشترنبرگ به‌طور معناداری موجب بهبود مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان نارساخوان شده است. همچنین نتایج نشان داد که اثر آموزش بعد از سه ماه پیگیری نه‌تنها پایدار است، بلکه افزایش معناداری نیز در نمرات آزمون پیگیری در مقایسه با پس‌آزمون مشاهده شد؛ هرچند بخشی از این تغییرات را می‌توان به اثر آموزش مدرسه‌ای، اثر رشد کودکان و اثر آزمون نسبت داد. متأسفانه امکان بررسی این اثرها وجود نداشت و این عوامل به‌عنوان عوامل کاهنده «روائی درونی» در نظر گرفته می‌شوند. اما در مجموع این پژوهش شواهدی دال بر تأثیرگذاری رویکرد سه وجهی/اشترنبرگ بر مهارت‌های خواندن کودکان فراهم آورد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (برای مثال: پکولا و بوکس، ۲۰۱۵؛ گریفیتس و

همکاران، ۲۰۱۵؛ ابرو و همکاران، ۲۰۱۴؛ موگونی و موگونی، ۲۰۱۲؛ بوئر و همکاران، ۲۰۱۳؛ گریگورنکو، جاروین و اشترنبرگ، ۲۰۰۲؛ غباری و همکاران، ۱۳۹۱؛ راقیبان و همکاران، ۱۳۹۱) که به مطالعه اثربخشی روش‌های فراشناختی و مؤلفه‌های آن پرداخته‌اند، همسو است.

○ در این پژوهش بیشترین تغییرات مربوط خرده مقیاس «درک خواندن» مشاهده شد. مقیاس درک خواندن حاصل جمع خرده مقیاس‌های «درک مطلب»، «درک کلمات»، «نشانه حرف» و «نشانه مقوله» است. خرده مقیاس «نشانه مقوله» و «نشانه حرف» بیشتر مبتنی بر فرآیندهای حافظه‌ای است، بنابراین می‌توان گفت که روش مؤلفه‌ای/اشترنبرگ بیشترین تأثیر را بر درک دانش‌آموزان از کلمات و متون و همین‌طور توانایی فراخوانی اطلاعات از حافظه را داشته است. به نظر زنادی، گوریگورنکو و اشترنبرگ (۲۰۰۵) یکی از مزایای رویکرد سه وجهی، بهبود مهارت‌های حافظه‌ای است؛ مزیت دیگر آن تأثیر مثبت بر انگیزه و خودباوری دانش‌آموزان می‌باشد. به دلیل اینکه در این روش کودک فرصت پیدا می‌کند تا با توانش ذهنی غالب خود با متن ارتباط برقرار کند، بنابراین می‌تواند یک روش انگیزشی محسوب گردد؛ یعنی این روش علاوه بر تقویت مهارت‌های فراشناختی، منجر به شکل‌گیری مفهوم خودمثبت در کودک می‌شود و این تأثیر در واقع همان مؤلفه انگیزشی نهفته در چنین روش تدریسی است.

○ در مجموع نتایج نشان داد که آموزش به روش «سه وجهی/اشترنبرگ» می‌تواند اثرات پایداری بر مهارت‌های خواندن کودکان نارساخوان داشته باشد. این اثربخشی بر مهارت‌های درک مطلب و حافظه‌ای کودکان بیشتر است. از آنجایی که این آموزش بر روی کودکان نارساخوان انجام گرفت، نتایج آن قابل‌تعمیم بر روی کودکان عادی نیست. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده تأثیر این روش را بر کودکانی که مبتلا به نارساخوانی نیستند اما مشکلاتی در خواندن دارند، مورد مطالعه قرار دهند.

○ در این پژوهش، آزمون پیگیری تنها در یک نوبت و آن‌هم در پایان سال تحصیلی یعنی زمانی که کودکان به تمام مباحث درسی خود تسلط پیدا کرده‌اند و بیشتر از همیشه درگیر تکالیف تحصیلی خود هستند، انجام شد؛ شاید یکی از دلایل افزایش معنادار نمرات خواندن در آزمون پیگیری نسبت به پس‌آزمون همین مسئله باشد.



یادداشت ها

1. strephosymbolia
2. spatial confusion theory
3. Fernaldez
4. Hegge-kirk-kirk approach
5. successful intelligence
6. Wechsler Intelligence Scale for Children
7. Integrated Visual Auditory Test
8. sustained attention
9. response inhibition
10. Woodcock-Johnson Reading Test

● منابع

- بشارت، محمدعلی؛ شبیم، حمیدی؛ رستمی، رضا (۱۳۹۲) اثربخشی آموزش پسنخوراند عصبی بر برانگیختگی و توجه کودکان مبتلا به کم توجهی/فزون کنشی. فصلنامه علوم روانشناختی. ۴۷.
- راقیبیان و همکاران (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی برنامه طراحی شده بر اساس رویکردهای پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی برافزایش درک خواندن دانش آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه. ۱ (۲).
- سانتراک، جان دبلیو (۱۳۸۷). روانشناسی تربیتی. ترجمه: شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسن دانشور. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- شهیم، سیما (۱۳۷۳). کاربرد مقیاس هوش و کسلر کودکان در ایران، پژوهش های روانشناختی. ۱ (۳ و ۴).
- غباری بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن زاده، سعید؛ بخشی، جعفر و چیرزادی، حجت (۱۳۹۱). تأثیر راهبردهای فراشناختی فعال تفکر مدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب خواندن دانش آموزان با مشکلات خواندن، ناتوانی های یادگیری، ۱ (۲)، ۷۷-۹۷.
- کرمی نوری، رضا؛ مرادی، علیرضا؛ اکبری زرادخانه، سعید و غلامی، علیرضا (۱۳۸۷). بررسی تحول واژگان کلامی و مقوله ای در گفتار کودکان فارسی زبان. فصلنامه نوآوری های آموزشی. ۱۰ (۲۵)، پیاپی ۷: ۹۸-۱۱۸.
- Afflerbach, P. (2012). Understanding and using reading assessment, K-12. Newark, DE: *International Reading Association*, 2 nd edition.
- Aksan, N., & Kisac, B. (2009). A descriptive study: Reading comprehension and cognitive awareness skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 834-837.
- Abreu.E.D., Pascale M. J., et al. (2014). Executive functioning and reading achievement in school: A study of Brazilian children assessed by their teachers as “poor readers”. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Boer.D.,H, Donker-Bergstra, Anouk S, Kostons, Danny Daniël N. M., Korpershoek, H., & van der Werf, M PC. (2013). *Effective strategies for self-regulated learning: A Meta-Analysis*. GION/RUG.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*.

34, 906-911.

- Graham, E. J., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. *Learning about Learning Disabilities*, 3, 251-279.
- Griffiths, G. G., Sohlberg, M. M., Kirk, C., Fickas, S., & Biancarosa, G. (2015). Evaluation of use of reading comprehension strategies to improve reading comprehension of adult college students with acquired brain injury. *Neuropsychol Rehabil*, 1-30. doi: 10.1080/09602011.2015.1007878.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 167-208.
- Graham, E. J., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. *Learning about Learning Disabilities*, 3, 251-279.
- Ku, K. Y. L. & Ho, I. T. (2010b). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 251-267..
- Mandelman, S. D., Tan, M., Kornilov, S., Strenberg, R. & Grigorenko, E. L. (2010). The metacognitive component of academic self-concept: The development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 9 (10). 1891/1945-8959.9.1.73.
- McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Meltzer, L. (2007). *Executive function in education from theory to practice*. The Guilford Press. New York. London.
- Mogonea, F. R., & Mogonea, F. (2013). The specificity of developing metacognition at children with learning difficulties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 155-159. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.270>.
- Peculea, L., & Bocos, M. (2015). The role of learning strategies in the development of the learning-to-learn competency of 11th graders from technical schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 16-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.253>.
- Randi, J., Grigorenko, E. L. & Strenberg, R. J. (2005). *Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension any learning* (pp. 19-39). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association Inc.
- Sandford, J. A. & Turner, A. (1995). *Intermediate Visual and Auditory Continuous Performance Test*. Richmond, VA: Braintrain, Inc.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disabilities). *Biological*

Psychiatry, 57, 1301-1309.

Strenberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

Strenberg, R. J., & Grigerinko, E. L. (2000). *Our labeled children: What every parent and teacher need to know about learning disabilities*. Da Capo Press.

Strenberg, R. j., Grigorenko, E. L., & Jarvin, L (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.

Thornton, K. E., & Carmody, D. P. (2005). Electroencephalogram biofeedback for reading disability and traumatic brain injury. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 14 (1), 137-162, vii. doi: 10.1016/j.chc.2004.07.001.

Vellutino, F. R. & Fletcher, J. M. (2005) *Developmental dyslexia, in the science of reading: A handbook* (Eds M. J. Snowling & C. Hulme), *Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK*. doi: 10.1002/9780470757642.ch19.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S. & Mather, N. (2001/2007). *WJ III tests of achievement, form B, with normative update*. Retrieved June 17, 2013: <http://www.assess.nelson.com/test-ind/wj-3-ach.html>.



بررسی رابطه کمال گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی □

Investigating the Relationship between Perfectionism and Emotional Adjustment with Mediating Role of Motivational Beliefs □

Atefe Sarshar, Msc
Ghavam Moltafet, PhD ✉
Fariborz Nikdel, PhD

عاطفه سرشار*
دکتر قوام ملتفت*
دکتر فریبرز نیکدل*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between perfectionism and emotional adjustment with mediating role of motivational beliefs among high school students. For this purpose, 341 students (141 male and 200 female) were selected by using multi-stage cluster sampling. Procedure students completed the Multidimensional Perfectionism Questionnaire (Frost et al, 1990), High School Student Adjustment Questionnaire (Sinha & Sing, 1993) and Motivational Self-Regulated Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1999). Path analysis was the major statistical operation run in the study. The results of path analysis showed that organization, personal standards and doubts about actions and concern over mistake predicted emotional adjustment directly and indirectly with mediating role of test anxiety. In sum, results showed that test anxiety plays a mediation role between perfectionism dimensions and emotional adjustment appropriately. Based on the finding, in order to increase level of emotional adjustment in perfectionism people it would seem useful to intervene by decreased test anxiety.

Keywords: perfectionism, emotional adjustment, motivational beliefs

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه کمال گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی در دانش آموزان دبیرستانی است. بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۳۴۱ نفر از دانش آموزان دبیرستانی متشکل از ۱۴۱ پسر و ۲۰۰ دختر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به وسیله پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۹)، کمال‌گرایی فراست (۱۹۹۰) و پرسشنامه سازگاری سینها و سینک (۱۹۹۳) مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌های با استفاده از روش تحلیل مسیر تحلیل شد. نتایج نشان داد که ابعاد نظم و استانداردهای شخصی و شک و نگرانی هم به صورت مستقیم و هم با واسطه اضطراب امتحان، سازگاری هیجانی را پیش بینی می‌کنند. در مجموع نتایج نشان داد اثر کمال گرایی بر سازگاری هیجانی از مسیر اضطراب امتحان می‌گذرد. بر اساس یافته‌ها می‌توان بیان نمود برای افزایش سازگاری هیجانی بایستی با مداخلاتی سطح اضطراب امتحان دانش آموزان را کاهش داد.

کلید واژه‌ها: کمال گرایی، سازگاری هیجانی، باورهای انگیزشی

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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۲/۲۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۸/۹
* گروه روانشناسی، دانشگاه یاسوج

● مقدمه

نوجوانی دوره انتقال از کودکی به بزرگسالی است. تغییرات این دوره از تحول ممکن است زمینه ساز مشکلات روان‌شناختی خاصی شود. هنگامی که نوجوانان نمی‌توانند به‌طور موفقیت‌آمیز بر بحران‌ها و چالش‌های تحولی غلبه کنند، پریشانی‌های روان‌شناختی را تجربه خواهند کرد و اختلال قابل‌ملاحظه‌ای در جریان بهنجار زندگی روزمره و جنبه‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی بروز خواهد کرد که به دنبال آن شخصیت آنها دچار اغتشاش خواهد شد (گاربر، کیلیومارتین، ۲۰۰۲). از همین رو یکی از موضوعات مورد بررسی در این دوره «سازگاری» است. منظور از سازگاری، انطباق متوالی با تغییرات و ایجاد ارتباط بین فرد و محیط به‌نحوی که حداکثر خویشتن‌سازی را همراه با رفاه اجتماعی، ضمن رعایت حقوق خارجی امکان‌پذیر سازد، می‌باشد. به این ترتیب، سازگاری هم‌رنگ شدن با جماعت نیست، سازگاری به معنی شناخت این حقیقت است که هر فرد باید هدف‌های خود را با توجه به چارچوب‌های اجتماعی و فرهنگی تعقیب نماید (راجرز به نقل از زارغ نژاد، ۱۳۹۰). «سازگاری هیجانی»^۱ سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار است. به عبارت دیگر سازگاری هیجانی یعنی سازوکارهایی که توسط آنها فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند. با توجه به وجود تفاوت‌های فردی، عوامل مؤثر بر سازگاری، بدون تردید بسیار متعددند. افراد برای مقابله با بحران‌ها و داشتن یک زندگی سالم، سازگار و سعادت‌مند نیازمند مهارت‌هایی هستند که بتواند در حداقل زمان ممکن و در شرایط غیرمنتظره به آنها کمک کند. یکی از این مهارت‌ها، «خودگردانی» است. زیرمن (۱۹۹۰) خودگردانی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر انگیزشی، شناختی و فراشناختی) در فرایند یادگیری به‌منظور بیشینه کردن این فرایند تعریف نموده است. اگرچه هوش و استعداد از عوامل مهم و تعیین‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند اما عوامل دیگری همچون خودگردانی و باورهای انگیزشی نیز جزء عوامل مؤثر بر یادگیری و سازگاری می‌باشند. تیمرز، وان دن بروک و واندن برک (۲۰۱۳) معتقدند که «باورهای انگیزشی»^۲ دسته‌ای از هنجارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام تکلیف در نظر می‌گیرند. این باورها شامل معیارهایی برای استدلال در انتخاب روش انجام تکالیف بوده، تحت تأثیر پیامدهای رفتار قرار گرفته و ممکن است در شرایط مختلف تغییر کند (غفاری مفرد

و پورغز، ۲۰۱۵). از نظر پینتریچ (۱۹۹۹) باورهای انگیزشی سه بعد ارزش‌گذاری «درونی»، «خودکارآمدی» و «اضطراب امتحان» را شامل می‌شود وی ارزش‌گذاری درونی را به‌عنوان نیرویی که به‌صورت درونی یادگیرنده را برای عملکرد بهتر تحت تأثیر قرار می‌دهد و اهمیتی که برای تکلیف‌فائل می‌شود تعریف می‌کند. همچنین از نظر پینتریچ (۱۹۹۹) خودکارآمدی به‌عنوان باوری که به یادگیرنده کمک می‌کند تا کارهایش را در جهت رسیدن به هدف سازماندهی و اجرا کند؛ تعریف‌شده است در نهایت اینکه از نظر ایشان اضطراب امتحان نیز به‌عنوان باوری که نگرانی فرد در زمان امتحان دادن دارد؛ تعریف‌شده است. تحقیقات مرتبط این حقیقت را آشکار می‌سازد که یادگیری دانش‌آموزان به باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری‌شان بستگی دارد (سینگ، ۲۰۱۴). کاهش انگیزش تحصیلی از مشکلاتی است که رو به افزایش بوده و نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی در طول دوره نوجوانی کاهش می‌یابد و این کاهش بر خلق و سازگاری آنها اثر می‌گذارد (کیکس، هوران، سالووی، کرن، سرگیو فایسک، ۲۰۰۹؛ هانسن و بیانچی، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه باورهای انگیزشی و سازگاری هیجانی است. اکسترمر و فرناندز (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند نوجوانانی که در رابطه با شناخت خود دچار مشکل هستند و توانایی‌های لازم را برای تنظیم هیجان‌اتشان ندارند، در شرایط تنیدگی‌زا از مهار خوبی برخوردار نبوده، ماهیت تنیدگی را با شدت بالاتری درک می‌نمایند و از سازگاری روان‌شناختی کمتری برخوردارند.

درعین‌حالی که باورهای انگیزشی پیامدهایی را در سازگاری هیجانی افراد به دنبال دارد، خود نیز از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد. این ویژگی نمونه‌بارزی از القای حالت یا خصیصه‌ای روانی است که تحت عنوان «کمال‌گرایی» مطرح می‌شود. در دیدگاه فراست و همکاران (۱۹۹۳) تمایل به انتخاب استانداردهای بسیار بالا، که تحت عنوان «معیارهای شخصی» شناخته می‌شود، مهمترین ویژگی کمال‌گرایی شناخته‌شده است (پاچت، ۱۹۸۴؛ به نقل از هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۱). این نظریه‌پردازان تأکید دارند که این معیارهای بالا با تمایل به ارزشیابی‌های خود انتقادی از رفتار همراه است که به شکل «نگرانی افراطی درباره اشتباهات»^۳ و «عدم قطعیت راجع به اعمال و باورها»^۴ خود را نمایان می‌سازد. کمال‌گرایان برای «انتظارات و ارزشیابی‌های والدینی»^۵ اهمیت زیادی قائل هستند. ویژگی آخر اینکه کمال

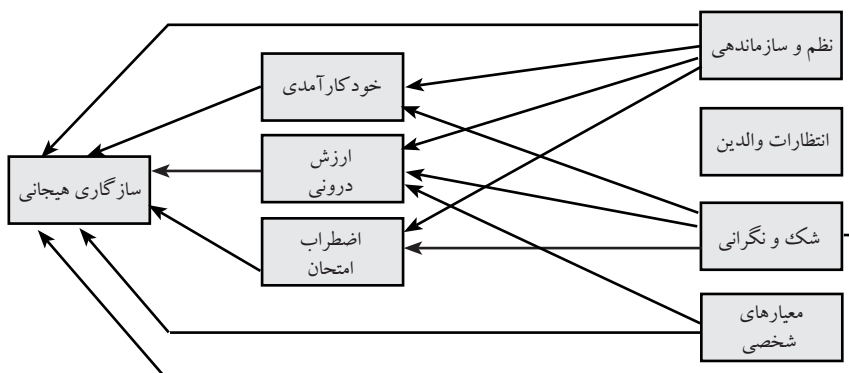
گرایان بر «سازماندهی»، ترتیب و پاکیزگی تأکید زیادی دارند. به‌هر حال کمال‌گرایی دارای جنبه‌های متعددی بوده و ابعاد مختلف کمال‌گرایی با ویژگی‌های متفاوت وجود دارد. در نتیجه کمال‌گرایی به صورت یک منش شخصیتی چندبعدی بهتر قابل درک خواهد بود (استوبر و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش‌های مرتبط با این سازه، نقش عواملی نظیر عوامل خانوادگی (نظیر سبک‌های فرزند‌پروری)، عوامل فردی (مانند جنس، نژاد و سن)، فرایندهای انگیزشی و... را مورد بررسی قرار داده‌اند. مدارس و کلاس‌های درس به دلیل جو رقابتی حاکم بر آنها، زمینه مناسبی برای بروز رفتارهای کمال‌گرایانه فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آنها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (اوردان و میجلی، ۲۰۰۱؛ به نقل از کرمی، ۱۳۹۴).

پژوهش‌های متعددی رابطه کمال‌گرایی و باورهای انگیزشی و سازگاری هیجانی را تأیید می‌کنند. میکولن، والراند، گروزت و کاردینال (۲۰۰۵) در تحقیق خود نشان دادند که «کمال‌گرایی خودمدار»، انگیزش تحصیلی خود تعیین‌شده را تسهیل می‌کند، در حالی که «کمال‌گرایی جامعه‌مدار» انگیزش تحصیلی خود تعیین‌نشده را بالا می‌برد. در عوض انگیزش خود تعیین‌شده و نشده به ترتیب منجر به سطوح بالا و پایین مشکلات سازگاری روان‌شناختی می‌گردد. ساقی و رجایی (۲۰۰۹) به بررسی رابطه ادراک نوجوانان از عملکرد خانواده با سازگاری آنها پرداختند. یافته‌ها نشان داد که ادراک نوجوانان از عملکردهای خانواده ارتباط معناداری با سازگاری آنها دارد و عملکردهای خانواده می‌تواند سازگاری نوجوانان را پیش‌بینی کند. لطفی کاشانی و وزیر (۱۳۷۲) دریافتند رفتار خانواده و رابطه والدین نوجوان با رشد رفتاری و روانی نوجوان تطابق دارد. رفتار متضاد پدر و مادر، جدایی والدین از هم، غیبت طولانی‌مدت یکی از والدین، وجود جو نامساعد در خانواده، پرخاشگر بودن پدر یا مادر یا هر دو، تبعیض و بی‌عدالتی در مورد نوجوان، تحقیر وی و احساس ناامنی، دخالت بیش‌ازحد در کار وی و رفتار تهدیدآمیز از علل روانی-اجتماعی در بروز ناسازگاری‌های نوجوانان است.

تحقیقات ساسارولی، لارو، روگیرو، مائوری و وینتیو فراست (۲۰۰۸) نشان داد دو بعد انتظار والدین و انتقاد والدین جدای از دو بُعد نگرانی از اشتباه (از مقیاس فراست و همکاران، ۱۹۹۰) در ناسازگاری‌های عاطفی مثل افسردگی و وسواس، در حکم سبب‌شناسی محسوب

می‌شود. به این معنا که انتظارات و انتقادهای بیش‌ازحد والدین زمینه‌نا سازگاری عاطفی فرزندان را فراهم می‌کند. فلت، هویت و دروسا (۱۹۹۶) در پژوهشی دریافتند که کمال‌گرایی جامعه مدار بالا با مشکلات متعدد «سازگاری روان‌شناختی»^۶، شامل احساس تنهایی، کم‌رویی و ترس از ارزیابی منفی و سطوح پایین‌تر عزت‌نفس در ارتباط می‌باشد. در مجموع پژوهش‌های زیادی نشان داده که کمال‌گرایی اثر نامطلوبی بر سازگاری، وضعیت تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان دارد که میتوان از میان آنها به (فلت و همکاران، ۱۹۹۶؛ هریس، پیر و ماک، ۲۰۰۸ و صلیبی و احمدی ۱۳۹۲) اشاره کرد.

با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، به‌ویژه پژوهش میکولن و همکاران (۲۰۰۵) و پژوهش استوریر و همکاران (۲۰۱۵) مسئله اصلی این پژوهش «بررسی رابطه کمال‌گرایی، باورهای انگیزشی و سازگاری هیجانی در دانش‌آموزان در چارچوب یک مدل علی به روش تحلیل مسیر است». لذا برای این منظور مدلی را که از پیشینه نظری (فلت، هویت و روسا؛ ۱۹۹۶) و پژوهشی قبلی مشتق می‌شود به‌عنوان مدل درون‌داد (شکل ۱) انتخاب کرده و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب را برآورد و نهایتاً مدل برازش می‌گردد.



شکل ۱. نمودار مسیر مدل مفهومی عوامل موثر بر سازگاری هیجانی (نمودار درون‌داد)

● روش

«جامعه آماری» پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های دولتی و غیردولتی متوسطه شهر کازرون در سال ۹۴-۹۳ بود، از جامعه یادشده نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ آزمودنی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. آزمودنی‌ها به

پرسشنامه های کمال گرایی فراست (۱۹۹۰)، خودگردانی پیتربچ و دیگروت (۱۹۹۹) و سازگاری سینها و سینک (۱۹۹۳) پاسخ دادند. به دلیل مخدوش بودن پرسشنامه ها ۵۹ پرسشنامه کنار گذاشته شد و در نهایت ۳۴۱ (۱۴۱ پسر و ۲۰۰ دختر) به عنوان نمونه انتخاب شدند. لازم به ذکر است برای انتخاب تعداد نمونه از جدول مورگان استفاده گردید. روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش از نوع همبستگی است. که طی آن رابطه بین چند متغیر در یک گروه بررسی می شود و روابط بین متغیرها را در تحلیل مسیر مورد بررسی قرار می دهد در این تحقیق متغیر سازگاری هیجانی به عنوان متغیر ملاک، کمال گرایی به عنوان متغیر پیش بین و باورهای انگیزشی به عنوان متغیر واسطه ای در نظر گرفته شده اند.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه چند بعدی کمال گرایی^۷: به منظور اندازه گیری کمال گرایی از پرسشنامه کمال گرایی چند بعدی فراست (۱۹۹۰) استفاده شده است. این پرسشنامه ۳۵ ماده ای متشکل از شش خرده مقیاس نگرانی درباره اشتباهات، استانداردهای شخصی، انتظارات والدین، انتقادگری والدین، شک درباره اعمال و نظم و سازمان و دارای می باشد. هر ماده دارای پاسخی است که بر روی طیفی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار دارد. این پرسشنامه را ترجمه و هنجاریابی کرده و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های نگرانی درباره اشتباهات، شک درباره اعمال، انتظارات والدین، انتقادگری والدین، استانداردهای شخصی و سازمان به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۱، ۰/۷۰، ۰/۵۲، ۰/۶۳ و ۰/۸۵ به دست آوردند. سازندگان و استفاده کنندگان (نظیر پارکر و استامپ، ۱۹۹۵، پارکر و آدکینز، ۱۹۹۵) روایی و اعتبار پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند. در تحقیق حاضر تحلیل داده ها بر اساس فرم اصلاح شده این پرسشنامه توسط استوبر و همکاران (۱۹۹۸) انجام گردیده است. سؤالات ۲۲ و ۳۵ و ۱۶ به دلیل همبستگی پایین از تحلیل حذف شدند. ضریب آلفا برای خرده مقیاس های کمال گرایی شامل نگرانی درباره اشتباهات و شک درباره اعمال (نگرانی و شک)، نظم، استانداردهای شخصی و انتظارات و انتقادگری والدین به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۶۰ و ۰/۶۵ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۸: این ابزار توسط پیتربچ و همکاران (۱۹۹۹) برای اندازه گیری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تهیه شده

است. این پرسشنامه ۸۰ ماده‌ای شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی (۳۰ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۵۰ ماده) است، که در این پژوهش تنها از بخش باورهای انگیزشی استفاده گردیده است. پیتریچ و همکاران (۱۹۹۳) با روش تحلیل عامل، محاسبه آلفای کرونباخ و روایی پیش‌بین (همبستگی این پرسشنامه با نمره فرد) اعتبار و روایی مطلوبی برای این ابزار گزارش کرده‌اند. فولادچنگ (۱۳۸۳) نیز در تلاش برای محاسبه روایی و اعتبار این ابزار به محاسبه آلفای کرونباخ، ضریب باز آزمایی و تحلیل عاملی آن پرداخت. ضریب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده در پژوهش وی برای کل پرسشنامه ۰/۹۰. برای خرده مقیاس‌های مختلف آن دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ داشت. در پژوهش حاضر ضریب آلفا برای خرده مقیاس‌های ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۶ به‌دست آمد.

