

- استانداردهای آزمون هوشی ماتریس وین برای دانش آموزان ۱۳-۱۸ ساله ایرانی
- دکتر جواد اژه ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی، مرضیه رضایی، زهرا اکبری ۱۲۴
- اثربخشی درمان ترکیبی فعال سازی رفتاری کوتاه مدت و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری
- المیرا آریانا کیا، دکتر علیرضا مرادی، دکتر محمد حاتمی ۱۴۰
- دل‌بستگی به خدا و خلاقیت هیجانی: نقش واسطه ای نیازهای اساسی روانشناختی
- دکتر راضیه شیخ الاسلامی ۱۵۷
- تأثیر خستگی شناختی بر میزان گوش بزنگی افراد با حافظه کاری بالا و پایین
- ربابه نیتی، دکتر طاهره الهی، دکتر جواد صالحی ۱۷۴
- بررسی نیازهای دانشجویان به مداخلات پیشگیرانه از اعتیاد
- دکتر ربابه نوری ۱۸۹
- اثر بزهداری و جنس بر سبک‌های فرزندپروری، سبک‌های دل‌بستگی و ویژگی‌های شخصیت نوجوانان
- دکتر سید ولی اله موسوی، سجاد رضائی، مریم شیری، دکتر محمد سعید عبدخدایی ۲۰۶
- اثربخشی آموزش تلفیقی تفکرانتقادی و تفکرخلاق بر باورهای معرفت شناسی دانش آموزان
- فهیمة حسنی، دکتر زاسنت صلیبی، دکتر بهشته نیوشا ۲۲۳
- گزارش و خبر
- ۲۳۹
- معرفی کتاب
- ۲۴۱

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.

سال بیستم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۵
فصلنامه انجمن ایرانی روانشناسی
www.iranapsy.ir

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:

دکتر جواد اژه‌ای

ejei@iranapsy.ir

سردبیر:

دکتر محمد کریم خداپناهی

مدیر داخلی:

دکتر مهناز شاهقلیان

شورای علمی مجله:

دکتر پرویز آزادفلاح (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر اسفندیار آزاد مرزآبادی (دانشگاه بقیه اله عج)

دکتر جواد اژه‌ای (دانشگاه تهران)

دکتر غلامعلی افروز (دانشگاه تهران)

دکتر تقی برومندزاده (دانشگاه گرونیل / فرانسه)

دکتر رضا پورحسین (دانشگاه تهران)

دکتر محمد کریم خداپناهی (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر رسول روشن (دانشگاه شاهد)

دکتر کاظم رسول‌زاده طباطبائی (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر فرامرز سهرابی (دانشگاه علامه طباطبائی)

دکتر مهناز شاهقلیان (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمد حسین عبداللهی (دانشگاه خوارزمی)

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

دکتر محمد علی مظاهری (دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر علیرضا مرادی (دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمود منصور (دانشگاه تهران)

دکتر مهناز مهربانی‌زاده هنرمند (دانشگاه شهید چمران)

دکتر حمید طاهر نشاط دوست (دانشگاه اصفهان)

آدرس: تهران، خیابان ولی عصر (عج)، بالاتر
از پارک وی، ایستگاه پسیان، پلاک ۲۹۹۳

مکاتبات: تهران - صندوق پستی: ۶۱۹-۱۳۱۸۵

پست الکترونیکی مجله:

journal@iranapsy.ir

شماره حساب بانکی:

حساب جاری سیبا ۰۱۰۸۰۶۲۴۲۲۱۰۰۰

بانک ملی ایران - شعبه پاسنور تهران

مجله اشتراک چاپی ندارد

استانداردسازی آزمون هوشی ماتریس وین □ برای دانش آموزان ۱۳-۱۸ ساله ایرانی □

Standardize the Vienna Matrix Test for Iran (WMTI) for Students between Ages 13-18 Years □

Javad Ejei, PhD □

Gholamali Lavasani, PhD

Marziyeh Rezaiee, MSc

Zahra Akbari, MSc

دکتر جواد اژه ای *

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی *

مرضیه رضایی *

زهرا اکبری *

Abstract

Current study was conducted to standardize Vienna Matrix Test for Iran (WMTI). For Iranian students between ages 13-18. Intended population in this study was all students (males and females) who were studying in middle and high schools during the academic year 2010-2011 and 2011-2012. Multistage random sampling procedure was used to select 2849 students (1267 male and 1582 female) from five province in Iran: Tehran, Khorasan-e-Razavi, Kerman-shah, Gilan, and Bushehr. At the beginning Formans original from that was based on Rasch's statistic model was administered on student population. From 42 statements 28 statements were selected based on the model and was used for Vienna Matrix Test for Iranian (WMTI). Norm tables for the age group 13 to 18 were developed. Finally mean differences between girls and boys was calculated by means of one-way analysis of variance. Result showed the age and gender effect. Intelligent quotient increased as chronological age increases. Girls also were higher than boys in intellectual functioning in overall.

Keywords: intelligence, Rasch's model, standardize, Vienna Matrix Test for Iran (WMTI)

چکیده

پژوهش حاضر جهت استانداردسازی آزمون هوشی ماتریس وین (WMTI) برای دانش آموزان ۱۳-۱۸ ساله ایرانی صورت گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقاطع راهنمایی و دبیرستانی کل کشور بودند که در سال های تحصیلی ۹۰-۹۱ و ۹۱-۹۰ به تحصیل اشتغال داشتند. نمونه گیری به صورت تصادفی چند مرحله ای بود که تعداد ۲۸۴۹ دانش آموز دختر و پسر (۱۲۶۷ پسر و ۱۵۸۲ دختر) از ۵ استان تهران، خراسان رضوی، کرمانشاه، گیلان و بوشهر انتخاب شدند. ابتدا فرم خام فورمن با استفاده از مدل آماری راش بر روی دانش آموزان ایرانی اجرا شد. از ۴۲ ماده ای که آزمودنی ایرانی به آن پاسخ داده بودند، ۲۸ سوال براساس مدل راش همگن تشخیص داده شد و تحت عنوان آزمون ماتریس وین برای ایران (WMT-I) نامگذاری گردید و جداول راهنما و استاندارد سنین بین ۱۳ تا ۱۸ به صورت جداگانه ارائه گردید. در نهایت با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک راهه، تفاوت ضریب هوشی در پایه های تحصیلی و دختران و پسران محاسبه شد که نتایج حاکی از افزایش ضریب هوشی با افزایش سن و ضریب هوشی بالاتر دختران بود.

کلید واژه ها: هوش، مدل راش، استانداردسازی، آزمون ماتریس وین، ایران

□ Department of Educational Psychology and Counseling,
University of Tehran, I.R.Iran
□ javad.ejei@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۹/۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱/۳۰
□ این پژوهش با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشکده
روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران صورت گرفته است.
* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

● مقدمه

«هوش» هر چند به نظر می آید مفهومی روشن دارد ولی تعریف یکسانی از آن نشده است، لذا محققان از آن تعریف های گوناگونی به دست داده اند. برخی توانمندی سازگاری با پیرامون را در تعریف هوش آورده اند، برخی توانمندی یادگیری و جمع بندی و در یک جا قراردادن و در نهایت استعداد تحصیلی که منجر به پیشرفت تحصیلی می شود را در تعریف آن بیان کرده اند. کوشش هایی که برای تدوین یک تعریف دقیق از هوش به عمل آمده است، همواره با مشکل و مناقشه مواجه شده است. این امر عمدتاً به آن سبب است که هوش یک مفهوم انتزاعی است و در واقع هیچ پایه محسوس، عینی و فیزیکی ندارد. هوش یک برچسب کلی برای گروهی از فرایندهاست که از رفتارها و پاسخ های آشکار افراد استنباط می شود (مارنات^۱، ۱۳۸۹). اکثر نظریه پردازان، هوش را به عنوان بخشی از الگوهای نظری خود تعریف می نمایند. به عقیده گاردنر هوش توانش روانی- زیستی به منظور پردازش اطلاعات است که می تواند در یک محیط فرهنگی جهت حل مسئله یا خلق محصولات که در یک فرهنگ ارزشمند است فعال شود (گاردنر، ۲۰۱۱). بر اساس نظر هوف /شتتر، به هوش از منظر های متفاوت می توان نگرست: ۱. مجموعه ای از استعدادها ۲. قدرت حل مسئله ۳. قدرت دریافت و کشف ۴. ترکیب، کاربرد و توضیح ارتباطات یک موضوع. کلاپارد^۲ و اشترن^۳ هوش را گذر از موقعیت های سخت تعریف کرده اند.

مسئله ارزیابی توانایی های انسان از جمله هوش از موضوعاتی است که از ابتدا روان شناسان را به خود مشغول کرده است، پایه گذاران آزمون های روانی فرانسیس گالتون^۴ (۱۸۸۳)، ریگر^۵ (۱۸۸۸)، مک کین کتل^۶ (۱۸۹۰) و بینه^۷ (۱۹۰۵) هستند. آزمون هوش وسیله ای است که روان شناسان ابتدا به منظور پیشرفت استعداد تحصیلی افراد مطرح کردند. به نظر بسیاری از محققان هدف اصلی از به کاربردن آزمون های هوش، ارزیابی استعداد بارز و بالقوه است. علاوه بر هدف فوق با این آزمون ها می توان موفقیت های شغلی، تحصیلی و اجتماعی افراد را تا حدودی پیش بینی کرد (آناستازی، ۱۳۸۷).

نخستین گام جدی را می توان در تهیه و استاندارد سازی آزمون هوشی از سوی بینه و سیمون^۸ دو دانشمند فرانسوی دانست. آنها معتقدند هوش در مسیر تحولی خود از کودکی تا بزرگسالی از حالت «انضمامی» به سوی حالت های «انتزاعی» کشانده می شود. نهایتاً توقف

رشد هوش را در سن ۱۴ - ۱۵ سالگی می دانستند و تفاوت بزرگسالان با نوجوانان را در گستره حجم معلومات آنها دانسته و اطلاعات را مجزا از هوش ذکر کرده، اولی را براساس اثر «محیطی» و دومی را «وراثتی» می دانستند.

اسپیرمن (۱۹۰۴) در بررسی هوش علاوه بر عامل «عمومی» به عامل «اختصاصی» هم توجه داشت. اسپیرمن (۱۹۲۷) نشان داد افرادی که در یکی از آزمون های «توانش هوشی استانفورد - بینه» عملکرد خوبی دارند، در سایر خرده آزمون ها به خوبی عمل می کنند. فن آماری تحلیل عاملی، او را به این دیدگاه کشاند که علت این همبستگی وجود یک هوش عمومی (g) است که در هوش های اختصاصی (s) مرتبط با تکالیف خاص ظاهر می گردد. در مقابل ترستون (۱۹۴۷)، روش های «تحلیل عاملی چندگانه»^۹ را مورد استفاده و با تفسیر دیگری از انواع هوش مطرح ساخت که به جای عامل کلی (g) عوامل مرتبه دوم را پیشنهاد می نمود. کتل نسبت به آنچه اسپیرمن و ترستون ارائه نموده اند، موضعی منفی دارد. او پس از معرفی «هوش سیال» و «متبلور»، معتقد است براساس خرد متعارف، این انتظار وجود دارد که هوش متبلور می بایست بر عامل g بار عاملی داشته باشد. کتل در دهه های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ مفهوم هوش سیال و متبلور را مطرح ساخت که بعداً توسط هورن و کتل (۱۹۶۷) توسعه بیشتری یافت (کتل، ۱۹۸۷). مسیر اسپیرمن را برت^{۱۰} (۱۹۵۱، ۱۹۴۹) و ورنون (۱۹۶۱) دنبال کردند. الگوی سلسله مراتبی برت در دو سطح ۱ و ۲ در برگیرنده تداعی ها، ادراکات و احساسات می شد. الگوی سلسله مراتبی ورنون عوامل گروهی مربوط به آموزش، بعد «عوامل کلامی» و در پایین ترین مرتبه «عوامل ویژه» را در برمی گرفت. مایلی (۱۹۶۹) به عوامل عمومی و گروهی معتقد بود. گیلفورد (۱۹۶۷، ۱۹۷۱) مدل سه بعدی هوش را از سه زاویه «محتوا»، «کارکرد» و «فراورده» مطرح کرد. یگر (۱۹۷۳) با بررسی موارد مطرح شده، شش عامل را در هوش مطرح ساخت. جنسن (۱۹۸۲) ماهیت هوش را در دو سطح متمایز و در عین حال وابسته به هم مطرح ساخت. پیازه هوش را پدیده ای پویا می دانست (پیاژه و اینهلدر، ۱۹۶۹). برونر^{۱۱} (۱۹۶۴) هم معتقد بود از راه تجزیه و تحلیل بازنمایی کودکان، می توان به کارکرد هوش آن ها پی برد.

به عقیده گاردنر (۲۰۱۱) انسان دارای چند هوش متمایز از هم است نه یک هوش خاص. هر پیشرفت چشمگیر فرد مستلزم ترکیبی از این چند نوع هوش است. برخی فرهنگ ها برای بعضی از این مقوله های هوشی اهمیت و ارزش بیشتری قایل هستند. او به

وجود ۹ هوش اشاره دارد: کلامی (زبانی)، موسیقی، منطقی، ریاضی، فضایی، جنبشی، بدنی، بین فردی، درون فردی، طبیعی و وجودی. استنتاج گاردنر این است که یک نوع تیزهوشی براساس هر نوع هوش وجود دارد، و هر یک از این انواع، بسته به نوع هوش، شرایط مفیدی را برای مهارت های حل مسئله فراهم می آورند و از یک اساس و پایه زیستی در تشخیص برخوردارند (اشترنبرگ^{۱۲}، دیوید سون^{۱۳}، گاردنر، هاچ^{۱۴}، ۲۰۱۱).

آزمون های سنتی هوش کلی، مانند آزمون هوش وکسلر و استنفورد - بینه توسط طرفداران آزمون های ظرفیت یادگیری مورد انتقاد قرار گرفته است، زیرا این آزمون ها به جای ظرفیت یادگیری، نتیجه نهایی یادگیری های پیشین را منعکس می سازند و از این رو، توانایی یادگیری افراد متعلق به طبقه اجتماعی - اقتصادی پایین، افراد مبتلا به مشکلات یادگیری و اختلالات رفتاری و هم چنین افرادی که فرصت های اندکی جهت کسب دانش و مهارت های مورد نیاز برای موقعیت آزمون داشته اند را، کم برآورد می کنند (مینایی، ۱۳۸۴). نظریه پردازان شناختی معتقدند که نظریه پردازان قبلی به شیوه معکوس هوش را تعریف کرده اند. آن ها ابتدا آزمون های هوش را ساختند، سپس آن ها را اجرا کردند و پس از تجزیه و تحلیل داده ها به ارائه تعاریفی از هوش پرداختند. نظریه پردازان شناختی عقیده دارند؛ هوش چیزی بیش از آن است که در آزمون های سنتی هوش اندازه گیری می شود (هافمن، ورنوی و ورنوی، ۱۳۸۶). یکی از وجوه افتراق نظریه روان سنجی از نظریه شناختی این است که نظریه روان سنجی بر ساختار و ایستایی تأکید دارد؛ ولی نظریه شناختی بر جهت گیری فرایند و پویایی تأکید می کند. یعنی در نظریه شناختی بیش از همه بر نقش راهبردها و فرایندها تأکید شده است. زیرا به نظر محققان این گروه عوامل فوق، یکی از اجزای مهم عملکردهای شناختی محسوب می شود (لفرانکوویس^{۱۵}، ۲۰۰۰).

علی رغم انتقادات زیاد، آزمون های هوش آنها ابزارهای سودمند و با ارزشی هستند. اگر آزمون از خصوصیات روان سنجی مطلوب برخوردار باشد و اگر تفسیر نتایج توسط افراد متخصص و آگاه صورت گیرد این آزمون ها می توانند به نحو سودمندی در برآورد توانایی های افراد جهت پیش بینی عملکرد در فعالیت های خاص و کمک به فرایند به فرایند تشخیص مورد استفاده قرار گیرد (اژه ای، ۱۹۸۰).

از طرفی در مقایسه با فرهنگ های مختلف، مقایسه بین فرهنگی می تواند به عنوان یک

ابزار سنجش بین فرهنگی، مورد استفاده قرار گیرد. آزمونی که در جامعه بخصوصی تدوین یافته است آینه شکل خاص از همان فرهنگ و افراد رشد یافته در آن فرهنگ می باشد (اژه ای، ۱۹۸۰). به همین خاطر کتل و نسلرود (۱۹۶۵) همچنین ریون (۱۹۶۲، ۱۹۶۰، ۱۹۵۸، ۱۹۳۸) تلاش کردند تا آزمون های فرهنگ نابسته ای را تدوین کنند که با عامل عمومی بتوان افراد را مورد سنجش قرار داد، عاملی که تحت تاثیر عوامل فرهنگی نباشد. این آزمون های فرهنگ نابسته در چین، کره، ژاپن، هند، کشورهای افریقای و امریکای لاتین مورد استفاده قرار گرفته اند.

آزمون ماتریس وین (WMT) یک آزمون هوشی از نوع «قدرت - سرعت»^{۱۶} می باشد، زیرا با کاهش زمان اجرای آزمون، «قدرت - سرعت» و توان آزمودنی و با افزایش زمان اجرای آن، «توان و قدرت» آزمودنی بیشتر مورد سنجش قرار می گیرد. در ۲۸ ماده این آزمون، چهار مفهوم در نظر گرفته شده است که شامل «عدد»، «جهت»، «شکل» و «زمینه» می باشد، که با توجه به این مفاهیم ماده ها از آسان به دشوار تدوین شده است. همبستگی آزمون WMTI با CFT-3^{۱۷} ($r=0/92$) و همینطور با IST^{۱۸} ($r=0/85$) است. ضریب آلفای کرونباخ در مورد نمونه ۳۰۳ نفره ایرانی ۰/۷۹ بوده است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حکیم جوادی (۱۳۸۳) ۰/۷۸ بوده است.

در طرح پژوهشی حاضر که جهت استاندارد سازی مقیاس هوشی WMTI صورت گرفته، لازم است این نکته مورد توجه قرار گیرد که آزمون هایی نظیر ریون شکل اولیه (خام) آنها در کشورهای مختلف منجمله ایران استانداردسازی نشده اند بلکه گزینه های نهایی مثلاً ریون استانداردسازی شده است. اما در مورد مسیر تدوین آزمون ماتریس وین^{۱۹} (WMT) به این صورت بود که فورمن (۱۹۷۳) شکل خام آن را تهیه و بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه/تربیتی اجرا نمود. شکل خام این آزمون از ۴۲ ماده تشکیل شده بود که با اجرای وی براساس مدل آماری پروفسور رایش (۱۹۶۱ و ۱۹۶۰) تعداد ۳۲ ماده به عنوان ماده های «همگن» باقی ماندند. جهت مطالعه بین فرهنگی پیسونگر (۱۹۷۵) با اجرای خام این آزمون در کشورهای نیجریه و توگو جهت یافتن ماده هایی که وجوه اشتراک بین فرهنگی را برساند نتایج خود را با یافته های فورمن مقایسه کرد که در نتیجه «آزمون ماتریس وین» (WMT) با ۲۴ ماده شکل گرفت. این یافته ها بعداً با همکاری مشترک فورمن و پیسونگر بر روی نمونه گسترده تری از دانش آموزان اتریشی اجرا شد. WMT مدعی است که ۲۴ ماده باقی

مانده از همگنی مطلوب برخوردار و مشخصه های یکسانی را در سه کشور/تاریخ (آلمانی زبان) نیجریه (انگلیسی زبان) و توگو (فرانسوی زبان) می سنجد. بعد از این اجرا این سوال اساسی مطرح شد که آیا اصولاً می توان آزمون فرهنگ نابسته که جهانی باشد، ساخت، لذا پیشنهاد شد که شکل خام آزمون ماتریس وین که از ۴۲ ماده تشکیل شده بود مجدداً بر روی نمونه/ ایرانی هم اجرا و با کل داده های فورمن و پیسونگر مقایسه گردد تا آزمونی که بعد ثابتی را همراه با ویژگی های مشابه بین فرهنگی در مورد این کشورها که اروپایی، آسیایی و افریقایی بودند، بسنجد تدوین شود. در این مقایسه پرسش این بود که چنانچه آزمودنی های جدیدی از یک فرهنگ دیگر به این آزمون اضافه شوند آیا وضعیت و تعداد ماده های باقی مانده در WMT ۲۴ ماده باقی خواهد ماند؟ که در یک مقایسه بین فرهنگی اضافه شدن ایران، شش ماده را از مدار محاسبه خارج ساخت و ۱۸ ماده که ویژگی های آزمودنی ها را در چهار فرهنگ می سنجد باقی ماند (اژه ای، ۱۹۸۰). با توجه به آن که آزمون هوشی WMTI آزمونی ناوابسته به فرهنگ و با امکان اجرای نسبتاً آسان در مقایسه با سایر آزمون های هوشی می باشد، هدف پژوهش حاضر استانداردسازی این آزمون برای دانش آموزان جامعه ایران در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۸ سال می باشد.

● روش

○ «جامعه آماری» این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقاطع راهنمایی و دبیرستان های کل کشور بودند که در سال های تحصیلی ۸۹-۹۰ و ۹۰-۹۱ به تحصیل اشتغال داشتند. در این پژوهش «گروه نمونه» به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای تعیین شد. جهت نمونه گیری تعداد ۲۸۴۹ نفر دانش آموز دختر و پسر از ۵ استان انتخاب شدند. استانها برحسب موقعیت جغرافیایی شامل تهران (مرکز)، خراسان رضوی (شرق)، کرمانشاه (غرب)، گیلان (شمال) و بوشهر (جنوب) انتخاب شدند. از بین مناطق ۲۲ گانه تهران نیز مناطق ۶ (مرکز)، ۳ (شمال)، ۱۹ (جنوب)، ۱۳ (شرق) و ۵ (غرب) انتخاب گردید.

● ابزار

«آزمون هوشی WMTI»^{۲۰} آزمونی غیر کلامی، «فرهنگ نابسته» و دارای ۲۸ ماده است که هر ماده دارای هشت گزینه می باشد، و در هر ماده یک پاسخ صحیح در نظر گرفته شده است. آزمودنی براساس دستورالعمل ارائه شده، باید پاسخ صحیح را تعیین کند و مدت

اجرای آزمون ۲۸ دقیقه است (برای هر سؤال یک دقیقه). در این آزمون برای پاسخ های غلط نمره منفی در نظر گرفته نمی شود و همانند آزمون هایی از این دست، صرفاً مبنای پاسخ صحیح آزمودنی است. همچنین آزمون به دو طریق انفرادی و گروهی قابل اجرا است. اصل این آزمون به عنوان یک آزمون بین فرهنگی توسط فورمن و پیسونگر (۱۹۷۹) با ۲۴ ماده پس از اجرا با الگوی آماری راش تحت عنوان «آزمون ماتریس وین (WMT)» در تریس تدوین نهایی شد. اژه ای (۱۹۸۰) بار دیگر ۴۲ ماده خام این آزمون را با افراد ۱۴ تا ۱۸ ساله دختر و پسر ایرانی اجرا و با الگوی آماری «راش» جهت این گروه سنی و بالاتر از آن با ۲۸ ماده برای ایران هنجارگزینی نمود. ۲۸ ماده باقی مانده تحت نام آزمون «ماتریس وین برای ایران» (WMTI) نامگذاری شد. البته در شکل مقایسه بین فرهنگی بین ایران با ۳ کشور دیگر، با تریس ۴ ماده ناهمگن، با نیجریه ۶ ماده ناهمگن و با توگو ۱۰ ماده ناهمگن تشخیص داده شد که تعداد کمتر ماده های ناهمگن با تریس بیانگر قرابت فرهنگی بسیار نزدیک ایران با اروپا و تریس و فاصله با کشورهای افریقایی نیجریه و توگو بود. در بررسی شکل خام WMT برای ایران جمعاً ۱۴ ماده از شکل خام آزمون حذف گردید. عوامل حذف کننده به «نوع مدرسه»، «رشته تحصیلی»، «پایه تحصیلی»، «جنس» و «محل سکونت» آنها مرتبط بود که براساس این مدل، بایستی این ماده ها از مجموعه ماده های آزمون حذف می گردید. لذا براساس مدل آماری راش، ۲۸ ماده باقی مانده «همگن» بود و ویژگی یکسانی را می سنجد که تحت عنوان «آزمون ماتریس وین برای ایران» (WMTI) تدوین گردید.

● یافته ها

جدول های ۱ تا ۳ فراوانی و درصد فراوانی نمونه مورد پژوهش را به تفکیک «جنس»، «رشته» و «پایه تحصیلی» نشان می دهند. بر اساس این جدول ها به ترتیب در پایه سوم راهنمایی ۵۶۱ نفر، پایه اول دبیرستان ۴۳۷ نفر، دوم دبیرستان ۷۹۷ نفر، سوم دبیرستان ۶۷۵ نفر و در نهایت در پایه چهارم دبیرستان ۳۷۸ نفر پاسخگوی این آزمون بودند. در ضمن ۵۵/۱ درصد آزمودنی ها دختر (۱۵۸۲) و ۴۴/۵ درصد آنها پسر (۱۲۶۷) بوده اند.