□ ج: پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی^۹: برای سنجش متغیر سازگاری از پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان، ساخته‌شده توسط سینه‌ها و سینک (۱۹۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶۰ ماده است که به‌صورت بلی (۱) و خیر (۰) پاسخ داده می‌شوند و سه حوزه اصلی سازگاری یعنی عاطفی، اجتماعی و آموزشی را اندازه‌گیری می‌کند. سینه‌ها و سینک (۱۹۹۳) میزان روایی در فرم اصلی این ابزار را از طریق همبستگی بین نمرات کل آن با درجه‌بندی داده‌های مربوط به ۶۰ دانش‌آموز در ۵ سطح سازگاری توسط متخصصان به میزان ۰/۵۱ گزارش کردند. میزان اعتبار آن نیز برای خرده مقیاس‌ها و کل پرسشنامه به روش باز آزمایی و دونیمه کردن از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶ گزارش نمودند. فولادچنگ (۱۳۸۵) ضریب اعتبار برای کل پرسشنامه را با استفاده از روش باز آزمایی بافاصله زمانی دو هفته بر روی ۳۰ نفر دانش‌آموزان دبیرستانی برابر ۰/۸۹ گزارش نموده است. در این پژوهش برای سنجش ضریب اعتبار مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفا برای خرده مقیاس سازگاری هیجانی ۰/۶۵ به‌دست آمده آمد.

● یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار lisrel استفاده گردید؛ «کمال‌گرایی» به‌عنوان متغیر برون‌زاد و متغیرهای باورهای انگیزشی و سازگاری به‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. لازم به ذکر است از آنجاکه در

پرسشنامه سازگاری، نمرات بیشتر نشانگر سازگاری کمتر (ناسازگاری) است، دریافته تا از واژه ناسازگاری استفاده میشود تا مطالب قابل فهم گردد. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمونه مورد بررسی گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
ناسازگاری هیجانی	۵/۴۳	۳/۰۱	۰/۱۵	۰/۰۶۱
نظم و سازماندهی	۲۶/۸۸	۳/۴۸	۰/۴۷۳	۰/۱۱
معیارهای شخصی	۳۵/۱۱	۷/۷۸	۰/۰۸	۰/۳۸
شک و نگرانی	۲۶/۲۴	۳/۷۵	-۰/۰۴۰	-۰/۱۷
انتظار و انتقادگری والدین	۲۹/۵۸	۴/۸۱	-۰/۴۲	-۰/۵۲
ارزش درونی	۵۵/۵	۷/۷۳	۰/۴۳	۰/۱۱
خودکارآمدی	۲۷/۱۳	۵/۷	۰/۲۶	۰/۴۲
اضطراب امتحان	۱۴/۹۱	۵/۲۲	۰/۳۲	۰/۳۱

جهت بررسی طبیعی بودن توزیع متغیرها، می‌توان به آماره‌های کجی و کشیدگی نگاهی انداخت زمانی که میزان این دو آماره بین +۱ و -۱ باشد به این معنا است که توزیع متغیرها نرمال است که داده‌های فوق بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است لذا به راحتی می‌توان از تحلیل مسیر استفاده کرد.

با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل رگرسیون و مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش همراه با ضرایب همبستگی و سطح معناداری آنها در جدول ۲ آورده شده است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
ارزشگذاری درونی	۱						
خودکارآمدی	۰/۵*	۱					
اضطراب امتحان	-۰/۰۳	۰/۱۸*	۱				
شک و نگرانی	۰/۰۹	۰/۲۲*	۰/۴۶*	۱			
انتظار و انتقاد والدین	-۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۱۶*	۰/۴۲*	۱		
معیارهای شخصی	۰/۳۹*	۰/۳۰*	۰/۰۵	۰/۱۴*	۰/۲۳*	۱	
نظم و سازماندهی	۰/۲۴*	۰/۲۱*	۰/۰۷	-۰/۱۸*	۰/۰۸	۰/۱۷*	۱
ناسازگاری هیجانی	-۰/۱۱*	۰/۱۹*	۰/۲۹*	۰/۴۶*	۰/۲۵*	۰/۱۴*	۰/۰۶

می‌شود ناسازگاری هیجانی با ارزش درونی همبستگی ۰/۱۱ منفی دارد و بیشترین ضرایب آن به ترتیب با شک و نگرانی، اضطراب امتحان، انتظار و انتقادات والدین و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۲۵، ۰/۲۹/۰/۲۵، ۰/۱۹ و ۰/۱۹ می‌باشد که همگی معنادار می‌باشد.

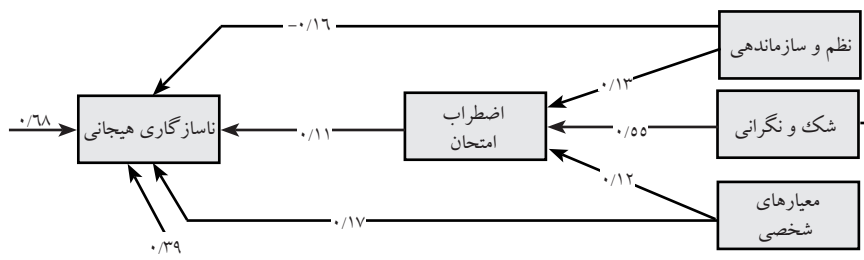
با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین کمال‌گرایی و سازگاری هیجانی می‌باشد، در جدول ۳ ضرایب مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آنها آورده شده است. همان‌طور که نتایج این جدول نشان می‌دهد نظم و سازمان با بتای ۰/۱۶ به صورت منفی، شک و نگرانی با بتای ۰/۳۹ و استانداردهای شخصی با بتای ۰/۱۷ به صورت مثبت بر سازگاری هیجانی اثر مستقیم داد.

جدول ۳. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر سازگاری هیجانی

مسیرها به روی سازگاری هیجانی	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
نظم و سازماندهی	-۰/۱۶	۰/۰۳	۰/۲۰	۰/۳۲
شک و نگرانی	۰/۳۹	۰/۰۷	۰/۴۶	
معیارهای شخصی	۰/۱۷	-۰/۰۳	۰/۱۸	
انتظار و انتقادگری والدین	.....	.....	.....
ارزش گذاری درونی	.....	.....	.....
خودکارآمدی	.....	.....	.....
اضطراب امتحان	۰/۱۱	.....	.....

* P < 0/01

شکل ۲، مدل اصلاح شده اثر کمال‌گرایی بر سازگاری هیجانی با واسطه‌گری باورهای انگیزشی را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل اثر کمال‌گرایی بر ناسازگاری هیجانی با نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی

به منظور برازش مدل مذکور از شاخص‌های RMSEA، GFI و NFI استفاده شد که

با توجه به پیشنهاد متخصصین آمار درباره شاخص RMSEA هر چه نزدیک به صفر باشد نشانگر برازش بهتر مدل است و سایر شاخص‌ها اگر بالای ۰/۹۰ باشد نشانگر برازش بهتر مدل دارد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل آورده شده است.

جدول ۴. مشخصه‌های برازش مدل

RMSEA	GFI	NFI	CFI
۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۱

● بحث و نتیجه‌گیری

○ از آنجاکه اصولاً در مطالعات تحلیل مسیر تمرکز اصلی بر روی بررسی نقش واسطه‌ای و اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌باشد، لذا بحث و نتیجه‌گیری با تمرکز بر این قسمت شروع می‌شود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد و ۳۲ درصد واریانس سازگاری هیجانی توسط متغیرهای پژوهش تبیین می‌شود. بر اساس نتایج به دست آمده «شک» و «نگرانی» از طریق «اضطراب/امتحان» بر سازگاری هیجانی اثر دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های بسیاری از جمله پژوهش شری و همکاران (۲۰۱۴) و هویت و همکاران (۲۰۱۵) و بابا پور، اسماعیل پور و دهقانی (۱۳۹۴) مطابقت دارد. به عبارتی فراگیری که درباره توانمندی خود بیش از حد نگرانی دارند این مسئله باعث ایجاد اضطراب امتحان در آنها می‌شوند و اضطراب هم بر سازگاری اثر دارد اخیراً چن، هویت و فبت (۲۰۱۵) نیز نشان داده‌اند که کمال‌گرایی با اضطراب، احساس شرم و ناسازگاری رابطه دارد. لذا علاوه بر یافته‌های فوق در توجیه این یافته می‌توان به شرایط خاص نوجوانی و دوره دبیرستان نیز اشاره کرد؛ که به دلیل کمال‌گرایی که بیشتر آن از طریق تحصیلی و ورود به دانشگاه نمود پیدا می‌کند منجر می‌شود اضطراب امتحان نقش مهمی در سازگاری ایفا نماید. همچنین در توجیه این نتیجه می‌توان به نظریه لیس (۱۹۸۷) اشاره کرد چراکه از نظر وی اضطراب و سایر اختلال‌های عاطفی زاده‌ی شیوه تفکر غیرعقلانی است، کمال‌گرایی و شک و نگرانی زیاد نیز جزء تفکر غیرعقلانی می‌باشد. شک و نگرانی زیاد فرد را دچار اضطراب و بیماری روانی می‌کند و موجب احساس حقارت و ناتوانی در زندگی فردی می‌شود و زمینه اضطراب، خشم، درماندگی و ناامیدی و ناسازگاری را فراهم می‌کند (مهرابی زاده هنرمند و همکاران، ۱۳۸۶). فلت و هویت (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) در الگوی خود در رابطه با کمال‌گرایی بیان دارند که افراد کمال‌گرا، بخصوص کمال‌گرا در روابط بین فردی، حساسیت بین فردی را نشان

می‌دهند و بازخورد شدیدتری در تعاملات نشان می‌دهند. به بیان دیگر، افراد کمال‌گرا تمایل دارند در مقابل نظریات و رفتارهای تدافعی دیگران پافشاری کنند؛ بازخورد این واکنش کاهش رضایتمندی از زندگی و عدم سازگاری عاطفی است. شیوه‌های فرزند پروری والدین و کمال‌گرایی مادر به وسیله ایجاد تنیدگی ناشی از معیارها و انتظارات بالای عملکرد و رفتار برای نوجوانان، می‌تواند سازگاری عاطفی و اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار دهد؛ زیرا والدین انتظار دارند فرزندانشان در عملکرد تحصیلی و اجتماعی‌شان پیشرفت بسیاری داشته باشند (استوبر، ۲۰۱۱).

○ دیگر نتایج حاکی از آن بود که نظم و سازمان به همراه معیارهای شخصی هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم به واسطه اضطراب امتحان بر سازگاری هیجانی تأثیر دارد. رابطه منفی و معکوس معیارهای شخصی با اضطراب امتحان با نتایج تحقیق هویت و همکاران (۲۰۱۴) مطابقت دارد که عنوان می‌کند که کمال‌گرایی مثبت با اضطراب، افسردگی و تنیدگی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. این یافته با نتیجه تحقیق هاشمی (۱۳۹۱) مطابقت ندارد. با توجه به آنچه در قسمت روش گفته شد شیوه نمره‌گذاری سازگاری هیجانی منفی بوده یعنی نمره پایین‌تر نشان‌دهنده سازگاری بالا بوده لذا با این توضیح می‌توان بیان نمود که در بین شاخص‌های کمال‌گرایی نظم و سازمان اثر مثبت بر سازگاری هیجانی دارد. در توجیه این نتیجه باید متذکر شد که مطابق طبقه‌بندی تری شورت (۱۹۹۵) می‌توان نظم و سازمان را جزء کمال‌گرایی مثبت قلمداد کرد اما معیار شخصی خیلی بالا جزء کمال‌گرایی منفی محسوب می‌شود که اثر بدی بر سازگاری دارد. لذا توصیه به داشتن نظم و سازماندهی امور کمک می‌کند که دانش‌آموزان کمتر دچار اضطراب امتحان گردند؛ و به طبع آن به سازگاری بهتری دست یابند این نکته مهمی است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید اهتمام بیشتری به آن داشته باشند.

○ در ارتباط با کل مدل نتایج حاکی از آن بود که دو بعد خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی از باورهای انگیزشی نتوانسته نقش واسطه ایفا نماید. پژوهش‌های زیادی از جمله (داوری، لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱؛ پروینوجان، ۱۹۹۹؛ بشارت، ۲۰۰۴؛ علیزاده و صحرائی، ۲۰۰۷؛ استوبر، ۲۰۰۸ و فلت، بسر و هویت، ۲۰۱۴ ایرست، فلت و هویت ۲۰۱۲ و عطایی، حمیدی و نصیری، ۱۳۹۴) نشان داده بودند که خودکارآمدی پایین باعث یأس و دست

کشیدن از کار می‌شود. افرادی که ادراک پایینی از خودکارآمدی دارند، به احتمال بیشتری دچار شکست یا ناسازگاری می‌شوند؛ که در پژوهش حاضر خودکارآمدی نتوانست بر سازگاری اثر معنی‌دار داشته باشد به عبارتی نتیجه این قسمت خیلی با پژوهش‌های ذکرشده همخوانی ندارد. در توجیه این یافته باید گفت که بعد خودکارآمدی مؤلفه انتظار است که عقاید دانش‌آموزان در مورد توانایی خود برای انجام تکلیف را شامل می‌شود و ارزش‌گذاری درونی مؤلفه ارزش است که اهداف و عقاید دانش‌آموزان در مورد اهمیت و علاقه‌مندی به تکلیف را در برمی‌گیرد و بیشتر جنبه شناختی به خود می‌گیرد و کمتر با هیجانات و احساسات فرد ارتباط دارد.

○ با توجه به اهمیت سازگاری و عوامل مرتبط با آن و اثراتی که این سازه بر عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان دارد یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مهمی برای والدین، مربیان و دانش‌آموزان داشته باشد. کمال‌گرایی معمولاً ریشه در تربیت دوران کودکی دارد که می‌تواند در طول زندگی همراه افراد باشد. به همین دلیل تشخیص منشأ آن و آگاهی از اینکه کمال‌گرایی چقدر می‌تواند تنیدگی‌زا باشد، می‌تواند در تعدیل این وضعیت کمک‌کننده باشد.



یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1. emotional adjustment | 2. motivational beliefs |
| 3. concern over mistakes | 4. doubt about actions |
| 5. parental expectation and criticism | 6. psychological adjustment |
| 7. Multidimensional Perfectionism Questionnaire | 8. Motivational Self Regulation Learning |
| 9. High School Student Adjustment Questionnaire | |

● منابع

- باباپور خیرالدین، جلیل؛ اسماعیل‌پور، خلیل و سعیدی دهقانی، سمیه (۱۳۹۴). نقش کمال‌گرایی در پیش‌بینی احساس خستگی شناختی، جسمانی و اجتماعی. *مجله روانشناسی* ۱۹ (۷۷)، ۴۲۶-۴۱۰.
- زارع نژاد، محمد. (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس کمال‌گرایی و خلاقیت عاطفی در دانش‌آموزان دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پروین، لارنس و جان، الیور پی. (۱۳۸۱). *شخصیت: نظریه و پژوهش*. ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: آبیژ.

داوری، مزده، غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*. ۱۶(۱)، ۲۶۶-۲۸۱.

سینها، ای. کی. بی و سینگ، آر. بی (۱۳۷۷). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: مؤسسه روان تجهیز سینا.

صلیبی، ژاسنت و احمدی، عارفه سادات. (۱۳۹۲). رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری و کمال‌گرایی مادران با سازگاری عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان. *پژوهش‌نامه زنان*. ۴(۱)، ۱۳۹-۱۶۲.

عطایی، حریم؛ حمیدی فریده و نصیری صادق (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و خود پنداشت ریاضی با انگیزه پیشرفت ریاضی. *مجله روانشناسی* ۱۷(۴)، ۴۲۶-۴۱۰.

فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۳). *بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی*. پایان‌نامه دکتری دانشگاه شیراز.

فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۸۵). نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. ۲(۷)، ۲۲۱-۲۰۹.

کرمی، مریم. (۱۳۹۴). *بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و خودتوانانسازی تحصیلی با نقش واسطه‌های خودتنظیمی انگیزشی، شناختی و فراشناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یاسوج، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

لطفی کاشانی، فرح و وزیری، شهرام. (۱۳۷۲). *روان‌شناسی مرضی کودک*. تهران: ارسباران.

مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ علامه، عاطفه؛ شهنی بیلاق، منیژه (۱۳۸۶). رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال‌گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روانشناسی* ۱۱(۳)، ۲۴۲-۲۵۵.

Alizade-Sahraei, O. (2007). *Relationship between family performance, irrational beliefs and self-esteem with positive and negative perfectionism in students* [Dissertation]. Tehran: Alzahra University; Persian.

Ayeart, L. E., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2012). Where is multidimensional perfectionism in DSM-5? A question posed to the DSM-5 personality and personality disorders work group. *Personality Disorders Theory, Research, and Treatment*, 3(4), 458-469. doi:10.1037/a0026354

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215.

Besharat, M.A. (2004). *Perfectionism in depressed and anxious patients*. I.J.M.S. 29,4,157-160.

Chen, C., Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (2015). Preoccupied attachment, need to belong, shame, and interpersonal perfectionism: An investigation of the Perfectionism Social

- Disconnection Model. *Personality and Individual Differences*, 76, 177-182.
- Ellis, A. (1987). *Anger: How to live with and without it*. Secaucus, NJ: Citadel Press.
- Extremera, N., & Fernandez, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the trait meta-mood scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- Flett, G., L. Hewitt, P & De Rossa, T. (1996). "Dimensions of perfectionism, Psychological adjustment, and social skills. *Personality and Individual Differences*, 20, 2, 143-150.
- Flett, G.L., Baricza, C., Gupta, A., Hewitt, P. L., & Endler, N.S. (2011). Perfectionism, psychosocial impact, and coping with Irritable bowel disease: A study of patients with Crohn's disease and ulcerative colitis. *Journal of Health Psychology*, 16, 561-571.
- Flett, G.L., Molnar, D. S., Nepon, T., & Hewitt, P. L. (2012). A mediational model of automatic perfectionistic thoughts and health: The roles of negative affect and daily hassles. *Personality and Individual Differences*, 52, 565-570.
- Flett, G. L., Besser, A., & Hewitt, P. L. (2014). Perfectionism and interpersonal orientations in depression: An analysis of validation seeking and rejection sensitivity in a community sample of young adults. *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*, 77(1), 67-85.
- Frost, R. O., Sher, K. J., & Geen, T. (1986). Psychopathology and personality characteristics of nonclinical compulsive checkers. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 133-143.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Gaffari Mofrad., R. & Pourghaz., A. (2015). Examining the role of motivational beliefs in students' academic performance in landeh's high school. *Management and Administrative Sciences Review* 4, 3 . 601-609 .
- Garber, J., Keily, M.K., & Martin, N.C. (2002). Development of adolescence depressive symptoms: Predictors of change. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 70: 79-95.
- Hansenne M, & Bianchi J. (2009). Emotional intelligence and personality in major depression: Trait versus state effects. *Psychiatry Research*, 166, 1. 63-8.
- Harrise, P.W., Pepper, C.M. & Maack, D.J. (2008). The relationship between maladaptive perfectionism of rumination. *Journal Personality and Individual Differences*, 44, 150-160
- Hewitt, P. L., Mikail, S. F., Flett, G. L., Tasca, G., Flynn, C.A., Deng, X., Kaldas, J., & Chen, C. (2015). Psychodynamic/Interpersonal group psychotherapy of perfectionism: Evaluating a short term treatment. *Psychotherapy*, 52(2), 205 -215.

- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Chen, C., & Flett, G. L. (2014). Perfectionism, stress, daily hassles, hopelessness, and suicide potential in depressed psychiatric adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. doi:10.1007/s10862-014-9427-0
- Kee, K.S., Horan, W.P, Salovey, P., Kern, R.S., Sergi, M.J, & Fiske, A.P. (2009). Emotional intelligence inschizophrenia. *Schizophrenia Research*. 107,1. 61-68.
- Miquelon, R. J. Vallerand, & F. M. E(2005). Groused and Geneviève cardinal perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality Social Psychology Bulletin*. 31,1 913-920.
- Nepon, T., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Molnar, D. S. (2011). Perfectionism, negative social feedback, and interpersonal rumination in depression and social anxiety. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 43, 297-308.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E.V. (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82, 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*. 53 810-814.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self - regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 459-570.
- Rice, Kenneth G.; Lapsley, & Daniel K. (2001). Perfectionism, coping, and emotional adjustment. *Journal of College Student Development*. 42(2), 157-168.
- Saghi M, & Rajai A. (2009). Relation between adolescent perception families with adjustment. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*. 10, 71-82.
- Salovey P, & Grewal D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Direction Psychology Science*. 14: 281-285.
- Sassaroli, S., Lauro, J., Ruggiero, Mauri, M. C., Vinai, p., & Frost, R. (2008). Perfectionism in depression, obsessive-compulsive disorder and eating disorders. *Behavior Research and Therapy*. 46, 757-765.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behavior Research and Therapy*. 40, 773-791
- Sherry, S. B., Gralnick, T. M., Hewitt, P. L., Sherry, D. L., & Flett, G. L. (2014). Perfectionism and narcissism: Testing unique relationships and gender differences. *Personality and Individual Differences*. 61-62 52-56. doi:10.1016/j.paid.2014.01.007

- Stoeber J, & Eysenck M.W. (2008) Perfectionism and efficiency: Accuracy, response bias and invested time in proofreading performance. *Journal of Research in Personality*. 42,6.1673-1678.
- Stoeber, J. (2011). 'Perfectionism, efficiency, and response bias in proof-reading performance extension and replication. *Personality and Individual Differences*. 50,3.426-429.
- Stoeber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences*, 74, 171-176. DOI: 0.1016/j.paid.2014.10.016.
- Tery-Short, L. A, Owens, R.G, Salde, P. D, & Dewey , M.E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Journal Personality and Individual Differences*. 18, 663-668.
- Timmers, Caroline F, Braber-Van Den Broek, Jannie, Van Den Berg, & Stéphanie M. (2013). Motivational beliefs, student effort, and feedback behavior in computer-based formative assessment. *Computers & Education*, 60(1), 25-31.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 82, 51-59.



رابطه بین بیش درگیری والدین و رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان □

Academic Entitlement in the Relationship between Parental Over-involvement and Counterproductive Academic Child □

Mina Mahbod, MSc

Mahboubeh Fouladchang, PhD ✉

مینا مهبد*

دکتر محبوبه فولادچنگ*

Abstract

The aim of this study was to investigate the structural relationship between parental over-involvement and counterproductive academic behavior through academic entitlement. The participants were 451 university students from Shiraz University selected by multistage random cluster sampling method. The participants completed three measures: Parental Over-Involvement Scale/ Helicopter Parenting (LeMoyné, & Buchanan, 2011), Academic Entitlement Scale (Chowning & Campbell, 2009), and Counterproductive Student Behavior Scale (Rimkus, 2012). The results indicated that the model had a good fitness with the data. There was a direct effect of parental over-involvement on academic entitlement. Academic entitlement also had a positive direct effect on counterproductive academic behavior. The parental over-involvement had an indirect effect on counterproductive academic behavior through academic entitlement. The results showed that parental over involvement predict academic entitlement and consequently perception of entitlement determine level of counterproductive academic behavior.

Keywords: academic entitlement, counterproductive academic behavior, parental over involvement

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناخت رابطه ساختاری بیش درگیری والدین بر رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان با واسطه‌گری محق پنداری تحصیلی انجام شد. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۴۵۱ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که براساس روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس بیش درگیری والدین لیمون و بوچانان (۲۰۱۱)، مقیاس محق پنداری تحصیلی چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) و مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی ریمکوس (۲۰۱۲) را تکمیل کردند. نتایج تحلیل مسیر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند مدل پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد و اثر مستقیم بیش درگیری والدین بر محق پنداری تحصیلی تایید شد. همچنین محق پنداری تحصیلی بر رفتار غیرمولد تحصیلی تأثیر مستقیم داشت. مدل نشان داد بیش درگیری والدین به واسطه محق پنداری تحصیلی بر رفتار غیرمولد تحصیلی تأثیر دارد. نتایج بیانگر آن است که بیش درگیری والدین، سطح محق پنداری تحصیلی را پیش‌بینی و بروز سوءرفتارهای تحصیلی را تعیین می‌کند.
کلید واژه ها: بیش درگیری والدین، رفتار غیرمولد تحصیلی، محق پنداری تحصیلی

□ Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, I. R. Iran
✉ Email: foolad@shirazu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۵/۱۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۹/۷
* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

● مقدمه

هدف اصلی دانشگاه‌ها، آماده ساختن دانشجویان برای دنیای کار و افزایش قابلیت استخدام آنها است و امروزه ملاک جذب نیروی کار تنها به عملکرد تکلیف محور محدود نیست بلکه معیارهای چندگانه‌ای (جنبه‌های بین فردی و روانشناختی) در این خصوص در نظر گرفته می‌شوند. بنابراین متغیری که وضعیت تحصیلی را به صورت چندوجهی مفهوم سازی کرده باشد (رفتار غیرمولد تحصیلی)، متخصصین را در پیش‌بینی آینده شغلی محصلین یاری خواهد نمود (شوگر و همکاران، ۲۰۱۴). از این رو در دهه اخیر محققین به مفهوم سازی وسیع تری برای بررسی وضعیت تحصیلی فراگیران گرایش پیدا کرده‌اند (لیونز، بویز و ساکت، ۲۰۰۵؛ مریاک، ۲۰۱۲؛ اشمیت، اوسوالد، فرید، ایموس و مریت، ۲۰۰۸؛ سینها، اوسوالد، ایموس و اشمیت، ۲۰۱۱؛ زلتر، ۲۰۱۱). جرقه‌های شکل‌گیری این ایده از بافت شغلی برافروخته شد، محیطی که در آن انتخاب نیروی کار نه تنها بر مبنای عملکرد تکلیف-محور بلکه بر اساس کارکرد بافتی مانند «رفتارهای شهروندی» و «رفتار غیرمولد شغلی»، پایه‌ریزی شده است (روتوندو و ساکت، ۲۰۰۲؛ ویزیوسواران و وانز، ۲۰۰۰).

رابینسون و بنت (۱۹۹۵) «رفتار غیرمولد»^۱ را رفتاری عامدانه می‌دانند که هنجارهای یک نظام را در هم می‌شکند و سلامت نظام، اعضای آن و یا هر دو را تهدید می‌کند. کرید و نیهورستر (۲۰۰۹) از پژوهشگران صاحب‌نام در حوزه رفتار غیرمولد تحصیلی با تکیه بر مدل شغلی رابینسون و بنت (۱۹۹۵)، طبقه‌بندی معناداری از این مفهوم در حوزه تحصیلی مطرح کردند: رفتارهایی که به دیگران لطمه وارد می‌سازد (رفتار غیرمولد تحصیلی دگر محور) و رفتارهایی که خود محصل را می‌آزارد (رفتار غیرمولد تحصیلی خودمحور). پس از آن ریمکوس (۲۰۱۲) اولین کسی بود که فارغ از بافت شغلی، رفتار غیرمولد را در قالب مقیاسی اختصاصی در بافت تحصیلی بررسی کرد و رفتار غیرمولد خودمحور و دگر محور را پیرامون سه طبقه کلی رفتار یعنی «درست کاری»، «کج رفتاری» و «کوشش برای پیشرفت»، تشریح کرد. تا قبل از ریمکوس (۲۰۱۲) از مقیاس‌های رفتار غیرمولد شغلی برای ارزیابی رفتار غیرمولد تحصیلی اقتباس می‌شد. وی ۱۰ جنبه از رفتار غیرمولد تحصیلی را مطرح کرد که توسط ادبیات نظری پیشین حمایت می‌شود: «تقلب»، «مصرف مواد»، «دروغ»، «سرقت ادبی»، «رفتار تبعیض آمیز»، «غیبت»، «حضور غیرفعال»، «همال کاری»، «رخوت» (سستی) و فشار

بر همسالان.