جدول ۱. فراوانی آزمودنی ها به تفکیک جنس

جنس	فراوانی	درصد
دختر	۱۵۸۲	۵۵/۵
پسر	۱۲۶۷	۴۴/۵
کل	۲۸۴۹	۱۰۰

جدول ۶ آزمون تحلیل واریانس یک راهه را برای بررسی تفاوت پایه های مختلف تحصیلی در نمرات آزمون نشان می دهد. همانطور که این جدول نشان می دهد دانش آموزان رشته های ریاضی- فیزیک و علوم تجربی تفاوت معناداری با دانش آموزان رشته های علوم انسانی و فنی- حرفه ای در ضریب هوشی دارند. برای بررسی و مقایسه ضریب هوشی در پایه های تحصیلی از تحلیل واریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای بررسی تفاوت پایه های مختلف تحصیلی

منبع	df	SS	MS	F
بین گروهی	۴	۹/۵۰۰۳	۹۷/۱۲۵۰	۱۳۵/۵۳*
درون گروهی	۲۸۴۴	۸/۶۶۹۵۷	۵۴/۲۳	
کل	۲۸۴۸	۷/۷۱۹۶۱		

* = p < /۰۰۱

همانطور که در جدول ۷ ملاحظه می شود تفاوت معناداری در ضریب هوشی بین

پایه ها مشاهده می شود.

جدول ۷. آزمون تعقیبی شفه

پایه تحصیلی	شاخص ها	مقایسه پایه ها	تفاضل میانگین ها	خطای معیار
سوم راهنمایی	اول دبیرستان	۱/۲۰*	-۱/۲۰*	۰/۳۰
	دوم دبیرستان	۳/۲۳*	-۳/۲۳*	۰/۲۶
	سوم دبیرستان	۳/۳۸*	-۳/۳۸*	۰/۲۷
	چهارم دبیرستان	۲/۶۳*	-۲/۶۳*	۰/۳۲
اول دبیرستان	دوم دبیرستان	۲/۰۲*	-۲/۰۲*	۰/۲۹
	سوم دبیرستان	۲/۱۷*	-۲/۱۷*	۰/۳۰
	چهارم دبیرستان	۱/۴۲*	-۱/۴۲*	۰/۳۴

* = p < /۰۰۱

برای مقایسه نمرات ضریب هوشی دختران و پسران از آزمون t مستقل استفاده شد.

نتایج در جدول ۸ آمده است. همانطور که در این جدول ملاحظه می شود، دختران و پسران

در هر سه پایه تحصیلی تفاوت معناداری را نشان می دهند.

جدول ۸. آزمون t گروه های مستقل برای تفاوت نمرات در دختران و پسران

t	df	پسر		دختر		شاخص متغیر
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۲/۶۸*	۵۶۰	۴/۶۸	۱۱/۱۵	۴/۸۵	۱۲/۳۰	سوم راهنمایی
۵/۹۴*	۴۳۵	۴/۵۲	۱۱/۴۷	۴/۸۳	۱۴/۲۱	اول دبیرستان
۲/۱۸*	۷۹۵	۴/۷۸	۱۴/۷۶	۴/۸۱	۱۵/۵۰	دوم دبیرستان

* = p < /۰۰۵ ** = p < /۰۰۱

در جدول های ۹ تا ۱۵ بهره هوشی آزمودنی ها به تفکیک سن نشان داده شده است.

جدول ۱۰. نمرات T, Z و بهره هوشی ۱۴ ساله ها (M=۴۶۶)

جدول ۹. نمرات T, Z و بهره هوشی ۱۳ ساله ها (M=۲۷۰)

تعداد پاسخ صحیح	t	Z	IQ
۱	۲۶/۲۴	-۲/۳۸	۶۵
۲	۲۸/۲۵	-۲/۱۸	۶۸
۳	۳۰/۲۶	-۱/۹۷	۷۱
۴	۳۲/۲۷	-۱/۷۷	۷۴
۵	۳۴/۲۹	-۱/۵۷	۷۷
۶	۳۶/۳۰	-۱/۳۷	۸۰
۷	۳۸/۳۱	-۱/۱۷	۸۳
۸	۴۰/۳۲	-۰/۹۷	۸۶
۹	۴۲/۳۳	-۰/۷۷	۸۹
۱۰	۴۴/۳۵	-۰/۵۷	۹۲
۱۱	۴۶/۳۶	-۰/۳۵	۹۵
۱۲	۴۸/۳۷	-۰/۱۶	۹۸
۱۳	۵۰/۳۸	۰/۰۴	۱۰۱
۱۴	۵۲/۳۹	۰/۲۴	۱۰۴
۱۵	۵۴/۴۱	۰/۴۴	۱۰۷
۱۶	۵۶/۴۲	۰/۶۴	۱۱۰
۱۷	۵۸/۴۳	۰/۸۴	۱۱۳
۱۸	۶۰/۴۴	۱/۰۴	۱۱۶
۱۹	۶۲/۴۵	۱/۲۵	۱۱۹
۲۰	۶۴/۴۷	۱/۴۵	۱۲۲
۲۱	۶۶/۴۸	۱/۶۵	۱۲۵
۲۲	۶۸/۴۹	۱/۸۵	۱۲۸
۲۳	۷۰/۵۰	۲/۰۵	۱۳۱
۲۴	۷۲/۵۲	۲/۲۵	۱۳۴
۲۵	۷۴/۵۳	۲/۴۵	۱۳۷
۲۶	۷۶/۵۴	۲/۶۵	۱۴۰
۲۷	۷۸/۵۵	۲/۸۵	۱۴۳
۲۸	۸۰/۵۶	۳/۰۶	۱۴۶

تعداد پاسخ صحیح	t	Z	IQ
۱	۲۵/۹۹	-۲/۴۰	۶۴
۲	۲۸/۱۸	-۲/۱۸	۶۷
۳	۳۰/۳۷	-۱/۹۶	۷۱
۴	۳۲/۵۷	-۱/۷۴	۷۴
۵	۳۲/۷۶	-۱/۵۲	۷۷
۶	۳۶/۹۵	-۱/۳۰	۸۱
۷	۳۹/۱۴	-۱/۰۹	۸۴
۸	۴۱/۳۴	-۰/۸۷	۸۷
۹	۴۳/۵۳	-۰/۶۵	۹۰
۱۰	۴۵/۷۲	-۰/۴۳	۹۴
۱۱	۴۷/۹۲	-۰/۲۱	۹۷
۱۲	۵۰/۱۱	۰/۰۱	۱۰۰
۱۳	۵۲/۳۰	۰/۲۳	۱۰۴
۱۴	۵۴/۵۰	۰/۴۵	۱۰۷
۱۵	۵۶/۶۹	۰/۶۷	۱۱۰
۱۶	۵۸/۸۸	۰/۸۹	۱۱۳
۱۷	۶۱/۰۷	۱/۱۱	۱۱۷
۱۸	۶۳/۲۷	۱/۳۳	۱۲۰
۱۹	۶۵/۴۶	۱/۵۵	۱۲۳
۲۰	۶۷/۶۵	۱/۷۷	۱۲۷
۲۱	۶۹/۸۵	۱/۹۸	۱۳۰
۲۲	۷۲/۰۴	۲/۲۰	۱۳۳
۲۳	۷۴/۲۳	۲/۴۲	۱۳۶
۲۴	۷۶/۴۳	۲/۶۴	۱۴۰
۲۵	۷۸/۶۲	۲/۸۶	۱۴۳

جدول ۱۲. نمرات T، Z و بهره هوشی ۱۶ ساله ها (n=۶۳۱)

IQ	Z	t	تعداد پاسخ صحیح
۵۸	-۲/۸۱	۲۱/۹۳	۱
۶۱	-۲/۶۰	۲۳/۹۶	۲
۶۴	-۲/۴۰	۲۵/۹۸	۳
۶۷	-۲/۲۰	۲۸/۰۱	۴
۷۰	-۲/۰۰	۳۰/۰۴	۵
۷۳	-۱/۷۹	۳۲/۰۷	۶
۷۶	-۱/۵۹	۳۴/۱۰	۷
۸۰	-۱/۳۹	۳۶/۱۳	۸
۸۳	-۱/۱۸	۳۸/۱۵	۹
۸۶	-۰/۹۸	۴۰/۱۸	۱۰
۸۹	-۰/۷۸	۴۲/۲۱	۱۱
۹۲	-۰/۵۸	۴۴/۲۴	۱۲
۹۵	-۰/۳۷	۴۶/۲۷	۱۳
۹۸	-۰/۱۷	۴۸/۳۰	۱۴
۱۰۱	۰/۰۳	۵۰/۳۲	۱۵
۱۰۴	۰/۲۴	۵۲/۳۵	۱۶
۱۰۷	۰/۴۴	۵۴/۳۸	۱۷
۱۱۰	۰/۶۴	۵۶/۴۱	۱۸
۱۱۳	۰/۸۴	۵۸/۴۴	۱۹
۱۱۶	۱/۰۵	۶۰/۴۷	۲۰
۱۲۰	۱/۲۵	۶۲/۴۹	۲۱
۱۲۳	۱/۴۵	۶۴/۵۲	۲۲
۱۲۶	۱/۶۶	۶۶/۵۵	۲۳
۱۲۹	۱/۸۶	۶۸/۵۸	۲۴
۱۳۲	۲/۰۶	۷۰/۶۱	۲۵
۱۳۵	۲/۲۶	۷۲/۶۴	۲۶
۱۳۸	۲/۴۷	۷۴/۶۷	۲۷
۱۴۱	۲/۶۷	۷۶/۶۹	۲۸

جدول ۱۱. نمرات T، Z و بهره هوشی ۱۵ ساله ها (n=۵۳۲)

IQ	Z	t	تعداد پاسخ صحیح
۵۸	-۲/۸۳	۲۱/۷۵	۱
۶۱	-۲/۶۲	۲۳/۸۰	۲
۶۴	-۲/۴۱	۲۵/۹۰	۳
۶۷	-۲/۲۰	۲۷/۹۸	۴
۷۱	-۱/۹۹	۳۰/۰۶	۵
۷۴	-۱/۷۹	۳۲/۱۴	۶
۷۷	-۱/۵۸	۳۴/۲۲	۷
۸۰	-۱/۳۷	۳۶/۳۰	۸
۸۳	-۱/۱۶	۳۸/۳۸	۹
۸۶	-۰/۹۵	۴۰/۴۶	۱۰
۸۹	-۰/۷۵	۴۲/۵۴	۱۱
۹۲	-۰/۵۴	۴۴/۶۲	۱۲
۹۶	-۰/۳۳	۴۶/۶۹	۱۳
۹۹	-۰/۱۲	۴۸/۷۷	۱۴
۱۰۲	۰/۰۹	۵۰/۸۵	۱۵
۱۰۵	۰/۲۹	۵۲/۹۳	۱۶
۱۰۸	۰/۵۰	۵۵/۰۱	۱۷
۱۱۱	۰/۷۱	۵۷/۰۹	۱۸
۱۱۴	۰/۹۲	۵۹/۱۷	۱۹
۱۱۷	۱/۱۲	۶۱/۲۵	۲۰
۱۲۰	۱/۳۳	۶۳/۳۳	۲۱
۱۲۳	۱/۵۴	۶۵/۴۱	۲۲
۱۲۷	۱/۷۵	۶۷/۴۸	۲۳
۱۳۰	۱/۹۶	۶۹/۵۶	۲۴
۱۳۳	۲/۱۶	۷۱/۶۴	۲۵
۱۳۶	۲/۳۷	۷۳/۷۲	۲۶
۱۳۹	۲/۵۰	۷۵/۰۰	۲۷
۱۴۲	۲/۷۸	۷۷/۸۰	۲۸

جدول ۱۳. نمرات T، Z، و بهره هوشی ۱۷ ساله ها (n=۵۴۶) جدول ۱۴. نمرات T، Z، و بهره هوشی ۱۸ و ۱۹ ساله ها (n=۴۰۲)

IQ	Z	t	تعداد پاسخ صحیح
۵۸	-۲/۶۷	۲۳/۲۷	۱
۶۰	-۲/۴۷	۲۵/۲۸	۲
۶۳	-۲/۲۷	۲۷/۲۹	۳
۶۷	-۲/۰۷	۲۹/۳۰	۴
۷۰	-۱/۸۷	۳۱/۳۱	۵
۷۲	-۱/۶۷	۳۳/۳۱	۶
۷۵	-۱/۴۷	۳۵/۳۲	۷
۷۸	-۱/۲۷	۳۷/۳۳	۸
۸۱	-۱/۰۷	۳۹/۳۴	۹
۸۴	-۰/۸۷	۴۱/۳۵	۱۰
۸۷	-۰/۶۶	۴۳/۳۵	۱۱
۹۰	-۰/۴۶	۴۵/۳۶	۱۲
۹۳	-۰/۲۶	۴۷/۳۷	۱۳
۹۶	-۰/۰۶	۴۹/۳۸	۱۴
۹۹	۰/۱۴	۵۱/۳۹	۱۵
۱۰۲	۰/۳۴	۵۳/۳۹	۱۶
۱۰۵	۰/۵۴	۵۵/۴۰	۱۷
۱۰۸	۰/۷۴	۵۷/۴۱	۱۸
۱۱۲	۰/۹۴	۵۹/۴۲	۱۹
۱۱۵	۱/۱۴	۶۱/۴۳	۲۰
۱۱۸	۱/۳۴	۶۳/۴۳	۲۱
۱۲۱	۱/۵۴	۶۵/۴۴	۲۲
۱۲۴	۱/۷۴	۶۷/۴۵	۲۳
۱۲۷	۱/۹۵	۶۹/۴۶	۲۴
۱۳۰	۲/۱۵	۷۱/۴۷	۲۵
۱۳۳	۲/۳۵	۷۳/۴۷	۲۶
۱۳۶	۲/۵۵	۷۵/۴۸	۲۷
۱۳۹	۲/۷۵	۷۷/۴۹	۲۸

IQ	Z	t	تعداد پاسخ صحیح
۵۸	-۲/۷۷	۲۲/۳۳	۱
۶۱	-۲/۵۷	۲۴/۲۹	۲
۶۴	-۲/۳۷	۲۶/۲۵	۳
۶۷	-۲/۱۸	۲۸/۲۲	۴
۷۰	-۱/۹۸	۳۰/۱۸	۵
۷۳	-۱/۷۹	۳۲/۱۴	۶
۷۶	-۱/۵۹	۳۴/۱۰	۷
۷۹	-۱/۳۹	۳۶/۰۶	۸
۸۲	-۱/۲۰	۳۸/۰۲	۹
۸۵	-۱/۰۰	۳۹/۹۸	۱۰
۸۸	-۰/۸۱	۴۱/۹۴	۱۱
۹۱	-۰/۶۱	۴۳/۹۰	۱۲
۹۴	-۰/۴۱	۴۵/۸۶	۱۳
۹۷	-۰/۲۲	۴۷/۸۲	۱۴
۱۰۰	-۰/۰۲	۴۹/۷۸	۱۵
۱۰۳	۰/۱۷	۵۱/۷۵	۱۶
۱۰۶	۰/۳۷	۵۳/۷۱	۱۷
۱۰۹	۰/۵۷	۵۵/۶۷	۱۸
۱۱۳	۰/۷۶	۵۷/۶۳	۱۹
۱۱۶	۰/۹۶	۵۹/۵۹	۲۰
۱۱۹	۱/۱۵	۶۱/۵۵	۲۱
۱۲۲	۱/۳۵	۶۳/۵۱	۲۲
۱۲۵	۱/۵۵	۶۵/۴۷	۲۳
۱۲۸	۱/۷۴	۶۷/۴۳	۲۴
۱۳۱	۱/۹۴	۶۹/۳۹	۲۵
۱۳۴	۲/۱۴	۷۱/۳۵	۲۶
۱۳۷	۲/۳۳	۷۳/۳۱	۲۷
۱۴۰	۲/۵۳	۷۵/۲۷	۲۸

جدول ۱۵. بهره هوشی آزمودنی ها به تفکیک سن از ۱۳ تا ۱۸ سال و بیشتر

تعداد پاسخ صحیح	سن	۱۹ و ۱۸	۱۷	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	تعداد پاسخ صحیح
۲۸		۱۳۹	۱۴۰	۱۴۱	۱۴۲	۱۴۶		۲۸
۲۷		۱۳۶	۱۳۷	۱۳۸	۱۳۹	۱۴۳		۲۷
۲۶		۱۳۳	۱۳۴	۱۳۵	۱۳۶	۱۴۰		۲۶
۲۵		۱۳۰	۱۳۱	۱۳۲	۱۳۳	۱۳۷	۱۴۳	۲۵
۲۴		۱۲۷	۱۲۸	۱۲۹	۱۳۰	۱۳۴	۱۴۰	۲۴
۲۳		۱۲۴	۱۲۵	۱۲۶	۱۲۷	۱۳۱	۱۳۶	۲۳
۲۲		۱۲۱	۱۲۲	۱۲۳	۱۲۳	۱۲۸	۱۳۳	۲۲
۲۱		۱۱۸	۱۱۹	۱۲۰	۱۲۰	۱۲۵	۱۳۰	۲۱
۲۰		۱۱۵	۱۱۶	۱۱۶	۱۱۷	۱۲۲	۱۲۷	۲۰
۱۹		۱۱۲	۱۱۳	۱۱۳	۱۱۴	۱۱۹	۱۲۳	۱۹
۱۸		۱۰۸	۱۰۹	۱۱۰	۱۱۱	۱۱۶	۱۲۰	۱۸
۱۷		۱۰۵	۱۰۶	۱۰۷	۱۰۸	۱۱۳	۱۱۷	۱۷
۱۶		۱۰۲	۱۰۳	۱۰۴	۱۰۵	۱۱۰	۱۱۳	۱۶
۱۵		۹۹	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۲	۱۰۷	۱۱۰	۱۵
۱۴		۹۶	۹۷	۹۷	۹۹	۱۰۴	۱۰۷	۱۴
۱۳		۹۳	۹۴	۹۴	۹۶	۱۰۱	۱۰۴	۱۳
۱۲		۹۰	۹۱	۹۱	۹۲	۹۸	۱۰۰	۱۲
۱۱		۸۷	۸۸	۸۸	۸۹	۹۵	۹۷	۱۱
۱۰		۸۴	۸۵	۸۵	۸۶	۹۲	۹۴	۱۰
۹		۸۱	۸۲	۸۲	۸۳	۸۹	۹۰	۹
۸		۷۸	۷۹	۷۹	۸۰	۸۶	۸۷	۸
۷		۷۵	۷۶	۷۶	۷۷	۸۳	۸۴	۷
۶		۷۲	۷۳	۷۳	۷۴	۸۰	۸۱	۶
۵			۷۰	۷۰	۷۱	۷۷	۷۷	۵
۴				۶۷	۶۷	۷۴	۷۴	۴
۳					۶۴	۷۱	۷۱	۳
۲					۶۱	۶۸	۶۷	۲
۱					۵۸	۶۵	۶۴	۱

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف اصلی این پژوهش استانداردسازی آزمون هوشی WMTI و ارائه جدول های راهنما و معیار برای سایر پژوهشگران ایرانی بود که علاقمند هستند از این آزمون برای سنجش توانایی های هوشی دانش آموزان ایرانی استفاده کنند. اجرای آزمون بر روی نمونه ای شامل ۲۸۴۹ دانش آموز دختر و پسر (۱۲۶۷ پسر و ۱۵۸۲ دختر) در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۸ سال منجر به ارائه جداول حاوی نمرات خام و نمرات استاندارد شد که از این به بعد در اختیار پژوهشگران بعدی قرار خواهد گرفت. علاوه بر این جهت پاسخگویی به سوال های فرعی پژوهش از تحلیل های آماری تحلیل واریانس و آزمون t برای دو نمونه مستقل استفاده شد. این تحلیل ها نشان داد که تفاوت های معناداری در میان مقاطع تحصیلی، رشته های تحصیلی و حتی جنسیت دانش آموزان وجود دارد.

○ در آزمون هوشی WMTI دانش آموزان رشته ریاضی فیزیک در مقایسه با سایر رشته ها بهتر عمل کردند، در مراتب بعد رشته های علوم تجربی، فنی - حرفه ای و علوم انسانی قرار دارند. به نظر می رسد درک روابط ریاضی - منطقی مستقر در آزمون هوشی توسط دانش آموزان ریاضی سهل تر انجام می پذیرد. در زمینه پایه های تحصیلی، همانطور که انتظار می رفت هوش آنها با افزایش پایه تحصیلی دانش آموزان بر نمرات آزمون هوشی آنها افزوده می شد، تفاوت های معناداری بین مقطع سوم راهنمایی با چهار پایه دبیرستان و پایه اول دبیرستان با سه پایه دیگر دبستان به دست آمد، که می توان این تفاوت ها را به تحول و تجارب شناختی دانش آموزان بازگرداند. در زمینه تفاوت در جنس دانش آموزان دختر و پسر میانگین ها به تفاوت معناداری بین دو جنس به تفکیک سه پایه سوم راهنمایی، اول دبیرستان و دوم دبیرستان منجر شد. بدین صورت که دختران در هر سه پایه نمرات میانگین بالاتری در آزمون هوشی در مقایسه با پسران به دست آوردند.

○ بدون شک آزمون هوشی WMTI وابسته به جنس آزمودنی نیست ولی تفاوت های معنادار بین دو جنس دختران و پسران در ایران را بیشتر می توان به شرایط آموزشی و فرهنگی بازگرداند. به نظر می رسد در حال حاضر دختران بیشتر به فعالیت های هوشمندانه و علمی در مقایسه با پسران تشویق می شوند. احتمالاً آنها تجارب بیشتری از مطالعه با مواد درسی و علمی و درک روابط ریاضی - منطقی دارند.

یادداشت ها

- | | |
|--|---|
| 1. Marnat | 2. Claparede |
| 3. Stern, W. | 4. Galton, F. |
| 5. Rieger, C. | 6. McKeen Cattell |
| 7. Binet, A. | 8. Simon, Th. |
| 9. multiple factor analytic | 10. Burt, C. L. |
| 11. Bruner | 12. Sternberg, R. |
| 13. Davidson, J. | 14. Hatch, T. |
| 15. Lefrancois, G. R. | 16. power-speed |
| 17. Culture Fair Intelligence Test-Scale 3 (CFT-3) | 18. Intelligenz-Struktur-Test (IST) |
| 19. Wiener Matrizen-Test (WMT) | 20. Wiener-Matrizen Test fuer Iran (WMTI) |

● منابع

- آناستازی، آن. (۱۳۸۷) *روان آزمایی*. ترجمه محمدنقی براهنی. انتشارات دانشگاه تهران.
- جلیوند، محمدمین؛ اژه ای، جواد و دلاور، هومن (۱۳۷۴)، ویژگی های شخصیتی دانش آموزان تیزهوش مراکز آموزشی استعدادهای درخشان و دبیرستان های خاص تهران، *مجله استعدادهای درخشان*، ۴ (۱۳)، ۷-۳۰.
- حکیم جواد، منصور (۱۳۸۳). بررسی رابطه کیفیت دلبستگی و هوش هیجانی در دانش آموزان تیزهوش و عادی. *مجله روانشناسی*، ۸ (۳۰)، ۱۷۲ - ۱۵۸
- فتحی آشتیانی، علی؛ دادستان، پریخ؛ منصور، محمود و اژه ای، جواد (۱۳۷۵). بررسی تحولی تصور از خود، حرمت خود، اضطراب و افسردگی در نوجوانان تیزهوش و عادی. *مجله استعدادهای درخشان*، ۵ (۱۷)، ۷-۳۴.
- مارنات، گری گراث (۱۳۸۹) *راهنمای سنجش روانی: برای روان شناسان بالینی، مشاوران و روان پزشکان*. جلد اول، ترجمه حسن پاشاشریفی و محمدرضا نیکخوا. تهران: رشد.
- مکتبی، غلامحسین، اژه ای، جواد و دلاور، علی (۱۳۷۵). بررسی تحول اخلاقی و نوع دوستی در دانشجویان تیزهوش و مستعد واقع در دانشگاه های شهر تهران. *مجله استعدادهای درخشان*، ۱۸، ۱۴۱-۱۲۵.
- مینایی، اصغر (۱۳۸۴). انطباق و استانداردسازی آزمون غیرکلامی هوش اسنایدرز-اومان برای کودکان ۲/۵-۷ سال: یک مطالعه مقدماتی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۵ (۳)، ۲۹۵-۳۲۲.
- هافمن؛ کارل، ورنوی، مارک و ورنوی، جودیت (۱۳۸۶). *روانشناسی عمومی (از نظریه تا کاربرد)*. مترجمان: مهران منصوری، یحیی سیدمحمدی، هادی بحیرایی، مهرداد پژهان، سیامک نقشبندی، مجید یوسفی لویه و حمید علیزاده. تهران: ارسباران.

Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6 ed.). New York: McMillan.

Cattell, R. B., & Nesselroad, J. (1965) *Untersuchungen der Inter kulturellen Konstanz der*

- Persoenlichkeitsfaktoren im 10 P. F., *Test. Psychol. Beit* 8, 502 -515.
- Ejei, J. (1980) *Transkultureller Vergleich des WMT von Forman und Rash-Skalierung des CFT-3 und WMT fuer Iran*. Unveroeff. Phil. Diss., Psychlo. Inst. D. Univ. Wien.
- Formann, A.(1973). *Die Konstruktion eines neuen Matrizentests und die Untersuchung des Loesungsverhaltens mit Hilfe des linearen Logistischen Test Modell*. Unveroeff Diss., Psychol. Inst.d. Univ. Wien.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (10nd Ed). New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York.
- Hofstaetter,P.R.(1975). *Psychologie*, Fisher Lexikon.
- Jaeger.(1970). *Dimension der Intelligenze*. Hogrefe Goettingen.
- Jensen,B.T.(1952). Left-right orientation in profile drawing. *The American Journal of Psychology*, 65, 80-83.
- Jensen,A.R.(1973). Wie sehr koennen wir Intelligenz Quetient und Schulische Leistung steigen. In Skowronek, H.(Ed.) *Umwelt und Begabung*. Huber Stuttgart.
- Lefrancois, (2000). *Psychology for Teaching*. Wood worth Publishing Company, Belmont, California. 4, 69, 243-400
- Meili, R.(1969). *Lehrbuch der Psychologischen Diagnostik*, Huber, Bern, Stutgart.
- Piaget, J., & Inhelder, B.(1969). Intellectual operations and their development. In Fraisse, P. & Piaget, J. (Ed.). *Experimental Psychology*, London.
- Piswanger, K.(1975) *Interkulturelle Vergleich mit dem Matrizentests von Formann*. Unveroeff. Phil. Diss., Psychlo. Inst. d. Univ. Wien.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment test*, Nilson & Lydich. Kopenhagen.
- Rasch, G. (1961). *On general laws and the meaning of measurement in psychology*. Proceedings of the Fourth Berkeley symposium on mathematical statistics and probability Univ. of California Press.
- Raven, J. C. (1938). *Progressive Matrices*. Lewis & Co. London.
- Raven, J. C. (1958). *Standard Progressive Matrices*. Lewis & Co. London.
- Raven, J. C. (1960). *Guide to the Standard Progressive Matrices*. Lewis & Co. London.
- Raven, J. C. (1962). *Advanced Progressive Matrices*. Lewis & Co. London.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*, London.
- Terman, L. M., & Merrill, M.A.(1937). *Measuring Intelligence: A guide to the administration of the new revised Stanford-Binet Tests of Intelligence*, Boston.
- Thurstone, L. L.(1947). *Mulliple factor analysis*. Univ of Chicago Press.
- Vernon, P. E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. Mehtmen & Co. London.

اثربخشی درمان ترکیبی فعال سازی رفتاری کوتاه مدت و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری □

The Effectiveness of Combined of Brief Behavioral Activation Therapy and Mindfulness -Based Cognitive Therapy in Reduction Rumination □

Elmira Ariana Kia, MSc ✉

Ali Reza Moradi, PhD

Mohammad Hatami, PhD

المیرا آریانا کیا *

دکتر علیرضا مرادی *

دکتر محمد حاتمی *

Abstract

The aim of the present study was to examine the effectiveness of combined effects of brief behavioral activation therapy (BATD) and mindfulness -based cognitive therapy (MBCT) in reduction of rumination. This research was administrated by a single subject design framework. Four patients (1 male, 3 female, ages 26-38) who met criteria for major depressive disorder participated in the study. The participants were randomly assigned to four treatments. One of the patients received MBCT and another on BATD and other two patients received combinations of BATD and MBCT to reverse sequence. To collect data Ruminative Responses Subscale (RRS), were administered on pretreatment, during treatment at Sessions 2, 4 and 6, at end of treatment [Session 8], and at 1-month follow-up. The visual inspection of charts and effect size indicated significant decrease in rumination of participants. These preliminary findings provided support for the role of Combined of BATD and MBCT in reducing rumination patients with major depressive disorder.

Keywords: brief behavioral activation therapy, mindfulness-based cognitive therapy, major depressive disorder, rumination

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی درمان ترکیبی فعال سازی رفتاری کوتاه مدت و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری صورت گرفت. این پژوهش در قالب یک طرح تک آزمودنی اجرا شد. نمونه این پژوهش شامل چهار بیمار (۱ مرد، ۳ زن، بین ۲۶ تا ۳۸ ساله) مبتلا به اختلال افسردگی اساسی بود که در چهار روش درمانی به صورت تصادفی جایگزین شدند (شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، فعال سازی رفتاری کوتاه مدت، درمان های ترکیبی فعال سازی رفتاری کوتاه مدت و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با ترتیب معکوس). برای جمع آوری داده ها، از پرسش نامه نشخوار فکری (SRR) در جلسات پیش آزمون، ۲، ۴، ۶، ۸ و پیگیری ۱ ماهه استفاده شد. بازبینی دیداری نمودارها و اندازه ضریب تاثیر کاهش معناداری را در نمرات نشخوار شرکت کنندگان نشان داد. این یافته های مقدماتی از نقش درمان ترکیبی فعال سازی رفتاری کوتاه مدت و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری بیماران مبتلا به اختلال افسردگی اساسی حمایت می کند.

کلید واژه ها: فعال سازی رفتاری کوتاه مدت، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، اختلال افسردگی اساسی، نشخوار فکری

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

✉ elmira.ariana@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۷/۱۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۴/۲۱
* گروه روان شناسی بالینی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

● مقدمه

نشخوار فکری که به عنوان افکاری مقاوم و عود کننده تعریف می شود که گرد یک موضوع معمول دور می زند و به طریق غیر ارادی، وارد آگاهی می شود و توجه را از موضوعات مورد نظر و اهداف فعلی منحرف می سازد. اخیراً علاقه تجربی قابل توجهی در زمینه افسردگی کسب کرده است و به عنوان یک عامل خطر شناختی مهم برای افسردگی شناخته شده است (لو، هو، و هولن، ۲۰۰۸). مطالعات بسیاری از رابطه تنگاتنگ بین افکار نشخواری و انواع مختلف اختلال های هیجانی حکایت می کند (نولن هوکسما، ۱۹۹۱). با وجود این، رابطه افکار نشخواری با افسردگی نقطه شروع مهمی برای پرداختن به مفهوم نشخوار فکری بوده است (پاپاجورجیو و ولز، ۲۰۰۴). نولن-هوکسما (لو، هو، و هولن، ۲۰۰۸) معتقد بود افرادی که در پاسخ به خلق افسرده در نشخوار درگیر می شوند دوره های پایدارتر و شدیدتر افسردگی را تجربه خواهند کرد. یافته های تجربی نشان داده اند که نشخوار ممکن است فرایند شناختی اصلی در افسردگی باشد (واتکینز و مولدز، ۲۰۰۵) و براساس دیدگاه سبک پاسخ نشخوار فکری، روی این حقیقت که فرد افسرده است، نشانه های افسردگی و روی علل معنا و نتایج افسردگی استوار است (نولن هوکسما، ۱۹۹۱؛ به نقل از یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

یافته های تجربی نشان می دهد که از میان درمان های روانشناختی برای درمان افسردگی اساسی، «درمان شناختی- رفتاری»^۱ به دلیل کارآمدی و اثربخشی اش، به عنوان گزینه درمانی خط اول افسردگی، قلمداد شده است اما اثرات پیشگیرانه آن مورد تردید می باشد. تأکیدی که این درمان بر تغییر افکار و شناخت ها دارد در مواردی باعث گردیده که مراجعین در چالش با افکار دچار شکست شوند. همچنین، این رویکرد باعث ایجاد فراشناخت در بیماران نمی گردد (فینوکین و مرسر، ۲۰۰۶).

از میان درمان های جدید به کار رفته برای افسردگی اساسی، «شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی»^۲ و «فعال سازی رفتاری کوتاه مدت»^۳ از جمله درمان های موسوم به «موج سوم» رفتار درمانی اند که تحول نوینی در عرصه روان درمانگری در قرن حاضر به شمار می روند، و در عین حال که تأکید کمتری بر تغییر شناختی می کنند (کانتر، مانوس، بوش، و راش، ۲۰۰۸) درمان های مقرون به صرفه ای نیز هستند. «شناخت درمانی مبتنی بر ذهن

آگاهی» که در ابتدا به منظور پیشگیری از عود افسردگی (سگال، ویلیامز، و تیزدیل، ۲۰۰۲) معرفی شد، جنبه‌هایی از شناخت درمانی را با تکنیک‌های مراقبه ترکیب می‌کند و هدفش آموزش کنترل توجه به بیماران است تا بتوانند تغییرات خلقی جزئی خود را شناسایی و از شروع دوره مجدد بیماری جلوگیری کنند. تاکنون اثربخشی این درمان در زمینه بهبود علائم افسردگی در اختلال افسردگی اساسی و پیشگیری از عود به اثبات رسیده است (فینوکین و مرسر، ۲۰۰۶؛ تیزدیل و همکاران، ۲۰۰۰؛ ما و تیزدیل، ۲۰۰۴؛ کینگستون و همکاران، ۲۰۰۷؛ گشوند و همکاران، ۲۰۱۲؛ ویلیامز و همکاران، ۲۰۱۳؛ چیسو و همکاران، ۲۰۱۵). از آنجا که یکی از مولفه‌های اساسی آسیب‌پذیری شناختی به افسردگی «نشخوار فکری»^۴ است. برای پیشگیری از عود افسردگی، یافتن راه‌های موثری برای تغییر الگوهای تفکر منفی و کاهش نشخوار که به عنوان عوامل کلیدی عود افسردگی اساسی شناسایی شده‌اند الزامی است. «شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی» (MBCT) این کار را مستقیماً به روش‌های منحصر به فردی با اشاره به الگوهای شناختی در عود یا بازگشت افسردگی انجام می‌دهد (کرین، ۲۰۰۹). آموزش ذهن آگاهی مستلزم یادگیری فراشناختی و راهبردهای رفتاری جدید برای متمرکز شدن روی توجه، جلوگیری از نشخوارهای فکری و گرایش به پاسخ‌های نگران‌کننده است (کری جی، ۲۰۰۴؛ به نقل از آذرگون و کجباف، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، «فعال سازی رفتاری»^۵ (BA) که در اصل به عنوان درمانی برای افسردگی ابداع شد (مارتل، آدیس، و جیکوبسن، ۲۰۰۱). حمایت تجربی زیادی به عنوان درمان مستقلی برای افسردگی دریافت کرده است (مازاکلا، کین، و ریس، ۲۰۰۹؛ استورمی، ۲۰۰۹؛ کلادو و همکاران، ۲۰۱۴؛ میر و همکاران، ۲۰۱۵؛ کانتر و همکاران، ۲۰۱۵). جیکوبسن و همکاران در پژوهش مقدماتی‌شان، نشان دادند که مولفه فعال سازی «رفتاری درمان شناختی رفتاری»^۶ (CBT) به اندازه بسته کامل CBT در درمان افسردگی موثر است (جیکوبسن و همکاران، ۱۹۹۶). فعال سازی رفتاری (جیکوبسن، مارتل، و دیمیچیان، ۲۰۰۱؛ مارتل و همکاران، ۲۰۰۱) شامل تحلیل کارکردی رفتار افراد افسرده است. اصول مسلم در برگزیده فعال سازی رفتاری، افسردگی را به عنوان پیامد تغییر در شرایط زندگی شخص در نظر می‌گیرد که منجر به کاهش تقویت برای آن فرد می‌شود (لویسون^۷، ۱۹۷۴؛ به نقل از مولیک و ناگل، ۲۰۰۴). با وجود داده‌های حمایت‌کننده از کاربرد فعال سازی رفتاری در درمان افسردگی، منابع

چاپ شده و دردسترس اندکی وجود دارد که برنامه گام به گام مشخصی برای تدارک یک درمان فعال سازی رفتاری محض فراهم کند. بنابراین، برای اشاره به این شکاف در ادبیات، درمان فعال سازی رفتاری کوتاه مدت برای افسردگی ابداع شد «درمان فعال سازی رفتاری»^۸ (لیجز، هاپکو، و هاپکو، ۲۰۰۱). هر چند اصول و فرآیندهای زیربنایی «درمان فعال سازی رفتاری» متمرکز بر فعال سازی رفتاری است، فرآیندهای شناختی و هیجانی نیز نادیده گرفته نمی شوند. علاوه بر این، فرض بر این است که هر چند جنبه های شناختی افسردگی به طور مستقیم به منظور تغییر مورد هدف قرار نمی گیرند، پس از فرآیندهای فعال سازی رفتاری سازگاران تر می شوند و در طی جلسات مکرراً به عنوان شاخص منافع درمانی ارزیابی می شوند. بنابراین، فعال سازی رفتاری با تمرکز بر «پیشایندها»^۹ و پیامدهای تفکر منفی و بافتی که در آن این موارد رخ داده اند، بر فرایندی تاکید دارد، که به وسیله آن بیماران در تفکر منفی از جمله نشخوار فکری درگیر می شوند (هیس، بارنس- هولمز و راهه، ۲۰۰۱؛ به نقل از مارتل، دیمیجیان، و هرمان-دان، ۲۰۱۰). فعال سازی رفتاری یک رویکرد ساختاریافته کوتاه مدت برای افسردگی حاد است که به وسیله ایجاد تماس یک فرد با منابع پاداش دهنده از طریق افزایش فعالیت، بهبود حل مساله، و کاهش اجتناب و موانع دیگر به منظور فعال سازی، درصدد تسکین افسردگی است. در حالی که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی یک مداخله گروهی کوتاه مدت است که به عنوان درمانی برای پیشگیری از عود افسرده ساز در میان افراد مبتلا به افسردگی بازگشتی ابداع شده است. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به وسیله ایجاد آگاهی فکری، پذیرش، و عمل ماهرانه تلاش می کند تا به منظور پیشگیری از عود به افراد کمک کند الگوهای همیشگی مرتبط با خطر عود را متوقف سازند. فعال سازی رفتاری و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی رویکردهای متمایزی هستند که برای جمعیت های مختلفی طراحی شده اند (افسردگی حاد در مقابل افسردگی بهبودیافته)؛ با این حال، آنها به وسیله فاصله گرفتن از تاکیدی که در CT سنتی بر اصلاح مستقیم تفکر ناکارآمد می شود با هم مشترکند (دیمیجیان و دیویس، ۲۰۰۹).

پژوهش های بسیاری کارآمدی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی را در کاهش نشخوار فکری نشان داده است (سگال و همکاران، ۲۰۰۲؛ تیزدیل و همکاران، ۲۰۰۰؛ کینگستون و همکاران، ۲۰۰۷؛ آزرگون، کجیاف، مولوی و عابدی، ۱۳۸۸). چندین پژوهش

نیز کارآمدی فعال سازی رفتاری را در کاهش نشخوار فکری نشان داده است (مارتل و همکاران، ۲۰۱۰؛ کانتر و همکاران، ۲۰۱۰؛ واتکینز و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱). علیرغم شباهت ها و تفاوت هایی که بین شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و فعال سازی رفتاری وجود دارد، از آنجا که کارآمدی این دو درمان در درمان افسردگی حاد در پژوهش های متعددی به اثبات رسیده است (فینوکین و مرسر، ۲۰۰۶؛ لیجز و همکاران، ۲۰۰۱؛ بارنهایف و همکاران، ۲۰۰۹؛ هاپکو و همکاران، ۲۰۰۳) و به علت تاثیرات بهداشتی و اقتصادی این بیماری (کاسانو و فاوا، ۲۰۰۲؛ ولج، زرونسکی، کیمیره، و برتسیماس، ۲۰۰۹)، به درمان های سریع، موثر، و شواهد محوری نیاز است که بتواند به آسانی در دسترس افرادی با هر شدتی از افسردگی قرار گیرد. بنابراین، لازم است تا روش های کارآمد و مقرون به صرفه ارائه این مداخلات کشف و کمترین مولفه های کافی لازم برای اینکه چنین مداخلاتی اثربخش باشند ایجاد شوند. از طرف دیگر از آنجا که طبق پژوهش پیشین این احتمال وجود دارد که مهارت های ذهن آگاهی منافع به دست آمده از فعال سازی رفتاری را افزایش دهد، همچنین از آنجا که یکی از محدودیت های پژوهش پیشین عدم به کارگیری از ترتیب معکوس این دو درمان و عدم امکان نتیجه گیری از تبیین های احتمالی بوده است (برای مثال، این احتمال وجود دارد که پس از ارائه ترکیبی ذهن آگاهی و فعال سازی (۴ جلسه فعال سازی رفتاری و سپس ۴ جلسه ذهن آگاهی) مولفه ذهن آگاهی چیزی را افزایش نداده و تاثیرات به دست آمده به دلیل منافع انباشته شده در طول زمان و ناشی از مولفه فعال سازی رفتاری بوده باشد یا نتایج سودمند پس از ذهن آگاهی به تنهایی ناشی از مولفه ذهن آگاهی باشد) در پژوهش حاضر روش ترتیب معکوس نیز به کار گرفته شده است (مازاکلای و همکاران، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، طبق محدودیت پژوهش پیشین مبنی بر احتمال مطابقت یافتن مولفه های مختلف درمان ترکیبی با تفاوت های فردی و اهمیت فرمول بندی های انفرادی، یکی از دلایل اهمیت رایج ترکیبی این درمان را می توان این طور توجیه کرد که امکان بهره گیری بیماران از مولفه های هر دو درمان فراهم خواهد شد و در صورت عدم کارایی مولفه های یکی از درمان ها برای یک بیمار، احتمال دارد مولفه های درمانی مداخله دیگر اثربخش واقع شود (مازاکلای و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین، در این پژوهش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی که جهت مرحله فعال افسردگی طراحی نگردیده است با «درمان فعال سازی رفتاری»

ترکیب شده اند، و این درمان ترکیبی می تواند درمان کارآمدی را در مرحله فعال بیماری افسردگی مطرح سازد، یعنی معرفی روش ترکیبی در مرحله فعال بیماری، ضمن حفظ اثرات پیشگیرانه آن در بیماران مبتلا به افسردگی اساسی که می تواند روش کارآمدتر و مقرون به صرفه تری را فراهم کند، و یکی از سوالات مهم این پژوهش آن است که آیا این درمان ترکیبی به اندازه ارایه جداگانه درمان های «شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی» و «درمان فعال سازی رفتاری» در کاهش نشخوار فکری اثربخش خواهد بود؟

● روش

پژوهش حاضر، در چارچوب یک طرح آزمایشی تک آزمودنی بود. جامعه پژوهش را کلیه مراجع کنگدگان مبتلا به اختلال افسردگی اساسی که در ۶ ماهه اول سال ۱۳۹۱ به بیمارستان/امام حسین (ع) مراجعه کردند تشکیل دادند. نمونه این پژوهش به روش نمونه گیری در دسترس از بین افراد مراجعه کننده به بیمارستان/امام حسین (ع) با تشخیص افسردگی اساسی بر اساس نظر روانپزشک و تایید آن با مصاحبه بالینی ساختاریافته در ۶ ماهه اول سال ۱۳۹۱ صورت گرفت. از بین بیماران مراجعه کننده، تعداد ۴ بیمار مبتلا به افسردگی اساسی انتخاب و تحت چهار مداخله درمانی توسط پژوهشگر، قرار داده شدند.

● ابزار

□ الف: مصاحبه بالینی ساختار یافته برای اختلال های محور I^۱ (SCID-I): مصاحبه مزبور ابزاری انعطاف پذیر است که توسط فرست و همکاران تهیه شد (فرست، اسپیتزر، گیون، ویلیامز، ۱۹۹۶). شریفی و همکاران (۱۳۸۳) این مصاحبه را پس از ترجمه به زبان فارسی، روی نمونه ۲۹۹ نفری اجرا کردند. توافق تشخیصی برای اکثر تشخیص های خاص و کلی، متوسط یا خوب بود (کاپای بالاتر از ۶۰ درصد). توافق کلی (کاپای کل تشخیص های فعلی ۵۲ درصد و برای کل تشخیص های طول عمر ۵۵ درصد) به دست آمده نیز رضایت بخش است.

□ ب: مقیاس پاسخ های نشخواری^{۱۱} (RRS): این ابزار یک مقیاس ۲۲ ماده ای است که گرایش افراد را به نشخوار فکری در پاسخ به خلق افسرده می سنجد. از آزمودنی ها خواسته می شود تا با یک مقیاس ۴ نمره ای لیکرتی (۱= تقریباً هرگز تا ۴= تقریباً همیشه) به

ماده ها پاسخ دهند. دامنه نمره ها از ۲۲ تا ۸۸ قرار میگیرد. این مقیاس بر پایه شواهد تجربی، اعتبار درونی بالایی دارد. ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ای از ۰/۸۸ تا ۰/۹۲ قرار دارد و همبستگی بازآزمایی آن، ۰/۶۷ است (باقری نژاد، صالحی فدردی، طباطبایی، ۲۰۱۰).

○ در این پژوهش پس از اینکه تشخیص افسردگی، بر اساس نظر درمان گر محرز شد و پس از کسب رضایت بیماران و تشریح طرح برای آنان، بیماران بر حسب زمان مراجعه جهت دریافت درمان، تحت چهار مداخله درمانی ۱. درمان درمان فعال سازی رفتاری (۸ جلسه) ۲. درمان شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (۸ جلسه ۳. درمان ترکیبی درمان فعال سازی رفتاری و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (۴ جلسه اول و ۴ جلسه بعد) ۴. درمان ترکیبی درمان فعال سازی رفتاری و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (۴ جلسه اول و ۴ جلسه بعد) قرار داده شدند. شرکت کنندگان در مداخله به مدت ۸ جلسه ۴۵-۶۰ دقیقه ای تحت درمان قرار گرفتند. در آغاز مطالعه، کلیه بیماران نسبت به تکمیل ابزارهای پژوهش اقدام کردند. سپس شرکت کنندگان تحت مداخلات تعیین شده قرار گرفتند و در جلسات دوم، چهارم، ششم و در پایان مداخله از همه آنها پس آزمون و نیز ۱ ماه پس از پایان درمان پیگیری به عمل آمد. برخی از ملاک های ورود نمونه به تحقیق عبارت بودند از: ۱) تشخیص افسردگی اساسی بر اساس نظر روان پزشک و تایید آن با مصاحبه بالینی ساختاریافته (SCDI، ۲) محدوده سنی بین ۲۶ تا ۳۸ سال، ۳) تحصیلات حداقل دیپلم، ۴) ثابت ماندن دوز دارویی برای ۸ هفته (۵) نداشتن سابقه دریافت مداخله های روان درمانی دیگر (۶) رضایت آگاهانه از روش درمانی و فرآیند پژوهش. برخی از معیارهای خروج نمونه از تحقیق عبارت بودند از: ۱. دارا بودن اختلال های حاد روانپزشکی بنا به نظر روانپزشک، ۲. وجود بیماری پزشکی جدی و محدود کنندهای که موجب بروز افسردگی در بیمار شود، ۳. سابقه سوء مصرف مواد و ۴. دارا بودن اختلال های جسمانی مزمن مانند سرطان، بیماری های کلیوی ۵. داشتن اختلال محور I

○ در پژوهش حاضر برای تحلیل نتایج از روش شاخص تغییر پایا Reliable Change Index (RCI) با فرمول اصلاح شده برای محاسبه تغییر آماری معنادار نمرات استفاده شد (باکوبسن و تراکس، ۱۹۹۸). برای محاسبه شاخص تغییر پایا نمره پس از درمان یا پیگیری از نمره پیش از درمان تفریق می شد و حاصل آن بر خطای استاندارد تفاوت ها

تقسیم می گردد. در این پژوهش اگر نتیجه به دست آمده بزرگتر از سطح معناداری نمره Z یعنی $1/96$ ($p < 0/05$) باشد، می توان با ۹۵ درصد اطمینان تغییر یا بهبودی به دست آمده را به اثر مداخله نسبت داد. برای بررسی بهبودی یا تغییر بالینی معنادار یا سنجش پیشرفت مراجعان در تغییر متغیرهای آماجی علاوه بر در نظر گرفتن نقطه برش ابزارها از روش درصد بهبودی نیز استفاده گردید. در این روش با توجه به فرمول درصد بهبودی نمره پس آزمون فرد از نمره پیش آزمون تفریق و حاصل آن را بر نمره پیش آزمون تقسیم می شود (اوگلز، لونر و بونستیل، ۲۰۰۱).