به‌واقع، رفتار غیرمولد تحصیلی نقطه مقابل «رفتارهای شهروندی در دانشگاه» است. درحالی‌که رفتار شهروندی اعمالی چون کمک به همکلاسی برای فهم درس، پذیرش شرایط نامساعد تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های داوطلبانه تحصیلی را در برمی‌گیرد و از طریق افزایش احتمال دریافت کمک و بازخورد مثبت سبب موفقیت تحصیلی فراگیر می‌شود، همچنین مشارکت وی را با همکلاسی‌ها و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه بالا می‌برد (شوآگر و همکاران، ۲۰۱۴)، رفتار غیرمولد تحصیلی، مستقیماً مانع موفقیت تحصیلی می‌شود به‌این‌علت که این رفتار شامل کنش‌هایی از قبیل غیبت از جلسات، تقلب، سرقت ادبی، عدم رعایت صداقت تحصیلی، اهمال‌کاری، تبعیض در تعاملات میان فردی است که به فرآیند یادگیری آسیب می‌رساند (کرید و نیهورستر، ۲۰۰۹). بر این اساس شناسایی پیشایندهای چنین متغیر جامعی، مسیر پیش‌بینی و کنترل بسیاری از آسیب‌های تحصیلی در فرزندان را هموار می‌نماید.

چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی کننده سوء رفتارهای تحصیلی را «محق‌پنداری تحصیلی» می‌دانند. آنان این سازه را انتظار موفقیت تحصیلی بدون قبول مسئولیت در قبال دستیابی به آن تعریف کرده‌اند. از سال ۲۰۰۲ نسلی پا به عرصه دانشگاه گذاشت که مطالعه «محق‌پنداری تحصیلی» را برای پژوهشگران نه فقط به یک علاقه بلکه به یک اولویت تبدیل کرد (رینهارت، ۲۰۱۲). این دانشجویان داشتن حق انتخاب، مهار و دستیابی به رضایت فوری را در محیط آموزشی، صرف‌نظر از میزان تلاش، امری معمول می‌شمردند (کیانی، سامرز و ایستر، ۲۰۰۸). بحث‌های فراوانی پیرامون نحوه جذب دانشجویان توسط دانشگاه‌ها به‌عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده محق‌پنداری صورت گرفته است (رینهارت، ۲۰۱۲). جذب و حفظ دانشجویان، اولویتی رو به گسترش برای مؤسسات آموزش عالی در دنیای امروز شده است (مارینگ، ۲۰۰۶) و با افزایش پیوسته شهریه‌ها مسئله مهم برای دانشگاه‌ها راضی نگه‌داشتن دانشجویان تا حد ممکن است (رینهارت، ۲۰۱۲). بی‌شک این شرایطی نیست که تنها دنیای غرب را نگران ساخته باشد، سیر نزولی تعداد دانشجویان در سال‌های اخیر و خالی ماندن صندلی‌های بسیاری از دانشگاه‌ها در کشور، فاجعه محق‌پنداری را در دانشجویان به اوج خود رسانده است.

«محقق‌پنداری» به‌عنوان یک سازه روانشناختی اولین بار در نوشته‌های فروید پیرامون «خودشیفتگی»^۳ پدیدار شد (آکاکوسو، ۲۰۰۲). اما دایوفسکی (۱۹۸۶) اولین کسی بود که مفهوم محق‌پنداری را در بافت تحصیلی مطرح کرد. وی متوجه پنج انتظار عمومی در دانشجویان شد که بر محق‌پنداری دلالت داشت، از جمله این که دانش حقی است که باید با صرف حداقل تلاش و مسئولیت‌پذیری به دست آید. پس از دایوفسکی برای حدود دو دهه مطالعه این سازه با غفلت مواجه شد اما پس از این وقفه ۲۰ ساله، اشتیاق عظیمی جامعه علمی را در برگرفت تا این بار عمیقتر به بررسی آن پردازد. هم‌اکنون علیرغم تنوع وسیع تعاریف در این حوزه، پژوهشگران عموماً بر سر این موضوع توافق دارند که محق‌پنداری تحصیلی شامل انتظار بالا برای کسب نتایج مطلوب تحصیلی، توقع از اساتید برای تطبیق دادن خود با دانشجو و امتیاز دادن به آنها و همچنین شامل کاهش احساس مسئولیت‌پذیری شخصی و تلاش فردی برای به دست آوردن نتایج و امتیازها است (آکاکوسو، ۲۰۰۲؛ گرینبرگر، لزارد، چن و فاروگیا، ۲۰۰۸؛ چونینگ و کمبل، ۲۰۰۹ و کوپ، زین، فینی و جوریچ، ۲۰۱۱).

در شرایطی که فرد با بیرونی‌سازی مسئولیت‌ها و مقصر دانستن مجموعه آموزشی و دانشگاه، از قبول وظایف تحصیلی خودش باز می‌زند، به‌احتمال زیاد در فعالیت‌هایی درگیر می‌شود که کوچک‌ترین نگرانی در ارتباط با تأثیر این رفتارها بر خود و دیگران ندارد، به «بی‌صدافتگی تحصیلی»^۴ متمایل می‌شود (گرینبرگر و همکاران، ۲۰۰۸) و دائماً به رفتار غیرمولد (تیلور، بیلی و باربر، ۲۰۱۵) و بیادبی تحصیلی یا «رفتارهای غیر متمندانانه» (چونینگ و کمبل، ۲۰۰۹) دست می‌زند.

افرادی که در میان سال‌های ۱۹۸۲ تا ۱۹۹۵ در ایالات متحده متولد شدند، به‌عنوان نسلی که بیشترین میزان محافظت و کنترل را دریافت کرده‌اند، معرفی شده‌اند. آن‌ها در خانه‌های شدیداً «محافظت‌شده برای فرزندان»^۵ زندگی می‌کردند و در فعالیت‌های کاملاً ساختاریافته شرکت می‌جستند (هو و اشتراوس، ۲۰۰۰؛ اشتراوس، ۲۰۰۶). برخی بر این باورند که با بزرگ‌تر شدن این کودکان، والدین آنها به فناوری‌های جدیدی دسترسی پیدا کردند که به آنها امکان می‌داد زندگی فرزندان خود را احاطه کنند. درحالی که کودکان نسل‌های قبل، به‌دوراز کنترل والدین، روزهایشان را به‌دلخواه سپری می‌کردند و با دوستان خود بیرون از خانه وقت می‌گذراندند، امروزه والدین از تلفن‌های همراه (که اصطلاحاً «بند ناف الکترونیکی»

خواننده می‌شوند)، پست الکترونیکی، پیامک و شبکه‌های جمعی استفاده می‌کنند تا دائماً فرزندان خود را کنترل کنند (کانترویز و تایر، ۲۰۰۶؛ رندل، ۲۰۰۷؛ شویتزر، ۲۰۰۵). در این میان، پدیده بیش‌درگیری والدین تنها دغدغه دنیای غرب نیست، به‌طوری‌که کان، یو و بینگهام (۲۰۱۵) با معرفی «بیش‌فرزندپروری»^۶ به‌عنوان نگرانی دهه اخیر، تأثیرات این شیوه فرزندپروری را در بافت شرقی (کره جنوبی) مورد بررسی قرار داده‌اند.

پادایلا-واکر و نلسون (۲۰۱۲) بر این باورند که «فرزندپروری بالگردمآب» یا بیش‌درگیر، الگوی بی‌همتایی از ابعاد اساسی فرزندپروری است. این سبک فرزندپروری به‌طور خاص، دربرگیرنده حمایت/گرمی بالا، کنترل بالا و استقلال دهی پایین است. بر این اساس، بیش‌درگیری والدین شامل همان ابعاد اصلی فرزندپروری (برای مثال، پاسخگویی/درگیری، کنترل و استقلال دهی) است اما در چگونگی اولویت‌بندی ابعاد بی‌همتا است، به‌طوری‌که تأکید اصلی را بر کنترل و پاسخگویی بالا و استقلال دهی پایین قرار داده است. تفاوت «فرزندپروری بالگردمآب» با سایر اشکال فرزندپروری در این است که شکل خالصی از کنترل روانشناختی نیست و منعکس‌کننده برخی از جنبه‌های کنترل رفتاری به همراه سطح بالای صمیمیت و حمایت و همچنین محدودسازی شدید استقلال فرزند است که ابداً با سن او همخوان نیست (پادایلا-واکر و نلسون، ۲۰۱۲). در اینجا ارتباط بیش‌درگیری والدین با رفتارهای غیرمولد تحصیلی روشن می‌شود. بیش‌درگیری والدین به‌واسطه تضعیف منبع کنترل درونی، انتظارات محق‌پندارانه تحصیلی را موجب شود و سوء رفتارهای تحصیلی چون رفتار غیرمولد را پیش‌بینی نماید. یافته‌های پژوهشی در ارتباط با موضوع پژوهش را می‌توان به سه گروه تقسیم کرد.

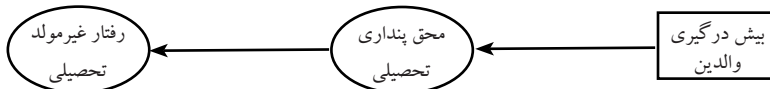
گروه اول دربرگیرنده پژوهش‌هایی است که پیشایندهای والدینی مؤثر بر محق‌پنداری تحصیلی را بررسی کرده‌اند. برای مثال گرینبرگر و همکاران (۲۰۰۸) نقش شخصیت، فرزندپروری و عوامل انگیزشی را بر خودمحق‌پنداری دانشجویان بررسی کردند و نشان دادند که افرادی که محق‌پنداری بالا نشان می‌دهند، انگیزه بیرونی برای تحصیل داشته و فشار بالایی از جانب والدین برای کسب نمره احساس می‌کنند. تجلی و اردلان (۱۳۸۹) نیز دریافتند که الگوهای ارتباطی خانواده با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است. یافته‌های مشابهی توسط آزه‌ای، غلام‌علی لواسانی، مال احمدی و خضری‌آذر (۱۳۹۰) گزارش شده است.

گروه دوم شامل پژوهش‌هایی است که پیامدهای محق‌پنداری تحصیلی را بر رفتار غیرمولد تحصیلی بررسی کرده‌اند. تیلور و همکاران (۲۰۱۵) با بررسی رابطه محق‌پنداری تحصیلی و رفتار غیرمولد در تحقیق دریافتند که محق‌پنداری تحصیلی (به‌خصوص بعد مسئولیت بیرونی شده)، غیبت موجه ($\beta=0/20$) و غیرموجه ($\beta=0/16$) هنگام مطالعه، پاسخگویی غیردقیق به سؤالات پژوهش ($\beta=0/30$) و پاسخگویی نادقیق به تکلیف ($\beta=0/33$) را در دانشجویان دوره کارشناسی به‌صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این کاپ و فینی (۲۰۱۳) نشان دادند که محق‌پنداری تحصیلی در دانشجویان «مطیع» پایینتر از دانشجویان «غیر مطیع» است.

گروه سوم دربردارنده پژوهش‌هایی است که به بررسی اثر واسطه‌گری محق‌پنداری تحصیلی میان متغیرهای والدینی و رفتاری پرداخته‌اند. وارن (۲۰۱۳) در قالب الگوی معادلات ساختاری و با تکیه بر مبانی نظری مستدل، پیشایندها (همچون بیش‌درگیری والدین) و پیامدهایی (همچون باورهای سیاست تحصیلی، رفتار در کلاس و انتظارات تحصیلی) را برای محق‌پنداری تحصیلی در نظر گرفت. نتایج این مدل وجود روابط چندگانه میان متغیرها را تأیید کرد، بیش‌درگیری والدین، پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار محق‌پنداری تحصیلی بود. علاوه بر این، محق‌پنداری تحصیلی نیز پیش‌بین قدرتمندی برای باور دانشجویان به تغییر سیاست‌های تحصیلی محسوب شد (باورهای سیاست تحصیلی). ضمناً کلیه متغیرهایی که پیش‌بینی کننده محق‌پنداری تحصیلی بودند با باورهای سیاست تحصیلی رابطه غیرمستقیم معنادار داشتند و به‌واسطه محق‌پنداری تحصیلی این سازه را پیش‌بینی می‌کردند. بارتون و میرچ (۲۰۱۶) نیز نقش واسطه‌گری محق‌پنداری تحصیلی را در رابطه فرزندپروری آسان‌گیر و سلامت روان دانشجویان کالج بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد که این سبک فرزندپروری به‌صورت منفی و معنادار بر ابعاد سلامت روان دانشجویان همچون خودمختاری، «تسلط محیطی»، «تحول شخصی»، «ارتباط مثبت با دیگران»، «هدفمندی و پذیرش خود» تأثیر غیرمستقیم دارد.

لازم به ذکر است که پژوهش‌های گذشته اغلب هر یک از این سوء رفتارها را به‌تنهایی بررسی کرده‌اند و پژوهش‌هایی که تمامی این ابعاد را در قالب یک متغیر و به‌صورت یکپارچه بررسی کنند، بسیار اندک هستند. علاوه بر این هیچ پژوهشی یافت نشد که به‌طور

خاص رفتار غیرمولد تحصیلی را در قالب مدل و با حضور متغیرهای واسطه‌ای بررسی کند. مرور پیشینه در این قلمرو نیز حاکی از آن است که روابط احتمالی موجود در حد روابط همبستگی مدنظر قرار گرفته‌اند و پژوهش‌های اندکی سعی بر آن داشته‌اند تا قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیری را در مورد انواع رفتار غیرمولد به آزمون گذارد و به بررسی نحوه تأثیر آن بر این رفتارها بپردازد. با توجه به چارچوب مفهومی و الگوهای نظری مورد اتکا در پژوهش حاضر در باب بیش‌درگیری والدین (پادیل-واکر و نلسون، ۲۰۱۲)، رفتار غیرمولد تحصیلی (ریمکوس، ۲۰۱۲)، و محق‌پنداری تحصیلی (چونینگ و کمبل، ۲۰۰۹) و بازبینی پیشینه مطالعاتی به‌ویژه مدل وارن (۲۰۱۳) و مدل بارتون و هیبرج (۲۰۱۶) مدل پیشنهادی پژوهش حاضر به شکل زیر است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی رفتار غیرمولد تحصیلی

● روش

این پژوهش از نوع همبستگی بود و در آن روابط بین متغیر پیش‌بین (بیش‌درگیری والدین)، متغیر واسطه‌ای مکنون (محق‌پنداری تحصیلی) و متغیر ملاک مکنون (رفتار غیرمولد تحصیلی) در قالب الگوی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. «جامعه آماری» این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. بنابراین مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر ۴۵۱ نفر از دانشجویان پسر و دختر دانشگاه شیراز بودند که به شیوه نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانشکده‌های مختلف این دانشگاه انتخاب شدند. معیارهای ورود به نمونه، قرار گرفتن دانشجویان در رده سنی ۱۸ تا ۲۲ سال و تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه بود.

● ابزار

□ الف: مقیاس بیش‌درگیری والدینی یا فرزندپروری بالگرد مآب^۷ که توسط لیمون و بوچانان (۲۰۱۱) ساخته شده و دارای ۱۰ ماده می‌باشد و برای ارزیابی باورهای شرکت‌کنندگان در مورد چگونگی درگیری والدین در زندگی‌شان، تدوین شده است. لیمون و بوچانان (۲۰۱۱) اعتبار این ابزار را در سطح قابل قبولی گزارش کردند ($\alpha=0/71$). وارن

(۲۰۱۳) نیز اعتبار قابل قبولی برای این ابزار گزارش داد ($\alpha=0/72$). روایی این ابزار به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی توسط لیمون و بوچانان (۲۰۱۱) مورد بررسی قرار گرفت که روایی قابل قبولی را به دست داد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (χ^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)، ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب، شاخص برازش هنجار شده، شاخص برازش تطبیقی، شاخص برازش افزایشی و شاخص نیکویی برازش اصلاح شده، به ترتیب برابر $72/813$ ، $2/80$ ، $0/06$ ، $0/92$ ، $0/95$ ، $0/95$ و $0/95$ به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب $0/75$ به دست آمد.

□ ب: مقیاس محقق‌پنداری تحصیلی^۱: چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) یک مقیاس ۱۵ ماده‌ای برای ارزیابی انتظار غیر معقول افراد برای موفقیت بدون توجه به تلاش خود، طراحی نمودند. این مقیاس دارای دو بعد «مسئولیت بیرونی شده» (۱۰ گویه) و «حق به جانبی» (۵ ماده) است. بعد اول بر مسئولیت دانشجو و استاد تمرکز یافته است. این مقیاس دارای درجه بندی لیکرتی ۵ درجه‌ای است. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (χ^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)، ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب، شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش افزایشی، شاخص نیکویی برازش، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده، به ترتیب برابر $182/04$ ، $2/07$ ، $0/04$ ، $0/92$ ، $0/95$ و $0/93$ به دست آمد. برای تعیین اعتبار مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب به ترتیب برای عامل «مسئولیت بیرونی شده» و «حق به جانبی»، $0/72$ و $0/69$ به دست آمد.

□ ج: مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی^۱: این مقیاس شامل ۵۸ ماده و ۸ بعد، توسط ریمکوس (۲۰۱۲) به منظور بررسی رفتار غیرمولد تحصیلی طراحی شده است. این ابزار طبقه‌های رفتاری مختلف است. از شرکت کنندگان خواسته می‌شود که فراوانی درگیر شدن در هر فعالیت را از «هرگز» تا «هر روز» مطابق طیف لیکرتی ۵ تایی طبقه بندی کنند. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی این ابزار از روش تحلیل ماده استفاده شد که ضریب همبستگی هر ماده با خرده مقیاس خود از حداقل $0/40$ تا حداکثر $0/91$ متغیر بود. برای تعیین اعتبار

مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب به ترتیب برای عامل اهمال کاری، تقلب، وظیفه مداری، رخوت، غیبت، رفتار انحرافی و مصرف مواد و الکل، مقادیر ۰/۸۶، ۰/۸۷، ۰/۷۴، ۰/۸۸، ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۹۲ به دست آمد. ابزارها به صورت گروهی در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت. نحوه پاسخگویی به سؤالات مقیاس ها برای شرکت کنندگان توضیح داده شد و بر لزوم همکاری صادقانه آنان و پاسخگویی به تمامی سؤالات تأکید شد.

● یافته ها

برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از بررسی مفروضه های مدل یابی معادلات ساختاری همچون استقلال خطاها و نرمال بودن چندمتغیری، آزمون مدل اجرا شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی مؤلفه های مدل پیشنهادی گزارش شده است.

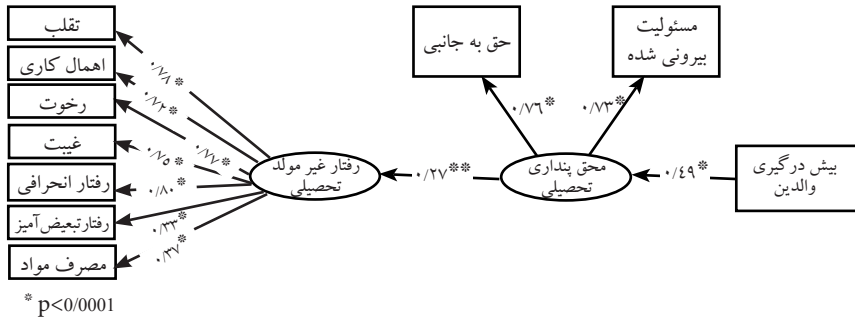
جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی مؤلفه های مدل پیشنهادی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. بیش درگیری والدین	۲۶/۹۹	۶/۰۷	-								
۲. مسئولیت بیرونی شده	۲۳/۲۵	۵/۵۸	۰/۳۲**	-							
۳. حق به جانبی	۱۵/۱۰	۳/۷۲	۰/۴۳**	۰/۵۵**	-						
۴. غیبت	۲۰/۴۶	۹/۸۶	۰/۰۸	۰/۳۰**	۰/۱۷**	-					
۵. اهمال کاری	۲۶/۳۵	۹/۰۲	-۰/۱۰*	۰/۱۵**	۰/۰۱	۰/۵۵**	-				
۶. رفتار تبعیض آمیز	۳/۴۲	۱/۵۱	۰/۰۳	۰/۱۲**	۰/۰۷	۰/۲۱**	۰/۱۵**	-			
۷. رخوت	۱۰/۳۷	۴/۷۳	۰/۰۵	۰/۳۰**	۰/۰۷	۰/۵۸**	۰/۵۹**	۰/۲۴**	-		
۸. تقلب	۲۶/۳۳	۱۰/۶۶	۰/۰۹	۰/۲۶**	۰/۱۶**	۰/۵۹**	۰/۵۶**	۰/۱۷**	۰/۵۴**	-	
۹. رفتار انحرافی	۱۴/۱۴	۵/۶۸	۰/۱۰*	۰/۲۹**	۰/۱۳**	۰/۵۸**	۰/۴۱**	۰/۳۶**	۰/۵۹**	۰/۶۲**	-
۱۰. مصرف الکل و مواد	۹/۵۴	۲/۸۳	-۰/۰۳	۰/۱۱*	۰/۰۱	۰/۱۸**	۰/۱۰*	۰/۵۴**	۰/۲۳**	۰/۱۲**	۰/۳۸**

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

برای بررسی نقش بیش‌درگیری والدین بر رفتار غیرمولد تحصیلی از طریق متغیر واسطه محق‌پنداری تحصیلی، از آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است. با استفاده از شاخص های نیکویی برازش شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی (۳/۷۹)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (۰/۰۷)، شاخص برازندگی هنجار شده (۰/۹۴)، شاخص برازندگی تطبیقی (۰/۹۵)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (۰/۹۶) و شاخص برازندگی افزایشی (۰/۹۵) مدل تأیید شد. مدل ساختاری آزمون و مدل های اندازه گیری پژوهش در شکل ۲ آمده است. ضرایب مسیر در

این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس‌ها برای متغیر مربوطه است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

در جدول ۲ ضرایب مسیر مدلهای اندازه‌گیری به همراه مقادیر t درج شده است. اعداد داخل پرانتز مقادیر آزمون t است. S ، مقیاس است که در آن، آزمون t محاسبه نشده است. معمولاً در الگوی معادلات ساختاری یکی از نشانگرها به عنوان مقیاس انتخاب می‌شود.

جدول ۲. ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری

متغیرهای مشاهده شده	رفتار غیرمولد تحصیلی	محق‌پنداری تحصیلی
مصرف مواد	۰/۳۷ (S)	
اهمال کاری	۰/۷۲ (۶/۷۰)	
رخوت	۰/۷۷ (۷/۰۷)	
غیبت	۰/۷۵ (۶/۸۷)	
رفتار انحرافی	۰/۸۰ (۷/۰۹)	
رفتار تبعیض آمیز	۰/۳۳ (۶/۷۷)	
تقلب	۰/۷۸ (۶/۶۸)	
مسئولیت بیرونی شده		۰/۷۳ (S)
حق به جانی		۰/۷۶ (۸/۸۸)

روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم متغیرهاست در جدول ۳ منعکس شده است. با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۳، فرضیه‌های پژوهش تأیید شد.

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای موجود در مدل

روابط متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار T	سطح معناداری
بیش‌درگیری والدین بر محق‌پنداری تحصیلی	۰/۳۴	۰/۴۹	۰/۰۴	۸/۴۰	۰/۰۰۱
محق‌پنداری تحصیلی بر رفتار غیرمولد تحصیلی	۰/۰۷	۰/۲۷	۰/۰۲	۳/۹۸	۰/۰۰۱

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ گزارش شده است. همان‌گونه که در این جدول گزارش شده است مسیر غیرمستقیم مدل معنادار است و این حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای محق‌پنداری تحصیلی در ارتباط بین بیش‌درگیری والدین با رفتار غیرمولد تحصیلی دارد.

جدول ۴. برآورد مسیر غیرمستقیم مدل با استفاده از بوت استرپ

معناداری	حد بالا	حد پایین	مقدار	مسیر غیرمستقیم
۰/۰۰۱	۰/۱۸	۰/۰۸	۰/۱۴	بیش‌درگیری والدین به رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه محق‌پنداری تحصیلی

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از انجام این مطالعه «تعیین رابطه ساختاری بین بیش‌درگیری والدین و رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان، با واسطه محق‌پنداری تحصیلی» بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه بیان می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان داد بیش‌درگیری والدین پیش‌بین مثبت و معنادار محق‌پنداری تحصیلی است. *پادیل* - *واکر* و *نلسون* (۲۰۱۲)، با عنوان بیش‌درگیری والدین، الگویی آسیب‌رسان از تعامل والد و فرزند را تشریح می‌کنند که با وجود حمایت والدینی بالا همچون پذیرش، مهربانی، درگیری و مهرورزی، شامل کنترل رفتاری بالا (درزمینه نظارت بر موقعیت‌ها و تعیین مسئولیت‌ها) و استقلال‌دهی هیجانی پایین به فرزندان است. این سبک رفتاری - عاطفی در ارتباط با فرزند، خوداتکایی هیجانی و روانی را در فرد مانع می‌شود و ادراک کنترل را در موقعیت‌های شخصی و بین‌فردی پایین می‌آورد. به سخن دیگر کنترل مفرط والدین بر فرزندان، خود پیروی آنها را سرکوب کرده و آنان را همواره چشم‌انتظار منابع بیرونی برای تغییر شرایط و کنترل چالش‌های غیرقابل‌پیش‌بینی می‌گرداند.

○ به سخن دیگر با افزایش سطح رفتارهای بیش‌محافظتی در والدین، سطح بیشتری از محق‌پنداری تحصیلی در فرزندان انتظار می‌رود. از نظر *دسی* و *ریان* (۲۰۰۰)، بهزیستی و انتظارات بهنجار در موقعیتی شکل خواهد یافت که نیاز به شایستگی، پیوند جویی و استقلال تحت محیط خود پیرو (به‌جای بیش‌درگیری والدین) ارضا شده و متعاقب آن فرد در حل و فصل چالش‌ها ادراک کنترل و تسلط داشته باشد. اینجاست که کنترل و انگیزه درونی

شخص، حق به‌جانب بودن را نسبت به محیط آموزشی تقلیل می‌دهد و به فرد قدرت اتکا به منابع درونی را به‌جای تمنای تغییر شرایط و انتظارات نامعقول می‌بخشد. این یافته همسو با پژوهش گرینبرگر و همکاران (۲۰۰۸) است.

○ نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که «محق‌پنداری تحصیلی» پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان است. این یافته همسو با پژوهش تیلور و همکاران (۲۰۱۵)، ملور (۲۰۱۱)، چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) است. محق‌پنداران افرادی هستند که خود را برای دریافت نتیجه مطلوب صرف‌نظر از میزان تلاش خود برای رسیدن به آن، محق می‌دانند و همواره شخصیتی حق‌به‌جانب را در ارتباط با محیط آموزشی و اساتید نشان می‌دهند.