○ درمان های به کار رفته در این پژوهش به صورت انفرادی به کار گرفته شده است. برنامه های درمان در ۸ جلسه ارائه شدند و برای سرفصل ها، موضوعات، تمرین ها و تکالیف هر جلسه از درمان های مربوطه از راهنمای عملی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (سگال، ویلیامز و تیزدیل، ۲۰۰۲ و راهنمای درمان فعال سازی رفتاری کوتاه مدت برای افسردگی نوشته لیچرز و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شده است. همچنین پروتکل درمان ترکیبی شکل تعدیل شده این دو پرتکل بود که شامل جلسات ۱، ۲، ۳، ۴ درمان فعال سازی رفتاری و جلسات ۱، ۲، ۷، و ۸ شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بود و براساس نظر خود پژوهشگر و مبنی بر کنار گذاشتن برخی جلسات مشابه انتخاب شده بود. خلاصه ای از دستورالعمل اجرایی جلسات شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در قالب ۸ جلسه:

○ *اهداف جلسات:* ۱. آگاهی بیشتر از احساسات، افکار و حس های بدنی لحظه به لحظه و تجربه بودن در لحظه. ۲. توجه به احساسات و افکار، و گسترش و پذیرش افکار و احساسات ناخوشایند. ۳. مهارت های پاسخگویی به فکر یا احساس ناخوشایند. ۴. جلوگیری از ایجاد تثبیت افکار منفی. ۵. تغییر عادات قدیمی فکر کردن مانند شناخت امور روزمره خودکار، بی انگیزه بودن در کارها، بی نتیجه دانستن فعالیت ها، فرار یا اجتناب از افسردگی یا موقعیت های سخت زندگی، آرزوهای بزرگ داشتن، مقایسه همیشگی وضع موجود خود با وضعیت دلخواه. ۶. آگاه شدن از علایم هشداردهنده افسردگی. ۷. آگاهی از تغییرات جزئی خلق.

○ *موضوع جلسات اول تا چهارم:* الف- توضیح درباره اهمیت حضور در لحظه حال و بودن در اینجا و اکنون، و بازکردن مفهوم ذهن آگاهی برای مراجع با استفاده از چند فن، و

یاد گرفتن انجام امور روزمره، همراه با توجه کردن به آن‌ها/ب- پی بردن به ذهن سرگردان و تمرین توجه به بدن، احساس جسمی و فیزیکی و توجه به تنفس/ج- آرام گرفتن ذهن سرگردان با تمرین تنفس و مرور بدن، مراقبه نشسته و انجام تمرین‌هایی که توجه را به لحظه حال می‌آورند/د- یاد گرفتن اینکه بدون فرار و دوری کردن از افراد، در لحظه حاضر باقی بمانیم و تلاطم افکار را نظاره کنیم.

○ موضوع جلسات پنجم تا هشتم: الف- آگاهی کامل از افکار و احساسات و پذیرفتن آنها بدون قضاوت و دخالت مستقیم/ب- تغییر خلق و افکار از طریق تلقی افکار به عنوان فقط فکر و نه واقعیت/ج- هشیار بودن از نشانه‌های افسردگی و تنظیم برنامه برای رو به رو شدن احتمالی با نشانه‌های افسردگی/د- برنامه ریزی برای آینده و استفاده از فنون حضور در حال برای ادامه زندگی و تعمیم آنها به کل جریان زندگی.

خلاصه ای از دستورالعمل اجرایی جلسات درمان فعال سازی رفتاری در قالب ۸ جلسه:

○ جلسه اول: ۱. معرفی / مقدمه. ۲. تشریح افسردگی. ۳. معرفی منطق درمان. ۴. معرفی بازیابی روزانه. ۵. نکات مهم در مورد ساختار این درمان. جلسه دوم: ۱. بازیابی روزانه: بررسی تکلیف. ۲. منطق درمان: بررسی تکلیف. ۳. نکات مهم در مورد ساختار درمان: بررسی تکلیف. ۴. اجرای سیاهه حوزه های زندگی، ارزش ها و فعالیت ها. جلسه سوم: ۱. بازیابی روزانه: بررسی تکلیف. ۲. سیاهه حوزه های زندگی، ارزش ها و فعالیت ها: بررسی تکلیف. ۳. انتخاب و رتبه بندی فعالیت ها. جلسه چهارم: ۱. بازیابی روزانه: بررسی تکلیف. ۲. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت ها. جلسه پنجم: ۱. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت: بررسی تکلیف. ۲. قراردادها. ۳. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت برای هفته آینده. جلسه ششم: ۱. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت: بررسی تکلیف. ۲. قراردادها: بررسی تکلیف. ۳. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت برای هفته آینده. ۴. تداوم افزودن/تغییر قراردادها. جلسه هفتم: ۱. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت: بررسی تکلیف. ۲. سیاهه حوزه های زندگی، ارزش ها و فعالیت ها: مرور و بازنگری مفاهیم. جلسه هشتم: ۱. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت: بررسی تکلیف. ۲. انتخاب و رتبه بندی فعالیت ها: مرور و بازنگری مفاهیم. ۳. بازیابی روزانه با برنامه ریزی فعالیت برای هفته آینده. ۴. آمادگی برای خاتمه.

□ گزارش موردی بیماران

○ **بیمار اول:** مردی ۳۵ ساله، متاهل، دیپلمه و دارای دو فرزند که قبلاً هم چنین علائمی داشته است و این بار اول نیست که دچار بی انگیزگی و دلسردی از زندگی شده است ولی این اولین بار است که برای درمان اقدام می کند. از لحاظ سابقه بیماری های روان پزشکی، مادر بیمار نیز دچار افسردگی است. **بیمار دوم:** خانمی ۳۴ ساله، کارشناس ادبیات، متاهل، و دارای یک پسر ۱/۵ ساله که سابقه مراجعه به روان پزشک و مصرف دارو را نیز داشته است و دو تا از خواهران بیمار هم دچار افسردگی هستند و در حال حاضر دارو مصرف می کنند. **بیمار سوم:** خانمی ۳۸ ساله، دیپلمه، متاهل و صاحب دو فرزند که سابقه مراجعه به روان پزشک و مصرف دارو را نیز داشته است. مادر بیمار نیز سابقه وسواس و افسردگی دارد. **بیمار چهارم:** دختری ۲۶ ساله، دیپلمه، مجرد که سابقه مراجعه به روان پزشک و مصرف دارو را نیز داشته است.

● یافته ها

نتایج به دست آمده به شرح زیر می باشد: در مقیاس نشخوار فکری نمره آزمودنی اول از ۳۷، آزمودنی دوم از ۵۵، آزمودنی سوم از ۶۹، و آزمودنی چهارم از ۳۹ در مرحله پیش از مداخله به ترتیب به ۳۵، ۳۴، ۳۳، و ۲۵ در مرحله پس از مداخله کاهش یافت. همچنین از آزمودنی ها در جلسات دوم، چهارم، ششم، هشتم و در پیگیری یک ماهه آزمون به عمل آمد. نمره های هر چهار آزمودنی در مراحل پیش از درمان، در طی درمان، و دوره پیگیری برای نشخوار فکری در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. نمرات هر چهار آزمودنی در مراحل پیش از درمان، در طی درمان، و دوره پیگیری برای نشخوار فکری

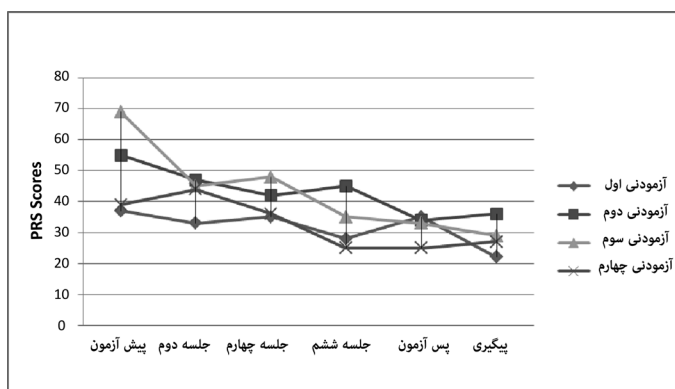
متغیرها	پیش آزمون	جلسه دوم	جلسه چهارم	جلسه ششم	جلسه هشتم	پیگیری
نشخوار آزمودنی اول	۳۷	۳۳	۳۵	۲۸	۳۵	۲۲
نشخوار آزمودنی دوم	۵۵	۴۷	۴۲	۴۵	۳۴	۳۶
نشخوار آزمودنی سوم	۶۹	۴۵	۴۸	۳۵	۳۳	۳۷
نشخوار آزمودنی چهارم	۳۹	۴۴	۳۶	۲۵	۲۵	۲۷

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، در آزمودنی اول، درصد بهبودی (تغییرات روند)، در مقیاس نشخوار فکری ۵، در آزمودنی دوم ۳۸، در آزمودنی سوم ۵۲، و در آزمودنی چهارم ۳۶ می باشد. درصد کاهش نمرات (شیب) در مقیاس نشخوار فکری در آزمودنی اول

۵/۷۱، در آزمودنی دوم ۶۱/۷۶، در آزمودنی سوم ۱۰۹/۰۹، و در آزمودنی چهارم ۵۶ می باشد، همچنین میتوان میزان تغییرپذیری در نشخوار فکری را در آزمودنی اول ۱/۰۲، در آزمودنی دوم ۱/۲۴، در آزمودنی سوم ۱/۳۵، و در آزمودنی چهارم ۱/۰۷ مطرح نمود.

جدول ۲. نمرات آزمودنی ها در مقیاس نشخوار فکری

مقیاس	درصد بهبودی [MPI]	درصد کاهش نمرات [MPR]	میزان تغییرپذیری [Cohen's d]	انحراف معیار σ_1	انحراف معیار σ_2	پیش آزمون خط پایه [M1]	میلگین مداخلة [M2]
نشخوار آزمودنی اول	۵	۵/۷۱	۱/۰۲	۵/۱۲	۲/۸۶	۳۷	۳۲/۷۵
نشخوار آزمودنی دوم	۳۸	۶۱/۷۶	۱/۲۴	۱۳/۹۱	۴/۹۴	۵۵	۴۲
نشخوار آزمودنی سوم	۵۲	۱۰۹/۰۹	۱/۳۵	۲۹/۴۴	۶/۳۷	۶۹	۴۰/۲۵
نشخوار آزمودنی چهارم	۳۶	۵۶	۱/۰۷	۳	۸/۰۱	۳۹	۳۲/۵



نمودار ۱. نمرات آزمودنی ها براساس میزان نشخوار فکری براساس RRS

● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که درمان فعال سازی رفتاری منجر به کاهش نشخوار فکری می شود. پژوهش حاضر همسو با مطالعات قبلی (ریتسل، رامیرز، و کراگد، ۲۰۱۱؛ مزاکالای، کین، و ریس، ۲۰۰۹) نشان داد که درمان فعال سازی رفتاری بر کاهش نشخوار فکری افسرده ساز تاثیر دارد. علاوه براین پژوهش نشان می دهد که هدف قرار دادن نشخوار به وسیله راهبردهای فعال سازی رفتاری اثربخش تر از درمان شناختی رفتاری استاندارد است و منجر به کاهش سطوح نشخوار می گردد (واتکینز و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱). در

فعال سازی رفتاری تاکید بر کار کردن روی فرایند افکار نشخواری است تا محتوای چنین افکاری و روایی افکار نشخواری مورد آزمون قرار نمی‌گیرد و از بیمار خواسته نمی‌شود تا درستی باورهایش را (مارتل و همکاران، ۲۰۱۰) محک بزند، بلکه به جای آن، فرایند تفکر نشخواری را، به وسیله نگاه به بافتی که افکار نشخواری در آن رخ داده و پیشایندها و پیامدهای این افکار، هدف قرار می‌دهند و با ارزیابی دقیق و هدف قرار دادن نشخوار فکری با طیفی از راهبردهای رفتاری، بر روی این شیوهی تفکر کار می‌شود که منجر به کاهش سطوح نشخوار فکری می‌گردد.

○ همچنین نتایج نشان داد شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری بیماران موثر است. نتایج این پژوهش همسو با یافته کینگستون و همکاران (۲۰۰۷) و ون و وگ و همکاران (۲۰۱۲) مبنی بر کارایی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش نشخوار فکری بود. با این روش درمانی افکار فرد به عنوان حوادث ذهنی، تجربه شده و از تمرکز و توجه روی تنفس به عنوان ابزاری برای زندگی در زمان حال استفاده می‌شود. با این روش بیماران آموزش می‌بینند تا چرخه نشخوار فکری را متوقف کرده و از افکار منفی خود فاصله گیرند. آموزش انعطاف پذیر روی توجه، غنی سازی ذهنی و توقف نشخوار فکری، منجر به کاهش افسردگی و نشخوار فکری می‌شود (تیزدیل و همکاران، ۲۰۰۰). همچنین در تبیین اثر شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن در کاهش نشانه‌های افسردگی می‌توان گفت: در این روش به افراد افسرده آموزش داده می‌شود که افکار و احساس‌های خود را بدون قضاوت، مشاهده کنند و آنها را وقایع ذهنی ساده ای ببینند که می‌آیند و می‌روند، به جای آن که آنها را به عنوان قسمتی از خودشان یا انعکاسی از واقعیت در نظر بگیرند.

○ بر اساس نتایج به نظر می‌رسد درمان ترکیبی درمان فعال سازی رفتاری و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، منجر به کاهش نشخوار فکری می‌شود. کاهش نشخوار فکری در درمان ترکیبی درمان فعال سازی رفتاری و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی همسو با پژوهش *مارتل* و همکاران (۲۰۱۰) می‌باشد مبنی بر اینکه یکپارچه کردن راهبردهای ذهن آگاهی در درمان می‌تواند کارآمدی درمان فعال سازی را در مورد برخی از بیماران دچار نشخوار فکری شدید، تقویت کند. در تبیین اثربخشی این درمان ترکیبی می‌توان گفت به کارگیری از رویکردهایی چون شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی که به ویژه فرآیندهایی

چون نشخوار فکری و اجتناب از حالت های خلقی منفی را هدف قرار می دهد (سگال و همکاران، ۲۰۰۲) منجر به کاهش نشخوار فکری می گردد زیرا توجه تقسیم نشده تمرکز عمدی روی افکار، هیجان ها، و احساسات به این روش، مقدار زیادی از توانایی فرد را برای پردازش توجهی به کار می گیرد و بنابراین توانایی اندکی برای نشخوار باقی می ماند. از طرف دیگر، در رویکردهایی چون فعال سازی رفتاری نیز نشخوار فکری به عنوان شکلی از رفتار اجتنابی در نظر گرفته می شود، که توسط تقویت منفی همانند کاهش های موقت در اضطراب یا رخداد های شخصی مرتبط حفظ شده است (مارتل و همکاران، ۲۰۰۱) و بنابراین شناسایی راه انداز های خاص برای نشخوار هنگام اجتناب، و تقویت کننده های منفی که آن را حفظ می کند در کاهش نشخوار فکری نقش دارد و این درمان ترکیبی منجر به کاهش هرچه بیشتر نشخوار فکری می شود.

○ در مجموع، می توان گفت همه درمان های ارائه شده در این پژوهش، در کاهش نشخوار فکری موثر بوده اند، و علاوه بر این، ارائه ترکیبی درمان های درمان فعال سازی رفتاری و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (۴ جلسه اول درمان فعال سازی رفتاری و ۴ جلسه بعد شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی) در مقایسه با ارائه منفرد این درمان ها اثربخشی بیشتری نشان داده است. در تبیین این اثربخشی می توان گفت که مراجعان اغلب درمان را با احساس دلسردی و ناامیدی درباره تسکین افسردگی شان آغاز می کنند. فعال سازی رفتاری با تشویق افراد به شروع کردن فعالیت از «بیرون به درون» از افراد می خواهد که به جای عمل کردن بر اساس خلق، با فعالیت بر اساس یک هدف، آزمایشی را انجام دهند. بخش مرکزی فعال سازی رفتاری آغاز کردن انجام فعالیت، حتی زمانی است که خلق و انگیزش پایین هستند (مارتل و همکاران، ۲۰۱۰). با درگیر شدن بیشتر فرد با فعالیت های شخصی و اجتماعی، روابط اجتماعی گسترده تر از قبل می شوند و به احتمال بیشتری در معرض تجارب مثبت و لذت بخش قرار خواهند گرفت و این امر موجب احساس لذت و پیشرفت بیماران در زندگی می گردد و احتمال احساس افسردگی، تنهایی، و عزت نفس پایین خیلی کم می شود. در نتیجه فرد افسرده زمان زیادی برای غرق شدن در افکار و خاطرات منفی و نشخوار های فکری منفی نخواهد داشت و فعال شدن مراجع خود می تواند مقدمه ای برای به کارگیری از روش های ذهن آگاهی باشد و افزایش اثربخشی راهبردهای

موجود در این درمان گردد.



یادداشت ها

- | | |
|---|---|
| 1. cognitive behavior therapy | 2. mindfulness-based cognitive therapy |
| 3. behavioral activation treatment for depression | 4. rumination |
| 5. behavioral activation (BA) | 6. cognitive behavior therapy (CBT) |
| 7. Levinson | 8. behavioral activation therapy |
| 9. antecedents | 10. Structured Clinical Interview for DSM I |
| 11. Ruminative Response Scale (RRS) | |

● منابع

- آذرگون، حسن؛ کجباف، محمد باسقر؛ مولوی، حسین؛ عابدی، محمدرضا (۱۳۸۸). اثربخشی ذهن آگاهی بر کاهش نشخوار فکری و افسردگی دانشجویان دانشگاه اصفهان. *دانشور رفتار*، ۱۶، ۲۱-۱۳.
- آذرگون، حسن؛ کجباف، محمداقبر (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کاهش نگرش ناکارآمد و افکار خودآیند دانشجویان افسرده دانشگاه اصفهان. *مجله روانشناسی*، ۱۴ (۱)، ۹۴-۷۹.
- باقری نژاد، مینا؛ صالحی فدردی، جواد؛ طباطبایی، محمود. (۱۳۸۹). رابطه بین نشخوار فکری و افسردگی در نمونه ای از دانشجویان ایرانی. *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱۱ (۱)، ۳۸-۲۱.
- شریفی، ونداد؛ اسعدی، سید محمد؛ محمدی، محمدرضا؛ امینی، همایون؛ کاویانی، حسین؛ سمنانی، یوسف؛ شعبانی، امیر؛ شهریور، زهرا؛ داوری آشتیانی، رزینا؛ حکیم شوشتری، میترا (۱۳۸۳). پایایی و قابلیت اجرای نسخه فارسی مصاحبه ساختار یافته تشخیصی برای DSM-IV (SCID) *فصلنامه تازه های علوم شناختی*، ۶، ۲۲-۱۰.
- یوسفی، زهرا؛ عابدی، محمدرضا؛ بهرامی، فاطمه؛ محرابی، حسین علی (۱۳۸۸). ساخت و هنجاریابی سیاهه نشخوار فکری افسرده ساز. *مجله روانشناسی*، ۱۳ (۱)، ۶۸-۵۴.
- Barnhofer, T., Crane, C., Hargus, E., et al. (2009). Mindfulness-based cognitive therapy as a treatment for chronic depression: *A preliminary study. Behavior Research and Therapy*, 47, 366-373.
- Cassano, P., & Fava, M., (2002). Depression and public health: An overview. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 849-857.
- Chiesa, A., Castagner, V., Andrisano, C., Serretti, A., Mandelli, L., Porcelli S., et al. (2015). Mindfulness-based cognitive therapy vs. psycho-education for patients with major depression who did not achieve remission following antidepressant treatment. *Psychiatry Research*, 226, 474-483.

- Collado, A., Castillo, S. D., Maero, F., Lejuez, C. W., & Macpherson, L. (2015). Pilot of the brief behavioral activation treatment for depression in latinos with limited english proficiency: Preliminary evaluation of efficacy and acceptability. *Behavior Therapy, 45*, 102–115.
- Crane, R. (2009). *Mindfulness- based cognitive therapy*. New York. Routledge Press.
- Dimidjian, S., & Davis, K. J. (2009). Newer Variations of Cognitive-Behavioral Therapy: Behavioral Activation and Mindfulness-based Cognitive Therapy. *Current Psychiatry Reports, 11*, 453–458.
- Finucane, A., & Mercer, S. (2006). An exploratory mixed method study of the acceptability and effectiveness of MBCT for patient with active depression and anxiety. *BMC Psychiatry, 6*, 50-61.
- First, M. B., Spitzer, R. L., Gibbon, M., & Williams, B. W. (1996). *Structural clinical interview for DSM-IV-TR axis I disorder, clinical version, patient edition. (SCID-CV)*. Washington (DC): American Psychiatric Press.
- Geschwind, N., Peeters, F., Huibers, M., van Os, J., & Wichers, M. (2012). Efficacy of mindfulness-based cognitive therapy in relation to prior history of depression: randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry, 201*, 320-325.
- Hopko, D. R., Lejuez, C. W., LePage, J. P., Hopko, S. D., & McNeil, D. W. (2003). A brief behavioral activation treatment for depression—a randomized pilot trial within an inpatient psychiatric hospital. *Behavioral Modification, 27*, 458–469.
- Jacobson, N. S., Dobson, K., Traux, P. A., Addis, M. E., Koerner, K., Gollan, J. K., et al. (1996). A component analysis of cognitive-behavioural treatment for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 295-304.
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation therapy for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice, 8*, 255–270.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1998). Clinical significance: A static approach to defining meaningful change in psychotherapy research. In: Kazdin, A.E, (Editor) *Methodological issues and strategies in clinical research*. 2nd ed. Washington DC: American Psychological Association, 521-38.
- Joormann J. (2006). Differential effect of rumination and dysphoria on the inhibition of irrelevant emotional material: Evidence from a negative priming task. *Cognitive Therapy & Research, 30*, 149- 160.
- Kanter, J. W., Manos, R. C., Bowe, W. M., Baruch, D. E., Busch, A. M., & Rusch, L. C. (2010). What is behavioral activation? A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review, 30*, 608–620.

- Kanter, J. W., Manos, R. C., Busch, A. M., & Rusch, L. C. (2008). Making behavioral activation more behavioral. *Behavior Modification, 32*, 780-803.
- Kanter, J. W., Santiago-Rivera, A. L., Santos, M. M., Nagy, G., López, M., Hurtado, G. D. et al. (2015). A randomized hybrid efficacy and effectiveness trial of behavioral activation for latinos with depression. *Behavior Therapy, 46*, 177-192.
- Kingston, T., Bates, A., Dooley, B., Lawlor, E., & Malone, K. (2007). Mindfulness- based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychology and Psychotherapy- Theory Research and Practice, 80*, 193-203.
- Lejuez, C. W., Hopko, D. R., & Hopko, S. D. (2001). A brief behavioral activation treatment for depression. *Behavioral Modification, 25*, 255-286.
- Lo, C. S., Ho, S. M., & Hollon, S. D. (2008). The effects of rumination and negative cognitive styles on depression: A mediation analysis. *Behaviour Research and Therapy, 46*, 487-495.
- Ma, S. H., & Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness based cognitive therapy for depression: replication and exploration of deferential relapse prevention effects. *Consulting and Clinical Psychology, 72*, 31-40.
- Manicavasagar, V., Parker, G., & Perich, T. (2011). Mindfulness-based cognitive therapy versus cognitive behaviour therapy as a treatment for nonmelancholic depression. *Journal of Affective Disorders, 130*(1-2), 138-44.
- Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). *Depression Context: Strategies for Guided Action*. New York: W.W. Norton.
- Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dann, R. (2010). *Behavioral activation for depression: A clinician's guide*. New York. The Guilford Press.
- Mazzucchelli, T. G., Kane, R. T., & Rees, C. S. (2009). Behavioral activation treatments for adults: A meta-analysis and review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 16*, 383-411.
- Mazzucchelli, T. G., Rees, C. S., & Kane, R. T. (2009). Group behavioural activation and mindfulness therapy for the well-being of non-clinical adults: A preliminary open trial. *The Cognitive Behaviour Therapist, 2*, 256-271.
- Mir, G., Meer, S., Cottrell, D., McMillan, D., House, A., & Kanter, J. W. (2015). Adapted behavioural activation for the treatment of depression in Muslims. *Journal of Affective Disorders, 180*, 190-199.
- Mulick, P. S., & Naugle, A. E. (2004). Behavioral activation for comorbid PTSD and major depression: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice, 11*, 378-387.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of

- depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569–582.
- Ogels, B. M., Lunnen, K. M. Q., & Bonesteel, K. (2001). Clinical significance: History, application and current practice. *Clinical Psychological Review*, 21, 3, 421- 446.
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (Eds.). (2004). *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment*. New York: Wiley.
- Ritschel, L. A., Ramirez, C., & Crughead, W. E. (2011). Behavioral activation for depressed teens: A pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 281–299.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York. Guilford Press.
- Sturme, P. (2009). Behavioral activation is an evidence-based treatment for depression. *Behavior Modification*, 33, 818-829.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615–623.
- VanVugt, M. K., Hitchcock, P., Shahar, B., & Britton W. (2012). The effects of mindfulness-based cognitive therapy on affective memory recall dynamics in depression: a mechanistic model of rumination. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(257), 1-13.
- Watkins, E. R., & Moulds, M. (2005). Positive beliefs about rumination in depression: application and extension. *Personality and Individual Differences*, 39, 73–82.
- Watkins, E. R., Mullan, E., Wingrove, J., Rimes, K. A., Steiner, H., Bathurst, N., et al. (2011). Rumination-focused cognitive behaviour therapy for residual depression: Phase II randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 10, 1–6.
- Watkins, E. R., Scott, J., Wingrove, J., Rimes, K. A., Bathurst, N., Steiner, H., et al. (2007). Rumination-focused cognitive behaviour therapy for residual depression: A case series. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 2144–2154.
- Welch, C. A., Czerwinski, D., Ghimire, B., & Bertsimas, D. (2009). Depression and costs of health care. *Psychosomatics*, 50, 392–401.
- Williams, J. M., Crane, C., Barnhofer, T., Brennan, K., Duggan, D. S., Fennell, M. J. et al. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for preventing relapse in recurrent depression: A randomized dismantling trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 275–286.