○ با توجه به نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم، رابطه بیش‌درگیری والدین به‌واسطه محق‌پنداری تحصیلی با رفتار غیرمولد تحصیلی معنادار بود. مدل وارن (۲۰۱۳) و مدل بارتون و هیرچ (۲۰۱۶) نیز همسو با این یافته محق‌پنداری تحصیلی را واسطه‌ای میان بیش‌درگیری والدین و رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان می‌دانند. زمانی که فرد در یک محیط بیش‌کنترل پرورش می‌یابد و مدام تحت فشار تصمیم‌گیری از جانب دیگران است، برای حل و فصل چالش‌ها ادراک مهار درونی نداشته و علت شکست‌های تحصیلی را در بیرون جست‌وجو می‌کند و دانشگاه، استادان و محیط آموزشی را مسبب پیامدهای تحصیلی می‌داند، به همین خاطر مسیر مقابله‌ای را جهت متمایل شدن به سوء رفتارهای تحصیلی، پی می‌گیرد.

○ سو، دوئر، جانسون، شیو و اسپینات (۲۰۱۵) علل اثر منفی کنترل والدینی بر پیشرفت آموزشی فرزندان را طبقه‌بندی کرده‌اند. آنها تأکید دارند که کنترل والدینی به‌واسطه تأثیر مخرب بر تحول روانشناختی فرزندان، احساس خودمختاری (باربر، استالز، اولسن، کولینز و بورچینال، ۲۰۰۵؛ فی - بین انجی، کنی - بنسون و پومرانز، ۲۰۰۴)، انگیزه مطالعه (بون، ۲۰۰۷) و راهبردهای پیشرفت (آنولا، استاتین و نورمی، ۲۰۰۰) را در فرزندان سرکوب می‌کند. باور آنها بر این است که کنترل آزاردهنده والدین، فرزندان را از تجربه حل چالش‌ها به‌وسیله خودشان باز می‌دارد و احساس مثبت ابتکار عمل، خودمختاری و علاقه درونی را سلب می‌کند (فی - بین انجی، کنی - بنسون و پومرانز، ۲۰۰۴). ادعای سو و همکاران (۲۰۱۵) تلویحاتی برای تبیین رابطه بیش‌درگیری والدین و رفتار غیرمولد تحصیلی دارد. به این معنا که بیش‌کنترلی والدین با تأثیر بر احساس خودمختاری و کنترل ادراک‌شده، محق

پنداری را در محصلین تقویت می‌کند، به طوری که برای تعیین نتیجه به جای تکیه بر منابع درونی همواره در انتظار تغییر شرایط هستند و مسئولیت شکست‌ها را بیرونی می‌کنند.



یادداشت‌ها

1. counterproductive behavior
2. academic honesty
3. narcissism
4. academic dishonesty
5. child-proofed homes
6. over parenting
7. Parental Over-Involvement/Helicopter Parenting Scale (HPS)
8. Academic Entitlement Scale
9. Counterproductive Student Behavior Scale (CSBS)

● منابع

اژه ای، جواد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ مال احمدی، احسان؛ خضری آذر، هیمن. (۱۳۹۰). الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی.

مجله روانشناسی، ۵۹ (۳)، ۲۸۴-۳۰۱.

تجلی، فاطمه؛ اردلان، الهام. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری

تحصیلی. مجله روانشناسی، ۵۳ (۱)، ۶۲-۷۸.

Achacoso, M.V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?": An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students. (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.

Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, i-147.

Barton, A. L., & Hirsch, J. K. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health*, 64(1), 1-8, DOI: 10.1080/07448481.2015.1060597.

Boon, H.J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42, 212-225. <http://dx.doi.org/10.1080/00050060701405584>.

Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101, 982-997.

- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). Gender differences in academic entitlement among college students. *The Journal of Genetic Psychology, 169*(4), 332-344.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2009). Individual difference influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences, 47*, 769-776.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Dubovsky, S. L. (1986). Coping with entitlement in medical education. *The New England Journal of Medicine, 315*, 1672-1674.
- Fei-Yin Ng, F., Kenney-Benson, G.A., & Pomerantz, E.M. (2004). Children’s achievement moderates the effects of mothers’ use of control and autonomy support. *Child Development, 75*, 764–780. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x>.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 1193-1204.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Kantrowitz, B., & Tyre, P. (2006). “*The fine art of letting go: As parents, boomers face their final frontier: How to stand aside as their children become independent adults: Where’s the line between caring and coddling?*” *Newsweek Magazine Retrieved May 22, 2009* from <http://www.newsweek.com/od/47719>.
- Kopp, J. P., Zinn, T. E., Finney, S. J., Jurich, D. P. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44*, 105-129.
- Kopp, J. P., & Finney, S. J. (2013). Student incivility using latent means modeling. *The Journal of Experimental Education, 81*(3), 322-336.
- Kwon, K. A., Yoo, G., & Bingham, G. E. (2015). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students’ psychological adjustment?. *Journal of Child and Family Studies, 5*, 1-10.
- Lievens, F., Buyse, T., & Sackett, P. R. (2005). The operational validity of a video-based situational judgment test for medical college admissions: Illustrating the importance of matching predictor and criterion construct domains. *Journal of Applied Psychology, 90*, 452–442. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.3.442>.
- Maringe, F. (2006). University and course choice implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational Management, 20*(6), 466-479.

- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22, 549–553. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35, 1177-1190.
- Randall, K. (2007). “*Mom needs an ‘A’: Hovering, hyper-involved parents the topic of landmark study.*” University of Texas Feature Story. Retrieved November 23, 2009 from <http://www.utexas.edu/features/s007/helicopter>.
- Reinhardt, J. (2012). *Conceptualizing academic entitlement: What are we measuring?*. Unpublished Masters Thesis, University of Windsor.
- Rimkus, L. K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. M. A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology East Carolina University.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572.
- Rotundo, M., & Sackett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance for supervisor ratings of overall performance: A policy capturing study. *Journal of Applied Psychology*, 87, 66–80. <http://dx.doi.org/10.1177/014920639402000307>.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 317–335. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.007>.
- Schwager, I. T. L., Hülshager, U. R., Lang, J. W. B., Klieger, D. M., Bridgeman, B., & Wendler, C. (2014). Supervisor ratings of students’ academic potential as predictors of citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 35, 62-69.
- Schweitzer, S. (2005). “*Case of the hovering parents: Universities laying ground rules to give freshmen more independence.*” The Boston Globe Retrieved August 20, 2009 from http://www.boston.com/news/education/higher/articles/2005/08/20/case_of_the_hovering_parents/.
- Sinha, R., Oswald, F., Imus, A., & Schmitt, N. (2011). Criterion-focused approach to reducing adverse impact in college admissions. *Applied Measurement in Education*, 24,161–137 . <http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2011.554605>.
- Strauss, V. (2006). “*Putting parents in their place outside class.*” The Washington Post Retrieved March 21, 2009 from http://www.Washingtonpost.com/wpdn/content/article/2006/03/20/AR2006032001167_pf.html.

- Su, Y., Doerr, H. S., Johnson, W., Shi, J., & Spinath, F. M. (2015). The role of parental control in predicting school achievement independent of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 37, 203-209.
- Taylor, J. M., Bailey, S. F., & Barber, L. K. (2015). Academic entitlement and counterproductive research behavior. *Personality and Individual Differences*, 85, 13-18.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 216–226. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2389.00151>.
- Warren, S. T. (2013). *Inflated expectations: An investigation into college students' academic entitlement beliefs*. PhD Thesis, Faculty of Mississippi State University.
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21, 119–123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.002>.



طراحی، ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه هوش چندگانه برای ورزشکاران رشته هندبال □

Design, Construction and Psychometric Questionnaire Multiple Intelligences in Handball □

Mohammad Reza Shahabi Kaseb, PhD □✉

Fatemeh Cheshomi, MSc

Zahra Estiri, PhD

Mohammad Reza Mohammadi, PhD

Rasool Zeidabady, PhD

دکتر محمدرضا شهابی کاسب*

فاطمه چشمی*

دکتر زهرا استیری*

دکتر محمدرضا محمدی*

دکتر رسول زیدآبادی*

Abstract

The aim of the current study was, development of psychometric Questionnaire Multiple Intelligences from Gardner (2002) in handball. First, by studying the literature in the field of handball and interviews with experts in the field, questions were designed that the best questions are selected from the initial questionnaire (188 items) was constructed. Specialists the face and content validity, of the questionnaire was sent to 10 motor behavior's Specialists and handball's experts that face and content validity of the questionnaire was confirmed ($CVR=0/99$, $CVI=0/89$). Factor analysis based on structural equations was used for validation of structure of questionnaire and Cronbach alpha coefficient was used to assess internal consistency of questionnaire. Results showed four component model includes Bodily/ kinesthetic, visual/ spatial, mathematical / logical and emotional intelligence with 37 questions had acceptable fit index ($RMSEA=0.06$, $CFI=0.92$, $TLI=0.91$), internal consistency were reported and verified also with using Cronbach's

Keywords: multiple intelligences, handball, questionnaire, confirmatory factor analysis.

چکیده

تحقیق حاضر، طراحی، ساخت و روان‌سنجی پرسشنامه هوش چندگانه گاردنر (۲۰۰۲) در هندبال بود. ابتدا با بررسی متون موجود در زمینه هندبال و مصاحبه با متخصصان این رشته، سؤالاتی طراحی شد که بهترین سؤالات از بین آنها انتخاب و پرسشنامه اولیه (۱۸۸ سؤالی) تدوین گردید. جهت تأیید روایی صوری و محتوایی، پرسشنامه برای ۱۰ نفر از متخصصان رفتار حرکتی و هندبال ارسال که در نهایت روایی صوری و محتوایی پرسشنامه تأیید شد ($CVI=0/89$, $CVR=0/99$). برای تعیین روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری و برای تعیین همسانی (ثبات) درونی پرسشنامه از ضریب الفای کرونباخ استفاده شد. ۳۰۱ بازیکن هندبال در سطوح ملی و باشگاهی، پرسشنامه نهایی را تکمیل نمودند. یافته‌ها نشان داد مدل چهار مؤلفه‌ای شامل هوش بدنی - جنبشی، هوش دیداری - فضایی، هوش منطقی - ریاضی و هوش هیجانی با ۳۷ سؤال دارای شاخص‌های برازندگی ($TLI=0/91$, $RMSEA=0/06$, $CFI=0/92$) قابل قبول می‌باشد و همسانی درونی نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹ گزارش و تأیید شد.

کلید واژه‌ها: هوش چندگانه، هندبال، پرسشنامه، تحلیل عاملی تأییدی

□ Faculty of Physical Education and Sport, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, I. R. Iran
✉Email:mr.shahabi@hsu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۵/۵/۳
* دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه حکیم سبزواری - سبزوار ایران

● مقدمه

مهارت های شناختی در اکثر رشته های ورزشی حائز اهمیت می باشند. نظریه های هوش های اختصاصی (چندگانه) با طرح این معنا که هوش دارای انواع، اشکال و مظاهر گوناگون است و تأکید بر این واقعیت که آحاد انسان دارای نیمرخ های هوشی متفاوتی هستند، به همراه نظریه های محققانی چون اشتنبرگ^۱ (۲۰۰۲)، ترستون^۲ (۱۹۳۸)، گلیفورد^۳ (۱۹۶۷)، گاردنر (۲۰۰۲)، مبدأ تحولات نظری و عملی گسترده ای در حوزه روانشناختی گردیده است. به طوری که تلقی سنتی از هوش عمومی را که برای هوش انسان ماهیتی ساده، یکپارچه و تک عاملی قائل بوده و به عنوان یک عامل مؤثر در موفقیت تحصیلی دانش آموزان در اوایل قرن بیستم به شمار می رفته، به چالش کشیده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). گاردنر (۲۰۰۲) هوش را مشتمل بر هشت نوع هوش دیداری - فضایی، منطقی - ریاضی، کلامی - زبانی، بدنی - جنبشی، موسیقایی، درون فردی، برون فردی، طبیعت گرایی می داند و معتقد است هریک از این هوش ها، مهارت های شناختی خاصی را در برمی گیرد (بیابانگرد، ۱۳۸۶). به اعتقاد گاردنر، تمام افراد از هر هشت مقوله هوشی بهره مندند، اما از لحاظ سطح هوش های مختلف با یکدیگر تفاوت دارند. بنابراین نیمرخ هوشی در افراد مختلف، بسته به عوامل ژنتیکی و تجارب و انگیزش های دریافتی از محیط، با یکدیگر متفاوت است (آرمسترانگ، ۲۰۰۵). در همین راستا، از بازیکنانی که توانایی تصمیم گیری در لحظات بحرانی بازی را دارند و راه حل های مناسبی را برای حل مشکلات در شرایط خاصی از بازی می یابند، اغلب به عنوان «بازیکنان باهوش» یاد می کنند (لیندال، ۲۰۰۶).

تحقیقات در زمینه نقش هوش عمومی در فعالیت های حرکتی و مهارت های ورزشی را می توان به دودسته تقسیم نمود: دسته اول تحقیقاتی هستند که قائل به رابطه مثبت بین هوش عمومی و فعالیت های حرکتی هستند (باقرزاده و شیخ، ۱۳۸۶). از نظر این دسته از محققان، افرادی که از بهره هوشی بالاتری برخوردارند، به علت دقت و قدرت تمرکز بیشتر و نیز فعال بودن بیشتر حافظه کوتاه مدت نسبت به افراد عادی از لحاظ کمی و کیفی قدرت یادگیری و اجرای حرکتی بهتری دارند (نظرپوری و خلجی، ۱۳۹۱). دسته دوم تحقیقاتی هستند که قائل به رابطه ضعیف تا متوسط بین هوش عمومی و مهارت های حرکتی هستند. درودیان (۱۳۹۱) در یک پژوهش فراتحلیلی در زمینه نقش هوش عمومی در ورزش شطرنج، گزارش نمود

که هوش عمومی به تنهایی نمی تواند موفقیت یک شطرنج باز حرفه ای را تضمین کند و نباید نقش سایر عوامل مانند تجربه، تمرین، پشتکار و علاقه را از نظر دور داشت. وی در ادامه می افزاید که باید در مطالعات آینده به نقش انواع مختلف هوش مانند هوش محاسباتی، عاطفی، کلامی و غیره در شطرنج به طور جداگانه پرداخته شود. بنابراین به نظر می رسد که یکی از دلایل تناقض در مورد تأثیرگذاری هوش عمومی بر فعالیت های حرکتی و مهارت های ورزشی این موضوع باشد که در این تحقیقات، به مقوله هوش، به عنوان یک کل نگریسته شده است و به هوش چندگانه به طور مجزا و با توجه به ماهیت تکالیف توجه نشده است. در زمینه هوش چندگانه در ورزش، تحقیقات کمی انجام شده است. فیشر و بیلی (۲۰۰۸) بیان می دارند که دو هوش «بدنی - جنبشی» و «دیداری - فضایی» از هشت مقوله هوشی که توسط گاردنر (۲۰۰۲) مطرح شده است، نقش بیشتری در ورزش دارند و در ادامه می افزایند که بسیاری از ورزش های تیمی (مانند فوتبال و هاکی روی یخ) و همینطور ورزش های انفرادی (مانند حرکات زمینی در ژیمناستیک، شیرجه) اغلب به فضا سازی، استفاده و مشاهده فضایی نیاز دارند (فیشر و بیلی، ۲۰۱۳). تینگ و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه ای به شناسایی هوش های غالب در ورزشکاران در مقایسه با غیر ورزشکاران پرداختند. نتایج آنها نشان داد که ورزشکاران تنها در هوش های جنبشی - بدنی و هیجانی، بالاتر از غیر ورزشکاران هستند (تینگ، هانگ شی و چن، ۲۰۱۱). فالک و همکاران (۲۰۰۴) هوش بازی را در بازیکنان ۱۵-۱۴ ساله و *وترپلو* با در نظر گرفتن عواملی مانند پاس دادن به بازیکن مناسب، بازی بدون توپ، فضا سازی برای خود، پیشبینی روشهای تهاجمی تیم مقابل و توپ ربایی، مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که بازیکنان منتخب برای تیم ملی جوانان، امتیازات بالاتری را به نسبت افرادی که انتخاب نشدند، در هوش بازی کسب کردند. پژوهش مشابهی توسط *کانترو و یورد/باکان* (۲۰۱۰) با استفاده از پرسشنامه هوش غیر کلامی TONI-۲ و با بررسی عواملی همچون مکان یابی و ویژگی های محیطی، جستجو و کشف نشانه های مربوط به تکلیف، شناسایی الگوهای نشانه، یادآوری حافظه کوتاه مدت و بلند مدت و فرآیند تصمیم گیری روی بازیکنان فوتبال انجام شد.

همان طور که ملاحظه می شود ارزیابی مهارت های روان شناختی اغلب به عنوان جزء لاینفکی از حیطه روانشناسی ورزشی کاربردی تلقی می شود و پژوهشگران به دفعات بر

ضرورت وجود ابزارهای معتبر روانشناختی که بتواند دامنه وسیعی از مهارت‌های ذهنی را اندازه‌گیری کند، اشاره کرده‌اند (اسمیت و گاردنر، ۲۰۰۸؛ هاردی، رابرت، توماس و مورفی، ۲۰۱۰؛ توماس، ۱۹۹۴). روش‌های بسیاری برای ارزیابی ویژگی‌ها روانشناختی ورزشکاران شکل‌گرفته است که از آن جمله می‌توان به مشاوره با مربیان، استفاده از پرسشنامه‌های روانشناختی، مصاحبه با ورزشکاران و همچنین مشاهده رفتار در محیط ورزشی اشاره کرد (زیدآبادی، رضایی و متشرعی، ۱۳۹۳). در این میان، پرسشنامه‌های روانشناختی توجه بیشتری را در میان پژوهشگران به خود جلب کرده است. هنگامی که پژوهشگر پرسشنامه جدیدی را طراحی می‌کند، می‌بایست اطلاعات کافی را در خصوص روایی و اعتبار آن ارائه دهد (پیلوت و بک، ۲۰۰۶). یک آزمون روان‌شناختی باید از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی برخوردار باشد و به‌گونه‌ای دقیق، اجرا و نمره‌گذاری شده باشد تا بتواند اطلاعات مناسبی را در مورد تفسیر ویژگی‌های روان‌شناختی موردبررسی ارائه دهد (کامکاری و افروز، ۱۳۸۸).

با توجه به اینکه امروزه پژوهش‌ها در حوزه‌های مختلف، به سمت تخصصی شدن پیش می‌رود، در حیطه روانشناسی ورزش نیز متخصصان براین عقیده هستند که استفاده از مقیاس‌های ویژه در ورزش برای اندازه‌گیری ویژگی‌های روان‌شناختی ورزشکاران، بهترین راه برای پیش‌بینی ویژگی‌های روان‌شناختی آنها در محیط‌ها و مسابقات ورزشی می‌باشد (عبدلی، ۱۳۸۶). به‌طور مثال *مارتنز*^۴ (۱۹۹۰) در مورد اضطراب بیان می‌دارد که استفاده از مقیاس‌های ویژه (اضطراب رقابتی)، جهت اندازه‌گیری اضطراب در محیط‌ها و شرایط رقابتی بهترین پیش‌بینی‌کننده اضطراب در مسابقات ورزشی و رقابتی می‌باشد (به نقل از واعظ موسوی و مسیبی، ۱۳۸۶).

رشته‌های ورزشی مختلف، نیازها و مطالبات شناختی خاص و منحصربه‌فرد خود را دارند. «هندبال» به‌عنوان مادر ورزش‌های توپی و دومین ورزش تیمی پرهوادار در سطح جهان محسوب می‌گردد. موفقیت در این رشته، مستلزم درک سریع حین بازی، پیش‌بینی صحیح حرکت مدافعان و مهاجمان و واکنش مناسب تدافعی و تهاجمی می‌باشد (ساعتچیان، زارعی، طالب پور و سررشته‌داری، ۱۳۹۱). در همین ارتباط *مالاکو و استانکویچ* (۲۰۱۱) اظهار می‌دارند که ویژگی‌های شناختی و ادراکی بهتر، عامل مؤثری برای موفقیت در این ورزش بشمار می‌آیند. تحقیقاتی که تاکنون در زمینه سنجش هوش در ورزش انجام‌گرفته

است، یا از پرسشنامه هوش عمومی و یا از پرسشنامه های تک بعدی هوش و یا از نظرسنجی مربیان و متخصصان استفاده کرده اند (لیندال، ۲۰۰۶؛ کانتر و یورداباکان، ۲۰۱۰؛ ابراهیمی، سلمان، امینی و مختاری، ۱۳۹۱). با توجه به اهمیت استفاده از هوش چندگانه به جای هوش عمومی و لزوم استفاده از معیارهای خاص جهت اندازه گیری ویژگی های شناختی در ورزش به خصوص رشته ورزشی هندبال و روند رو به رشد این ورزش در ایران در سال های اخیر، محققان پژوهش حاضر، بر آن شدند تا بر اساس عوامل شناختی زمینه ساز و اثرگذار بر عملکرد بهینه ورزشکاران در هندبال به طراحی، ساخت و روانسنجی پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال بپردازند.

● روش

تحقیق حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی می باشد که به بررسی ساختار عاملی به روش تحلیل عوامل می پردازد. «جامعه آماری» حاضر شامل بازیکنان تیم ملی هندبال، لیگ برتر و لیگ دسته یک، از رده های سنی پیشکسوتان، بزرگ سالان، جوانان و نوجوانان در هر دو جنس بود. نمونه آماری شامل ۳۵۰ نفر از ورزشکارانی بود که به صورت داوطلبانه در پژوهش حاضر شرکت نمودند.

● ابزار

با بررسی فرضیه ها و نظریه های مربوط با هوش های اختصاصی و مطالعه وسیع متون در مورد شرایط و عوامل شناختی مهم و زمینه ساز در عملکرد بهینه فرد در رشته هندبال و همچنین مصاحبه با برخی از متخصصان و صاحب نظریان در حوزه روان شناسی، رفتار حرکتی و رشته هندبال، مصادیق و نموده های مهم هر یک از هشت نوع هوش گاردنر (۲۰۰۲) در ارتباط با مفاهیم، فنون، راهبردها و شرایط رشته هندبال، شناسایی شد. براساس این مصادیق و نموده ها در مرحله اولیه ۱۶ سوال برای هوش بدنی - جنبشی، ۲۰ سوال برای هوش دیداری - فضایی، ۱۵ سوال برای هوش منطقی - ریاضی، ۳۰ سوال برای هوش هیجانی (هوش درون فردی و هوش بین فردی)، ۱۲ سوال برای هوش کلامی - زبانی، ۸ سوال برای هوش موسیقایی و ۵ سوال برای هوش طبیعت گرایی انتخاب شد. بنابراین در این مرحله پرسشنامه ای شامل ۷ مولفه (یا هوش) و ۱۰۶ سوال تدوین گردید. سپس پرسشنامه مذکور که در آن سؤالات همراه با تعریف اجمالی از هر هوش به طور مجزا، تدوین شده

بود برای سه گروه از متخصصان شامل الف. افراد آگاه شامل داوران و مربیان با سابقه هندبال ب. متخصصان حوزه رفتار حرکتی و روان شناسی ورزش و ج. متخصص روش شناسی تحقیق ارسال گردید و از آنها خواسته شد که براساس معیارهای روایی محتوا، در زمینه مناسب، شفافیت، جامعیت و ضرورت هر یک از سوالات و هر مولفه و همچنین کل پرسشنامه، نظریات خود را اعلام نمایند. از ۱۳ عدد پرسشنامه ای که ارسال گردید، در نهایت ۱۱ پرسشنامه به طور صحیح، تکمیل و برگشت داده شد. از پاسخ های به دست آمده، «نسبت روایی محتوا» و «شاخص روایی محتوا» محاسبه شد. ۶۶ سؤال باقیمانده در «جامعه آماری» مورد نظر توزیع گردید و از بازیکنان خواسته شد تا سوالات پرسشنامه را در زمان استراحت خود و زمانی که دچار خستگی ناشی از تمرین نباشند، با دقت و حوصله مطالعه نموده و از بین ۴ گزینه همیشه یا اغلب اوقات، "گاهی اوقات"، "به ندرت" و "هیچ وقت" گزینه ای که بیش ترین نزدیکی را به تجربه های آنها دارد، انتخاب نمایند. جهت جلوگیری از جهت گیری مطلوبیت اجتماعی یا جامعه پسندی در بین پاسخ دهندگان، پرسشنامه ها بدون نام بود و به بازیکنان گفته شده بود که هیچ پاسخ درست یا غلطی برای سوالات پرسشنامه ها وجود ندارد (تری و لین، ۲۰۰۳؛ هاشیم و همکاران، ۲۰۱۰). از بین ۳۵۰ پرسشنامه ارسال شده، ۳۰۹ پرسشنامه جمع آوری شد که ۸ پرسشنامه به دلایلی مانند پاسخ نظام دار، مخدوش بودن اطلاعات جمعیت شناختی و یا عدم پاسخگویی به تعداد قابل توجهی از سوالات از روند تحقیق کنار گذاشته شدند. در نهایت، تعداد ۳۰۱ پرسشنامه که به درستی تکمیل شده بودند، مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

پیش از انجام سایر تحلیل ها، کجی و کشیدگی هر یک از سوالات و مؤلفه ها مورد بررسی قرارگرفت تا چنانچه کجی و کشیدگی زیادی داشته باشند، تبدیل های لازم برای تعدیل آنها صورت گیرد (تاباچنیک و فیدل، ۱۹۹۶). در ادامه برای هر مؤلفه، تحلیل سوال انجام شد. در تحلیل سوالات، سه معیار مدنظر قرار گرفت: الف. سؤالاتی که با نمره کل همان مؤلفه همبستگی پایینی داشته باشند (کمتر از ۰/۳) (جوشن لو، نصرت آبادی و رستمی، ۱۳۸۵) ب. تعداد زیادی از همبستگی های بین ماده آن سوال با سایر سوالات همان مؤلفه، خارج از دامنه ۰/۳ تا ۰/۷ باشد و ج. در صورت حذف آن سوال مقدار آلفای کرونباخ آن مؤلفه افزایشی را نشان دهد. در صورتی که سوالی حداقل دو شرط از سه شرط فوق را دارا

بود، قابلیت حذف شدن را پیدا می کرد (ممکن بود حتی با داشتن دو شرط از سه شرط، براساس نظریه محققان، سوال حذف نشود). (جوت و نومانیس، ۲۰۰۴؛ حسنی، زیدآبادی و شهابی کاسب، ۱۳۹۳).

● روش

توصیف آماری داده ها با استفاده از میانگین، انحراف معیار، رسم نمودار و ضریب آلفای کرونباخ (تعیین همسانی درونی سوالات) انجام شد. با توجه به این که در پژوهش حاضر عامل های پرسشنامه براساس نظریه هوش چندگانه گاردنر (۲۰۰۲) به عنوان یک چارچوب نظری، بنا شده بود و مطابق با نظر متخصصین معادلات ساختاری، مبنی بر اینکه زمانی که پژوهشگران یک مدل مفروض در اختیار دارند، روش آماری مورد استفاده برای تایید روایی سازه (عاملی) پرسشنامه می بایست تحلیل عاملی تاییدی می باشد از روش تحلیل عاملی تاییدی مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شوتز و گزارولی، ۱۹۹۳). برای گزارش نتایج با توجه به این که شاخص های برازندگی در سه طبقه مطلق، تطبیقی (مقایسه ای) و مقتصد (صرفه جو) قرار می گیرند و شاخص های هر طبقه اطلاعات متفاوتی را در مورد برازندگی و مناسب بودن مدل فراهم می کنند، پیشنهاد می شود حداقل یک یا دو شاخص از هر طبقه بررسی و گزارش شود (زمانی، زیدآبادی و متشرعی، ۱۳۹۳). از بین شاخص های برازندگی مطلق، شاخص های نسبت خی دو به درجه آزادی ($fd/2\chi$)، و شاخص ریشه میانگین مجذور برآورد تقریب (AESMR) و از بین شاخص های برازندگی تطبیقی یا مقایسه ای، شاخص تاکر- لوییس (ILT) یا همان شاخص برازندگی غیرهنجار بتلر بونت (IFNN) و همچنین شاخص برازندگی تطبیقی (IFC) و از میان شاخص های برازندگی مقتصد (صرفه جو)، شاخص نیکویی برازش مقتصد (IFGP) و شاخص برازش هنجار شده مقتصد (IFNP) مورد استفاده قرار گرفت. برای انجام محاسبات آماری از نرم افزارهای ۱۲SSPS و LERSIL ۸,۸ استفاده و سطح معناداری در تمام آزمون ها $p < 0/50$ در نظر گرفته شد.

● نتایج

اطلاعات مربوط به ویژگی های جمعیت شناسی آزمودنی ها در جدول ۱، ارائه و نتایج مربوط به شاخص های CVR و CVI در جدول ۲ نشان داده شده است. در این مرحله،

مؤلفه هوش طبیعت گرایی و تعداد ۴۰ سؤال، به خاطر اختلاف زیاد مقدار CVR آن ها با مقدار استاندارد جدول لاوشه (۰/۲۶) و یا به عبارت دیگر به دلیل پایین بودن معیارهای روایی محتوایی آنها و همچنین قرار گرفتن در آخرین اولویت از نظر متخصصان، از پرسشنامه حذف شدند. اما در مورد هوش موسیقایی به دلیل تفاوت ناچیز (۰/۰۲) مقدار CVR آن با مقدار استاندارد، محققان تصمیم گرفتند که این مؤلفه برای تحلیل های بعدی در پرسشنامه باقی بماند. لذا تعداد سؤالات به ۶۶ سؤال و تعداد مؤلفه ها به شش مؤلفه تقلیل یافت.

جدول ۱. ویژگی های جمعیت شناختی آزمودنی های تحقیق بر حسب سن، جنس و سابقه بازی

رده سنی		تعداد		سن (سال)		سابقه ورزشی (سال)	
		*	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
مرد	پیشکسوتان	۳۱	۲۱/۳۹	۴۰/۵	۸۵/۶	۲۳/۵	
	بزرگسالان	۸۱	۵۶/۲۶	۵۹/۲	۲۹/۱۰	۷۴/۴	
	جوانان و نوجوانان	۱۱۲	۲۳/۱۷	۵۸/۱	۳۱/۴	۵۴/۴	
	کل	۲۲۴	۶۲/۲۳	۰۰/۸	۱۵/۷	۸۳/۴	
زن	بزرگسالان	۷۷	۵۱/۲۲	۹۰/۱	۶۴/۵	۷۴/۳	
	کل	۷۷	۴۵/۲۲	۱۵/۳	۶۴/۵	۷۴/۳	

نتایج بررسی کجی و کشیدگی داده ها نشان داد تمام ۶۶ سؤال و شش مؤلفه مورد مطالعه در محدوده مورد نظر (۲) قرار داشتند. بر اساس روش «تحلیل سؤال»، مشخص شد که پنج سؤال از مؤلفه هوش بدنی - جنبشی ($\alpha = 0/73$)، چهار سؤال از مؤلفه هوش دیداری - فضایی ($\alpha = 0/77$)، چهار سؤال از مؤلفه هوش منطقی - ریاضی ($\alpha = 0/62$) و هفت سؤال هم از مؤلفه هوش هیجانی ($\alpha = 0/79$) بایستی حذف شوند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه هوش کلامی - زبانی و مؤلفه هوش موسیقایی نیز محاسبه شد که به دلیل پایین بودن ضریب آلفای این دو مؤلفه، محققان تصمیم گرفتند که این دو مؤلفه را باهم ادغام کنند. بعد از ادغام و محاسبه مجدد ضریب آلفای کرونباخ مقدار آن به $0/383$ افزایش یافت که با بررسی های بیشتر و حذف سؤال ۳۷ مقدار آن به $0/424$ رسید. به طور کلی ثبات درونی این دو مؤلفه پس از ادغام، بازهم پایین تر از حد قابل قبول ($\alpha < 0/7$) بود. لذا این مؤلفه از پرسشنامه کنار گذاشته شد. بنابراین در این مرحله، ۲۹ سؤال حذف و تعداد سؤالات به ۳۷ سؤال و مؤلفه ها به چهار مؤلفه تقلیل یافت.

جدول ۲. نتایج مربوط به مقادیر معیارهای CVI و CVR برای هر یک از انواع هوش و کل پرسشنامه

مؤلفه ها	CVI		CVR
	مناسبت	شفافیت	ضرورت
بدنی - جنبشی	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹
دیداری - فضایی	۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۹۹
منطقی - ریاضی	۰/۷۷	۰/۶۶	۰/۹۹
هیجانی	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹
کلامی - زبانی	۰/۷۷	۰/۸۸	۰/۸۰
موسیقایی	۰/۷۷	۰/۶۶	۰/۶۰
طبیعت گرایی	۰/۷۷	۰/۶۶	۰/۲۰
کل پرسشنامه	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۹۹

نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل چهار مؤلفه‌ای نشان داد که کلیه اعداد و پارامترهای مدل معنادار است (شکل ۱). شاخص‌های برازندگی مدل چهار مؤلفه‌ای نیز در جدول ۳ آمده است. همچنان که ملاحظه می‌شود در مدل چهار مؤلفه‌ای، تمامی شاخص‌های تطبیقی یا مقایسه‌ای بالاتر از ۰/۹، شاخص ریشه میانگین مجذور برآورد تقریب (RMSEA) با مقدار ۰/۰۶ که مطابق با نورم، پایین‌تر از ۰/۰۸ می‌باشد. PGFI و PNFI به ترتیب با مقادیر ۰/۷۱ و ۰/۸۱ بالاتر از نقطه‌ی برش قابل قبول ۰/۵ بوده که این موارد همگی نشان‌دهنده‌ی برازندگی و تناسب قابل قبول و عالی مدل چهار مؤلفه‌ی می‌باشد.

جدول ۳. مقادیر شاخص‌های برازش مدل چهار مؤلفه‌ای پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال

مقادیر معیار	مقادیر مشاهده شده	شاخص‌های برازش
	۱۳۵۰/۷۶	مجذور کای دو χ^2
	۶۲۳	درجه آزادی df
	۰/۰۰۱	سطح معنی داری P
کمتر از ۳	۲/۱۶	نسبت مجذور کای دو به درجه آزادی df/χ^2
بین صفر و یک	۰/۹۱	شاخص برازش تاکر لویس یا غیر هنجاری بنتل - بونت TLI/NNFI
بین صفر و یک	۰/۹۲	شاخص برازش مقایسه‌ای بنتل CFI
کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶	شاخص ریشه میانگین مجذور برآورد تقریب RMSEA
بزرگتر ۰/۵	۰/۷۱	شاخص نیکویی برازش مقتصد (PGFI)
بزرگتر ۰/۵	۰/۸۱	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)

اعتبار سؤالات پرسشنامه چهار مؤلفه‌ای هوش چندگانه در هندبال با ۳۷ سؤال، با

استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین همسانی درونی پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال

ضریب آلفا	تعداد سوالات	خرده مقیاس ها
۰/۷۳	۸	هوش بدنی- جنبشی
۰/۷۷	۱۲	هوش دیداری- فضایی
۰/۶۲	۶	هوش منطقی- ریاضی
۰/۷۹	۱۱	هوش هیجانی
۰/۹۰	۳۷	کل پرسشنامه

● بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با «هدف طراحی، ساخت و روان سنجی پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال» انجام شد. برای این هدف پس از طراحی سؤالات بر اساس فرضیه ها و نظریه های موجود در زمینه هوش، روایی صوری، روایی محتوایی، روایی سازه و نیز اعتبار (همسانی درونی) پرسشنامه به منظور تعیین ویژگی های روان سنجی، مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی صوری پرسشنامه، از نظریه متخصصان و خبرگان در خصوص رعایت دستور زبان، استفاده از واژه های مناسب و تخصصی هندبال، قرارگیری عبارات در جای مناسب خود و امتیازدهی مناسب بهره گرفته شد (آزرمی، فارسی و سجادی، ۲۹۳۱).

○ برای تأیید روایی محتوا به روش کمی، شاخص روایی محتوا (CVI) و نسبت روایی محتوا (CVR) محاسبه شدند (کریمی، نیکنامی، حیدریان و حاجی زاده، ۱۳۹۱؛ کوهپایه زاده، همتی، برادران، میرحسینی و سرویه، ۱۳۹۳). شاخص CVI در واقع شامل سه معیار (دو معیار مناسب و شفافیت برای هر یک از سؤالات و مؤلفه ها و معیار جامعیت برای هر مؤلفه و کل پرسشنامه) می باشد. در پژوهش حاضر از رویکرد میانگین که نمرات تمامی سؤالات را در محاسبه شاخص های مذکور در نظر می گیرد، استفاده گردید (عبداله پور، نجات، نوروزیان و مجدزاده، ۱۳۸۹). اما شاخص CVR، در واقع شاخصی برای تعیین ضرورت وجود هر یک از سؤالات، مؤلفه ها و یا کل پرسشنامه است. به عقیده لاوشه (۱۹۷۵) از ملاک CVR می توان به عنوان ملاک نهایی انتخاب سؤالات در پرسشنامه استفاده کرد (تاباچینک و فیدل، ۱۹۹۶).

○ یافته های پژوهش حاضر نشان داد مؤلفه «هوش طبیعت گرایی» به دلیل پایین

بودن شاخص های روایی محتوایی آن، به-خصوص شاخص RVC و کسب اولویت آخر در اولویت بندی اهمیت هوش های مختلف (چندگانه) در هندبال توسط متخصصان، از پرسشنامه حذف شد. از دلایل حذف این هوش در پرسشنامه مذکور را شاید بتوان ماهیت رشته هندبال دانست. با توجه به تعریف هوش طبیعت گرایی که بیان می دارد افراد دارای این هوش توانایی شناخت محیط و آگاهی سریع با محیط و همچنین سازگاری بهتر با محیط را دارا هستند و درباره نمود آن در ورزش، می توان گفت تأثیر شرایط محیطی بر روی افت یا بهبود عملکرد یک ورزشکار، حائز اهمیت است و محیطی که ورزشکار در آن ورزش می کند، می تواند بر احساس ورزشکار تأثیرگذار باشد. اما از آنجایی که هندبال سالنی، غالباً در سالن های سرپوشیده و با شرایط محیطی تقریباً یکسان، برگزار می شود، لذا ممکن است وجود این هوش چندان در این رشته فرصت بروز و ظهور نداشته باشد. همچنین احتمال می رود یکی دیگر از دلایل پایین بودن شاخص های روایی این هوش، اهمیت ندادن یا آشنا نبودن آزمودنی های تحقیق با این نوع هوش باشد.

○ در تحقیق حاضر شاخص های CVI و CVR پس از حذف سؤالات و مؤلفه های نامناسب، برای کل پرسشنامه به ترتیب مقادیر ۰/۸۹ و ۰/۹۹ محاسبه شدند. لذا این امر نشان دهنده بالا بودن روایی محتوایی پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال می باشد. پس از ارزیابی روایی محتوایی (CVI و CVR)، تعداد ۴۰ سؤال به همراه مؤلفه هوش طبیعت گرایی به علت کسب نکردن معیار لازم از پرسشنامه حذف شدند. بنابراین تعداد مؤلفه ها به شش مؤلفه و تعداد سؤالات به ۶۶ سؤال تقلیل یافت. در ادامه با "تحلیل سؤال" دو مؤلفه هوش کلامی - زبانی و هوش موسیقایی به دلیل پایین بودن ضریب آلفای کرونباخ شان، با نظریه محققان در یکدیگر ادغام (مؤلفه هوش کلامی - موسیقایی) شدند. این امر منجر به افزایش در ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه هوش کلامی - موسیقایی (اما نه در حد قابل قبول) شد. بنابراین از پرسشنامه کنار گذاشته شدند. لذا در این مرحله تعداد سؤالات و تعداد مؤلفه های پرسشنامه به ترتیب به ۳۷ سؤال و چهار مؤلفه تقلیل یافت. یکی از دلایل احتمالی پایین بودن ضریب آلفای کرونباخ هوش موسیقایی - کلامی در پرسشنامه مذکور را می توان ناشی از این امر دانست که هوش موسیقایی در هندبال به نسبت ورزش هایی همچون ایروبیک و ژیمناستیک هنری، از اهمیت کمتری برخوردار است. هرچند که ممکن است

این هوش تحت تأثیر عوامل فرهنگی جامعه نیز قرار داشته باشد. چراکه در ایران به دلیل زیرساخت‌های فرهنگی - اسلامی امکان پخش موسیقی در سالن‌های تمرینی وجود ندارد. اما از دلایل احتمالی حذف هوش کلامی - زبانی را می‌توان ناشی از این امر دانست که بخش عمده‌ای از ارتباطات در محیط ورزش (بین ورزشکاران با یکدیگر، مربی با ورزشکاران و برعکس و غیره) به شکل ارتباطات غیرکلامی صورت می‌گیرد. لذا به نظر می‌رسد این هوش چندان در عملکرد بازی هندبال تأثیرگذار نباشد. نتایج این بخش با نتایج مدینا (۲۰۰۹) که اظهار داشت ورزشکاران دارای نمرات پایینی در هوش موسیقایی و هوش کلامی زبانی می‌باشند، همخوانی دارد.

○ در ادامه نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه ۳۷ سؤالی هوش چندگانه در هندبال با چهار مؤلفه، شاخص‌های برازش قابل‌قبولی را برای روایی سازه این ابزار نشان داد. شاخص برازش تاکر لویس یا غیر هنجاری بتلر - بونت ($TLI/NNFI = 0/91$)، شاخص برازندگی برازش مقایسه‌ای بتلر ($CFI = 0/92$) و شاخص برازش هنجار شده مقتصد ($PNFI = 0/81$)، شاخص ریشه میانگین مجذور برآورد تقریب ($AMSEA = 0/62$)، شاخص نیکویی برازش مقتصد ($PGFI = 0/71$) و شاخص نسبت مجذور کای دو به درجه آزادی ($X^2/df = 2/16$)، همگی مقادیر قابل‌قبولی را نمایش دادند. نتایج پژوهش حاضر در این بخش نیز با نتایج تحقیق تینگ و همکاران (۲۰۱۱) که بیان کرده‌اند ورزشکاران تنها در هوش‌های جنبشی - بدنی و هیجانی، بالاتر از غیر ورزشکاران هستند (تینگ، هانگ شی و چن، ۲۰۱۱) و نتایج به‌دست‌آمده توسط مدینا (۲۰۰۹) که نشان داد ورزشکاران نمرات بالایی در هوش بدنی - جنبشی و همین‌طور هوش‌های درون فردی و بین فردی کسب نمودند، هم‌خوانی دارد.

○ در ادامه به مقایسه پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال (پژوهش حاضر) شامل چهار مؤلفه هوش بدنی - جنبشی، هوش دیداری - فضایی، هوش منطقی - ریاضی و هوش هیجانی، با پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال (بدر، ۲۰۱۰) که شامل چهار مؤلفه هوش جنبشی، هوش زبانی، هوش اجتماعی و هوش هیجانی می‌باشد، می‌پردازیم. سؤالات پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال به‌گونه‌ای طراحی و نوشته شده‌اند که ضمن لحاظ شدن مفهوم اساسی هوش در آنها که همانا توانایی تصمیم‌گیری بر اساس اندوخته‌های شناختی است، سؤالات نیز در قالب موقعیت‌های متنوعی از بازی هندبال طراحی شدند تا تصمیم

گیری بازیکن در آن موقعیت و اجرای رفتار متناسب با تصمیم گیری صحیح مورد ارزیابی قرار گیرد. اما سؤالات در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال (بدر، ۲۰۱۰) بیش تر دانش بازیکنان را در حوزه هندبال می سنجد، هرچند که دانش و هوش دو مقوله جدا از هم هستند. زیرا که داشتن دانش در مورد آنچه باید کرد و آنچه واقعاً اجرا می شود لزوماً هم معنی و مترادف یکدیگر نیستند (رینک، فرانک و تیچردسما، ۱۹۹۶). بنابراین بازیکنان با تکنیک عالی، ممکن است درک نکنند که چه هنگام و کجا از تکنیک هایشان استفاده کنند (تارنر و مارتینک، ۱۹۹۵).

○ تفاوت دیگر این دو پرسشنامه این است که مؤلفه هوش زبانی - کلامی طی مراحل روایی سنجی پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال، از پرسشنامه حذف شد، درحالی که در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال (بدر، ۲۰۱۰) این هوش جزء مؤلفه های اصلی معرفی گردیده است. از دلایل احتمالی این اختلاف می توان به تفاوت زیر مؤلفه های این هوش در دو پرسشنامه اشاره نمود. در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال، سه زیر مؤلفه «تخاب کلامی»، «هم معنایی» و «اندازه معیار» برای مؤلفه هوش کلامی - زبانی مدنظر قرار گرفته بود. اما در پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال نموده ها و مصادیقی از هوش زبانی - کلامی مورد توجه قرار گرفت که در شرایط و موقعیت های بازی هندبال کاربرد بیش تری داشته باشند. بنابراین در پژوهش حاضر، زیر مؤلفه های «شناخت زبان و استفاده از آن»، «ارتباط کلامی» و «توانایی قانع کردن دیگران» در طراحی سؤالات مورد توجه قرار گرفته بود.

○ تفاوت دیگر این دو پرسشنامه این است که زیر مؤلفه های هوش جنبشی در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال (بدر، ۲۰۱۰) شامل «توانایی فضایی»، «طرح ریزی» و «تشخیص عملکرد» بود. بنابراین به نظر می رسد مؤلفه هوش جنبشی در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال متشکل از دو هوش بدنی - جنبشی و دیداری - فضایی باشد، که در پژوهش حاضر هریک از این دو هوش به دلیل اهمیت آنها از نظر متخصصین و همچنین نشان دادن معناداری بالا در روند بررسی روایی سازه، جزء مؤلفه های اصلی قرار گرفتند که سؤالات هر کدام از هوش ها بر اساس زیر مؤلفه های «کنترل حرکات بدن»، «دست کاری اشیا به طرز ماهرانه»، «استفاده از زبان بدن» و «یادگیری مشاهده ای» برای هوش بدنی - جنبشی و زیر مؤلفه های «پیش بینی و آگاهی از احتمالات موقعیتی»، «مؤلفه های ادراکی حرکتی (آگاهی

بدنی، آگاهی جهت یابی، آگاهی فضایی)، «تاکتیک پذیری و فضا سازی» و «تصویرسازی و نقشه ذهنی» برای هوش دیداری - فضایی طراحی شد.

○ همچنین هوش اجتماعی و هوش هیجانی نیز که جزء مؤلفه های اصلی در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال بدر (۲۰۱۰) به شمار می آیند، به ترتیب شامل زیر مؤلفه های «حل مسئله»، «همکاری»، «شجاعت»، «اعتماد به نفس» و «آمادگی روانی»، «تحریک هیجانات» می باشند. در صورتی که در پژوهش حاضر مؤلفه هوش هیجانی به عنوان مؤلفه اصلی تعیین گردید که شامل زیر مؤلفه های «اعتماد به نفس»، «انگیزش پیشرفت»، «درک رفتار و انگیزه های خود و دیگران»، «مدیریت هیجانات»، «طاعت و نظم پذیری» و «مسئولیت پذیری و روحیه همکاری» بود. بنابراین همان طور که ملاحظه می شود زیرموشی های مؤلفه هوش هیجانی در پژوهش حاضر با برخی از زیرمؤلفه های هوش اجتماعی و هیجانی در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال همخوانی دارد. لیکن در پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال زیرمؤلفه «حل مسئله» جزء زیر مؤلفه های هوش اجتماعی قرار گرفته است که بر اساس پیشینه تحقیق (کریمیان پور، ۱۳۸۹؛ امین رنجبر، ۱۳۸۰) و نظریه های موجود (گاردنر، ۲۰۰۵) این زیرمؤلفه می بایست به عنوان زیر مؤلفه هوش منطقی - ریاضی قرار داشته باشد. بنابراین در پژوهش حاضر مؤلفه ی هوش منطقی - ریاضی با زیر مؤلفه های «حل مسئله»، «دقت و سرعت در تصمیم گیری» و «تمرکز بر نشانه های مربوط و نادیده گرفتن نشانه های نامربوط» مدنظر قرار گرفت که در ادامه، تحلیل عاملی تأییدی این مؤلفه را جزء مؤلفه های اصلی پرسشنامه مورد تأیید قرارداد. از دیگر تفاوت های این دو پرسشنامه در تعداد سؤالات و جنبه کاربردی و عملی آنها می باشد. به طوری که به نظر می رسد پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال با ۳۷ سؤال به دلیل سؤالات کم تر، جنبه کاربردی تری نسبت به پرسشنامه هوش ورزشی در هندبال (بدر، ۲۰۱۰) با ۱۰۲ سؤال داشته باشد.

○ مسئله مهم دیگر در مورد روایی سازه پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال، قدرت پیشگویی و معناداری سؤالات در ارتباط با مؤلفه های موردنظر خود است. مقادیر تخمین معیار سؤالات (بار عاملی معیار شده) و نتایج آزمون t تحلیل عاملی مدل چهار مؤلفه نشان دهنده ارتباط معنادار سؤالات و مؤلفه های مربوط و در نتیجه تأیید روایی همگرا بود (۰/۰۰۱ < p). در نهایت به منظور بررسی «اعتبار زمانی» از روش آزمون - باز آزمون در فاصله دوهفته ای

استفاده شد. اعتبار زمانی برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد، که اعتبار مطلوبی است. این امر حاکی از این است که پرسشنامه مذکور کمتر دستخوش متغیرهای وضع و حالت می شود و چون خصلت هوش چندگانه را می سنجد، بنابراین در طول زمان دارای ثبات مناسبی می باشد. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای همسانی درونی کل پرسشنامه ۰/۹۰ و همسانی درونی سایر خرده مقیاس ها مطلوب به دست آمد. در مجموع شاخص های برازندگی و همسانی درونی مطلوب مؤلفه های پرسشنامه حاضر، نشان می دهد که این پرسشنامه می تواند به عنوان ابزاری روا و معتبر برای مطالعه و ارزیابی ویژگی های شناختی ورزشکاران در رشته هندبال، شناخت نقاط ضعف و قوت بازیکنان در حوزه شناختی، استعدادیابی و انتخاب بازیکنان مستعد برای تیم های ملی و باشگاهی در سطوح مختلف سنی مورد استفاده قرار گیرد.



یادداشت ها

1. Stenberg
2. Thurstone
3. Guilford
4. Martenz

● پرسشنامه هوش چندگانه در هندبال

شماره	سؤال	همیشه یا اغلب اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت
۱	سریرا متوجه شکاف های موجود در دیواره دفاعی حریف می شوم .				
۲	اگر شرایط بازی طوری باشد که نتوانم دستوراتی که مربی قبل از بازی به من داده است را اجرا کنم، پراشتباه عمل میکنم.				
۳	وقتی با سرعت در حال دویدن هستم، می توانم در همان حال توپ را دریافت کرده و پاس دهم.				
۴	بدون نگاه کردن مستقیم به هم تیمی ام می توانم به طور دقیق به او پاس دهم.				
۵	مراقب حرکات مهاجمین هستم اما اشارات چهره یا حرفهایی که با یکدیگر ردوبدل میکنند، مرا به اشتباه میاندازد.				
۶	وقتی در ابتدای بازی اشتباهی از من سر زند، احساس می کنم امروز روز من نیست.				
۷	قادرم توپ را با یک دست هم کنترل کنم.				
۸	با دیدن فیلم بازی حریفان، تاکتیک و شگرد بازیکنان را می فهمم.				
۹	می توانم حین پاسکاری بازیکنان حریف پشت ۹ متر، شوت زننده نهایی را کمی قبل تر از زمان اقدام به شوتش، حدس بزنم.				
۱۰	هنگامیکه در دفاع، خط زن پشت سر من قرار گرفته است، از روی تماس دستم با بدن او می توانم موقعیت او را تشخیص دهم.				
۱۱	با انجام حرکات بدون توپ، موقعیت بهتری برای حمله خود یا هم تیمی هایم فراهم میکنم.				

۱۲	در هنگام خلوت، خود را در حال انجام موفقیت آمیز تکنیک های مختلف تصور میکنم.
۱۳	در هنگام دفاع، دچار تعلل یا اشتباه در تصمیم گیری می شوم.
۱۴	هنگامیکه حریف حرکات سریع ضربدری و گیج کننده انجام می دهد، از دفاع بازیکن شوت زنده نهایی، جا می مانم.
۱۵	بر این باور هستم که به خوبی می توانم هنگام حمله یا دفاع، بر حریف خود فائق آیم.
۱۶	بازی در مقابل تیم های قوی را دوست دارم.
۱۷	در موقعیت های حساس بازی به خاطر هیجان زیاد، پاس اشتباه می دهم.
۱۸	هر دستورالعمل تکنیکی و تاکتیکی که مربی به من می دهد، بدون چون و چرا و با اعتماد کامل می پذیرم.
۱۹	اگر در حین حمله یا دفاع، اشتباهی از هم تیمی ام سر بزنند، سعی میکنم اشتباه او را با تلاش بیشتر خود جبران نمایم.
۲۰	در حرکت "فینت یا جفت زدن" هنگام عبور از مدافع، موفق هستم.
۲۱	می توانم در دفاع، مهاجم را طوری با دستها و پاها و بدنم نگه دارم که باعث خطای محرز روی وی نشوم.
۲۲	برای نشان دادن تکنیک خاصی به هم تیمی هایم، آن را نمایش می دهم.
۲۳	می توانم تشخیص دهم که چه موقع برای ربودن توپ اقدام کنم.
۲۴	با توجه به شرایط مسابقه (امتیازات، زمان باقیمانده تا پایان بازی و...) می توانم احتمال بدهم که تیم حریف قصد دارد چه نقشه ای را پیاده کند.
۲۵	می دانم که چه هنگام و از کدام سمت مدافع را سد کنم تا راه نفوذ برای هم تیمی ام باز شود.
۲۶	هنگام فکر کردن درمورد نقشه های حمله ای یا دفاعی، تصویرهای ذهنی ام روشن و واضح است.
۲۷	سر و صدای تماشاگران موجب می شود که نتوانم به خوبی حرکت حریف را تشخیص دهم.
۲۸	تمام تلاشم هنگام بازی این است که مغلوب مدافع یا مهاجم مستقیم خود نشوم.
۲۹	نقاط ضعف و قوت خود را در هندبال می شناسم.
۳۰	فرد منظمی در تیم خود هستم.
۳۱	در ذهن خود تصور می کنم که در شرایط حساس چگونه هیجان خود را کنترل کرده و چه واکنشی انجام دهم.
۳۲	توپ را به نقطه ای از دروازه که می خواهم میزنم.
۳۳	هنگامیکه هم تیمی ام، علائمی را با دست یا چهره، برای انجام تاکتیک خاصی نشان می دهد، بخوبی آن را درک میکنم.
۳۴	در تشخیص و ارزیابی نقشه حمله ی تیم حریف دچار اشتباه می شوم.
۳۵	بر این باور هستم که با افزایش تلاش و کوشش می توانم ضعف خود را در دفاع یا حمله جبران نمایم.
۳۶	اگر اشتباهی در بازی از من سر بزنند، مسئولیت آن را می پذیرم.
۳۷	می توانم در حالی که در فضای ۶ متر هستم، توپ را دریافت کرده و در همان حالت به منطقه دیگر پاس بدهم.