دلبستگی به خدا و خلاقیت هیجانی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی □

God Attachment and Emotional Creativity: The Mediating Role of Basic Psychological Needs □

Razieh Sheikholeslami, PhD □

دکتر راضیه شیخ الاسلامی *

Abstract

چکیده

The aim of this research was examining relationships between God attachment and emotional creativity with the mediating role of satisfying basic psychological needs. 230 students were selected by means of cluster sampling method from high schools in Shiraz city. Instruments were used included the God Attachment Inventory (Beck and McDonald, 2004), the Emotional Creativity Inventory (Averill, 1999), and the Basic Psychological Needs Satisfaction Scale (Gagné, 2003), general version. Results of path analysis indicated that satisfying basic psychological needs had partial mediating role in relationship between anxiety about abandonment attachment and emotional creativity. Also, satisfying basic psychological needs showed complete mediating role in relationship between avoidance of intimacy attachment and emotional creativity. These results provided strong support for the importance of meeting basic psychological needs in people's well-being.

این پژوهش به تعیین رابطه بین ابعاد دلبستگی به خدا و خلاقیت هیجانی با واسطه‌گری ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی پرداخته است. به این منظور ۲۳۰ دانش‌آموز به وسیله روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از دبیرستان‌های شهر شیراز انتخاب شدند و به سیاهه دلبستگی به خدا (بک و مک دونالد، ۲۰۰۴)، سیاهه خلاقیت هیجانی (آوریل، ۱۹۹۹) و مقیاس ارضای نیازهای اساسی روانشناختی-نسخه عمومی- (گانیه، ۲۰۰۳)، پاسخ گفتند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی نقش واسطه‌ای سهمی در ارتباط بین دلبستگی اضطراب‌پرداز سوی خدا و خلاقیت هیجانی و نقش واسطه‌ای کامل در ارتباط بین دلبستگی اجتناب از صمیمیت با خدا و خلاقیت هیجانی ایفا می‌کند. نتایج این پژوهش هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین، از اهمیت نیازهای اساسی روانشناختی در بهزیستی افراد حمایت می‌کند.

Keywords: God attachment, basic psychological needs, emotional creativity, self-determination theory

کلید واژه‌ها: دلبستگی به خدا، نیازهای اساسی روانشناختی، خلاقیت هیجانی، نظریه خودتعیینی



□ Department of Educational Psychology Shiraz University, I.R.Iran.

□ Email: sheslami@shirazu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۷/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۲/۲۷
* گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

«نظریهٔ دل‌بستگی» (باولبی، ۱۹۸۰) از تأثیر غیر قابل انکاری در گسترش مطالعات مربوط به ویژگی‌های روانشناختی کودکان و بزرگسالان برخوردار است. باولبی (۱۹۸۸) بر نقش دل‌بستگی بین کودک و مراقب در رشد شناختی، عاطفی و رفتاری تأکید می‌کند. در سال‌های اخیر این نظریه چارچوب توانمندی را برای توجیه و تبیین باورهای مذهبی فراهم آورده است. نکته اساسی در گسترش نظریهٔ دل‌بستگی به حوزهٔ مذهب این ایده است که برای بسیاری از افراد، خداوند دارای یک کارکرد روانشناسی همانند منبع دل‌بستگی می‌باشد (کریک پاتریک، ۱۹۹۲؛ ماینر، دوسون و مالون، ۲۰۱۴). به نظر می‌رسد دل‌بستگی به یک وجود لایزال و جاودانه، نیازهای روانشناختی انسان‌ها را به نحو سازنده‌ای برآورده نموده و آن‌ها را از دغدغه‌های روزمرهٔ زندگی رها می‌سازد. این امر موجب می‌گردد که افکار و انرژی روانی انسان‌ها به سمت فرایندهای عالی ذهنی و هیجانی سوق پیدا کند. از جمله این فرایندها می‌توان از «خلاقیت هیجانی»^۱ نام برد. امروزه سرمایه‌گذاری بر رشد و پرورش انسان‌های متعالی بدون توجه به ابعاد هیجانی و عاطفی مردود شمرده می‌شود. به جرئت می‌توان گفت در جهان امروزی آن نظام‌های آموزشی در دستیابی به اهداف خود موفق هستند که به موازات سرمایه‌گذاری بر افزایش توانمندی و نوآوری‌های شناختی دانش‌آموزان، بر افزایش توانمندی و نوآوری در حوزهٔ هیجانی نیز سرمایه‌گذاری نمایند.

باولبی (۱۹۸۰) دل‌بستگی را به عنوان یک رابطه عاطفی قوی می‌داند که کودک را به مراقبش پیوند می‌دهد و منجر به نزدیکی کودک به مراقب، به ویژه در موقعیت‌های تنیدگی‌زا می‌شود (میکائیل و برچوود، ۲۰۱۴). به اعتقاد باولبی (۱۹۷۳) کودکان بر اساس تعاملاتی که با مراقبین خود دارند، انتظاراتی را در مورد روابط‌شان در قالب «الگوهای فعال درونی» شکل می‌دهند. الگوی فعال درونی عبارت است از بازنمایی‌های شناختی کودکان از خودشان و دیگر افراد که پردازش اطلاعات اجتماعی و رفتار آنها را در روابط هدایت می‌کند (سیگل‌من و رایدر، ۲۰۱۲).

در پژوهش‌هایی که به وسیلهٔ اینسورث و همکاران (۱۹۷۸) به نقل از سیگل‌من و رایدر، (۲۰۱۲) بر روی نظریه دل‌بستگی صورت گرفت، سه سبک دل‌بستگی در ارتباط بین مراقب و کودک تحت عنوان «سبک ایمن»، «سبک اجتنابی» و «سبک دوسوگرا- مضطرب» معرفی

گردید. به دنبال مطالعات/اینسورث و همکارانش، سبک دیگری نیز تحت عنوان «سبک سازمان نایافته»^۲ به سبک های دل‌بستگی اضافه گردید (سیگل من و رایدنر، ۲۰۱۲). کودکانی که دارای این سبک هستند، نمی توانند از راهبرد منسجمی برای تنظیم هیجانات منفی شان استفاده کنند. به نظر می رسد این کودکان در بین اجتناب و گرایش به والدین سردرگم هستند (هس و مین، ۲۰۰۶).

یک دهه بعد از مطالعات/اینسورث، نظریه دل‌بستگی به وسیله هازن و شیور (۱۹۸۷) به روابط همسران گسترش داده شد و سرانجام در دهه ۱۹۹۰ توضیح و تبیین ارتباط با خدا در قالب نظریه دل‌بستگی مورد توجه محققین قرار گرفت (بک و مک دونالد، ۲۰۰۴). به اعتقاد نظریه پردازان دل‌بستگی، ارتباط با خداوند دارای ویژگی هایی همانند ارتباط کودک با والد است (کریک پاتریک، ۱۹۹۹). دل‌بستگی به والدین دارای چهار ویژگی است (اینسورث، ۱۹۸۵) که عبارتند از: ۱. جستجو و حفظ نزدیکی و صمیمیت با منبع دل‌بستگی. ۲. در نظر گرفتن منبع دل‌بستگی به عنوان پایگاه امن برای اکتشاف. ۳. در نظر گرفتن منبع دل‌بستگی به عنوان پناهگاه امن. و ۴. احساس اضطراب در هنگام جدایی از منبع دل‌بستگی. به اعتقاد هرناندز، سالرنو و باتومز (۲۰۱۰) ارتباط انسان با خدا نیز از این ویژگی ها برخوردار است. شواهد تحقیقاتی حاکی از آن است که رابطه ادراک شده افراد با خدا می تواند به عنوان یک پناهگاه مطمئن عمل کند (تقی یاره، مظاهری و آزادفلاح، ۱۳۸۴). افراد در مواقع بحرانی خدا را به عنوان یک پناهگاه امن درک می کنند و در زمان روبرو شدن با رویدادهای غیر قابل پیش بینی به خدا به عنوان پایگاه امن روی می آورند (روات و کریک پاتریک، ۲۰۰۲).

بر اساس کیفیت ارتباط افراد با خدا می توان سه نوع سبک دل‌بستگی به خدا را برشمرد (هارتون، الیسون، لوکاس، داوونی و بارت، ۲۰۱۲؛ کریک پاتریک و شیور، ۱۹۹۲): ۱. سبک دل‌بستگی/ایمن: در این سبک ارتباط افراد با خدا با احساساتی همچون امنیت، آرامش و رضایت همراه است. ۲. سبک دل‌بستگی/اجتنابی: افراد برخوردار از این سبک از برقراری ارتباط نزدیک با خداوند اکراه دارند و هر نوع نیاز به خداوند را انکار می کنند (هارتون و همکاران، ۲۰۱۲؛ کریک پاتریک و شیور، ۱۹۹۲). ۳. سبک دل‌بستگی دوسوگرا- مضطرب: در این سبک افراد در ارتباط با خدا احساس بی ثباتی و سردرگمی می کنند و نگران طرد شدن از جانب خدا هستند (هارتون و همکاران، ۲۰۱۲؛ کریک پاتریک و شیور، ۱۹۹۲). همچنین بک و مک دونالد (۲۰۰۴) عنوان می کنند که دل‌بستگی به خدا همانند دل‌بستگی به والدین

و همسر دارای دو بعد می باشد. بعد «اجتناب از صمیمیت»^۳ و بعد «اضطراب از طرد»^۴. در بعد اجتناب از صمیمیت، افراد دارای نیاز به کناره گیری از خدا هستند، در وابستگی به خدا مشکل دارند و تمایلی به صمیمیت عاطفی با خدا ندارند. این افراد دید مثبت به خود و دید منفی به خدا دارند. در بعد اضطراب از طرد، افراد وحشت دارند که مورد پذیرش خدا قرار نگیرند و در مورد ارتباط خود با خدا دائما نگرانند. همچنین به رابطه خدا با دیگران حسادت می کنند. این افراد دید مثبت نسبت به خدا و دید منفی نسبت به خود دارند (بک و مک دونالد، ۲۰۰۴، بک، ۲۰۰۶).

نتایج پژوهش های پیشین بیانگر ارتباط بین «دل‌بستگی به خدا» و «بهزیستی» می باشد. کریک پاتریک (۱۹۹۹) در مطالعاتی که بر روی نظریه دل‌بستگی انجام داد، مطرح نمود که ارتباط با خدا دارای کیفیتی مشابه با دل‌بستگی بین کودک و والدین می باشد. همانگونه که نوع تعاملات کودک -والد بر رشد فرزندان، سلامتی و کیفیت زندگی آنان در دوره های مختلف رشدی مؤثر است، نوع ارتباط با خدا نیز سلامتی و بهزیستی انسان را تحت تأثیر قرار می دهد (هرناندز و همکاران، ۲۰۱۰، شالون، ۲۰۰۷، مک لوین و مولر، ۲۰۰۶؛ سیمایی جهرمی، ۱۳۸۸). برای مثال *برادشاه، الیسون و مارکوم* (۲۰۱۰) در بررسی رابطه 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. نتایج تحقیق هورتون و همکاران (۲۰۱۲) نیز حاکی از آن بود که دانشجویان برخوردار از دل‌بستگی ناایمن به خدا (دل‌بستگی اجتنابی و اضطرابی)، به میزان بیشتری به رفتارهای پرخطری همچون مصرف الکل و مواد روانگردان روی می آورند. *روات و کریک پاتریک* (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان دادند که سبک دل‌بستگی ناایمن به خدا دارای همبستگی مثبت با عواطف منفی و همبستگی منفی با عواطف مثبت است. همچنین کریک پاتریک و شیور (۱۹۹۲) دریافتند که افراد برخوردار از سبک دل‌بستگی ناایمن به خدا، احساس تنهایی، اضطراب و افسردگی بیشتری را تجربه می کنند.

سازه‌ای که در سالهای اخیر در ارتباط با بهزیستی، مورد توجه قرار گرفته است، «نیازهای اساسی روانشناختی»^۵ است. نیازهای اساسی روانشناختی، به لحاظ کارکردی آنچه است که انسان برای رشد و فعال بودن در حوزه های هیجانی، روانشناختی و بین فردی در طول عمر نیازمند آن است (لینچ، ۲۰۱۳). *ریان و دسی* (۲۰۰۰) عنوان می کنند نیاز به «استقلال»،

«شایستگی» و «مرتبط بودن» سه نیاز جهان شمول بوده و برآورده شدن آنها برای رشد و تعالی، احساس یکپارچگی و تجربه بهزیستی ضروری است. «نیاز به استقلال»، به احساس خودتعیینی، خود انگیختگی و استقلال در رفتار و نتایج حاصله می پردازد (اسکینر و اج، ۲۰۰۲)

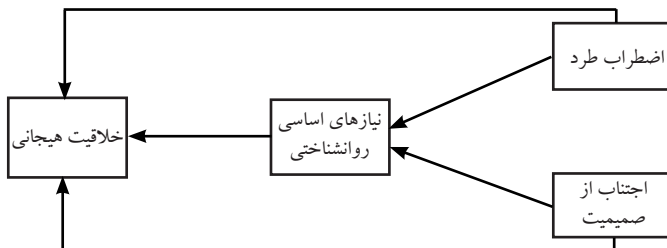
نتایج پژوهش ها شواهدی را مبنی بر ارتباط بین سبک های دلبستگی والدین و ارضای نیازهای روانشناختی فرزندان فراهم آورده اند. *عمرانیان* و *شیخ الاسلامی* (۱۳۹۱) در پژوهش خود دریافتند که سبک های دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا، پیش بینی کننده منفی ارضای نیازهای اساسی استقلال، شایستگی و مرتبط بودن می باشند. همچنین نتایج تحقیق *لاگاردیا، تایان، کوچ من و دسی* (۲۰۰۰) نشان داد که احساس دلبستگی ایمن به نحو مثبتی با برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی مرتبط است. یافته های تحقیق *وی، شافر، یانگ و زاکالیک* (۲۰۰۵) حاکی از آن است که سبک های دلبستگی ناایمن دارای همبستگی منفی با سه نیاز به استقلال، شایستگی و مرتبط بودن می باشند. به طور کلی کودک برخوردار از دلبستگی ایمن دارای نگرش مثبت نسبت به خود و دیگران است. وی خود را به عنوان موجودی شایسته توجه و محبت می داند (سیپتی و همکاران، ۱۹۹۵). در مقابل، کودکی که از دلبستگی ناایمن برخوردار است دیگران را غیر مسئول و خود را نیز به عنوان فردی که شایسته توجه و محبت نیست، می پندارد (سیپتی و همکاران، ۱۹۹۵). *مایر و همکاران* (۲۰۱۴) در راستای مطالعاتی که به بررسی رابطه بین دلبستگی به والدین و نیازهای اساسی روانشناختی پرداخته اند، رابطه بین دلبستگی به خدا و ارضای نیازهای اساسی روانشناختی را مورد پژوهش قرار دادند و به این نتیجه دست یافتند که این رابطه از الگوی ارتباطی بین دلبستگی به والدین و نیازهای روانشناختی تبعیت می کند.

به منظور آنکه خلاقیت هیجانی شکل گیرد لازم است سه ویژگی در ابراز هیجانات مشاهده گردد (آوریل، چون و هان، ۲۰۰۱). اول: «تازگی». زمانی یک هیجان جدید است که پاسخ ها و احساسات جدید را ترکیب کند و یا هیجانات آشنا را در یک طریقه جدید ترکیب کند (آوریل، ۲۰۱۱). اما تازگی به تنهایی برای خلاقیت هیجانی کافی نیست. پاسخ های هیجانی جدید متعددی وجود دارند که نشانه بیماری تلقی می شوند نه خلاقیت. برای آنکه یک پاسخ هیجانی جدید خلاقانه محسوب شود باید «تربخش» نیز باشد (ساندراراجان و آوریل، ۲۰۰۷). برای مثال یک مشکل راحل کند و یا فرصت های جدیدی را برای فرد فراهم

آورد. همچنین پاسخ هیجانی خلاقانه لازم است یک ابراز خودجوش و صادقانه خویشتن شخص باشد و صرفاً برای سازگاری با شرایط ابراز نشود (آوریل و نولز، به نقل از سیدی، ۱۳۸۹؛ جوکار و البرزی، ۱۳۸۹).

سبک های دل‌بستگی علاوه بر پیامدهای عاطفی، دارای پیامدهای شناختی نیز می باشند. با توجه به آنکه اکتشاف یک مفهوم محوری در رفتارهای دل‌بستگی است (کیدنی، ۲۰۱۲)، لذا می توان انتظار داشت که دل‌بستگی ایمن با تقویت تمایل به اکتشاف، منجر به فعالسازی فرایندهای شناختی و درگیری در رفتارهای ریسک کننده شود، (همان ویژگی هایی که در عملکردهای خلاقانه مشاهده می شوند). به اعتقاد میلکولیسنر و شیور (۲۰۰۷) زمانی که دل‌بستگی ایمن شکل گرفت کودک می تواند با آرامش و انسجام روانی به فعالیت های اکتشافی همانند فعالیت های عقلانی و شناختی، افزایش بازی و تعاملات اجتماعی پردازد. هازن و شیور (۱۹۹۰).

در مجموع می توان گفت بر اساس نظریه خودتعیینی و شواهد تحقیقاتی، شرایط محیط اجتماعی به ویژه تعامل با دیگران مهم (والرند، پلیتیر و کوستر، ۲۰۰۸) و ادراک از والدین (ملتفت و خیر، ۱۳۹۱) نقش اساسی در برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی دارد و برآورده شدن نیازها نیز ارتقاء دهنده بهزیستی و سلامتی (وی و همکاران، ۲۰۰۵) سازگاری (ریان، ۲۰۰۵)، نشاط ذهنی و عواطف مثبت (میلیاواسکایا و کوستر، ۲۰۱۱؛ بارتلمو و همکاران، ۲۰۱۱)، رضایت از زندگی (شیخ الاسلامی، ۱۳۹۰)، انگیزش درونی، خلق مثبت و عملکرد (شلدون و فیلاک، ۲۰۰۸) می باشد. پژوهش حاضر به دنبال آن است که دریابد «آیا ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی نقش واسطه ای در ارتباط بین دل‌بستگی به خدا و خلاقیت هیجانی ایفا می کند؟» مدل مفهومی پژوهش حاضر در دیاگرام ۱ نشان داده شده است.



دیاگرام ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

طرح این پژوهش از نوع همبستگی است. ارتباط بین متغیرها در قالب یک مدل علی با استفاده از تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفته است. در این مدل، ابعاد دل‌بستگی به خدا متغیر برون زاد، ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی متغیر واسطه‌ای و خلاقیت هیجانی متغیر درونزاد می‌باشند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۲۳۰ دانش‌آموز (۱۳۱ دختر و ۹۹ پسر) می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از دبیرستان‌های شهر شیراز انتخاب شدند.

● ابزار

جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از سه ابزار استفاده شده است که عبارتند از:

□ الف: مقیاس ارضای نیازهای اساسی روانشناختی (نسخه عمومی)^۶: این مقیاس که از روی «مقیاس نیازهای روانشناختی در کار» به وسیله گانیه (۲۰۰۳) اقتباس شده است دارای ۲۱ ماده بوده و سه نیاز به استقلال، شایستگی و مرتبط بودن را می‌سنجد. ماده‌های مقیاس با طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) پاسخ داده می‌شود. به طور مثال ماده «احساس می‌کنم که آزادم برای زندگی خودم تصمیم بگیرم» ارضای نیاز به استقلال، ماده «اخیراً توانسته‌ام مهارت‌های جدید و جالبی بیاموزم» نیاز به شایستگی، و ماده «کلاً فرد با من خیلی دوستانه برخورد می‌کنند» نیاز به مرتبط بودن را می‌سنجد. در پژوهش عمرانیان و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۱) اعتبار مقیاس به شیوه بازآزمایی با استفاده از ۴۲ آزمودنی و با فاصله زمانی یک ماه مورد بررسی قرار گرفته و ضرایب اعتبار برای ارضای نیاز به استقلال ۰/۸۸، نیاز به شایستگی ۰/۶۹ و نیاز به مرتبط بودن ۰/۷۸ گزارش شده است. این محققین روایی مقیاس را نیز با استفاده از محاسبه همبستگی نمره هر نیاز با نمره کل مقیاس برای نیاز به استقلال، نیاز به شایستگی و نیاز به مرتبط بودن به ترتیب برابر با ۰/۶۲، ۰/۸۶ و ۰/۵۹ گزارش نموده‌اند. در این پژوهش نیز جهت بررسی اعتبار این مقیاس از ضریب آلفا کرونباخ استفاده شد و ضرایب به ترتیب برای نیازهای استقلال، شایستگی و مرتبط بودن ۰/۶۰، ۰/۶۲ و ۰/۶۰ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی مقیاس، همبستگی نمره هر نیاز با نمره کل مقیاس محاسبه و ضرایب روایی به ترتیب برای نیازهای استقلال، شایستگی و مرتبط بودن، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۹۱ به دست آمد. لازم به ذکر

است که در پژوهش حاضر از نمره کل ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی استفاده شده است.

□ **ب: سیاهه دل‌بستگی به خدا (GAI):**^۷ این سیاهه به وسیلهٔ بک و مک دونالد (۲۰۰۴) تهیه شده است و دارای ۲۸ ماده پنج گزینه ای از (بسیار مخالفم=۱) تا (بسیار موافقم=۵) می باشد. سیاهه دل‌بستگی به خدا دو بعد اجتناب از صمیمیت با خدا و اضطراب طرد از سوی خدا را می‌سنجد. برای مثال ماده «احساس نیاز شدید و عمیقی به رابطه با خدا نمی‌کنم» نشانگر اجتناب از صمیمیت و ماده «تا حدودی در باره رابطه ای که با خدا دارم، نگرانم» نشانگر اضطراب طرد است. اعتبار آلفای کرونباخ بعد اجتناب از صمیمیت و بعد اضطراب طرد به وسیله سیمایی جهرمی (۱۳۸۸) به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین روایی ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای بعد اجتناب از صمیمیت به خدا ۰/۶۳ و برای بعد اضطراب طرد ۰/۶۹ به دست آمد. همچنین روایی سیاهه از طریق محاسبه همبستگی نمره هر بعد با نمره کل سیاهه بررسی و ضرایب به ترتیب برای بعد اجتناب از صمیمیت به خدا ۰/۷۵ و بعد اضطراب طرد از سوی خدا ۰/۶۳ حاصل شد. لازم به ذکر است که نمرهٔ کل سیاهه دل‌بستگی به خدا نشانگر دل‌بستگی نایمن به خداست.

□ **ج: سیاهه خلاقیت هیجانی:**^۸ این سیاهه به وسیلهٔ آوریل (۱۹۹۹) تدوین شده است و دارای ۳۰ ماده پنج گزینه ای از (بسیار کم=۱) تا (بسیار زیاد=۵) می باشد. سیاهه «خلاقیت هیجانی» به وسیلهٔ جوکار و البرزی (۱۳۸۹) ترجمه و بر روی جامعهٔ ایرانی اعتباریابی شده است. این ابزار دارای سه مولفهٔ آمادگی هیجانی، بداعت و اثربخشی-صداقت است. برای مثال ماده «وقتی واکنش‌های هیجانی شدیدی دارم به دنبال دلایل آن هستم» نشانگر بعد آمادگی، ماده «از لحاظ عاطفی آدم متفاوت و منحصر بفردی هستم» نشانگر بعد بداعت و ماده «در بیان عواطفم خوب عمل می‌کنم» نشانگر بعد اثربخشی-صداقت می باشد. اعتبار آلفای کرونباخ این سیاهه به وسیلهٔ جوکار و البرزی (۱۳۸۹) برای ابعاد آمادگی، بداعت، اثربخشی-صداقت و نمره کل به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۸۲، ۰/۸۳ و ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین این محققین با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی، روایی این ابزار را بررسی و وجود سه عامل را مورد تأیید قرار دادند. سیدی (۱۳۸۹) نیز روایی این ابزار را از طریق محاسبه همبستگی هر بعد با نمره کل سیاهه بررسی و دامنهٔ ضرایب را از ۰/۵۶ تا ۰/۷۵ به دست

آورد. در پژوهش حاضر از نمره کل سیاهه استفاده شده است و ضریب اعتبار آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین به منظور بررسی روایی سیاهه، همبستگی نمره هر سوال با نمره کل محاسبه و دامنه ضرایب از ۰/۲۵ تا ۰/۵۳ به دست آمد. همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. جهت بررسی نقش واسطه‌ای ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین سبک دل‌بستگی به خدا و خلاقیت هیجانی روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار Amos به کار گرفته شد.