● منابع

ابراهیمی، همین؛ امینی، حجت اله؛ سلمان، زهرا؛ مختاری، مهیار. (۱۳۹۱). بررسی متغیرهای شناختی،

- انگیزی و شخصیتی به عنوان پیش بین های بروز استعداد های ورزشی در نوجوانان ۱۸-۱۵ سال. دومین همایش ملی استعدادیابی ورزشی. مهرماه ۱۳۹۱.
- آرمسترانگ، تامس. (۱۳۸۴). هوش های چندگانه در کلاس های درس. ترجمه: صفری، مهشید.
- آزمی، سمیه؛ فارسی، زهرا؛ سجادی، سیده اعظم. (۱۳۹۲). طراحی و اعتباریابی پرسشنامه الگوی سازگاری Roy در جانبازان قطع عضو اندام تحتانی. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران (حیات)*. ۱۹(۴)، ۲۶-۳۷.
- امین رنجبر، مهناز. (۱۳۸۰). تأثیر بازی شطرنج بر مهارت های حل مسئله در دانشجویان دانشگاه الزهراء(س). پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء(س).
- امینایی، علیرضا. (۱۳۹۲). طراحی و ساخت پرسشنامه ترصد در دیدبانی منجیان غریق. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزش دانشگاه حکیم سبزواری.
- باقرزاده، فضل اله؛ شیخ، محمود. (۱۳۸۶). یادگیری و کنترل حرکتی: نظریه ها و مفاهیم. تهران: انتشارات بامداد کتاب.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۶). روانشناسی تربیتی، روانشناسی آموزش و یادگیری. تهران: نشر ویرایش.
- جوشن لو، محسن؛ نصرت آبادی، مسعود؛ رستمی، رضا. (۱۳۸۵). بررسی ساختار عاملی مقیاس بهزیستی جامع. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۳(۹)، ۳۵-۵۱.
- حسن زاده رنگی، ن؛ الهیاری، ت؛ خسروی، ی؛ زائری، ف؛ صارمی، م. (۱۳۹۱). طراحی پرسشنامه شکست های شناختی شغلی: تعیین روایی و قابلیت اعتماد ابزار. *فصلنامه سلامت کار ایران*، ۹(۱).
- حسینی، فهیمه؛ زیدآبادی، رسول؛ شهابی کاسب، محمدرضا. (۱۳۹۳). تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای (CICS) ورزشکاران در ورزش رقابتی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.
- درودیان، علی اصغر؛ شهبازی، معصومه. (۱۳۹۱). فراتحلیل مطالعات نقش هوش در ورزش شطرنج. کتاب مقالات دومین همایش ملی استعدادیابی ورزشی. مهرماه ۱۳۹۱.
- زمانی، آریتا؛ زیدآبادی، رسول؛ متشرعی، ابراهیم. (۱۳۹۲). تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی مقیاس کمال گرایی چندبعدی ورزشی - ۲. *مطالعات روانشناسی*، ۳، ۱۰۳-۱۱۸.
- زیدآبادی، رسول؛ رضایی، فاطمه؛ متشرعی، ابراهیم. (۱۳۹۳). ویژگی های روان سنجی و هنجاریابی نسخه فارسی پرسشنامه سنجش مهارت های ذهنی او تاوا- اومست ۳. *مطالعات روان شناسی ورزشی*. ۷، ۶۳-۸۲.

ساعتچیان، وحید؛ زارعی، جواد؛ طالب پور، مهدی؛ سررشته داری، محمد. (۱۳۹۱). اخلاق در هندبال: بررسی منش ورزشی بازیکنان لیگ برتر کشور. دومین همایش ملی علم و هندبال. دانشگاه شهید بهشتی. مهرماه ۱۳۹۱.

عبداله پور، ابراهیم؛ نجات، سحرناز؛ نوروزیان، مریم؛ مجدزاده، سیدرضا. (۱۳۸۹). اجرای فرآیند روایی محتوا در طراحی پرسشنامه ها. *مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران*، ۶ (۴)، ۶۶-۷۴.

عبدلی، بهروز (۱۳۸۶). *مبانی روانی - اجتماعی تربیت بدنی و ورزش*. تهران: انتشارات بامداد کتاب. ص ۷۷. فیشر، ریچارد؛ بیلی، ریچارد (۱۳۹۱). استعدادیابی و استعدادپروری در ورزش. ترجمه: فرناز ترابی، شقایق جعفرپور. تهران: انتشارات نشر علوم ورزشی (حتمی).

کامکاری، کامبیز؛ غلامعلی، افروز (۱۳۸۸). *اصول روان سنجی و هوش آزمایشی (آزمون هوشی تهران - استانفورد - بینه خردسالان)*. موسسه انتشارات دانشگاه تهران. فصل اول و دوم.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نظریه هوش های چندگانه و دلالت های آن برای برنامه درسی و آموزش. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۸۸، ۳۱-۷.

نظریوری دره تنگ، شهرام؛ خلجی، حسن. (۱۳۹۱). ارتباط بین بهره هوشی، هوش هیجانی و آمادگی حرکتی با سیر پیشرفت عملکرد مهارت های دریبل و شوت هندبال. دومین همایش ملی علم و هندبال. دانشگاه شهید بهشتی. مهرماه ۱۳۹۱. ص ۲۷۷.

هاشمی، ویدا؛ بهرامی، هادی؛ کریمی، یوسف. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هشتگانه گاردنر با انتخاب رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، ۳۹ (۱۰)، ۲۷۶.

Badr, N. M., & Radwan, L. (2010). Building up sports IQ in handball and its relation with psychological fitness. *World*, 3, 1125-1140.

Falk, B., Lidor, R., Lander, Y., & Lang, B. (2004). Talent identification and early development of elite water-polo players: A 2-year follow-up study. *Journal of Sports Sciences*, 22(4), 347-355.

Gardner, H. (2003). *Intelligence in seven steps. New Horizons for Learning, Creating the Future*. Report retrieved December, 21, 2005.

Hardy, L., Roberts, R, Thomas, P.R, & Murphy, S.M. (2010). Test of performance strategies (TOPS): Instrument refinement using confirmatory factor analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 27-35.

Hong-Shih, H., & Wen-chang, C. (2011). Multiple intelligences development of athletes: Examination on dominant intelligences. *World Academy of Science, Engineering and*

- Technology, *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 5(5), 614-617.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The coach-athlete relationship questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(4): 245-257.
- Karimy, M., Niknami, S., Heidarnia, A. R., & Hajizadeh, E. (2012). Psychometric properties of a theory of planned behavior questionnaire for tobacco use in male adolescents, Volume 19, Number 2.
- Konter, E., & Yurdabakan, I. (2010). Nonverbal intelligence of soccer players according to their age, gender and educational level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 915-921.
- Kuhpayehzade J, Hemmati A, Baradaran H, Mirhosseini F, & Sarvieh M. (2014). Validity and reliability of direct observation of procedural skills in evaluating clinical skills of midwifery students of Kashan nursing and midwifery school. *Quarterly Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 21(1).
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lindahl, A. (2006). *The relationship between game intelligence and emotional intelligence in Ice Hockey*. Department of Psychology D thesis, Spring, 6.
- Pino Medina, J. M., Gómez Milán, E., Moreno Ríos, S., Gálvez García, G., & Mula Pérez, F. J. (2009). *Inteligencias múltiples y deporte*. *Apunts*. Educación física y deportes, (95), 5-13. Press, 1-38. Prospects and limits. New York: Cambridge University Psychology of Sport and Exercise, 4, 125-39.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497.
- Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education; (15)*: 399-417.
- Schutz, R. W., & Gessaroli, M. E. (1993). Use, misuse, and disuse of psychometrics in sport psychology research. In Singer, R. N., Murphy, M., & Tennant L. K. (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: McMillan. 901-917.
- Smith M, K. & Howard G. (2008) *Multiple intelligences*. *The encyclopedia informal education*. Available from: URL <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Happer Collins College.

Thomas, K. T. (1994). The development of sport expertise: *Leeds to MVP legend. Quest*; 46(2): 199-210.

Turner, A., & Martinek, T. (1995). *Teaching for understanding: A model for University Annals*, Series Physical Education and Sport / Science Movement and Health, 9, (2) 2009, Constanta, Romania.



روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

Journal of Psychology

نمایه مؤلفان

مقالات شماره‌های ۱ تا ۸۴ مجله روانشناسی

(سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۹۶)

- آبیگی کاکرودی، گلاره (۷۵) ۲۵۲
آخوندی، نیلا (۶۰) ۳۸۲
آدینه، مینا (۷۹) ۳۲۸
آذربایجانی، مسعود (۷۷) ۳
آذرگون، حسن (۵۳) ۷۹
آذرنیاد، آرش (۷۹) ۳۴۶
اردلان، محمدرضا (۷۰) ۱۲۹
آریاناکیا، المیرا (۷۸) ۱۳۸
آزاد، حسین (۱۳) ۴۶
آزادفارسانی، یاسر (۶۵) ۱۰۳
آزاد فلاح، پرویز (۹) ۳، (۱۵) ۲۳۴، (۱۹) ۲۰۳،
(۲۱) ۴، (۲۲) ۱۱۵، (۲۴) ۳۷۵، (۲۶) ۱۲۷،
(۲۷) ۲۸۷، (۲۸) ۳۸۷، (۲۹) ۷۰ و ۲۲، (۳۳) ۳،
(۳۷) ۳، (۳۷) ۸۴، (۴۱) ۲۸، (۴۶) ۱۹۷، (۵۵) ۲۶۶،
(۵۹) ۳۰۲، (۶۱) ۵۱، (۶۲) ۱۰۶، (۶۴) ۳۵۵،
(۶۶) ۱۵۶ و ۲۲۰، (۶۹) ۳، (۷۱) ۲۳۰، (۷۲) ۳۹۳،
آزادمرز آبادی، اسفندیار (۷۰) ۱۲۹، (۷۹) ۲۴۴
آزادمنجیر، فاطمه (۸۱) ۱۰۱
آزرمی، هاله (۸۲) ۲۱۷
آزموده، پیمان (۴۱) ۶۰
آقابابایی، سارا (۸۲) ۱۵۱
آقا دل‌اورپور، محمد (۴۹) ۲۰
آقا محمدیان، حمیدرضا (۱۰) ۱۶۴، (۲۲) ۱۳۴،
۳۴۲ (۵۱)
- آقا یوسفی، علیرضا (۱۶) ۳۴۷
آگاه هریس، مژگان (۴۷) ۲۵۲
آگاهی اصفهانی، بیتا (۲۹) ۳۷
آل بهبهانی، مرجان (۴۲) ۱۸۵
• ابراهیم‌زاده، صدیقه (۴۵) ۲۰
ابراهیمی، احترام (۴۵) ۸۹
ابراهیمی، حسین (۶۶) ۱۲۲
ابراهیمی، لقمان (۶۸) ۴۳۴
ابراهیمیان، عباس (۲۸) ۳۵۸
ابوالقاسمی، عباس (۲۹) ۳، (۴۵) ۲۰، (۵۲) ۴۲۶،
ابوالمعالی، خدیجه (۷۹) ۳۴۶
احتشامی تبار، اکرم (۳۷) ۵۲
احدی، بتول (۲۹) ۵۲، (۴۵) ۲۰
احمدآبادی، زهره (۵۸) ۱۲۹
احمد پناه، محمد (۸) ۳۶۹
احمد زاده، مریم (۷۵) ۲۷۰
احمدی، خدابخش (۱۰) ۱۲۱، (۳۲) ۳۸۹، (۶۴) ۳۷۰
احمدی، سیداحمد (۲۱) ۵۲، (۵۴) ۱۸۲
احمدی، علی اصغر (۹) ۳۳
احمدی، فضل‌اله (۲۱) ۸۵، (۳۸) ۱۵۶
احمدی، مهرناز (۳۲) ۳۳۷
احمدیان، لیلیا (۶۷) ۳۱۰
احمدی ده قطب‌الدینی، محمد (۳۹) ۲۶۲، (۵۷) ۵۸
اخباری، مریم‌سادات (۶۲) ۱۷۶

- ادیب، یوسف (۵۴)، ۲۰۴، (۸۲) ۲۰۱
 ادیب راد، نسترن (۲۴)، ۳۲۴، (۴۳) ۲۷۵
 ارجمندنیا، علی اکبر (۸۱) ۳۸
 اردلان، الهام (۵۳) ۶۲
 ارشدی، نسرین (۶۵) ۶۷
 ارمی، حسن (۷۴)، ۱۳۷، (۷۹) ۲۸۱
 اژه‌ای، جواد (۹)، ۳، (۱۰) ۱۰۷، (۱۱) ۲۴۹،
 (۱۲) ۲۹۹، ۳۴۱، ۳۳۸، (۱۳) ۱۶، (۱۴) ۱۱۵، ۱۴۷
 (۱۵) ۲۱۹، (۱۶) ۳۴۷، (۲۰) ۳۱، (۲۱) ۴،
 (۲۲) ۱۱۵، ۱۶۴، (۲۳) ۲۱۱، ۲۵۵، (۲۴) ۳۰۷، ۳۴۸
 (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۱۸، (۲۸) ۳۹۸، (۲۹) ۷۰،
 (۳۰) ۱۵۸، (۳۵) ۲۲۷، (۳۷) ۳، (۴۰) ۴۵۸، (۴۸)
 ۴۶۲، (۵۰) ۱۹۰، (۵۱) ۲۸۹، (۵۵) ۲۴۶، (۵۸)
 ۱۱۰، (۵۹) ۲۸۴، (۶۰) ۴۱۲، (۶۱) ۱۶، (۶۲)
 ۱۴۲، (۶۳) ۲۶۶، (۶۴) ۳۳۹، (۶۵) ۳، (۶۶)
 ۱۶۹، (۶۷) ۲۶۰، (۶۸) ۳۵۰، (۶۹) ۳، (۷۰)
 ۱۱۸، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۸۱، (۷۳) ۳، (۷۴)
 ۱۳۷، (۷۵) ۲۱۸، (۷۶) ۳۴۶، (۷۷) ۳۹، (۷۸) ۱۲۴،
 (۷۹) ۲۸۱، (۸۰) ۳۶۴، (۸۱) ۳، (۸۲) ۱۱۸،
 (۸۳) ۲۳۸، (۸۴) ۳۹۸
 استوار، صغری (۳۹) ۳۴۹، (۷۵) ۲۵۲
 استیری، زهرا (۸۴) ۴۴۴
 اسداله پور، امین (۴۸) ۴۲۹
 اسدی، مسعود (۵۶) ۴۰۱
 اسعدی، سمانه (۴۳) ۲۸۸، (۷۳) ۳۷
 اسماعیل پور، حسین (۷۴) ۱۶۳
 اسماعیلی انامق، بهمن (۶۲) ۱۶۱
 اسماعیلی، مریم (۸۳) ۲۶۹
 اشجع، آرزو (۴۹) ۹۸
 اصغر نژاد، طاهره (۳۱) ۲۱۸، (۳۹) ۲۶۲
 اصغری، آرزو (۴۶) ۲۲۷، (۵۵) ۲۸۴
- اصغری مقدم، محمدعلی (۲۱) ۳۰، (۳۶) ۳۶۶،
 (۴۵) ۵۰، (۴۷) ۳۱۴
 اصغری هرندی، محمدرضا (۳۴) ۱۸۶
 اصلانی، خالد (۷۹) ۳۱۰
 اعتمادی، احمد (۳۲) ۳۸۹، (۶۸) ۴۳۴، (۷۲) ۴۳۸
 اعتمادی، عذرا (۵۴) ۱۸۲
 اعرابیان، اقدس (۳۲) ۳۶۰
 افروز، غلامعلی (۱۰) ۱۳۴، (۳۰) ۱۱۴، (۵۱) ۲۷۲،
 (۷۷) ۳
 افشاری، افروز (۵۵) ۳۱۹
 افشاری، محسن (۵۱) ۲۸۹
 افضلی، محمد حسین (۶۶) ۲۲۰
 اکبرزاده، نسرین (۳) ۲۲۴
 اکبری، جواد (۵۱) ۳۴۲
 اکبری، زهرا (۷۸) ۱۲۴
 اکبری، عباس (۸۲) ۱۶۷، (۸۳) ۲۸۴
 اکبری زردخانه، سعید (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳، (۸۰) ۳۹۳
 اکبری پور، سحر (۴۸) ۳۵۴
 اکبری چرمهینی، صغری (۱۰) ۱۰۷
 الهی، طاهره (۲۹) ۲۲، (۷۳) ۸۱، (۷۸) ۱۷۴
 البرزی، شهلا (۲۵) ۷۳، (۳۸) ۱۸۱، (۳۹) ۳۲۱
 البرزی، محبوبه (۳۰) ۱۲۸، (۳۹) ۳۲۱، (۴۰) ۴۸۵،
 (۵۴) ۱۶۱
 اللهیاری، عباسعلی (۸) ۳۱۶، (۱۷) ۵۶، (۱۹) ۲۵۱،
 (۲۶) ۱۲۷، (۲۷) ۲۵۳، (۷۲) ۳۹۳
 امام وردی، داود (۲۵) ۳۰
 امان الهی، عباس (۷۹) ۳۱۰
 امانی ساری بگلو، جواد (۵۶) ۴۱۷، (۶۷) ۳۱۰
 امانی، فرزانه (۴۰) ۳۹۰
 امیدبگی، مهسا (۷۱) ۳۲۷
 امیدی، ایرج (۳۴) ۱۱۴

- ۲۸۲ (۴۷)، ۱۲۲ (۴۶)
 امیری، سهراب (۷۳) ۲۲، (۸۱) ۶۷
 امیری، شعله (۳۴) ۱۳۹، (۴۳) ۲۸۸، (۵۱) ۳۰۶
 امیری، محسن (۶۶) ۱۴۱
 امین یزدی، زهرا (۵۶) ۳۸۳
 امیری، ماندانا (۳۳) ۲۲
 امین زاده، انوشه (۳۱) ۲۹۴
 امینی، حجت اله (۸۳) ۳۰۰
 امینی فر، معصومه (۷۹) ۲۶۳
 اولادی، فرشته (۱۰) ۱۶۴
 ایروانی، محمد (۱۹) ۲۷۷
 ایزدپناه نسیرین (۶۶) ۱۴۱
 ایوبی، منیژه (۱۱) ۲۲۱
 *باباپور خیرالدین، جلیل (۲۵) ۳، (۵۴) ۱۳۱،
 (۶۱) ۳۶، (۶۲) ۱۶۱، (۷۴) ۱۶۳، (۸۴) ۳۶۹
 بادله، مرتضی (۷۹) ۲۸۱
 بازباری میمندی، مهتاب (۲۸) ۳۸۷
 باعزت، فرشته (۴) ۳۳۰، (۱۶) ۳۳۱
 باغبان، ایران (۳۳) ۵۱
 باقری نوع پرست، خسرو (۱۱) ۲۶۹، (۷۷) ۳
 باقری، مریم (۶۶) ۲۲۰
 باقریان، فاطمه (۶۹) ۲۵
 بانسی، علیرضا (۷۲) ۳۸۱
 بحرانی، محمود (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹
 بحرینی، شهناز (۱۳) ۸۳
 بختیار نصرآبادی، حسن علی (۳۸) ۲۳۲
 بختیاری اسفندقه، فروغ (۳۶) ۳۸۷
 بخشی پور، عباس (۳۶) ۳۵۱، (۴۸) ۴۲۹
 براتی، هاجر (۴۹) ۹۸، (۷۵) ۲۳۵، (۸۲) ۱۳۳
 برداران، مجید (۸۰) ۴۵۳
 برجعلی، احمد (۳۴) ۱۸۶، (۳۷) ۳۴، (۳۹) ۳۰۸،
- ۲۳ (۵۷) ۳۳۷، (۵۲) ۳۷۷، (۲۰) ۳۶۱
 برخوردارپور، زهرا (۱۳) ۶۴، (۲۰) ۳۶۱
 بردبار، سعیده (۳۳) ۲۲
 برزگری، صغری (۲۷) ۳۰۰
 برکتین، مجید (۴۲) ۱۵۰
 بزرگ منش، اعظم (۶۱) ۳
 بساک نژاد، سودابه (۴۹) ۶۹
 بشارت، محمدعلی (۱۹) ۲۷۷
 بشاش، لعیبا (۲۹) ۸۶، (۳۱) ۲۲۷، (۳۷) ۱۰۶،
 (۵۰) ۱۷۰
 بشلیده، کیومرث (۶۷) ۲۹۴
 بصیری، نوشین (۸۳) ۲۶۹
 بهارلو، رویا (۱۱) ۲۳۱
 بهارلو، مصطفی (۷۶) ۳۹۴
 بهاری، فهیمه (۸۱) ۳۸
 بهادری خسروشاهی، جعفر (۶۱) ۳۶
 به پژوه، احمد (۱۶) ۳۷۱، (۱۹) ۲۱۶، (۲۸) ۳۷۲،
 (۲۹) ۵۲، (۸۴) ۳۸۴
 بهرامی، فاطمه (۴۹) ۵۴، (۵۴) ۱۸۲، (۷۰) ۱۱۸
 بهرامی، محسن (۱۹) ۲۵۰، (۷۱) ۲۸۰، (۸۴) ۳۶۹
 بهرامی، هادی (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵، (۵۶) ۳۳۸
 بهرامی احسان، زینب (۴۷) ۲۶۷
 بهرامی احسان، هادی (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹
 (۲۴) ۲۴۸، (۳۵) ۲۴۸
 بهزادفر، مریم (۸۰) ۴۳۹
 به نژاد، سپیده (۷۷) ۲۱
 بیرامی، منصور (۷۱) ۲۸۰، (۷۳) ۷۱
 بیرشک، بهروز (۳۸) ۲۲۲
 بیسادی، زهرا (۳۶) ۳۶۶
 بیگدلی، ایمان اله (۱۶) ۴۰۵، (۱۸) ۱۶۳، (۷۲) ۴۰۸

- بیانی، علی اصغر (۲۳) ۲۲۷
- پارسایی، سلمان (۶۵) ۱۰۳
- پاژخزاده، شهناز (۲۲) ۱۳۴
- پاکدامن، شهلا (۳) ۲۴۶ (۶۶) ۱۸۲
- پاکدامن، مجید (۱۸) ۹۹
- پاکیزه، علی (۸۰) ۴۳۹
- پاک نژاد، محسن (۷۷) ۳
- پازکی، سارا (۸۴) ۳۸۴
- پر توی، شهین (۳۶) ۳۶۶
- پرند، اکرم (۱۹) ۲۱۶
- پرویزی، سرور (۳۸) ۱۵۶
- پرهون، هادی (۶۷) ۲۴۲، (۷۴) ۱۲۲
- پناغی، لیلی (۵۸) ۱۲۹
- پناهی شهری، محمود (۵۵) ۲۶
- پوراعتقاد، حمیدرضا (۲۵) ۵۲، (۳۱) ۲۵۰، (۴۲) ۱۹۸، (۶۹) ۹۴
- پورحسین، رضا (۲۳) ۲۱۱، (۵۹) ۳۰۲، (۶۶) ۱۴۱، (۷۷) ۳
- پور شریفی، حمید (۸۴) ۳۶۹
- پورمحمد رضای تجریشی، معصومه (۱۰) ۱۴۸، (۱۹) ۲۰۳، (۳۷) ۳۴، (۶۸) ۳۸۱
- پور ناصح، مهرانگیز (۴۶) ۱۷۰
- پوریوسف، سیاوش (۶۴) ۳۵۵
- پهلوان صادق، اعظم (۶۴) ۴۰۷
- پهلوان مازندرانی، مرضیه (۷۱) ۲۳۰
- تاریخ، نیکولاس [TARRIER, N.] (۹) ۷۲
- تافی، فروغ (۸۳) ۳۱۶
- تجلی، فاطمه (۵۳) ۶۲
- ترشابی، ملیحه (۵۶) ۳۳۸
- ترقی جاه، صدیقه (۳۴) ۱۵۱
- تردست، کوثر (۷۹) ۳۱۰
- ترکان، هاجر (۴۹) ۳، (۵۲) ۴۴۵
- تقوی، سید محمدرضا (۲۰) ۳۸۱، (۲۸) ۳۴۲
- (۳۹) ۲۸۸، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱، (۵۴) ۱۱۴
- تقی یاره، فاطمه (۳۳) ۳
- تنها، زهرا (۶۳) ۲۵۱، (۸۴) ۳۵۲
- توکلی، ماهگل (۴۲) ۱۵۰
- تولایی، سیدعباس (۳۶) ۳
- جان بزرگی، مسعود (۸) ۳۴۳، (۱۷) ۴
- جباری، حسن (۲۶) ۹۸
- جزایری، سید مجتبی (۷۱) ۲۳۰
- جعفری، داوود (۷۱) ۲۸۰
- جعفری، سیدابراهیم (۴۶) ۱۸۳
- جعفری، سید یعقوب (۱۸) ۱۵۰
- جعفری تروجنی، سمیه (۶۴) ۴۰۵
- جلالی، سلیمه (۵۶) ۳۷۰
- جلیلی، فرخ رو (۴۲) ۱۲۲
- جمالی، صغری (۶۲) ۱۲۱
- جمشیدی، بهنام (۴۹) ۲۰
- جمهری، فرهاد (۳۷) ۳۴، (۴۶) ۱۲۲، (۶۴) ۳۲۲
- جوانمرد، کرم اله (۷۳) ۱۰۲
- جوکار، بهرام (۵۴) ۱۶۱
- جولائیها، سکینه (۴۷) ۳۱۴
- چاووشی فر، جلال (۱۴) ۱۶۹
- چراغی، مونا (۴۸) ۳۹۶، (۵۰) ۱۵۳
- چشمه نوشی، میترا (۶۰) ۳۵۳
- چشمی، فاطمه (۸۴) ۴۴۴
- حاتمی، امیرجلال (۶۸) ۴۲۰
- حاتمی، جواد (۳۵) ۲۷۹، (۶۴) ۲۱۴، (۶۸) ۴۲۰
- حاتمی، محمد (۷۸) ۱۴۰
- حاجلو، نادر (۴۶) ۱۹۷
- حاجی حسنی، مهرداد (۷۲) ۴۳۸