● یافته‌ها

ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

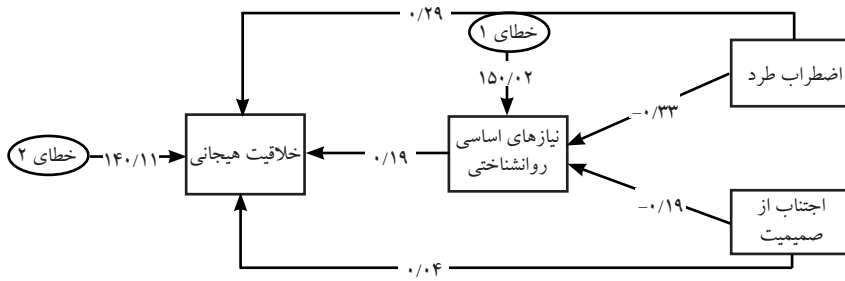
جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش. $n=230$

متغیرها	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب از طرد	۲۵	۱۰۹	۴۴/۴۵	۹/۹۱
اجتناب از صمیمیت	۱۵	۹۱	۳۰/۸۸	۹/۵۱
نیازها	۲۱	۱۲۳	۷۲/۲۰	۱۲/۹۶
خلاقیت هیجانی	۵۵	۱۳۵	۱۰۳/۰۱	۱۲/۳۸

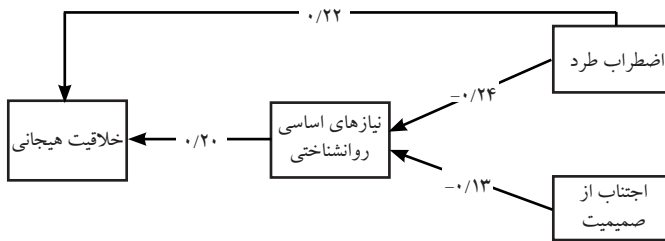
جهت بررسی سوال پژوهش، مدل علی پیشنهادی مورد تحلیل قرار گرفت با استفاده از شاخص‌های برازندگی کای اسکوئر (مربع خی)، P value، RMSEA (شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب)، NFI، NNFI (شاخص نرم نشده برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایشی) و GFI میزان برازش مدل مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. (جدول ۲) مدل تجربی و نهایی پژوهش در دیاگرام ۲ و ۳ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقدار	دامنه مورد قبول	نتیجه
X^2/df	۰/۵۹۲	<۲	تأیید مدل
p	۰/۵۵۳	>۰/۰۵	تأیید مدل
NFI	۰/۹۶	>۰/۹	تأیید مدل
TLI	۱	>۰/۹	تأیید مدل
GFI	۰/۹۹	>۰/۹	تأیید مدل
CFI	۰/۹۹	>۰/۹	تأیید مدل
RMSEA	۰/۰۰۰	<۰/۰۸	تأیید مدل
PCLOSE	۰/۷۰۷	>۰/۰۵	تأیید مدل



دیاگرام ۲. مدل تجربی با مقادیر برآورد شده



دیاگرام ۳. مدل نهایی آزمون شده

پیش از تحلیل داده ها، مفروضه های تحلیل مسیر بررسی گردید. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بیانگر عدم معنی داری آزمون و در نتیجه نرمال بودن توزیع بود. نمودار هیستوگرام نیز نشان داد که مقادیر مانده ها دارای توزیع نرمال با میانگین صفر است. در نمودار $p < p$ نیز مشخص گردید که داده ها کاملاً از توزیع نرمال تبعیت می کنند. زیرا تمام نقاط نمودار روی نیمساز ربع اول قرار داشتند. نتایج تحلیل مسیر مدل پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است. یافته نشان می دهد بعد اضطراب طرد از سوی خدا به صورت مستقیم و به نحو مثبت و معنادار، خلاقیت هیجانی را پیش بینی می کند. ($\beta = 0.22, p < 0.001$)، بعد اجتناب از صمیمیت با خدا نتوانست به نحو معنادار خلاقیت هیجانی را پیش بینی کند. همچنین بعد اضطراب طرد از سوی خدا ($\beta = -0.24, p < 0.001$) و بعد اجتناب از صمیمیت با خدا ($\beta = -0.13, p < 0.001$) به نحو منفی و معنادار ارضای نیازهای اساسی روانشناختی را پیش بینی می کنند. علاوه بر این، با توجه به یافته ها ارضای نیازهای اساسی روانشناختی به نحو مثبت و معنادار، خلاقیت هیجانی را پیش بینی می کند ($\beta = 0.20, p < 0.001$). نتایج پژوهش تأییدکننده نقش واسطه ای نیازهای اساسی روانشناختی می باشد. (جدول ۳). در واقع

ابعاد اضطراب طرد از سوی خدا و اجتناب از صمیمیت با خدا از طریق کاهش ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی، خلاقیت هیجانی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار داده اند.

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای موجود در مدل

روابط متغیرها در مدل	شاخص‌ها	نوع رابطه	مقدار معیار شده	مقدار t	سطح معناداری
اضطراب طرد بر نیازهای اساسی روانشناختی	مستقیم	-۰/۲۴	-۳/۸۸	$p < ۰/۰۰۱$	
	کلی	-۰/۲۴	-۳/۸۸	$p < ۰/۰۰۱$	
اجتناب از صمیمیت بر نیازهای اساسی روانشناختی	مستقیم	-۰/۱۳	-۲/۱۶	$p < ۰/۰۰۱$	
	کلی	-۰/۱۳	-۲/۱۶	$p < ۰/۰۰۱$	
نیازهای اساسی روانشناختی بر خلاقیت هیجانی	مستقیم	۰/۲۰	۳/۱۰	$p < ۰/۰۰۱$	
	کلی	۰/۲۰	۳/۱۰	$p < ۰/۰۰۱$	
اضطراب طرد بر خلاقیت هیجانی	مستقیم	۰/۲۲	۳/۴۱	$p < ۰/۰۰۱$	
	غیر مستقیم	-۰/۰۵	-۳/۱۴	$p < ۰/۰۰۱$	
	کلی	۰/۱۷	۳/۵۹	$p < ۰/۰۰۱$	
اجتناب از صمیمیت بر خلاقیت هیجانی	غیر مستقیم	-۰/۰۲	-۲/۲۹	$p < ۰/۰۰۱$	

● بحث و نتیجه گیری

○ با توجه به یافته های پژوهش حاضر، «دل‌بستگی اجتناب از صمیمیت با خدا» نمی تواند به نحو مستقیم «خلاقیت هیجانی» را پیش بینی کند و ارتباط بین این دو متغیر تنها به صورت غیر مستقیم و از طریق کاهش ارضاء نیازهای اساسی روانشناسی برقرار می گردد. در حالی که با توجه به نتایج پژوهش، ارتباط مستقیم دل‌بستگی اضطراب طرد از سوی خدا و خلاقیت هیجانی معنادار بود. این الگوی ارتباطی در پژوهش های پیشین نیز مورد اشاره قرار گرفته است. برای مثال *روان و کریک پاتریک* (۲۰۰۲) در بررسی ارتباط ابعاد دل‌بستگی به خدا با عواطف، مذهب و شاخص های شخصیتی به این نتیجه رسیدند که دل‌بستگی اضطرابی به خدا با عواطف همبستگی دارد، در حالی که دل‌بستگی اجتنابی به خدا همبستگی معناداری با این متغیر نشان نداد. همچنین *وی و همکاران* (۲۰۰۵) با مطالعه نقش واسطه ای نیازهای اساسی روانشناختی در ارتباط بین دل‌بستگی بزرگسالان و احساس شرم، افسردگی و تنهایی نشان دادند که ارتباط مستقیم بین دل‌بستگی اجتنابی و این عواطف معنادار نیست در حالی که ارتباط مستقیم آن ها با دل‌بستگی اضطرابی معنادار بود. البته لازم به ذکر است که در پژوهش

حاضر، اثر مستقیم اضطراب طرد از سوی خدا بر خلاقیت هیجانی مثبت بود. این یافته با نتایج پژوهش های قبلی که بیانگر ارتباط منفی بین سبک های دل‌بستگی نایمن و شاخص های بهزیستی است، ناهمسو می باشد (برای مثال شالون، ۲۰۰۷؛ سیمایی جهرمی، ۱۳۸۸؛ روات و کریک پاتریک، ۲۰۰۲). بر اساس نظریه دل‌بستگی انتظار می رود سبک های دل‌بستگی نایمن با کاهش آرامش و انسجام روانی (میلکولیسنر و شیور، ۲۰۰۷) تمایل به اکتشاف را که لازمه فعالیت های عقلانی، فعالسازی فرایندهای شناختی و درگیری در رفتارهای ریسک کننده است، کاهش دهند (کیدنی، ۲۰۱۲). در تبیین اثر مستقیم و مثبت اضطراب طرد از سوی خدا بر خلاقیت هیجانی می توان گفت اگرچه انتظار می رود افراد برخوردار از دل‌بستگی ایمن، از عملکرد خلاقانه بیشتری برخوردار باشند، اما مفروضه دیگری نیز در متون علمی مشاهده می شود مبنی بر آنکه برخی کودکان که دارای سبک دل‌بستگی نا ایمن می باشند، تجارب هیجانی منفی ناشی از این نوع دل‌بستگی را از طریق درگیر شدن در فعالیت های خلاقانه جبران می کنند (مونز، ۲۰۱۲).

○ *هرناندز و همکاران (۲۰۱۰)* نیز در مطالعه رابطه بین دل‌بستگی به خدا و مقابله معنوی دریافتند که افراد برخوردار از سبک دل‌بستگی اضطرابی نسبت به خدا در مقایسه با افراد برخوردار از سبک دل‌بستگی ایمن، مقابله معنوی خود-معطوفی بیشتری به کار می گیرند. بلاویچ و پارگامنت (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود نشان دادند که افراد برخوردار از سبک دل‌بستگی اضطراب نسبت به خدا، در مواجهه با مشکلات از مقابله معنوی خود-معطوفی بیشتری استفاده می کنند. علاوه بر این، می توان گفت که احتمالاً وجود متغیرهای سرکوبگر، ارتباط بین دل‌بستگی اضطراب طرد از سوی خدا و خلاقیت هیجانی را تحت تأثیر قرار داده است. البته بدیهی است که برای رسیدن به نتایج روشن در خصوص رابطه این دو متغیر، نیازمند پژوهش های بیشتری می باشیم.

○ نتایج پژوهش حاضر حاکی از اثر منفی سبک های دل‌بستگی نایمن به خدا بر ارضاء نیازهای روانشناختی است. این نتایج با یافته های پژوهش های پیشین مبنی بر ارتباط مثبت بین سبک های دل‌بستگی ایمن و ارضاء نیازهای اساسی همسو می باشد (ماینر و همکاران، ۲۰۱۴؛ شیخ الاسلامی و عمرانیان، ۱۳۹۱، لاگاردیا و همکاران، ۲۰۰۰؛ وی و همکاران، ۲۰۰۵). در تفسیر پیش بینی منفی ارضای نیازهای اساسی روانشناختی به وسیله سبک های دل‌بستگی نایمن به خدا می توان گفت افرادی که از دل‌بستگی نایمن برخوردارند یا به دلیل

نگرش منفی که نسبت به خود دارند (بک، ۲۰۰۶)، احساس شایستگی چندانی نمی‌کنند، و شایستگی خود را در مقایسه با دیگران (و از جمله خدا) کمتر ادراک می‌کنند (مایر و همکاران، ۲۰۱۴) و همچنین احساس گناه (سیمایی جهرمی، ۱۳۸۸) و اضطراب از دست دادن منبع دل‌بستگی، تمایل آنان را به جستجو و کنکاش در محیط کاهش می‌دهد (بک، ۲۰۰۶) و از فرصت اثرگذاری و تسلط بر محیط محروم می‌مانند (عمرانیان و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۱)؛ و یا به دلیل نگرش منفی که نسبت به دیگران دارند، از ارتباط با دیگران (و از جمله خدا) به منظور فرار از ناامیدی و حفظ آسیب‌ناپذیری خود، کناره می‌گیرند (مک‌لویین و مولر، ۲۰۰۶).

○ علاوه بر این، یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر مبنی بر ارتباط مثبت بین ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی و خلاقیت هیجانی بسط‌دهنده یافته‌های تحقیقاتی است که در خصوص ارتباط بین ارضاء نیازهای روانشناختی و شاخص‌های بهزیستی همانند نشاط ذهنی (بارتملو و همکاران، ۲۰۱۱، میلیاواسکایا و همکاران، ۲۰۱۱)، انگیزش درونی و خلق مثبت و منفی (شلدون و فیلاک، ۲۰۰۶) رضایت از زندگی (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۰) و عواطف منفی (وی و همکاران، ۲۰۰۵) انجام گرفته است.

○ با توجه به نتایج این پژوهش، ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی نقش واسطه‌ای سهمی در ارتباط بین اضطراب طرد از سوی خدا و خلاقیت هیجانی و نقش واسطه‌ای کامل در ارتباط بین اجتناب از صمیمیت با خدا و خلاقیت هیجانی ایفا نموده است. این یافته با نتایج پژوهش وی و همکاران (۲۰۰۵)، همسو می‌باشد.

○ همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی در مورد اجتناب از صمیمیت با خدا در مقایسه با اضطراب طرد از سوی خدا، نقش واسطه‌گری بیشتری دارد. همچنان که نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اثر دل‌بستگی اضطراب طرد از سوی خدا و دل‌بستگی اجتناب از صمیمیت با خدا بر ارضاء نیازهای اساسی روانشناختی به ترتیب برابر با ۰/۲۴- و ۰/۱۳- می‌باشد.



یادداشت‌ها

1. emotional creativity
2. disorganized style
3. avoidance of intimacy
4. anxiety about abandonment
5. basic psychological needs
6. Basic Psychological Needs Satisfaction Scale- General version
7. God Attachment Inventory
8. Emotional Creativity Inventory

● منابع

- تقی یاره، فاطمه، مظاهری، علی و آزادفلاح، پرویز. (۱۳۸۴). بررسی ارتباط سطح تحول من، دل‌بستگی به خدا و جهت‌گیری مذهبی در دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۳۳، ۲۱-۳.
- جوکار، بهرام و البرزی، محبوبه. (۱۳۸۹). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی. *مطالعات روانشناختی*، ۶، ۱۰۸-۸۹.
- زرنندی، علیرضا، لالانسفلی، فریبا اعظم و رضانی ولی اله. (۱۳۹۰). نقش خودشناسی، نیازهای بنیادی روانشناختی و حمایت اجتماعی در تقاضای جراحی زیبایی. *مجله روانشناسی*، ۶۰، ۳۸۱-۳۶۹.
- سیدی، معصومه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش عاطفی و خلاقیت عاطفی با سازگاری فردی-اجتماعی در دانشجویان دانشگاه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شیراز.
- سیمایی جهرمی، شکوفه. (۱۳۸۸). دل‌بستگی به خدا و هوش عاطفی: نقش آنها در پیش‌بینی سلامت روانی و رضایت از زندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای رضایت از زندگی در ارتباط بین خودتعیینی و بهداشت روانی. *مجله روانشناسی*، ۵۷، ۸۹-۷۶.
- عمرانیان، معصومه و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۱). نقش سبک‌های دل‌بستگی در ارضای نیازهای روانشناختی فرزندان با توجه به وضعیت اشتغال مادر. زن در فرهنگ و هنر، ۴، ۲، ۶۱-۴۵.
- ملتفت، قوام و خیر، محمد. (۱۳۹۱). رابطه ادراک دانش‌آموزان از سبک‌انگیزی و رفتاری والدین با بهزیستی روانشناختی در آنها. *مجله روانشناسی*، ۶۳، ۲۸۲-۲۹۸.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 6, 342-371.
- Averill, J. R. (2011). *Emotions and Creativity*. Paper presented at the 12th conference on creativity & innovation (ECCI XII), Faro, Portugal
- Barthomolew, K. J., Ntoumonus, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473

- Beck, R. (2006). Communion and Complaint: Attachment, object-relations, and triangular love perspectives on relationship with God. *Journal of Psychology and Theology, 34*, 43-53.
- Beck, R. & McDonald, A. (2004). Attachment to God: The attachment to God inventory, tests of working model correspondence, and an exploration of faith group differences. *Journal of Psychology and Theology, 32*, 92-103.
- Belavich, T. C., & Pargament, K. I. (2002). The role of attachment in predicting spiritual coping with a loved one in surgery. *Journal of Adult Development, 9*, 13-29..
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bradshaw, M., Ellison, C. G., & Marcum, J. P. (2010). Attachment to god, images of god, and psychological distress in a nationwide sample of Presbyterians, *International Journal of Psychology of Religious, 20*, 130-147.
- Cicchetti, D., Toth, S. L., & Lynch, M. (1995). Bowl by s dream comes full circle: The application of attachment theory to risk and psychopathology. *Advances in Clinical Child Psychology, 17*, 1-75.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 270-280.
- Hess, E., & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretation. *Development and Psychopathology, 18*, 309-343.
- Hernands, G., Salerno, J. M., & Bottoms., B. L. (2010). Attachment to god, spiritual coping, and alcohol use. *The International Journal for the Psychology of Religion, 20*, 97-108.
- Horton, K. D., Ellison, C. G, Loukas, A. Downey, D. L., & Barrett, J. B. (2012). Examining attachment to god and health risk-taking behaviors in college students. *Journal of Religious Health, 51*, 552-566.
- Kidney, R. (2012). Promoting attachment security to enhance employee creativity. <http://conferencias.iscte.pt/viewpaper.php>.
- Kirkpatrick, L. A. (1992). An attachment theory approach to the psychology of religion. *International Journal for the Psychology of Religion, 2*, 3-28.

- Kirkpatrick, L. A. (1999). Attachment and religious representation and behavior. In J. Cassidy and P. R. Shaver (EDS), *Handbook of attachment*, New York: Guilford.
- La Guardia, J. G., Tyan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 367-384.
- Lynch, M. F. (2013). Attachment, autonomy, and emotional reliance: A multilevel model. *Journal of Counseling & Development*, *91*, 301-312.
- McLewin, L. A., & Muller, R. T. (2006). Attachment and social support in the prediction of psychopathology among young adults with and without a history of physical maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, *30*, 171-191.
- Mikulincer, M., & Shaver, P., R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change*. New York, NY: Guilford Press.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, *50*, 387-391
- Miner, M., Dowson, M. & Malone. K. (2014). Attachment to god, psychological need satisfaction, and psychological well-being among Christians. *Journal of Psychology & Theology*, *42*, 326-342.
- Muns, M. (2012). The elements of mathematical creativity and the function of the attachment style in early childhood. http://cermat.org/poem2012/proceedings_files
- Rowatt, W. C., & Kirkpatrick, L. A. (2002). Two dimensions of attachment to god and their relation to affect, religiosity, and personality constructs. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *41*, 637-651.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Ryan, R.M. (2005) The developmental line of a autonomy in the etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and psychopathology*, *17*, 987-1006.
- Shaalon, J. (2007). *The mediating role of God attachment between religiosity and spirituality and psychological adjustment in young adults*. Dissertation for the degree Doctor of Philosophy in the graduate school of the Ohio State University.
- Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence and relatedness support in the game learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, *47*, 267-283.

- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2012). *Human development across the life span*. Seventh edition. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping and development. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). Rochester: The University of Rochester Press.
- Sundararajan, L., & Averill, J. R. (2007). Creativity in the everyday: Culture, self, and emotions. In R Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature* (195-220). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49*, 257-262.
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 591-601.



تأثیر خستگی شناختی بر میزان گوش بزنگی افراد با حافظه کاری بالا و پایین □

Effect of Cognitive Fatigue on Vigilance Level: The Role of Working Memory □

Robabeh Niati, MSc □

Tahere Elahi, PhD

Javad Salehi, PhD

ربابه نیاتی *

دکتر طاهره الهی *

دکتر جواد صالحی *

Abstract

This study aimed to assess the effect of cognitive fatigue on the student's vigilance with the study of modulating role of WMC. The study performed with experimental design on high school girl students of zanzan in 2013-2014. First, 6 classrooms were selected from high schools of region 2 in Zanzan based on cluster randomized sampling and tested with N-back. Task. Then 40 participants with high and low WMC selected from them as final sample. They executed vigilance test before and after cognitive fatigue condition. Data analyzed with T-test, ANCOVA, partial correlation and hierarchical multiple regression analysis. Results indicated cognitive fatigue had an effects on student's vigilance and reduced it. However WM moderates this effect. So it can be called that WM has an important role in preservation at student's conscious and vigilance. There fore reinforcement and promoting of WMC leads to increasing vigilance and continuity this increasing

چکیده

پژوهش حاضر، تأثیر خستگی شناختی بر میزان گوش بزنگی دانش آموزان را با بررسی نقش تعدیل کننده‌ی ظرفیت حافظه کاری مورد بررسی قرار داد. این پژوهش از نوع آزمایشی و جامعه آماری آن تمام دانش آموزان دختر دبیرستانی مشغول به تحصیل در دبیرستان های شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. شش کلاس از دبیرستان های ناحیه ۱ به روش تصادفی خوشه ای انتخاب شدند و تکلیف حافظه کاری را پاسخ دادند. ۴۰ نفر دارای ظرفیت حافظه کاری بالا و پایین به عنوان نمونه نهایی تحقیق انتخاب شدند و آزمون های خستگی شناختی و عملکرد پیوسته بر روی آنها اجرا شد. داده ها با آزمون های آماری تحلیل کوواریانس، t مستقل، همبستگی جزئی و تحلیل رگرسیون چندمتغیره سلسله مراتبی تحلیل شد. نتایج نشان داد که خستگی شناختی باعث کاهش میزان گوش بزنگی دانش آموزان می شود اما حافظه کاری میزان تأثیر آن را تعدیل می کند. براساس این یافته ها می توان گفت که حافظه کاری نقش بسزایی در حفظ هشیاری و گوش بزنگی دانش آموزان دارد و تقویت و ارتقای ظرفیت حافظه کاری باعث افزایش و استمرار گوش بزنگی خواهد شد.

Keywords: vigilance, cognitive fatigue, working memory, consciousness, student

کلید واژه ها: گوش بزنگی، خستگی شناختی، حافظه کاری، هشیاری، دانش آموزان



● مقدمه

قسمت عمده تمرکز و باقی ماندن توجه روی امری تا حد زیادی وابسته به میزان برانگیختگی جسمانی است. ما معمولاً وضعیت بدنی خودمان (تنش ماهیچه ای و تمرکز ذهنی خود) را هر زمان که «گوش به زنگ» هستیم حفظ می کنیم. همه ما به خوبی می دانیم و باور داریم که وقتی از نظر جسمانی برانگیخته باشیم یا وضعیت بهتری داشته باشیم، عملکرد بهتری خواهیم داشت. برای همین منظور است که قبل از انجام دادن کارها یا حتی قبل از امتحان دادن، سعی می کنیم از مواد کافئین دار مثل قهوه استفاده کنیم. قانون یرکز و دادسون تشریح می کند که بهترین عملکرد در برانگیختگی متوسط است یعنی برانگیختگی پایین و بالا عملکرد افراد را تضعیف می کند. (کورن، وارد، انس، ۱۳۸۴).

«گوش به زنگی»^۱ اصطلاحی است که در حوزه روانشناسی به کار برده می شود و منظور از آن میزان گوش بزنگ بودن یا حفظ هشیاری در یک فعالیت طولانی مدت است و در حوزه آموزش و یادگیری با هشیاری و توجه مستمر شناخته شده است و به توانایی فرد برای توجه به یک میدان تحریک، طی دوره های طولانی اشاره دارد، که در جریان آن فرد در پی ردیابی ظهور محرک خاص یا هدف مورد علاقه خود است. در روانشناسی جدید، هشیاری «توجه مستمر» نیز نامیده شده است (وارم و همکاران، ۲۰۰۸). گوش بزنگی جنبه بسیار مهمی از توجه می باشد که عملکرد بالا و پایین نظام توجه را ممکن می کند و دارای سه شبکه توجه هشیاری، «جهت گیری»، و «کنترل/اجرایی» است (روکا و همکاران، ۲۰۱۱). در زمان هشیاری افراد ساعاتی انتظار می کشند تا یک محرک مشخص را که در زمانی نامعلوم ارائه می شود تشخیص دهند (استرنبرگ و استرنبرگ، ۲۰۰۹).

پژوهش های مربوط به گوش بزنگی پس از جنگ جهانی دوم آغاز شدند. دلیل اصلی توجه به این مسئله از طرفی افزایش تعامل مردم با ماشین آلات برای برنامه های کاربردی شامل نظارت و تشخیص وقایع نادر و سیگنال های ضعیف بود و از طرفی دیگر در طول جنگ جهانی دوم ملاحظه شد که مسئولان رادار بعد از مدتی انجام وظیفه دچار خستگی می شدند که منجر به کاهش گزارش هواپیماهای دشمن می شد (شمس اسفند آباد، ۱۳۸۷) امروزه یکی از مواردی که در مدارس به عنوان مشکل تلقی می شود، کمبود توجه و هشیاری در کلاس درس است. اکثر دانش آموزان میلی به یادگیری و توجه ندارند و اذعان می کنند

که ناخودآگاه توجه شان به موارد جانبی جلب می شود و قدرت حفظ تمرکز و توجه خود را تا پایان زمان کلاس ندارند.