- حیبی، حسن ابراهیم (۱) ۱۶
 حیبی، اسفندیار (۵۱) ۳۲۵
 حیدری، شیما (۳۶) ۳۶۶
 حیدری، علی (۷۴) ۱۲۲
 حیدری، محمود (۱۶) ۳۳۱، (۱۹) ۲۳۱، (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲، (۲۶) ۹۱، (۲۸) ۳۳۰، (۳۱) ۲۱۸ و ۲۵۰، (۳۲) ۳۶۰، (۴۰) ۳۹۰، (۴۴) ۳۶۲، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۸) ۱۲۹، (۶۶) ۱۸۲، (۶۸) ۴۰۱، (۶۹) ۲۵
 * خادم دزفولی، زهرا (۶۵) ۶۷
 خادمی، علی (۵۱) ۲۴۶
 خاکساربلداجی، محمدعلی (۳۵) ۳۱۰
 خانجانی، زینب (۲۷) ۲۳۳، (۶۵) ۳۳، (۸۴) ۳۶۹
 خانجانی، مهدی (۴۸) ۳۸۶
 خان محمدی، مریم (۵۹) ۲۲۲
 خاقانی زاده، مرتضی (۴۶) ۲۱۳
 خداپناهی، محمدکریم (۶) ۱۳۹، (۹) ۲۳
 (۱۱) ۲۰۳، (۱۴) ۱۸۵، (۱۶) ۳۳۱، (۲۶) ۹۱، (۲۸) ۳۳۰، (۳۱) ۲۱۸، (۳۲) ۳۶۰، (۳۵) ۳۱۰، (۳۹) ۲۶۲، (۴۰) ۳۹۰، (۴۶) ۲۲۷، (۵۱) ۳۲۵، (۵۵) ۲۸۴، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲
 خدادادی، مجتبی (۶۱) ۵۱
 خدایاری فرد، محمد (۱۵) ۲۶۸، (۳۲) ۳۷۲، (۶۰) ۳۵۳، (۶۱) ۷۰، (۷۳) ۳، (۷۷) ۳
 خدایی، علی (۵۷) ۴۰
 خرازی، سید علینقی (۵۰) ۱۹۰
 خسرو تاش، پریسا (۵۵) ۲۴۶
 خضری آذر، هیمین (۵۶) ۴۱۷، (۵۸) ۱۱۰، ۱۶۳، (۵۹) ۲۸۴، (۸۳) ۲۳۸
 خطیبی، علی (۵۵) ۲۹۹
 خلیلی، شیوا (۷۱) ۳۲۷، (۷۲) ۳۶۵، (۷۷) ۳
- حیبی، حسن ابراهیم (۱) ۱۶
 حیبی، اسفندیار (۵۱) ۳۲۵، (۴۷) ۲۸۲، (۵۵) ۲۹۹
 حجازی، الهه (۱۸) ۹۹، (۲۵) ۳۰، (۲۹) ۵۲، (۴۴) ۳۹۴، (۴۷) ۳۳۲، (۵۲) ۳۷۷، (۵۵) ۲۴۶، (۵۷) ۲۳، (۵۸) ۱۶۳، (۶۰) ۳۹۷، (۶۱) ۱۶، (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۶۱، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۶۵، (۷۳) ۳، (۷۴) ۱۸۱، (۷۵) ۳۱۴، (۸۰) ۳۶۴، (۸۱) ۳، (۸۳) ۲۳۸، (۸۴) ۳۹۸
 حریرچی، ایرج (۵۵) ۲۸۴
 حسن آبادی، حمیدرضا (۶۴) ۴۰۵، (۶۷) ۲۶۰
 حسن نیا، سمیه (۸۱) ۸۵
 حسینی، اعظم (۴۱) ۷۵
 حسینی، جعفر (۳۶) ۴۱۳، (۳۸) ۲۰۰، (۶۳) ۲۳۲، (۶۵) ۸۱، (۷۱) ۳۰۸، (۷۳) ۳، (۷۹) ۳۲۸، (۸۴) ۳۵۲
 حسینی، حصیب (۷۰) ۱۶۱
 حسینی، فهیمه (۷۸) ۲۲۳
 حسینی، مریم (۱۳) ۴
 حسینی بیگی، زینب (۵۶) ۳۵۷
 حسینی واجاری، کتایون (۳۵) ۲۴۸
 حسینی، سید رحمان (۸۲) ۱۱۸
 حسینی، سید محمد مهدی (۶۸) ۴۲۰
 حسینی نسب، سید داود (۵۱) ۲۵۸
 حقایق، سید عباس (۵۳) ۹۵
 حقیقت، شهربانو (۴۹) ۲۰
 حکیم جواد، منصور (۳۰) ۱۵۸، (۴۷) ۲۶۷
 حکیمی، حسن (۱۷) ۳۱
 حمامی لاله زار، یونس (۷۷) ۳
 حمزئیان، عظیم (۷۲) ۴۰۸
 حمید، نجمه (۴۵) ۳۶
 حمیدی، امید (۶۸) ۳۶۵

- ذبیح‌زاده، عباس (۶۳) ۲۱۴
- ذبیحی حصارى، نرجس خاتون (۷۱) ۲۶۳
- ذکری، مرضیه (۳۶) ۳۶۶
- راستی، علی (۳۹) ۲۸۸
- ربانی، رسول (۵۳) ۱۸
- ربانی، زینب (۷۱) ۲۴۷، (۸۱) ۲۳
- رجبی، سوران (۷۳) ۵۳
- رجبی، غلامرضا (۱۰) ۱۷۴، (۱۵) ۲۴۷، (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹
- رحمانی، فاتح (۳۴) ۱۱۴
- رحمانیان، مهدیه (۳۶) ۴۱۳
- رحیمی موقر، وفا (۶۵) ۸۸، (۶۷) ۲۴۲
- رحیمی طاقانکی، چنگیز (۳۸) ۲۰۰، (۴۸) ۴۴۵، (۵۴) ۱۱۴، (۶۵) ۱۸، (۸۲) ۱۸۴
- رحیمی نژاد، عباس (۶۰) ۳۵۳، (۷۷) ۳
- رزم زن، زینب (۷۷) ۵۷
- رستگار، احمد (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۶۴) ۳۸۸، (۷۹) ۲۹۲
- رستمی، رضا (۵۰) ۲۰۶
- رسول‌زاده طباطبائی، کاظم (۷) ۲۱۱، (۱۰) ۱۰۷، (۱۴) ۱۶۹، (۱۷) ۵۶، (۱۹) ۲۵۰، (۲۰) ۳۱۶، (۲۴) ۳۴۸، (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۲۸، ۲۵۳، ۲۸۷، (۲۸) ۳۸۷، (۲۹) ۲۲، (۳۰) ۱۱۴، (۳۲) ۳۳۷، (۳۵) ۲۷۹، (۳۷) ۸۴، (۴۱) ۲۸، (۴۶) ۱۹۷، (۶۲) ۱۰۶
- رسولی، مهستی (۱۹) ۲۶۲
- رضازاده، سید محمدرضا (۴۰) ۴۵۸
- رضازاده، مریم‌السادات (۴۳) ۳۳۷
- رضایی سجاد (۶۹) ۶۱، (۷۸) ۲۰۴
- رضایی، صدریه (۲۱) ۳۰
- رضایی، مرضیه (۷۸) ۱۲۴
- (۸۱) ۱۰۱، (۸۲) ۱۱۸، (۸۳) ۳۴۶
- خلیلی شرفه، فاطمه (۵۱) ۳۲۵
- خلیلی صدرآباد، افسر (۵۹) ۲۶۸
- خندان، فرح (۶۰) ۳۹۷
- خوانین‌زاده سریزدی، مرجان (۱۴) ۱۸۵، (۳۵) ۲۲۷
- خوشایبی، کتابون (۴۲) ۱۹۸
- خوشبخت، فریبا (۳۳) ۶۷
- خوشقدم خو، سید صدرا (۷۷) ۳۹
- خیری، علیرضا (۷۵) ۲۸۶
- خیر، محمد (۲۵) ۷۳، (۳۳) ۶۷، (۳۷) ۲۲، (۳۸) ۱۸۱، (۳۹) ۳۴۹، (۵۴) ۱۶۱، (۶۳) ۳۸۴، (۷۵) ۲۵۲
- دادستان، پریخ (۱) ۳۱، (۲) ۱۲۲، (۴) ۳۰۳، (۵) ۵، (۹) ۳، (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۱۱۵، ۲۹۹، ۳۶۸، (۱۶) ۳۴۷، (۱۷) ۴، (۲۳) ۲۱۱، (۲۷) ۲۳۳، (۳۴) ۱۱۴، (۴۰) ۴۵۸، (۶۸) ۴۰۱، (۱۶) ۳۷۱، (۸۰) ۳۹۳
- دانش، عصمت (۲) ۱۶۲، (۴۱) ۶۰
- داودی، ایران (۱۸) ۱۳۶، (۵۵) ۳۱۹
- داودی، مریم (۶۶) ۱۶۹
- داوری، مژده (۶۳) ۲۶۶
- دزکام، محمود (۳۶) ۳۵۱
- دستجردی کاظمی، مهدی (۳۳) ۸۲
- دفترچی، عفت (۶۷) ۳۳۰، (۷۴) ۱۴۷
- دلاور، علی (۱۳) ۴۶، (۱۸) ۱۶۳، (۳۰) ۱۴۴، (۳۶) ۳۹۹، (۳۷) ۳۴، (۵۱) ۲۴۶
- دوران، بهناز (۲۱) ۴، (۵۹) ۳۰۲
- دهشیری، غلامرضا (۴۷) ۲۸۲
- دهقانی، محسن (۶۴) ۳۲۲، (۶۷) ۲۷۴
- دهقانی، یوسف (۸۰) ۴۳۹
- ذبیح‌اللهی، کاظم (۶۴) ۳۹۹

- سبزی، ندا (۷۰) ۲۰۹
 ستار، آزیبا (۴۰) ۴۴۱
 سراج زاده، سید حسین (۷۷) ۳
 سرشار، عاطفه (۸۴) ۴۱۲
 سرمد، زهره (۱۳) ۶۴، (۱۷) ۶۸، (۲۰) ۳۶۱، (۲۶) ۱۱۲، (۳۱) ۲۹۴
 سعیدپور، صابر (۸۰) ۴۰۹
 سعیدی دهاقانی، سمیه (۷۴) ۱۶۳
 سلمانی، خدیجه (۸۳) ۳۰۰
 سلیمانی، زهرا (۳۳) ۸۲
 سلیمی، سیدحسین (۲) ۱۴۵، (۱۳) ۳۲
 سلیمی زاده، محمدکاظم (۳۹) ۳۰۸
 سماواتیان، حسین (۶۰) ۳۳۶
 سندی، فاطمه (۶۹) ۶۱
 سنگری، علی اکبر (۴۴) ۴۴۷
 سهرابی اسمرد، فرامرز (۹) ۷۲، (۲۲) ۱۸۶، (۴۱) ۷۵، (۴۶) ۱۲۲، (۵۹) ۲۶۸، (۸۰) ۳۹۳
 سهرابی، نادره (۳۰) ۱۷۳
 سیادت، سمیه سادات (۵۸) ۱۱
 سید موسوی، پریسا سادات (۵۶) ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۶۶) ۱۸۲، (۸۲) ۲۱۷
 سیدنا، طاهره (۳۴) ۱۵۱
 سیف، دیبا (۲۹) ۸۶، (۳۲) ۴۰۴، (۳۷) ۱۰۶، (۴۱) ۸۹، (۵۸) ۱۹۸، (۶۲) ۱۲۱
 سیف، سوسن (۱۰) ۱۳۴
 سیف، علی اکبر (۳۰) ۱۴۴
 سیف الهی، شهرام (۳۵) ۲۷۹
 سیف نراقی، مریم (۶) ۱۲۱
 سیفی قوزلو، سید جواد (۶۸) ۳۶۵
 شاپوری، سمیرا (۷۲) ۴۲۳
 شاد، پریسا (۶۱) ۳
- رضایی شریف، علی (۶۱) ۱۶، (۸۰) ۳۶۴
 رضایی منش، مهدی (۶۵) ۶۷
 رضایی، منصور (۷۵) ۳۱۴
 رضوی، علیرضا (۴۷) ۲۶۷
 رضویه، اصغر (۳۰) ۱۲۸، (۴۱) ۸۹
 رفیعی نیا، پروین (۳۷) ۸۴
 رمضان زاده، فاطمه (۷۶) ۳۸۰
 رمضان، ولی اله (۳۷) ۶۶، (۵۷) ۴۰، (۶۰) ۳۶۹، (۶۱) ۳
 رنجبر نوشری، فرزانه (۸۰) ۴۵۳
 روشن، رسول (۲۲) ۲۴۴، (۴۱) ۴۳
 زاده محمدی، علی (۱۹) ۲۳۱، (۳۸) ۲۲۲، (۴۸) ۳۸۶، (۵۸) ۱۲۹
 زارع، حسین (۴۳) ۳۲۳، (۶۴) ۳۸۸، (۶۵) ۵۳، (۷۴) ۱۷۵، (۷۶) ۳۳۰، (۸۰) ۴۵۳
 زارعان، مصطفی (۴۸) ۴۲۹
 زارعی، پروین (۵۴) ۲۰۴
 زارعی، حیدرعلی (۶۹) ۴۴
 زارعی، محمدباقر (۱۸) ۱۱۸
 زرگر، فاطمه (۳۹) ۳۳۵
 زرنندی، علیرضا (۶۰) ۳۶۹
 زرین بخش، زهرا-برسایه (۶۵) ۵۳
 زمینی، سهیلا (۵۱) ۲۵۸، (۵۴) ۲۰۴
 زنجانی، زهرا (۵۲) ۳۹۱
 زندیه، آیتنا (۲۰) ۳۴۵
 زیدآبادی، رسول (۸۴) ۴۴۴
 زین آبادی، حسن رضا (۴۴) ۳۶، ۴۴۷، (۵۸) ۱۷۹
 زینی حسنونند، ناهید (۷۳) ۱۰۲
 سادات پور، مریم (۲۶) ۱۴۳
 ساداتی فیروزآبادی، سمیه (۷۰) ۱۹۵
 سالاری، مهدی (۴۶) ۲۱۳

- شاکری، رضا (۴۱)، ۴۳، (۴۴) ۴۴۷
- شاهقلیان، مهناز (۷۷) ۲۱، (۷۹) ۲۴۴
- شجاع حیدری، مریم (۵۹) ۲۵۳
- شریعتی، عبدالعلی (۲۸) ۳۵۸
- شریفی، گشاو (۶۸) ۳۶۵
- شریفی، ماندانا (۱۹) ۲۷۷
- شریفی، محمد (۷۴) ۱۹۹
- شریفی، مسعود (۶) ۱۷۸، (۷) ۲۴۲، (۷۲) ۳۴۶
- شعاع، انجم (۸۲) ۲۱۷
- شعیری، محمدرضا (۱۴) ۱۱۵، (۲۴) ۳۹۲، (۴۱) ۴۳
- شفتی، عباس (۵۰) ۱۵۳
- شکرکن، حسین (۱۶) ۳۸۸، (۲۹) ۳
- شکری، امید (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۷۲) ۳۴۶
- شکوهی یکتا، محسن (۱۵) ۲۶۸، (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳
- شمسی، عبدالحسین (۷۵) ۲۷۰
- شناور، فضل اله (۸۰) ۳۷۶
- شهابی، روح اله (۶۰) ۴۱۲، (۶۹) ۳، (۸۳) ۳۱۶
- شهابی زاده، فاطمه (۴۰) ۴۲۲
- شهابی کاسب، محمدرضا (۸۴) ۴۴۴
- شهرآرای، مهرناز (۳۴) ۱۹۹، (۳۷) ۵۲
- شهریاری، مرضیه (۸۱) ۵۱
- شهنی بیلاق، منیژه (۴۳) ۲۴۲
- شهیدی، شهریار (۱۶) ۳۳۱، (۴۰) ۴۲۲، (۴۱) ۶۰، (۴۴) ۴۱۴
- شیخ، مهدی (۶۴) ۳۷۰
- شیخ الاسلامی، راضیه (۳۷) ۲۲، (۵۳) ۳، (۵۷) ۷۶، (۶۷) ۳۳۰، (۷۴) ۱۴۷، (۷۸) ۱۵۵
- شیخی، منصوره (۴۷) ۲۸۲
- شیرازی، طاهره سیما (۶۸) ۳۸۱
- شیرازی، ملیحه (۳۳) ۳۴
- شیری، مریم (۷۸) ۲۰۶
- شیرینزاده دستگیری، صمد (۴۸) ۴۴۵
- صادق آبادی، محبوبه (۷۳) ۸۸
- صادقی، احسان (۷۷) ۱۱۱
- صادقی، احمد (۲۱) ۵۲
- صادقی، سیروس (۴۴) ۳۸۱
- صادقی، منصوره سادات (۳۵) ۲۹۲، (۴۴) ۳۶۲، (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۷) ۳
- صادقی فیروزآبادی، وحید (۵۰) ۲۰۶
- صالح صدق پور، بهرام (۳۲) ۳۶۰، (۴۶) ۲۲۷، (۵۶) ۴۰۱، (۸۱) ۸۵
- صالح نجفی، مهسا (۷۴) ۱۸۸
- صالحی، ایرج (۶۹) ۶۱
- صالحی، جواد (۳۰) ۱۴۴، (۷۸) ۱۷۴
- صالحی، رضا (۲۷) ۲۷۰
- صالحی، مهرداد (۴۲) ۱۵۰
- صباحی، پرویز (۵۰) ۲۲۵
- صباغیان، زهرا (۴۳) ۲۷۵
- صحبت زاده، رزاق (۱۳) ۱۶
- صدرالسادات، سیدجلال (۳۸) ۲۲۲
- صدیق ارفعی، فریبرز (۵) ۳۳، (۲۷) ۲۸۷
- صدیق حقیقت، فاطمه (۳۴) ۱۵۱
- صرامی، زهرا (۵۱) ۳۰۶
- صفری، هاجر (۵۳) ۳
- صلیبی، ژاسنت (۷۸) ۲۲۳
- صمدی، مریم (۷۵) ۲۷۰
- صمدی، سعید (۷۵) ۲۸۶
- صمدیه، هادی (۷۲) ۳۸۱
- صیادپور، زهره (۳) ۲۳۲
- صیف، محمد حسن (۷۹) ۲۹۲
- طالب پور، اکبر (۲۱) ۱۸

- طالب‌زاده، علیرضا (۱۷) ۴۴
 طالبی، مجید (۵۳) ۹۵
 طاوولی، آزاده (۷۲) ۳۹۳
 طاهری، مهدی (۷۱) ۳۰۸
 طباطبایی، سید محمد (۷۳) ۷۱، (۸۲) ۲۰۱
 طباطبایی، سید موسی (۶۷) ۲۶۰
 طبائیان، سیده راضیه (۵۲) ۳۶۲
 طبیبی، زهرا (۵۶) ۳۸۳
 طرخان، رضاعلی (۴۹) ۳۶
 طولابی، زینب (۷۵) ۲۸۶
 • عابدی، احمد (۵۳) ۱۸، (۷۵) ۲۷۰
 عابدی، حیدرعلی (۶۱) ۸۵
 عابدی، سید ابراهیم (۴۶) ۱۸۳
 عابدی، علیرضا (۴۸) ۳۸۶
 عابدی، محمدرضا (۲۱) ۵۲، (۳۸) ۱۶۹
 (۴۹) ۵۴، (۴۶) ۱۸۳
 عابدینی، یاسمن (۲۵) ۱۷، (۴۷) ۳۳۲
 عارفی، سید حسن (۲۱) ۸۵
 عاشوری، احمد (۵۵) ۲۹۹
 عاطف وحید، محمدکاظم (۳۴) ۱۱۴
 عامری، فریده (۲۷) ۲۱۸
 عبادی، عباس (۴۶) ۲۱۳
 عبداللہی؛ محمدحسین (۲۶) ۱۷۹، (۳۷) ۶۶،
 (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۵) ۸۹، (۶۱) ۳،
 (۶۶) ۱۲۲، (۷۳) ۲۲، (۷۴) ۱۲۲، (۷۷) ۲۱،
 (۸۱) ۶۷، (۸۴) ۳۵۲
 عبدخدایی، محمد سعید (۷۸) ۲۰۶
 عبدلوند، نسرین (۲۵) ۳۰
 عبدوس، فرشته (۶۷) ۲۶۰
 عبدی، بهشته (۳۴) ۱۹۹
 عرب، نگار (۶۷) ۲۹۴
 عریضی سامانی، سیدحمیدرضا (۴۳) ۳۰۲
 (۴۴) ۳۸۱، (۴۵) ۱۰۴، (۴۷) ۲۹۷، (۴۸) ۳۹۶
 (۴۹) ۹۸، (۵۰) ۲۲۵، (۶۲) ۱۷۶، (۷۰) ۱۷۶،
 (۷۲) ۴۲۳، (۷۵) ۲۳۵، (۷۶) ۳۶۳، (۸۲) ۱۳۳
 عزیزی، فاطمه (۳۶) ۳۶۶
 عسکری، عباسعلی (۶۹) ۷۰
 عسکری، علی (۴۴) ۳۹۴
 عسکری، علیرضا (۲۴) ۳۶۵
 عیسی زادگان، علی (۶۷) ۳۱۰
 عشایری، حسن (۶۱) ۵۱
 عطاری، محمد (۸۰) ۳۹۳
 عطاری، یوسفعلی (۱۵) ۲۴۷
 عطایی، مریم (۷۶) ۴۱۰
 عطری فرد، مهدیه (۳۷) ۳
 علامه، عاطفه (۳۷) ۲۴۲
 علی‌بازی، هوشنگ (۶۰) ۴۱۲
 علیپور، احمد (۱۵) ۲۱۹، (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷
 (۴۳) ۲۵۶، (۴۷) ۲۵۲، (۶۰) ۳۸۲
 علی‌پور، فرشید (۸۰) ۴۰۹
 علیشاهی، محمدجواد (۲۸) ۳۴۲
 علی‌محمدی، سهراب (۴۳) ۳۰۲
 علی‌نیا کروئی، رستم (۴۶) ۱۲۲
 عمادپور، لیلا (۷۷) ۷۵
 عیسی‌نژاد، امید (۵۹) ۲۵۳
 • غباری‌بناب، باقر (۱۵) ۲۶۸، (۳۵) ۲۶۱، (۴۲)
 ۱۲۲، (۵۵) ۲۴۶، (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳، (۷۹) ۲۶۳
 (۸۱) ۳۸، (۸۴) ۳۶۹
 غضنفری، فیروزه (۴۰) ۴۰۶
 غفرانی‌پور، فضل‌اله (۲۱) ۸۵
 غلام‌زاده، مجتبی (۶۲) ۱۶۱
 غلامی رنانی، فاطمه (۵۳) ۱۸

- فرح‌بخش، سعید (۴۰) ۴۴۱
 فرخنده، محمدجعفر (۲۸) ۳۷۲
 فرزاد، ولی‌اله (۲۷) ۲۷۰، (۳۰) ۱۸۳، (۳۹) ۲۶۲
 (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۴) ۴۴۷، (۵۲) ۴۰۷،
 (۶۳) ۲۵۱، (۶۹) ۳، (۷۱) ۲۶۳
 فرودستان، مهرنوش (۴۷) ۲۹۷
 فروزان، مجیدرضا (۱۱) ۲۰۳
 فروزش یکتا، فاطمه (۲۴) ۳۷۵
 فقیه‌زاده، سقراط (۲۱) ۸۵
 فقیهی، علی نقی (۷۷) ۳
 فولادچنگ، محبوبه (۴۵) ۷۲، (۵۳) ۳۳، (۸۴) ۴۲۸
 فرهودی، فرزاد (۶۶) ۱۴۱
 فیض، عبدالله (۲۰) ۳۰۳
 • قاسمی، وحید (۶۲) ۱۷۶
 قاسمی نواب، امیر (۸۱) ۶۷
 قاضی طباطبائی، سید محمود (۵۰) ۱۹۰،
 (۶۱) ۱۶، (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۴۶، (۸۰) ۳۶۴
 قدم‌پور، عزت‌اله (۲۶) ۱۱۲
 قربان جهرمی، رضا (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۷۳) ۳،
 (۷۹) ۲۹۲
 قربانی، راهب (۲۸) ۳۵۱
 قربانی، مریم (۴۲) ۱۳۵
 قربانی، نیما (۱۲) ۳۶۸، (۵۰) ۲۰۶، (۷۱) ۳۲۷
 قمرانی، امیر (۳۸) ۱۸۱
 قمری‌گیوی، حسین (۶۲) ۱۹۲
 قنبرلو، سلمان (۷۵) ۲۱۸
 قنبری، بهرام علی (۵۱) ۳۴۲
 قنبری، سعید (۵۶) ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲،
 (۶۰) ۳۲۲، (۶۸) ۴۰۱
 قنبری، سیروس (۷۰) ۱۲۹
 قیامی، زهرا (۷۷) ۳
- غلامعلی لواسانی، مسعود (۳۵) ۲۶۱، (۴۲) ۱۲۲،
 (۴۷) ۲۶۷، (۴۸) ۴۶۲، (۵۱) ۲۸۹، (۵۶) ۴۱۷،
 (۵۸) ۱۶۳، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۹۷، (۶۰) ۳۲۲،
 (۶۲) ۱۴۲، (۶۳) ۲۶۶، (۶۴) ۳۲۲، (۶۵) ۳،
 (۶۶) ۱۶۹، (۶۸) ۳۶۵، (۷۱) ۳۲۷، (۷۲) ۳۶۵،
 (۷۴) ۱۳۷، (۷۵) ۲۱۸، (۷۶) ۳۴۶، (۷۷) ۷۵،
 (۷۸) ۱۲۴، (۸۱) ۳، (۸۲) ۱۱۸، (۸۳) ۳۳۸،
 (۸۴) ۳۸۴
 غنایی، زیبا (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶
 • فاتحی‌زاده، مریم‌السادات (۳۳) ۵۱، (۳۴) ۱۶۵،
 (۵۴) ۱۸۲
 فارسی‌نژاد، معصومه (۴۴) ۳۹۴، (۸۴) ۳۹۸
 فاضل کلخوران، جمال (۸۳) ۳۰۰
 فاطمی، سید محسن (۷۷) ۳
 فتح آبادی، جلیل (۷۴) ۱۹۹
 فتحی آذر، اسکندر (۸۲) ۲۰۱
 فتحی آشتیانی، علی (۱) ۷۵، (۷) ۲۳۱، (۱۰) ۱۲۱،
 (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۴، (۲۰) ۳۴۵، (۲۴) ۳۶۵،
 (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۸۷، (۳۲) ۳۳۷، (۳۸۹)
 (۳۴) ۱۵۱، (۴۶) ۱۹۷، (۵۵) ۲۶۶، (۵۹) ۳۰۲،
 (۶۱) ۵۱، (۶۶) ۲۲۰، (۷۲) ۳۹۳، (۷۹) ۲۴۴
 فتوحی، محمود (۳۰) ۱۸۳
 فرامرزی، سالار (۵۱) ۲۷۲
 فراهانی، حجت‌اله (۴۸) ۳۹۶، (۶۰) ۳۵۳، (۶۱) ۷۰
 فراهانی، محمدنقی (۳۰) ۱۸۳، (۳۴) ۱۹۹، (۴۵) ۸۹،
 (۵۷) ۴۰
 فرجاد، مریم (۶۵) ۱۸
 فرجی، جمشید (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷
 فرجی، ندا (۸۳) ۳۳۴