دو نظریه عملکرد گوش بزنگی با عنوان «مدل انگیزختگی» و «مدل پیش پا افتاده» شناخته شده است. طبق «مدل انگیزختگی»، درجه خاصی از تحریک و هیجان برای اجزای دستگاه عصبی مرکزی به منظور تسهیل هشیاری برای نگهداشت عملکرد در طول یک کار لازم است (استون جونز، ۱۹۸۵، پروکتر و ونزنت، ۱۹۹۴). به نظر می رسد با افزایش سطح برانگیختگی، کارکرد گوش بزنگی تا میزان مشخصی افزایش می یابد، اما ادامه افزایش برانگیختگی منجر به کاهش عملکرد گوش بزنگی می شود. این ارتباط قانون برکز-داسون خوانده می شود. رابرتسون و همکارانش (۱۹۹۹) نیز یک مدل برای گوش بزنگی بر اساس تحریک زیرآستانه پیشنهاد داده اند که «مدل پیش پا افتاده» نامیده می شود. به گفته این محققان ماهیت خسته کننده و تحریک کننده تکالیف گوش بزنگی، منجر به عقب نشینی شرکت کنندگان از کار و مقابله با آن در یک تفکر به شیوه عادی می شود. دیکمن (۲۰۰۲) و هلتون و همکاران (۲۰۰۵) با دقت به این نکته اشاره کرده اند که دیدگاه رابرتسون نشان دهنده نوسان هدف مند توجه، به جای یک کاهش خودبخودی در هشیاری و قدرت است که در نتیجه کاهش فعالیت در مراکز انگیزختگی مغز به وجود می آید. (به نقل از کلی و پارسونز، ۲۰۰۷).

زارع و نهروانیان (۱۳۹۲) در پژوهشی، تأثیر آموزش مهارت های توجه بر جستجوی بینایی و گوش بزنگی بزرگسالان و کودکان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت های توجه تأثیر معناداری بر میزان پاسخ صحیح و زمان واکنش جستجوی بینایی و گوش بزنگی دارد.

اسمیت، الینگ و کونن (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان «تلاش ذهنی باعث کاهش هشیاری به دلیل کاهش منابع» به بررسی دیدگاه منابع به گوش به زنگی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که میزان هشیاری (گوش به زنگی) افراد با کار سخت ذهنی که نیاز به منابع زیاد دارد، کاهش می یابد و تلاش ذهنی به علت صرف منابع شناختی بسیار باعث کاهش میزان گوش بزنگی می شود. روکا و همکاران (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی اثرات محرومیت از خواب را بر روی گوش بزنگی بررسی کردند. نتایج این پژوهش نیز نشان داد که عملکرد گوش بزنگی در موقع محرومیت از خواب بدتر شده بود. نصراللهی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به

مقایسه گوش بزنگی و دوسوگرایی در ابراز هیجان در بیماران مبتلا به دردهای مزمن عضلانی - اسکلتی و گروه غیر بیمار پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین دو گروه بیمار و غیر بیمار از لحاظ گوش بزنگی و دوسوگرایی در ابراز هیجان تفاوت معناداری وجود دارد.

همانطور که گفته شد بر اساس پژوهش های انجام شده کار سخت ذهنی باعث کاهش گوش بزنگی می شود. کار با کار سخت ذهنی افراد دچار نوعی خستگی شناختی می شوند. الگوی «خستگی شناختی»^۲ الگویی است که به تبیین شناختی درماندگی آموخته شده می پردازد. بر اساس این دیدگاه، درماندگی معمولاً در موقعیت مشکل دار به وجود می آید که در آن هدف مشخص شده است (پورقاز و همکاران، ۱۳۹۱). هنگام فعالیت در یک موقعیت غیر قابل کنترل، فرد در پاسخ به فرضیه های شکل گرفته در ذهن خود، بازخورد اطلاعاتی مناسب و با معنایی در یافت می کند. در این شرایط یک فرضیه تأیید می شود و ابهام اولیه کاهش می یابد. در مقابل هنگام روبرو شدن با یک موقعیت غیر قابل کنترل، فرد بازخورد اطلاعاتی نامناسب و بی معنایی را در ارتباط با فرضیه مورد بررسی دریافت می کند که این امر ابهامات اولیه را کاهش نمی دهد، یعنی با وجود اینکه فرد مدت طولانی با مسئله سروکار دارد اما نمی تواند از میان فرضیه های شکل گرفته، هیچ فرضیه موجه و قابل دفاعی را در ذهن خود انتخاب کند. (سدرک و کافتا، ۱۹۹۰، به نقل از غنایی و همکاران، ۱۳۸۳). بندورا (به نقل از پورقاز و همکاران، ۱۳۹۱) معتقد است در حالت «خستگی شناختی»، فرد با رویدادهای غیر قابل کنترل روبه رو می شود. بر اساس الگوی خستگی شناختی در یک موقعیت غیر قابل کنترل، افراد یک فعالیت شناختی شدید را به کار می گیرند. آنها اطلاعات مناسب را جستجو می کنند، به حافظه می سپارند و به تجزیه و تحلیل آن می پردازند. پس از یک تجربه طولانی مدت، به حالت ناپایدار خستگی شناختی دچار می شوند که ماهیت آن بازداری تعمیم یافته پردازش اطلاعات سازنده است (شکری و همکاران، ۱۳۸۴).

سدرک و همکاران (۱۹۹۳) نشان دادند که آزمودنی ها بعد از مواجهه با موقعیت غیر قابل کنترل که منجر به خستگی شناختی می شود، زمان بسیار کمی را صرف بررسی اطلاعات می کنند و نسبت به معیارهای عملکرد خود بی توجهی نشان می دهند. پورقاز و همکاران (۱۳۹۱) نیز در بررسی «تأثیر خود کار آمدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل

شناختی دانش آموزان» به این نتیجه رسیدند که خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش آموزان تأثیر منفی دارد و افرادی که تحت تکالیف خستگی شناختی قرار گرفته بودند عملکرد بدتری در حل مسأله نسبت به گروه گواه داشتند.

با توجه به آنچه گفته شد و نتایج تحقیقات مربوط، خستگی شناختی میزان گوش بزنگی را تحت تأثیر قرار می دهد. از آنجا که خستگی شناختی ناشی از فعالیت های شناختی است، بنابراین عوامل شناختی گوناگونی می توانند در آن تأثیرگذار باشند که از جمله آنها حافظه کاری است. «حافظه کاری»^۳ یک نظام ذهنی است که طبقه بندی، اندوزش و پردازش موقتی اطلاعات برای یک رشته از تکالیف پیچیده شناختی نظیر فهمیدن، استدلال و یادگیری را بر عهده دارد (بدلی، ۱۹۸۶، به نقل از الهی، ۱۳۸۸). تقریباً تمام تکالیفی که برای سنجش ظرفیت حافظه کاری استفاده می شوند مستلزم انجام همزمان دو تکلیف می باشند: یکی نگهداری مقدار ناچیزی از اطلاعات برای یک دوره بسیار کوتاه مدت و دیگری انجام یک عملیات پردازش ذهنی. شواهد پژوهشی متعدد حاکی از آن هستند که حافظه کاری نقش بسیار عمده و تعیین کننده ای در یادگیری پیچیده شناختی دارد. (گترکول و همکاران، ۲۰۰۴).

امروزه یکی از مواردی که در مدارس به عنوان مشکل تلقی می شود کمبود توجه و هشیاری دانش آموزان در کلاس درس است که بعد از سپری شدن مدت زمانی کوتاه از وقت کلاس دانش آموزان دیگر میلی به یادگیری ندارند و اذعان می کنند که ناخودآگاه توجه شان به موارد جانبی جلب می شود و قدرت حفظ توجه خود را تا پایان زمان کلاس ندارند. با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر به بررسی آزمایشی «تأثیر خستگی شناختی بر گوش بزنگی دانش آموزان» می پردازد و همچنین این نکته را مورد بررسی قرار داد که «ظرفیت حافظه کاری» چه نقشی در تأثیر خستگی شناختی بر میزان گوش بزنگی افراد دارد.

● روش

پژوهش حاضر به روش نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون - پس آزمون انجام شد. «جامعه آماری» این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر دبیرستان های دخترانه شهر زنجان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل دادند. با استفاده از روش تصادفی خوشه ای از همه اعضای نمونه تکلیف ظرفیت حافظه کاری (N-back) گرفته شد و افراد با ظرفیت حافظه کاری بالا (۱۱۰ = میانگین، ۶/۶۴۹ = انحراف معیار) و پایین (۲۱/۵۰ = میانگین،

۱۲/۸۷۸ = انحراف معیار) غربالگری شدند. و از بین آنها به تصادف ۴۰ نفر به عنوان نمونه اصلی (۲۰ نفر دارای ظرفیت حافظه کاری بالا و ۲۰ نفر دارای ظرفیت حافظه کاری پایین) انتخاب شدند. ابتدا پیش آزمون گوش بزنگی روی همه افراد نمونه اصلی اجرا شد و بعد از یک هفته فاصله آزمون ایجاد خستگی شناختی (با استفاده از آزمون محقق ساخته) اجرا شد و پس از آن بلافاصله پس آزمون گوش بزنگی اجرا شد.

● ابزار

□ الف: آزمون عملکرد پیوسته^۴ به عنوان متداول ترین ابزار آزمایشگاهی در سنجش مراقبت شناخته شده است و در سال ۱۹۵۶ توسط *رازولد* و همکاران تهیه شده است. نسخه فارسی آن نیز توسط *هادیانفر* و همکاران (۱۳۷۹) با اعتبار ۰/۹۳ تهیه شده است. هدف از این آزمون سنجش نگهداری توجه، مراقبت، گوش بزنگ بودن و توجه متمرکز است. در این آزمون جمعاً ۱۵۰ محرک ارائه می شود که ۲۰ درصد آن، «محرک هدف» (محرکی که آزمودنی باید به آن پاسخ دهد) است. فاصله بین ارائه دو محرک ۱ ثانیه است و مدت زمان ارائه هر محرک ۲۰۰ میلی ثانیه است که از طریق رایانه نمایش داده می شود (هادیانفر همکاران، ۱۳۷۹). از این آزمون برای سنجش گوش بزنگی استفاده می شود.

دستور اجرای آزمون به این صورت است که ابتدا باید زمان و مکان کاملاً مساعد و آرام باشد و شرایط اجرای آزمایش از نظر روان سنجی رعایت شود تا آزمودنی از حداکثر توانایی خود استفاده کند و در عین سرعت، بهترین عملکرد را داشته باشد. قبل از اجرای آزمون اصلی، اجرای آزمایشی می باشد. شیوه انجام آزمون به این صورت است که آزمودنی باید با دقت به صفحه رایانه توجه کند و هر موقع محرک هدف (یک تصویر یا یک عدد) ارائه شد کلید *space* صفحه کلید را فشار دهد. در این پژوهش محرک ها از نوع تصویری می باشد. نمره های خروجی این آزمون چهار زیر نمره است که عبارتند از تعداد «پاسخ های صحیح»، «خطای ارائه پاسخ»، «بی پاسخ» و «زمان واکنش». نمره پاسخ های صحیح با نمره خطای ارائه پاسخ و بی پاسخ رابطه عکس دارند یعنی هرچه نمره مربوط به پاسخ صحیح بیشتر کسب شده به همان نسبت تعداد خطای ارائه پاسخ و بی پاسخ ها کاهش یافته است.

□ ب: تکلیف **N-back**^۵: این ابزار یک تکلیف سنجش عملکرد شناختی مرتبط با کنش های اجرایی است که عموماً در مطالعات تصویربرداری عصبی برای برانگیختن کارکرد

مغز آزمودنی‌ها به کار می‌رود. این تکلیف برای نخستین بار در سال ۱۹۵۸ توسط کیرشنر معرفی شد. روند کلی تکلیف بر این قرار است که دنبال‌های از محرک‌ها (عموماً دیداری) به صورت گام به گام به آزمودنی ارائه می‌شود و آزمودنی باید بررسی کند آیا محرک ارائه شده فعلی، با محرک n گام قبل از آن، همخوانی دارد یا خیر. انجام این آزمایش با مقادیر مختلف n صورت می‌پذیرد و با افزایش میزان n ، بر دشواری تکلیف افزوده می‌شود. بدین ترتیب در تکلیف 1-back ($n=1$) آخرین محرک ارائه شده با محرک قبلی مقایسه می‌شود و در تکلیف 3-back ($n=3$) آخرین محرک ارائه شده با ۳ محرک قبل مقایسه می‌شود (کیرشنر، ۱۹۵۸، به نقل از راهنمای آزمون). مطالعات حاکی از آن است که انواع مختلف این تکلیف، به خوبی قابلیت به کارگیری در مطالعات آزمایشگاهی حافظه کاری و سایر کنش‌های شناختی نظیر هوش سیال را دارد (جانگی و دیگران، ۲۰۱۰). در این پژوهش برای سنجش ظرفیت حافظه کاری شرکت‌کنندگان از این تکلیف رایانه‌ای و از نوع 1-back ($n=1$) استفاده شده است. دستور اجرای تکلیف این گونه است که باید در یک مکان و زمان کاملاً مساعد اجرا شود و شرایط اجرای آزمایش، از نظر روان‌سنجی رعایت شود. هدف این است که آزمودنی از حداکثر توانایی خود استفاده کند و در عین سرعت، بهترین عملکرد را داشته باشد و با فشار دو کلید Z و X همخوانی یا ناهمخوانی محرک ارائه شده با محرک قبلی را اعلام کند؛ بدین صورت که هر موقع محرک ارائه شده با محرک قبلی همخوان بود، کلید Z و اگر ناهمخوان بود کلید X را فشار دهد. (چن و دیگران، ۲۰۰۸، جان مارتین و همکاران، ۲۰۰۰، اندریو و همکاران، ۲۰۰۳، کسایان و همکاران، ۱۳۹۳، میردهقان و همکاران، ۱۳۹۳).

نمره‌های خروجی این تکلیف شامل چهار ریزنمره برای زمان واکنش، تعداد پاسخ‌های صحیح، تعداد پاسخ‌های غلط و تعداد محرک‌هایی که بی‌پاسخ مانده‌اند می‌باشد و یک نمره تحت عنوان نتیجه کلی که تأثیر پذیر از هر چهار مؤلفه می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از نمره نتیجه کلی استفاده شد.

□ ج: جهت «ایجاد خستگی شناختی» در گروه مورد مطالعه از آزمون محقق ساخته به کمک معلمین ریاضی که شامل ۵۰ عبارت جبری از درس ریاضی سال اول دبیرستان بود، استفاده شد. طرح کلی این آزمون از یک پژوهش که توسط لئونارد جی و همکاران در دانشگاه تاسون انجام شده است، گرفته شد. این پژوهشگران در پژوهش خود، شرکت‌کنندگان را

در معرض تکالیف ساده ریاضی جمع و تفریق قرار داده بودند به مدت ۲-۱ ساعت مشغول به حل این عبارات ها و مشخص کردن درستی یا نادرستی عبارات های مشاهده شده بودند. در این پژوهش نیز پیرو همین کار انجام شده، برای ایجاد خستگی شناختی از درس ریاضی پایه اول دبیرستان که همه دانش آموزان دبیرستانی آنها را خوانده اند، آزمونی به عمل آمد. برای اینکه مطمئن شویم آزمون ساخته شده ایجاد خستگی شناختی می کند قبل از اینکه روی نمونه اصلی آن را اجرا کنیم به صورت پیش آزمایشی روی یک گروه ۱۵ نفره اجرا شد. تجزیه و تحلیل نتایج آزمون نشان داد که آزمون ساخته شده ایجاد «خستگی شناختی» می کند. همچنین یک پرسشنامه توصیفی با مقیاس لیکرت ۱۰-۰ در آخر آزمون طراحی شد که با بررسی آنها نیز مشخص شد که آزمون مورد نظر ایجاد خستگی شناختی کرده است. سؤالات این پرسشنامه علاقه دانش آموزان را به انجام دوباره چنین آزمونی مورد سنجش قرار می داد. از آنجا که پاسخ هایی که دانش آموزان به این سؤالات می دادند از حالت فعلی آنها تأثیر پذیر بود، به نسبت میزان خستگی شناختی ایجاد شده در آنها پاسخ ها متفاوت بود. همچنین چند سؤال میزان اهمیت ارائه پاسخ درست در ابتدا، اواسط و انتهای آزمون را می سنجید. هرچه خستگی شناختی در دانش آموزان بیشتر ایجاد می شد از اهمیت ارائه پاسخ های درست کاسته می شد. با توجه به پاسخ های دانش آموزان و تجزیه و تحلیل آنها معلوم شد که آزمون ساخته شده در دانش آموزان خستگی شناختی ایجاد می کند.

● یافته ها

برای بررسی تأثیر خستگی شناختی بر میزان گوش بزنگی دانش آموزان از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ آورده شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می شود، میانگین نمرات شرکت کنندگان هم در گروه دارای ظرفیت حافظه کاری بالا و هم در گروه دارای ظرفیت حافظه کاری پایین در پس آزمون گوش بزنگی به طور معناداری با میانگین نمرات پیش آزمون گوش بزنگی تفاوت داشت، $p < 0/0005$ و $F = 61/790$. مجذور ای تا $0/625$ بود که نشان می دهد متغیر مستقل خستگی شناختی بعد از کنترل نمرات پیش‌آزمون گوش بزنگی $62/5\%$ واریانس متغیر وابسته گوش بزنگی را تبیین می کند. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که خستگی شناختی تأثیر معناداری بر میزان گوش بزنگی داشته است و به طور معناداری آن را کاهش داده است.

جدول ۱. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس پیش آزمون و پس آزمون گوش زنگی

متغیر	گروه*	تعداد	میانگین پیش آزمون گوش بزنگی	میانگین پس آزمون گوش بزنگی	درجه آزادی (df)	F	f سطح معناداری	اندازه اثر
گوش بزنگی	۱	۲۰	۱۴۹/۹۰	۱۴۸	۱	۶۱/۷۹۰	p<۰/۰۰۰۵	۰/۶۲۵
	۲	۲۰	۱۴۷/۴۵	۱۳۰/۶۵				

برای «مقایسه میزان گوش بزنگی» گروه های دارای ظرفیت حافظه کاری بالا و پایین از آزمون t مستقل استفاده شد. همانطور که اطلاعات جدول ۲ نشان می دهد، در هر چهار مؤلفه گوش بزنگی عملکرد افراد دارای ظرفیت حافظه کاری بالا به طور معناداری بهتر عملکرد افراد دارای ظرفیت حافظه کاری پایین است. اندازه اثر مربوط به هر ۴ مؤلفه نیز در سطح بسیار بزرگ می باشد.

جدول ۲. اطلاعات آزمون t مستقل مربوط به مقایسه گوش بزنگی گروه های حافظه کاری بالا و پایین

شاخص ها / متغیر	مؤلفه ها	گروه*	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی (df)	اندازه اثر	سطح معناداری t
گوش بزنگی	پاسخ صحیح	۱	۲۰	۱۴۸/۰۰	۱/۴۵۱	۱۱/۸۰۷	۲۰/۹۴۲	۰/۷۸۵	p<۰/۰۰۰۵
		۲	۲۰	۱۳۰/۶۵	۶/۴۰۹				
	زمان واکنش	۱	۲۰	۴۵۲/۸۵	۵۶/۰۸۴	-۴/۱۳۸	۲۴/۰۷۶	۰/۳۱۰	p<۰/۰۰۰۵
		۲	۲۰	۶۰۲/۸۰	۱۵۲/۰۵۳				
	بی پاسخ	۱	۲۰	۰/۳۰	۰/۵۷۱	-۶/۱۵۹	۲۳/۹۴۷	۰/۴۹۹	p<۰/۰۰۰۵
		۲	۲۰	۲/۶۰	۱/۵۶۹				
	خطای ارائه پاسخ	۱	۲۰	۱/۷۰	۱/۳۰۲	-۱۰/۴۶۵	۲۰/۶۲۰	۰/۷۴۲	p<۰/۰۰۰۵
		۲	۲۰	۱۶/۷۵	۶/۲۹۸				

* ۱ گروه دارای ظرفیت حافظه کاری بالا ۲ گروه دارای ظرفیت حافظه کاری پایین

برای بررسی نقش تعدیل کنندگی ظرفیت حافظه کاری در تأثیر خستگی شناختی بر میزان گوش بزنگی از آزمون همبستگی جزئی و رگرسیون چند متغیره سلسله مراتبی استفاده گردید.

با توجه به اطلاعات جدول ۳ مشخص می شود که وقتی تأثیر ظرفیت حافظه کاری کنترل نشود میزان همبستگی پاسخ صحیح گوش بزنگی با خستگی شناختی ۰/۸۵ است که همبستگی بالایی است اما با کنترل حافظه کاری ضریب به ۰/۲۷ تقلیل یافته است که نشان دهنده نقش تعدیل کنندگی بسیار زیاد ظرفیت حافظه کاری در تأثیر خستگی شناختی بر

میزان گوش بزنگی می باشد. همین طور میزان همبستگی خطای ارائه پاسخ گوش بزنگی با نمرات خستگی شناختی $0/835-$ به دست آمد که با کنترل متغیر حافظه کاری این مقدار به $0/32$ تقلیل یافت. ضریب همبستگی بین مؤلفه سؤالات بی پاسخ گوش بزنگی و نمرات خستگی شناختی $0/633-$ به دست آمد که با کنترل متغیر حافظه کاری، این همبستگی به $0/12$ کاهش یافت. به همین ترتیب همبستگی بین زمان واکنش گوش بزنگی و نمرات خستگی شناختی در شرایطی که تأثیر حافظه کار کنترل نشده $0/514-$ به دست آمده در حالی که با کنترل تأثیر حافظه کاری به $0/107-$ تقلیل یافته است. این موارد نشان می دهد که حافظه کاری در میزان تأثیر خستگی شناختی بر سطح گوش بزنگی نقش بسزایی دارد.

جدول ۳. ماتریس ضرایب همبستگی جزئی

متغیر کنترل شده	متغیرها	نمرات خستگی شناختی	نمرات حافظه کاری
-	پاسخ صحیح گوش بزنگی	0/850	0/910
	خطای ارائه پاسخ گوش بزنگی	0/835-	0/892-
	بی پاسخ گوش بزنگی	0/633-	0/684
	زمان واکنش گوش بزنگی	0/514-	0/516-
حافظه کاری	پاسخ صحیح گوش بزنگی	0/027	
	خطای ارائه پاسخ گوش بزنگی	0/032	
	بی پاسخ گوش بزنگی	0/012	
	زمان واکنش گوش بزنگی	0/107-	

رگرسیون چند متغیره سلسله مراتبی برای ارزیابی نقش خستگی شناختی در پیش بینی گوش بزنگی افراد پس از کنترل تأثیر ظرفیت حافظه کاری استفاده شد. تحلیل های مقدماتی انجام شد تا اطمینان حاصل شود که هیچ نوع تخطی از مفروضه های بهنجاری، خطی بودن، همخطی چند متغیره و همگنی پراکنش صورت نگرفته است. نتایج این تحلیل در جدول ۴ آورده شده است. همانطور که در این جدول دیده می شود، ظرفیت حافظه کاری به عنوان متغیر گام اول در تحلیل وارد شد و $82/8\%$ واریانس گوش بزنگی را تبیین کرد. پس از وارد کردن مقیاس نمرات خستگی شناختی در گام دوم مجموع واریانس تبیین شده به وسیله کل مدل 83% بود. نمره های خستگی شناختی $0/8$ درصد واریانس گوش بزنگی را پس از کنترل ظرفیت حافظه کاری تبیین کرد که مقدار این ضریب معنادار نبود. در مدل نهایی

فقط مقیاس ظرفیت حافظه کاری به لحاظ آماری معنادار بود و تأثیر زیادی در تفاوت گوش بزنگی در پس آزمون داشت. ضریب رگرسیون ظرفیت حافظه کاری ($\beta = 0/181$) در سطح $p < 0/0005$ معنی دار است.

جدول ۴. رگرسیون سلسله مراتبی گوش بزنگی از ظرفیت حافظه کاری و خستگی شناختی

گام	متغیرها	f	R ²	ΔR^2	ΔF	سطح معناداری ΔF	Beta	t	سطح معناداری t
۱	ظرفیت حافظه کاری	۱۸۲/۸۰۰	٪۸۲/۸	۸۲/۸	۱۸۲/۸۰۰	۰/۰۰۰۵	۰/۹۱۰	۱۳/۵۲۰	۰/۰۰۰۵
۲	ظرفیت حافظه کاری	۸۹/۰۷۶	٪۸۳	۰/۰۰۸	۰/۰۲۸	۰/۸۶۸	۰/۸۸۱	۴/۷۵۲	۰/۰۰۰۵
	خستگی شناختی						۰/۰۳۱	۰/۱۶۷	۰/۸۶۸

● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با تمرکز بر موضوع گوش بزنگی به عنوان عامل هشیاری و توجه مستمر در انجام وظایف شناختی، اهمیت نقش ظرفیت حافظه کاری و خستگی شناختی را مورد بررسی قرار داده و در پی شرایطی است که دانش آموزان می توانند میزان گوش بزنگی بالایی داشته باشند.