- کاتب، زهرا (۳۳) ۲۲
- کارشکی، حسین (۲۱) ۶۳، (۵۰) ۱۹۰
- کاظمی، اشرف (۲۶) ۱۰۴، (۴۵) ۱۰۴
- کاظمی، حمید (۴۲) ۱۳۵
- کاظمی، محمود (۷۳) ۸۸
- کاظمی، یحیی (۳۹) ۳۶۵
- کاکاوند، علیرضا (۸۳) ۳۰۰
- کالفی، ربرت [Calfee, R.] (۲) ۱۷۶
- (۳) ۲۷۸، (۴) ۳۶۶
- کامرانی فکور، شهربانو (۲۷) ۲۵۳
- کاووسی چاهک، شهین (۵) ۴۹
- کاوایانی، حسین (۴۶) ۱۷۰
- کبیری، مسعود (۵۳) ۳۹
- کتیبایی، ژیلا (۱۳) ۴۶، (۵۱) ۲۴۶، (۵۵) ۲۸۴، (۵۶) ۳۵۷
- کنیری، حمید (۷۷) ۳
- کجیاف، محمدباقر (۱۲) ۳۴۱، (۴۲) ۲۱۶، (۵۳) ۷۹
- کدیور، پروین (۴۰) ۴۷۰، (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶
- (۶۳) ۲۵۱، (۸۴) ۳۵۲
- کرامتی مقدم، رضا (۴۴) ۴۱۴
- کردستانی، داوود (۶۶) ۱۴۱
- کرم دوست، نوروزعلی (۶۴) ۴۰۵
- کرمی، ابوالفضل (۳۶) ۳۹۹
- کرمی، باقر (۲۱) ۳۰
- کرمی نوری، رضا (۳۵) ۲۷۹
- کریمی، یوسف (۳۰) ۱۴۴، (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵، (۴۹) ۸۵
- کریمی، ایمان (۷۰) ۱۲۹
- کشاورز، امیر (۴۵) ۴
- کشاورز، غلامرضا (۳۳) ۵۱
- کشاورز مقدم، سارا (۶۶) ۱۵۶
- کشاورزی، سمیه (۶۳) ۳۰۰
- کلاتتری، مهرداد (۱۸) ۱۱۸، (۳۶) ۳۳۴
- (۳۹) ۳۳۵، (۴۳) ۳۳۷، (۵۰) ۱۵۳، (۵۲) ۳۶۲، (۵۳) ۹۵
- کلدی، علیرضا (۱۹) ۲۶۲
- کلنی، سیمین دخت (۶۹) ۷۷، (۷۶) ۳۶۳، (۸۳) ۲۵۶
- کمال آرانی، زهرا (۳۶) ۳۶۶
- کمری، سامان (۷۴) ۱۹۹
- کهرازه‌ی، فرهاد (۲۶) ۱۲۷
- کیامرثی، آذر (۷) ۲۷۱
- کیامنش، علیرضا (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹، (۱۴) ۱۴۷، (۲۲) ۱۱۵، (۲۳) ۲۱۱، (۳۰) ۱۱۴، (۴۰) ۴۵۸، (۴۶) ۳۲۲
- کیانی، ستار (۶۵) ۱۰۳
- کیانی، مسعود (۸۱) ۳
- کیوانی، جعفر (۳۴) ۱۵۱
- گراوند، فریبرز (۴۹) ۳۶
- گزیدری، ابراهیم (۷۶) ۳۴۶
- گل پرور، محسن (۴۳) ۳۰۲، (۵۴) ۱۴۲، (۵۹) ۲۳۵، (۷۷) ۱۱۱
- گلفام، ارسلان (۴۶) ۱۷۰
- گلک، ناصر (۴۵) ۵۰
- گنجوی، لیلی (۵۶) ۳۵۷
- گودرزی، احمد (۷۲) ۳۴۶
- گودرزی، محمدعلی (۲۶) ۱۵۳، (۳۳) ۳۴
- (۳۸) ۲۰۰، (۴۱) ۳، (۴۴) ۴۲۶، (۴۸) ۴۴۵، (۵۲) ۳۹۱، (۵۴) ۱۱۴
- گودرزی، منیژه (۷۳) ۱۰۲
- گیلانی، مریم (۷۷) ۸۶
- لالانسفلی، فریبا اعظم (۶۰) ۳۶۹
- لطفی، راضیه (۷۴) ۱۷۵

- لطیفی، زهره (۸۲) ۱۵۱
 لطیفیان، مرتضی (۲۹) ۸۶، (۳۱) ۲۲۷، (۳۲) ۴۰۴،
 (۳۷) ۱۰۶، (۳۹) ۳۴۹، (۴۰) ۴۸۵، (۴۱) ۸۹
 (۴۹) ۲۰، (۵۰) ۱۷۰
 لیاقت، ریتا (۲۲) ۱۴۹
 لیاقتدار، محمدجواد (۴۶) ۱۸۳، (۵۹) ۲۵۳
 • مال احمدی، احسان (۵۶) ۴۱۷، (۵۹) ۲۸۴
 مجدآبادی فراهانی، زهره (۱۲) ۳۵۸
 مجد تیموری، محمد (۱۹) ۲۳۱
 محسنی، نیکچهره (۳۸) ۱۳۴
 محمدپور، فهیمه (۸۲) ۱۸۴
 محمدپور، وهاب (۶۲) ۱۶۱
 محمدخانی، شهرام (۷۶) ۳۸۰، (۷۹) ۲۸۱
 محمدزاده، علی (۴۱) ۳، (۴۹) ۸۵
 محمدی، محمدرضا (۳۵) ۲۶۱، (۸۴) ۴۴۴
 محمدی، نوراله (۲) ۳۴۸، (۳۲) ۳۲۲، (۷۷) ۵۷
 (۴۲) ۱۸۵، (۴۴) ۴۲۶، (۶۵) ۱۸، (۸۲) ۱۸۴
 محمدی پور، نعمت (۶۲) ۱۹۲
 محمدی مصیری، فرهاد (۶۵) ۳
 محمودی، حجت (۶۷) ۳۱۰
 محمودی، فاطمه (۷۱) ۲۹۲
 محمودی، مریم (۶۹) ۹۴
 مختاری، ستاره (۴۷) ۲۴۲
 مختاری، عباس (۱۷) ۵۶
 مدنی، مهتاب (۷۹) ۳۴۶
 مرادی، اعظم (۴۲) ۲۱۶، (۵۳) ۱۸
 مرادی، علیرضا (۱۷) ۳۲۳، (۳۷) ۵۲، (۴۳) ۳۲۳
 (۶۵) ۸۸، (۶۷) ۲۴۲، (۷۴) ۱۲۲، (۷۶) ۳۸۰
 (۷۸) ۱۴۰، (۸۰) ۴۰۹
 مرادی منش، فردین (۴۴) ۴۲۶
 مرتضوی، شهرناز (۴۴) ۴۱۴
 مرزبان، عباس (۷۰) ۱۱۸
 مرزیه، افسانه (۶۸) ۳۵۰
 مرسلی گنج، نیره (۶۸) ۳۸۱
 مساح، هاجر (۶۰) ۳۳۶
 مسعودنیا، ابراهیم (۴۶) ۱۳۶، (۵۰) ۱۳۸
 مشکاتی، محمد (۵۷) ۵۸
 مشهدی، علی (۱۲) ۱۳۴، (۳۸) ۱۳۴
 مطیعان، حسین (۱۲) ۳۶۹، (۱۵) ۲۱۹
 مظاهری، محمدعلی (۸) ۲۹۱، (۱۲) ۳۲۰
 (۱۵) ۲۸۶، (۲۲) ۱۶۴، (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲
 (۳۱) ۲۵۰، (۳۳) ۳، (۳۵) ۲۲۷، ۲۹۲، (۴۰) ۴۲۲،
 (۴۴) ۳۶۲، (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۷) ۳
 (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، (۶۳) ۲۱۴،
 (۶۴) ۳۲۲، (۶۶) ۱۸۲، (۶۷) ۲۷۴
 مظفری، محدثه (۷۲) ۴۰۸
 مظلومیان، سعید (۵۷) ۹۰
 معارف، منا (۷۲) ۳۶۵
 معتمدی شلمزاری، عبدالله (۲۲) ۱۱۵، (۲۸) ۳۹۸
 (۴۸) ۳۶۹، (۵۵) ۲۲۶
 معروفی، محسن (۴۲) ۱۵۰
 معظمی گودرزی، بهمن (۲۰) ۳۱۶
 معما، ندا (۸۰) ۴۵۳
 مغانی لنکرانی، مریم (۳۶) ۴۲۹
 مکارم، سپیده (۵۴) ۱۱۴
 مکملی، زهرا (۳۸) ۱۶۹
 مکنون حسینی، شاهرخ (۴۲) ۱۶۷، (۷۱) ۲۹۲
 ملازاده، جواد (۲۳) ۲۵۵، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱
 ملایی، عین‌اله (۲۳) ۲۲۷
 ملتفت، قوام (۶۳) ۲۸۳، (۷۰) ۱۹۵، (۸۴) ۴۱۲
 ملک‌پور، مختار (۳۶) ۳۸۷
 ملک خسروی، غفار (۳۸) ۲۲۲

- ملک شاهی، معصومه (۵۲) ۴۲۶
- ملکی، قیصر (۶۷) ۲۷۵
- ملیانی، مهدیه (۷۲) ۳۹۳
- منتخب یگانه، محمد (۷۶) ۳۹۴
- منتظر، غلامعلی (۵۵) ۲۶۶
- منصور، محمود (۱) ۶۱، (۲) ۱۰۴، (۳) ۲۰۷، (۶) ۱۰۷، (۱۲) ۳۴۱، (۱۳) ۴۶، (۱۴) ۱۱۵، (۱۴۷) ۱۱۵، (۱۶) ۳۴۷، (۲۳) ۲۵۵، (۲۴) ۳۴۸، (۲۶) ۱۴۳، (۳۲) ۳۳۷
- منصوری سپهر، روح اله (۶۹) ۲۵
- منتظری توکلی، وحید (۶۱) ۷۰
- موتابی، فرشته (۵۷) ۳
- موتقی، محمد تقی (۷۰) ۱۷۶
- مؤذنی، سید محمد (۹) ۳
- موسوی، سید امین (۵۷) ۲۳
- موسوی، سید ولی اله (۷۸) ۲۰۶
- مولوی، حسین (۲۱) ۱۸، (۲۷) ۳۰۰، (۳۱) ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴، (۳۸) ۳۸۷، (۳۹) ۳۳۵، (۴۲) ۱۵۰، (۴۳) ۲۸۸، (۴۵) ۴، (۴۷) ۲۴۲، (۴۸) ۳۰۶، (۴۹) ۳، (۵۰) ۱۵۳، (۵۱) ۳۰۶، (۵۲) ۳۷، (۵۳) ۹۵، (۵۶) ۳۷۰، (۷۳) ۳۷، (۳۹) ۳۰۸
- مهبان خامنه، مهري (۳۹) ۳۰۸
- مهد، مینا (۸۴) ۴۲۸
- مهدویان، علیرضا (۴۰) ۴۷۰، (۶۵) ۵۳
- مهرابی، حسینعلی (۳۱) ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴، (۴۹) ۵۴
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۶) ۱۵۹، (۷) ۲۷۱، (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۸۳، (۱۶) ۳۸۸، (۱۷) ۴۴، (۲۸) ۳۵۸، (۲۹) ۳، (۴۳) ۲۴۲، (۵۵) ۳۱۹
- مهری نژاد، سیدابوالقاسم (۱۴) ۱۴۷
- مهین زعیم، بتول (۳۴) ۱۵۱
- میر آقایی، علی محمد (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲
- میرجعفری، سید احمد (۳۶) ۴۱۳، (۴۴) ۴۲۶
- میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۵۹) ۲۵۳
- میررضایی، سیدعلی (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷
- میرزایی، جعفر (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲
- میری، میرنادر (۵۶) ۴۰۱
- میکائیلی، نیلوفر (۶۲) ۱۹۲
- میکائیلی منیع، فرزانه (۶۶) ۲۰۱
- میناکاری، محمود (۴۶) ۱۵۴
- نادری، زهره (۳۶) ۴۲۹
- نادری، یزدان (۷۴) ۱۲۲
- نادعلی پور، حسن (۷۲) ۴۳۸
- نادی، محمدعلی (۵۴) ۱۴۲
- ناماداری کورش (۶۹) ۷۷، (۷۶) ۳۳۳
- نائلی، حسین (۲۰) ۳۰۳، (۲۹) ۳۷
- نجاریان، بهمن (۷) ۲۷۱، (۱۰) ۱۷۴، (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۸۳، (۱۵) ۲۴۷، (۱۶) ۳۸۸، (۱۸) ۱۳۶، (۲۹) ۳
- نجفی، محمود (۷۱) ۲۹۲
- نجفی، مصطفی (۳۶) ۴۲۹
- نجفی زاده، سیدرضا (۲۴) ۳۷۵
- نریسیانس، آر.بی. (۷۷) ۳
- نریمانی، محمد (۱۴) ۱۳۱، (۲۳) ۲۴۴، (۴۵) ۲۰، (۵۲) ۴۲۶
- نشاط دوست، حمیدطاهر (۱۷) ۳۱، (۱۸) ۱۱۸، (۲۰) ۳۰۳، (۲۲) ۱۶۴، (۲۷) ۳۰۰، (۲۹) ۳۷، (۳۱) ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴، (۳۹) ۳۳۵، (۴۲) ۲۱۶، (۴۳) ۳۳۷، (۴۷) ۲۴۲، (۴۸) ۳۵۴، (۵۱) ۳۰۶، (۵۲) ۳۶۲
- نصراصفهانی، احمدرضا (۳۴) ۱۶۵
- نصراللهی، بهنیا (۶۴) ۳۲۲

- نصرتی، فاطمه (۷۹) ۲۶۳
 نصری، صادق (۷۶) ۴۱۰
 نصیری ولیک نبی، فخرالسادات (۷۷) ۸۶
 نظربلند، ندا (۴۱) ۲۸، (۶۱) ۵۱
 نظری، ابراهیم (۷۲) ۴۳۸
 نظیری، قاسم (۴۸) ۴۴۵
 نعامی، عبدالزهرا (۶۵) ۶۷
 نعمت طاووسی، محترم (۵) ۶۵
 نقش، زهرا (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۵۲) ۳۷۷
 (۷۰) ۱۴۶
 نوربالا، احمدعلی (۱۵) ۲۱۹، (۲۷) ۲۱۸
 نوربخش، رباعه (۴) ۳۴۹
 نوربخش، یونس (۷۷) ۳
 نورعلی، زهره (۳۶) ۳۶۶
 نورمحمدی، لیلا (۱۰) ۱۶۴
 نوروزی، رضا علی (۳۸) ۲۳۲
 نوروزیان، مریم (۳۵) ۲۷۹
 نوری، ابوالقاسم (۱۷) ۳۱، (۲۱) ۱۸، (۴۷) ۲۹۷
 (۶۲) ۱۷۶
 نوری، ربابه (۷۸) ۱۸۹
 نوری، ناهید (۱۷) ۴
 نوری، نرگس السادات (۳۶) ۳۳۴
 نوید، احد (۴۸) ۴۱۴
 نویدی، فاطمه (۴۳) ۲۷۵
 نیتی، ربابه (۷۸) ۱۷۴
 نیکبخت نصرآبادی، علیرضا (۳۸) ۱۵۶
 نیکدل، فریبرز (۸۴) ۴۱۲
 نیک مرام، زهرا (۱۷) ۶۸
 نیوشا، بهشته (۷۸) ۲۲۳
 • وائقی، زهرا (۵۹) ۲۳۵
 واحدی، شهرام (۸۲) ۲۰۱
 ودودی مفید، پروین (۶۲) ۱۰۶
 وفادار، زهره (۴۶) ۲۱۳
 ویسانی، مختار (۵۸) ۱۱۰، (۶۲) ۱۴۲
 • هادیانفرد، حبیب (۱۰) ۱۷۴، (۱۶) ۳۸۱،
 (۳۸) ۲۰۰، (۶۵) ۱۸
 هاشمی، تورج (۵۱) ۲۵۸، (۵۴) ۲۰۴، (۸۲) ۲۰۱
 هاشمی، سحر (۸۱) ۵۱
 هاشمی، سهیلا (۸۲) ۱۶۷، (۸۳) ۲۸۴
 هاشمی، سید اسماعیل (۷۶) ۳۹۴
 هاشمی، ویدا (۳۹) ۲۷۵
 هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل (۶۷) ۲۹۴
 هداوندخانی، فاطمه (۶۵) ۳۳
 همایونی، علیرضا (۲۶) ۱۷۹
 هومن، حیدرعلی (۷۷) ۳
 • یارمحمدیان، احمد (۴۵) ۴
 یعقوبی، حمید (۸۰) ۳۹۳
 یوسفی، رحیم (۴۴) ۳۸۱
 یوسفی، زهرا (۴۹) ۵۴
 یوسفی، فریده (۶۳) ۳۰۰، (۷۰) ۲۰۹، (۷۱) ۲۴۷
 یوسفی، ناصر (۵۴) ۱۸۲
 یونسی، سیدجلال (۲۳) ۲۷۶



معرفی کتاب



○ آزمون‌های روانشناختی

جلد ۱ و ۲

○ دکتر علی فتحی آشتیانی، محبوبه

داستانی، بهاره محمدی، مینا فتحی

آشتیانی

○ انتشارات بعثت

□ نیاز دانشجویان و محققین و دسترسی آسان آنها به آزمون‌های مورد نظر، ارائه اطلاعات دقیق و کامل از ابزارها به ویژه اعتبار و روایی آنها، ارائه کتابی نسبتاً جامع برای تدریس دروس آزمون‌های روانشناختی و کاربرد مقدماتی روش‌های تشخیص در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، با توجه به اینکه در اکثر کتاب‌هایی که تا کنون در این زمینه انتشار یافته است، کاستی‌های قابل توجهی وجود دارد و هیچ‌یک از آنها به طور جامع و کامل و به دور از نقص به معرفی آزمون‌ها نپرداخته‌اند و همیشه دانشجویان علاقه‌مند با سردرگمی مواجه بوده‌اند، از جمله انگیزه‌های تدوین این کتاب بوده است.

□ جلد اول کتاب آزمون‌های روانشناختی در دو بخش تنظیم شده است. بخش اول به معرفی ابزارهایی پرداخته است که عمدتاً به ارزیابی صفات و رگه‌های شخصیتی می‌پردازد. در بخش دوم ابزارهایی معرفی شده‌اند که عمدتاً به ارزیابی سطح سلامت روانی می‌پردازند. در ارائه هر یک از ابزارها، سعی شده است به معرفی اجمالی آن ابزار، اعتبار و روایی آن، شیوه نمره‌گذاری، شیوه تفسیر نمرات و ارائه کامل سؤال‌های آن ابزار پرداخته شود.

□ جلد دوم در پنج بخش «آزمون‌های شخصیت»، «روانشناسی صنعتی - سازمانی»، «روانشناسی مثبت»، «روانشناسی سلامت»، «سلامت روانی» در کنار معرفی پرسشنامه و مقیاس‌های مرتبط با این فصل‌ها معرفی شده است.

فهرست مندرجات شماره های ۸۱ تا ۸۴

سال بیست و یکم ۱۳۹۶

□ نگرش به زمان در نوجوانان ایرانی: یک مطالعه کیفی
دکتر هیمین خضری آذر، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ۲۳۸

□ نقش توانمندی‌های هیجانی و شهروندی در پیش‌بینی عملکرد شغلی و وظیفه ای و زمینه ای پرستاران
سیمین دخت کلنی ۲۵۶

□ مقایسه تأثیر معنویت درمانگری و فراشناخت درمانگری بر بهزیستی روانشناختی فرزندان دختر شاهد و ایثارگر
دکتر مریم اسماعیلی، نوشین بصیری ۲۶۹

□ مدل علی برای ابعاد طرح ارتباطی خانواده، تاب آوری و مهارت مهار خشم با گرایش به خشونت
دکتر سهیلا هاشمی، عباس اکبری ۲۸۴

□ مقایسه تاب آوری و قدرت تحمل ابهام در ورزشکاران رشته های ورزشی انفرادی و گروهی
خدیجه سلمانی، دکتر جمال فاضل کلخوران، حجت اله امینی، دکتر علیرضا کاکاوند ۳۰۰

□ بررسی نقش ظرفیت حافظه کاری و کارکردهای اجرایی در آمادگی ابتلا به آلزایمر
فروغ تافی، دکتر روح‌الله شهبازی ۳۱۶

□ رابطه خود شناسی و نیازهای اساسی روانشناختی با خود تنظیمی هیجانی و یادگیری
ندا فرجی، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، دکتر شیوا خلیلی ۳۳۴

□ معرفی کتاب ۳۴۷



□ بررسی دیدگاه دانش آموزان مقطع ابتدایی درباره معرفت شناسی شخصی: یک مطالعه کیفی
دکتر زهرا تنها، دکتر پروین کدیور، دکتر محمدحسین عبداللهی، دکتر جعفر حسینی ۳۵۲

□ رابطه دل‌بستگی بزرگسالی و دل‌بستگی به خدا با سلامت روانشناختی با میانجیگری تاب آوری
دکتر جلیل باباپور خیرالذین، دکتر حمید پورشریفی، دکتر باقر غباری بناب، دکتر زینب خانجانی، دکتر محسن بهرامی ۳۶۹

□ اثربخشی برنامه آموزش پذیرش و تعهد بر پذیرش کودکان اتیستیک توسط مادران
دکتر احمد به پژوه، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، سارا پاژکی ۳۸۴

□ اثربخشی آموزش سه‌وجهی اشتراک‌نبرگ بر بهبود مهارت‌های خواندن کودکان ناراساخوان
دکتر مصومه فارسی نژاد، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای ۳۹۸

□ بررسی رابطه کمال گرایی و سازگاری هیجانی با نقش واسطه باورهای انگیزشی
عاطفه سرشار، دکتر قوام ملتفت، دکتر فریبرز نیکدل ۴۱۲

□ رابطه بین بیش‌درگیری والدین و رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان
مینا مهید، دکتر محبوبه فولادچنگ ۴۲۸

□ طراحی و ساخت و بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه هوش چندگانه برای ورزشکاران رشته هندبال
دکتر محمدرضا شهبازی کاسب، فاطمه چشمی، دکتر زهرا استیری، دکتر محمدرضا محمدی، دکتر رسول زیدآبادی ۴۴۴

□ نمایه مولفان ۴۶۴

□ معرفی کتاب ۴۷۸

□ فهرست ۴ شماره سال ۱۳۹۶ ۴۷۹

□ بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سباهه خودتنظیمی نوجوانان در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی
دکتر مسعود کیانی، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ۳

□ بررسی عوامل مؤثر بر تقلب تحصیلی با رویکردی انگیزشی: آزمون مدل علی
زینب ربانی ۲۳

□ اثربخشی روش دقیق آموزی بر روان‌خوانی دانش‌آموزان با مشکلات خواندن
دکتر باقر غباری بناب، فهیمه بهاری، دکتر علی اکبر ارجمند ۳۸

□ متغیرهای انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش‌بین‌های فرسودگی تحصیلی
دکتر علی تقوایی نیا، سحر هاشمی، دکتر فریبرز نیکدل، مرضیه شهرپاری ۵۱

□ بررسی مقایسه ای نظام های مغزی/رفتاری و کارکردهای اجرایی در افراد سیگاری، سوء مصرف کنندگان مواد و افراد عادی
سهراب امیری، امیر قاسمی نواب، دکتر محمد حسین عبداللهی ۶۷

□ الگوی ساختاری ابراز وجود، خودکارآمدی با شادکامی
سمیه حسن نیا، دکتر بهرام صالح صدق پور ۸۵

□ پیش‌بینی نگرش به نقش‌های اجتماعی بر اساس باورهای دینی و میانی اخلاقی
فاطمه آزاد منجیر، دکتر شیوا خلیلی ۱۰۱

□ معرفی کتاب ۱۱۵



□ بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانگری بر افزایش سازگاری اجتماعی و خود-تنظیمی در نوجوانان
سیدرحمان حسینی، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، دکتر شیوا خلیلی ۱۱۸

□ تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی پرسشنامه تقاضا و کنترل شغلی در طراحی کار
دکتر هاجر براتی، دکتر حمیدرضا عریضی سامانی ۱۳۳

□ اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر شایستگی اجتماعی و حرمت خود دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری
دکتر زهره لطیفی، سارا آقابابایی ۱۵۱

□ تبیین نقش واسطه‌ای جهت‌گیری زندگی در رابطه بین سبک‌های دل‌بستگی و احساس خوشبختی
دکتر سهیلا هاشمی، عباس اکبری ۱۶۷

□ اثربخشی گروه‌درمانگری با رویکرد هستی‌شناسی اسلامی بر میزان درد معنوی در دانشجویان با مشکلات افسردگی
فهیمه محمد پور، دکتر نوراله محمدی، دکتر چنگیز رحیمی طاقانکی ۱۸۴

□ بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر بازده‌های یادگیری در درس فعالیت‌های قرآنی
دکتر اسکندر فتحی آذر، دکتر تورج هاشمی، دکتر یوسف ادیب، دکتر شهرام واحدی، دکتر سید محمد طباطبایی ۲۰۱

□ نقش تنیدگی والدینی در پیش‌بینی حساسیت و کیفیت مراقبت مادرانه
دکتر پریسا سادات سید موسوی، هاله آزرمی، بهاره انجم شعاع ۲۱۷

□ معرفی کتاب ۲۳۴

ISSN 1680-8436

Quarterly Journal of the
Iranian
Association of Psychology

www.iranapsy.ir

Director in Charge

JAVAD EJEI, PhD

ejei@iranapsy.ir

Chief Editor

M.K. Khodapanahi.PhD

Editorial Board

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

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

In the Name of Allah Contents

- **Investigation of the Viewpoint of Elementary Students about Personal Epistemology: A Qualitative Study**
Zahra Tanha, PhD, Parvin Kadivar, PhD, Mohammad Hosein Abdollahi, PhD, Jaefar Hasani, PhD352
- **Relationship between Adult Attachment and God to Attachment with Mental Health Mediation Resilience**
Jalil Babapour Kheiroddin, PhD, Hamid Pour Sharifi, PhD, Bagher Ghobari Bonab, PhD, Zeinab Khanjani, PhD, Mohsen Bahrami, PhD.....369
- **The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training Program on Acceptance of Autistic Children by Mothers**
Ahmad Beh-Pajooch, PhD, Masoud Gholamali Lavasani, PhD, Sara Pazoki, MSc384
- **Efficacy of Sternberg Triarchic Instruction to Improve Reading Skills in Dyslexia Students**
Masumeh Farsinejad, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Javad Ejei, PhD.398
- **Investigating the Relationship between Perfectionism and Emotional Adjustment with Mediating Role of Motivational Beliefs**
Atefe Sarshar, Msc, Ghavam Moltafet, PhD, Fariborz Nikdel, PhD.....412
- **Academic Entitlement in the Relationship between Parental Over-involvement and Counterproductive Academic Child**
Mina Mahbod, MSc, Mahboubeh Fouladchang, PhD.....428
- **Design, Construction and Psychometric Questionnaire Multiple Intelligences in Handball**
Mohammad Reza Shahabi Kaseb, PhD, Fatemeh Cheshomi, MSc, Zahra Estiri, PhD, Mohammad Reza Mohammadi, PhD Rasool Zeidabady, PhD.....444
- **Book Review**478