○ یافته های پژوهش نشانگر آن بود که «خستگی شناختی» بر «میزان گوش بزنگی» تأثیر معناداری دارد. یک تبیین در این باره دیدگاه منابع /سمیت، الینگ و کونز (۲۰۰۴) است که می گوید وقتی منابع ذهنی افراد کاهش پیدا می کند میزان گوش بزنگی آنها پایین می آید. اگر مقدار تکالیف مورد انجام زیاد و تکراری باشند، نیاز به منابع شناختی بسیاری برای انجام آنها وجود دارد که باعث کاهش منابع شناختی شده و بر میزان گوش بزنگی تأثیر منفی گذاشته و باعث کاهش آن می شود. در نتیجه پس از ایجاد خستگی شناختی افراد در تکالیف گوش بزنگی نمرات کمتری دریافت می کنند. این نتایج با نتایج تحقیقات /سمیت، الینگ و کونز (۲۰۰۴) هماهنگ است و می توان گفت که دانش آموزان بعد از حدود یک و نیم ساعت اشتغال ذهنی به آزمون ریاضی، با کاهش منابع شناختی روبه رو می شوند و این امر باعث می شود در آزمون گوش بزنگی نمرات کمتری کسب کنند.

○ همینطور طبق نظریه مکانیک خستگی ذهنی ثورنند/یک (به نقل از سانی نیوتون، ۲۰۰۹) که پیشنهاد می کند کار ذهنی پایدار منجر به کاهش تدریجی در بهره وری از توابع

ذهنی می شود، می توان گفت که وقتی افراد تکلیف خستگی شناختی را انجام می دهند، درگیر یک فعالیت ذهنی بلندمدت هستند و این فعالیت ذهنی باعث کاهش بهره وری از توجه پایدار می شود و در نتیجه منجر به کاهش گوش بزنگی افراد می شود.

○ همچنین همسو با نتایج پژوهش ملک شاهی *بیرانوند* و همکاران (۱۳۹۱) افرادی که دارای حافظه کاری پایین هستند در کنترل افکار وسواسی که افکار مزاحمی هستند با شکست مواجه می شوند. به نوعی می توان گفت که افزایش ظرفیت حافظه کاری با میزان گوش بزنگی افراد رابطه مستقیم دارد. و هر چه میزان ظرفیت حافظه کاری افراد بیشتر باشد بهتر می توانند افکار مزاحم - که در پژوهش ملک شاهی *بیرانوند* و همکاران (۱۳۹۱) افکار مزاحم وسواسی می باشد- را کنترل کنند؛ پس می توان گفت افراد دارای ظرفیت حافظه کاری بیشتر از میزان گوش بزنگی بیشتری برخوردار هستند بروین و بیتون (به نقل از ملک شاهی *بیرانوند* و همکاران، ۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که شرکت کنندگان دارای ظرفیت حافظه کاری بیشتر، بهتر می توانستند افکار ناخواسته مربوط به یک خرس سفید را سرکوب کنند و یا هشیاری خود را بهتر توانستند حفظ کنند؛ پس این افراد دارای میزان گوش بزنگی بیشتری بوده اند.

○ در مورد نقش ظرفیت حافظه کاری در «تأثیر خستگی شناختی» بر «میزان گوش بزنگی» نتایج این پژوهش نشان داد که ظرفیت حافظه کاری در این رابطه نقش اساسی دارد. پژوهش ملک شاهی *بیرانوند* و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که زنان مبتلا به اختلال وسواسی که در بخش مجری مرکزی و آوایی حافظه کاری نسبت به افراد سالم در سطح پایین تری هستند، در سرکوب افکار مزاحم موفق نیستند و همین امر باعث کمبود توجه آنها می شود. پژوهش حاضر نشان داد، افراد با ظرفیت حافظه کاری بالا در مواجهه با تکالیف خستگی شناختی، کمتر از افراد با ظرفیت حافظه کاری پایین دچار خستگی شناختی می شوند.

○ پژوهش های انجام شده نشان می دهند که حافظه کاری نقش کلیدی در فعالیت های یادگیری دانش آموزان در طول سال های مدرسه به عهده دارد و این حمایت تا بزرگسالی نیز ادامه می یابد. (گترکول و همکاران، ۲۰۰۴). با توجه به نتایج این پژوهش می توان نتیجه گرفت که ظرفیت حافظه کاری نقش به سزایی در حفظ هشیاری و در نتیجه موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارد. از آنجایی که تحقیقات متعددی قابلیت ارتقاء ظرفیت حافظه

کاری را نشان داده اند و از طریق تمرینات شناختی و آموزش های متعدد می توان به افزایش ظرفیت حافظه کاری و مدیریت بهتر منابع شناختی کمک کرد، با شناسایی دانش آموزان دارای ظرفیت حافظه کاری پایین در مدارس و برگزاری دوره های آموزشی و تمرینی جهت افزایش ظرفیت حافظه کاری آنها، می توان کمک مؤثری برای موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنها انجام داد. از طرفی با توجه به پژوهش زارع و نهروانیان (۱۳۹۲) آموزش مهارت های توجه تأثیر معناداری بر میزان گوش بزنگی افراد داشته است؛ می توان نتیجه گرفت که با آموزش مهارت های توجه به دانش آموزانی که دارای میزان توجه پایین و در نتیجه گوش بزنگی کمتری هستند، می توان میزان این مؤلفه ها را در آنها بیشتر کرد و از این طریق به پیشرفت تحصیلی و موفقیت آنها کمک شایانی کرد.



یادداشت ها

1. vigilance
2. cognitive fatigue
3. working memory
4. Continuous Performance Test
5. N-Back Task

● منابع

- پور قاز، عبدالوهاب، امین محمدی، و مرضیه دوستی. (۱۳۹۱). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش آموزان. مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی. قابل دسترس در noormags.com
- زارع، حسین و پروانه نهروانیان (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش مهارت های توجه بر جستجوی بینایی و گوش بزنگی بزنگی بزرگسالان و کودکان. فصلنامه تازه های روانشناسی. ۱۵ (۱۸)، ۴-۹.
- شکری، امید، محمدتقی فراهانی و رضا کریمی نوری. (۱۳۸۴). بررسی اثر سبک های شناختی و درماندگی آموخته شده (الگوی خستگی شناختی) بر حل مسائل شناختی. مجله پژوهش های روان شناختی، ۸ (۱ و ۲)، ۵۹-۸۳.
- شمس اسفندآباد، حسن. (۱۳۸۷). روانشناسی تجربی. تهران: انتشارات سمت.
- کسایان، کوثر، علیرضا کیامنش و هادی بهرامی، (۱۳۹۳). مقایسه عملکرد حافظه فعال و نگهداری توجه دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری. مجله ناتوانی های یادگیری، ۳ (۴)، ۱۲۳-۱۱۲.
- کورن، استنلی و وارد، لورنس ام وانس، جیمز تی. (۱۳۸۴). احساس و ادراک. ترجمه: سیاوش جمال فر.

تهران: نشر ارسباران.

- ملک شاهی بیرانوند، فاطمه، جواد صالحی، جعفر حسنی و سعید ممتازی، (۱۳۹۲). مقایسه ظرفیت حافظه کاری مبتلایان به اختلال وسواسی - اجباری با افراد بهنجار، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۱۷ (۲)، ۱۷-۲۳.

- میردهقان، مهین ناز، وحید نجاتی و گلناز گنجیان، (۱۳۹۳). تفاوت عملکرد حافظه کاری و سوگیری توجه در واژگان زبان اول و دوم در فارسی آموزان چینی زبان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی جستارهای زبانی*. ۵ (۲)، ۱-۲۱.

- نصراللهی، بیتا، محمدعلی مظاهری، محسن دهقانی، علیرضا کیامنش و فرهاد جمهری. (۱۳۹۱). مقایسه گوش به زنگی و دوسوگرایی در ابراز هیجان در بیماران مبتلا به دردهای مزمن عضلانی - اسکلتی با گروه غیر بیمار. *مجله روانشناسی*. ۶۱ (۴۶)، ۸۳۳-۲۲۳.

- هادیان فر، حبیب، بهمن نجاریان، حسین شکر کن و مهناز مهرابی زاده هنرمند. (۱۳۷۹). تهیه و ساخت فرم فارسی نرم افزار آزمون عملکرد پیوسته. *مجله روانشناسی*. ۴ (۱۶)، ۴۰۴-۳۸۸.

Andrew, R. A; Conway, Michael, J; Kane, & Randall, W. Engle (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences* ,7, 547-552.

Aston-Jones, G. (1985). Behavioral functions of locus coeruleus derived from cellular attributes. *Physiological Psychology*, 13, 118-126.

Gathercole, S., Pickering, J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 5 years of age. *Developmental Psychology*, 40, 177-190.

Kelley S., & Parsons, M. A. (2007). *Detection - action sequence in vigilance: Effects on workload stress*. A dissertation submitted to the division of research and advanced studies of the University of Cincinnati in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctorate of philosophy (Ph.D.) In the Department of Psychology of the College of Arts and Sciences.

Kirchner, W.K.(1958). Age differences in short-term retention of rapidly changing information. *Journal of Experimental Psychology*, 55(4),352-358.

Proctor, R.W., & Van Zandt, T. (1994). *Human factors in simple and complex systems*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Roca, J., Castro, C., Lopez-Roman, M., & Lupianez, J. (2011). Measuring vigilance while assessing the functioning of the three attentional networks: The anti-vigilance task. *Journal of Neuroscience Methods*, 198, 312-324.

- Roca, J., Fuentes, L., Marotta, A., Fernanda, M., Roman, L., Castro, C., Lupianez, J. & Martella, D. (2012). The effects of sleep deprivation on the attentional functions and vigilance. *Acta Psychologica*. 140. (2)
- Sedek, G., Kofta, M., & Tyszka, T. (1993). Effect of uncontrollability on subsequent decision making: Testing the cognitive exhaustion hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1270-1281.
- Smit, A., Eling, P. A. T. M & Coenen, A. M. L. (2004). Mental effort causes vigilance decrease due to resource depletion. *Acta Psychologica* volume 115. (1)
- Strenberg, R. J., & Strenberg, K. (2009). *Cognitive psychology*. sixth edition. 142. Available at :faculty.dca.fee.unicamp.br
- Sunni, H. N. (2009). *The effects of caffeine on cognitive fatigue*. In partial fulfillment of the requirements for the degree master of science in psychology.
- Warm, J., Parasuraman, R., & Matthews, G. (2008). available at: [http:// en.wikipedia.org/wiki/vigilance_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/vigilance_(psychology)).



بررسی نیازهای دانشجویان به مداخلات پیشگیرانه از اعتیاد □

Assessing College Students Needs to Preventive Intervention for Addiction □

Robabeh Noury, PhD ☒

دکتر ربابه نوری *

Abstract

The current investigation aims to determine educational needs of college students for preventive means of addiction and substance use. One hundred and fifty college students from Tehran University, anonymous and voluntarily participated in 6 focused group discussions (FGDs), 65 were female (43.33%) and 85 male (56.67%). Also, a sample of staff from health, counseling centers and security (18) took part in 3 different FGDs. Students and staff report that students' knowledge about addiction, biological and psychological dimensions are little and they seriously, need to basic education about the issues. There are prevalent myth about addiction and substances, especially, myth about "invulnerability". It seems developmental factors specific of transition to adulthood should be considered in preventive interventions for college students. Education about "soft" drugs like hookah and tobacco and "hard" drugs like opium and heroin are essential. The most vulnerable students for using substances introduced as freshmen, students living in dormitories, students who have a mental illness, with family conflicts. It seems that worry and fear from stigmas, are barriers for benefiting the available services in the universities. Essential needs of college students in prevention of addiction are: Drug education and addiction according to physiological and psychological aspects, modification of myth, life skills education with emphasis in coping skills, self-awareness, enrichment of spiritual/religious believes, study skills training. The evaluative research on preventive interventions that are provided and study of the barriers for utility of available preventive services are also essential. More practical suggestions are provided in the article.

Keywords: needs, preventive interventions, college students, addiction, substances

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نیازهای دانشجویان به مداخلات پیشگیرانه از اعتیاد بود. ۱۵۰ دانشجویان و به صورت داوطلبانه در ۶ بحث گروهی متمرکز شرکت کردند، که ۶۵ نفر دختر و ۸۵ نفر (۵۶/۶۷٪) پسر بودند. همچنین، نمونه ای نیز از کارکنان مراکز بهداشت، مشاوره و حراست دانشگاه انتخاب شد (۱۸ نفر) که در سه گروه متفاوت بحث گروهی شرکت کردند. دانشجویان و کارشناسان گزارش دادند اطلاعات دانشجویان از ماهیت اعتیاد، ابعاد زیستی و روانی آن کم است و آنان نیاز جدی دارند که در این زمینه آموزش های اساسی داشته باشند. باورهای اشتباه در مورد اعتیاد و مواد شایع است، به خصوص باور به «آسیب ناپذیری». به نظر می رسد عوامل تحولی خاص دوره انتقال به بزرگسالی باید در مداخلات پیشگیرانه دانشجویی مدنظر قرار بگیرند. آموزش در مورد کلیه مواد «سبک» مانند سیگار و قلیان تا مواد «سنگین» مانند تریاک و هرویین ضروری است. دانشجویان ورودی جدید، مقیم خوابگاه ها، مبتلا به بیماری روانی، دارای مشکلات خانوادگی مستعدترین گروه ها برای مصرف مواد معرفی شدند. به نظر می رسد نگرانی و ترس از برچسب های اجتماعی، یکی از موانع دانشجویان در استفاده از خدمات موجود در دانشگاه باشد. نیازهای آموزشی اساسی دانشجویان در زمینه پیشگیری از اعتیاد عبارت اند از: آموزش ماهیت مواد و اعتیاد با توجه به ابعاد زیستی و روانی، اصلاح باورهای اشتباه دانشجویان، آموزش برنامه مهارت های زندگی با تاکید بر مهارت های مقابله ای، خودآگاهی و تقویت باورهای معنوی/مذهبی و همچنین، آموزش مهارت های مطالعه. ارزشیابی طرح های پیشگیرانه انجام شده و بررسی موانع استفاده دانشجویان از خدمات پیشگیرانه موجود نیز ضروری است.

کلید واژه ها: نیازها، مداخلات پیشگیرانه،

دانشجویان دانشگاه، اعتیاد، مواد

□ Faculty of Psychology and Educational Sciences,
Kharazmi University, Tehran, I.R.Iran
☒ Email:rynoury@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۹/۱۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱۱/۹
* دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی

* این پژوهش با بودجه دفتر مقابله با مواد مخدر و جرم سازمان ملل متحد در ایران و همکاری مرکز مشاوره دانشگاه تهران انجام شده است.

● مقدمه

دوره دانشجویی، دوره پر تنیدگی در زندگی هر فردی به شمار می آید. (الکیسی، ۲۰۱۱). در دوره دانشجویی، بحث هویت یابی نیز به طور جدی مطرح است (مک لین و سید، ۲۰۱۵). این دوره به افراد فرصت می دهد تا بتوانند خود را برای نقش ها و زندگی آینده آماده کنند (بهادری خسروشاهی و باباپور خیرالدین، ۱۳۹۱). در این میان، تنیدگی های تحصیلی نیز از سویی دیگر، بر فشارهای دانش جویان می افزاینده (پدریلی، و همکاران، ۲۰۱۴). با شروع ترم و افزایش فعالیت های تحصیلی و افزایش تکالیف درسی از میزان عاطفه مثبت، خواب، مکالمه و گفت و گو و فعالیت های دانشجویان کاسته می شود (ونگ و همکاران، ۲۰۱۴). به ویژه در این میان عملکرد پایین تحصیلی و ناتوانی در دست یابی به اهداف می تواند اثر معناداری بر بهزیستی فرد و رضایت از عملکرد تحصیلی داشته باشد. (میکائیلی منبع، ۱۳۹۲).

وجود میزان بالایی از تنیدگی در زندگی دانشجویان تاثیر منفی زیادی بر سلامت جسمی و روانی آنان می گذارند (راس، و همکاران، ۲۰۰۶؛ دیربای و همکاران، ۲۰۰۶؛ امیگبودان و همکاران، ۲۰۰۶؛ داسلیر و همکاران، ۲۰۰۵؛ اندروز و ویلدینگ، ۲۰۰۴؛ آدامیاک و همکاران، ۲۰۰۴، نیکولایدیس و همکاران، ۲۰۰۴). این در حالی است که نتایج تحقیقات متعدد نشان داده اند، دانشجویان، مستعد بیماری های روانی اند (الکیسی، ۲۰۱۱). بیماری های روانی و افسردگی از عوامل خطر ابتلای به مصرف / سوء مصرف مواد اند (هایدز و همکاران، ۲۰۰۴). علاوه بر این، بین افت عملکرد تحصیلی و مصرف مواد رابطه وجود دارد (آریا و همکاران، ۲۰۱۳).

مصرف مواد در جمعیت دانشجویی شایع است (پچ و همکاران، ۲۰۰۵؛ میکولاجسیک و همکاران، ۲۰۰۸؛ کارول و همکاران، ۲۰۰۶). دو پژوهش محمد پور اصل و همکاران (۲۰۰۷، ۲۰۱۴) نشان داد ضرورت دارد اقدامات پیشگیرانه اساسی در جمعیت دانشجویی انجام شود. این یافته توسط محققان دیگر نیز تکرار شد (نظرزاده، بی دل، موسوی، اسماعیل پور، متی و همکاران، ۲۰۱۴؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ طارمیان و همکاران، ۱۳۸۵، ۱۳۹۲؛ سیام، ۱۳۸۵؛ رحیمی موقر و همکاران، ۲۰۱۱).

تحقیقات مختلف نشان می دهند شایع ترین مواد مصرفی در جمعیت دانشجویی سیگار

و قلیان است (طارمیان و همکاران، ۱۳۸۶؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ سیام، ۱۳۸۵). در مورد «الکل»، پژوهش‌های مختلف، یافته‌های متفاوتی گزارش دادند از ۲۴/۸٪ مصرف در طول عمر (امیری و همکاران، ۲۰۰۹)، ۱۱/۸٪ (طارمیان و همکاران، ۱۳۹۲)، ۱۰/۵٪ (سیام، ۱۳۸۵)، ۷/۷٪ مصرف در یک ماه اخیر، و ۸٪ سوء مصرف در یک ماه اخیر (پور اصل و همکاران، ۲۰۱۴)، ۲/۸٪ (دهقانی و همکاران، ۱۳۸۹). مصرف حشیش نیز از ۱/۱٪ (دهقانی و همکاران، ۱۳۸۹) و ۲٪ (نظرزاده و همکاران، ۲۰۱۴). پژوهش‌های کمی مصرف قرص اکس را بررسی کردند و از ۵/۶٪ مصرف طول عمر (امیری و همکاران، ۲۰۰۹) تا ۷/۲۵٪ (سیام، ۱۳۸۵) نوسان داشته است. *طارمیان* و همکاران (۱۳۹۲) مصرف داروهای پزشکی مختلف را حدود ۵٪ گزارش دادند. رحیمی موقر و همکاران (۲۰۱۱) مصرف ریتالین را شایع تر از قرص اکس گزارش دادند. اکبری زردخانه و همکاران (۱۳۸۹) گزارش دادند مصرف مواد مختلف در گروه‌های مختلف دانشجویان از نظر سنی، تاهل و سال‌های اقامت در دانشگاه متفاوت و متنوع است. با توجه به مطالب بالا این پژوهش در راستای دست‌یابی به نیازهای آموزشی دانشجویان در زمینه پیشگیری از اعتیاد انجام شده است.

● روش

پژوهش حاضر کیفی است و با روش بحث گروهی متمرکز انجام شد. ابتدا، با مرور منابع پژوهشی و مصاحبه با چند کارشناس که در زمینه اعتیاد و مصرف مواد در جمعیت دانشجویی آگاهی کافی داشتند، سوال‌های بحث‌های گروهی متمرکز تدوین شد. «جامعه آماری» پژوهش حاضر را دانشجویان و کارکنان دانشگاه‌های استان تهران تشکیل می‌دهد. با توجه به تعداد زیاد دانشجویان، وجود دانشکده‌ها و رشته‌های بسیار متنوع و مختلف، گستردگی جغرافیایی، امکانات قوی و وجود نیروی انسانی متخصص و متعدد دانشگاه تهران جهت اجرای طرح، انتخاب شد. «نمونه پژوهش» حاضر عبارت بودند از ۱۵۰ نفر دانشجو که ۶۵ نفر از آنان دختر و ۸۵ نفر پسر بودند. همه دانشجویان مجرد بوده و به صورت داوطلبانه و بدون نام در اجرای طرح حاضر شرکت کردند. دانشجویان از قسمت‌های مختلف دانشگاه انتخاب شدند از جمله ۶۰٪ نمونه پژوهش ساکن خوابگاه‌ها بودند. ترکیب جمعیت خوابگاه‌ها به گونه‌ای بود که دانشجویان رشته‌های مختلف در کنار هم قرار داشتند و بدین ترتیب با انتخاب دانشکده‌ها و خوابگاه‌های مختلف، امکان دست‌یابی

به دانشجویانی از رشته های مختلف امکان پذیر شد. ۱۰٪ دانشجویان دارای مشکلات روانی و یا مشکلات انطباقی داشتند. همچنین، نمونه ای نیز از کارکنان مراکز بهداشت، مشاوره و انتظامات دانشگاه انتخاب شد (۱۸ نفر) که در سه گروه متفاوت شرکت کردند. نهایتاً ۱۰ بحث متمرکز گروهی در سطح دانشجویان و ۳ گروه نیز در سطح کارشناسان برگزار شد.

● اجرا

ابتدا، برای تدوین دستورالعمل بحث گروهی متمرکز، منابع پژوهشی مرور شد و همچنین، با پنج نفر که در حوزه «اعتیاد» و «پیشگیری/اعتیاد» در دانشجویان صاحب نظر و تجربه بودند، (۵ نفر: سه دکترا و دو کارشناس ارشد روان شناسی) مصاحبه شد. با جمع بندی نظرات تخصصی و آن چه از منابع پژوهشی به دست آمده بود، دو دستورالعمل بحث گروهی متمرکز تهیه شد: ۱. دستورالعمل بحث گروهی برای دانشجویان و ۲. دستورالعمل بحث گروهی برای کارشناسان. دستورالعمل ویژه دانشجویان شامل ۳ موضوع کلی بود: ۱. ماهیت اعتیاد، ۲. آشنایی با مواد شایع در محیط های دانشگاهی و عوارض هر کدام، ۳. عوامل پیشگیرنده از اعتیاد در جمعیت دانشجویی و نیازهای آنان در این زمینه. دستورالعمل بحث گروهی متمرکز برای کارشناسان شامل سوالات اصلی زیر بود: الف. شناخت دانشجویان از ماهیت اعتیاد، ب. نیاز به آموزش در زمینه ماهیت اعتیاد، ج. باورهای غلط و شایع از اعتیاد، د. میزان آشنایی با مواد مختلف، هـ. باورهای شایع و غلط در مورد مواد مختلف و اثرات آنها، و. عوامل محافظ و نیازهای آموزشی در زمینه پیشگیری از اعتیاد. دستورالعمل مذکور در یک جلسه آموزشی با شرکت مسئولان مشاوره واحدهای مختلف دانشگاه به آنان آموزش داده شد. شش نفر کارشناسان فوق، دارای مدرک کارشناسی ارشد بوده (یک نفر کارشناسی) و کلیه آنان تجربه برگزاری گروه متمرکز را داشتند و در این زمینه از قبل آموزش دیده بودند.

۳ بحث گروهی با ۱. کارشناسان به خصوص مشاوران مراکز مشاوره، ۲. پزشکان و روان پزشکان مراکز مشاوره یا بهداشت و همچنین، ۳. کارکنان بخش انتظامی یا حراست نیز برگزار شد. پس از اجرای بحث های گروهی متمرکز، نظرات مطرح شده از روی نوار صوتی به روی کاغذ منتقل شد. سپس، نظرات ارائه شده به صورت جداگانه در دو بخش دانشجویان و کارشناسان از نظر محتوا، تحلیل شد. به این ترتیب که پاسخ های شرکت کنندگان در هر یک از سوال های بحث گروهی متمرکز به دسته هایی تقسیم و طبقه بندی شدند.

● یافته ها

□ **بخش اول- نظرات دانشجویان:** اکثریت دانشجویان تعاریفی از اعتیاد ارائه کردند که معمولاً به عنوان نوعی عادت بود از جمله موارد زیر: «عادت غیر قابل ترک»، «عادت بد و مضر»، «عادت بیمارگونه»، «ملزم شدن به انجام یک کار مثبت یا منفی»، «عادت‌تی که ترک آن باعث آزار می شود». آنان موضوعاتی مانند «اعتیاد مثبت مثل تماشای فوتبال» را درمقابل «اعتیاد منفی مثل مواد مخدر» قرار می دادند یا «نوع مداومت به هر عملی که جسم و روح را تحت تاثیر قرار دهد که ترک آن سخت باشد». که اطلاعات دانشجویان دختر به نسبت دقیق تر از اطلاعات دانشجویان پسر بود.

○ **اثرات زیستی و شیمیایی مواد بر بدن و خصوصاً مغز:** در زمینه میزان اطلاعات دانشجویان در مورد ساختار مغزی و زیستی مواد، نیز اطلاعات دانشجویان بسیار محدود بود. بیشتر جواب های دانشجویان معطوف علایم و عوارض جسمی مانند کبودی لب، عدم تعادل در راه رفتن، سرفه زیاد، خستگی زودرس، دیر خوابی، دیر بیدار شدن و از این گونه موارد بود.

○ **تاثیرات روانی و رفتاری مواد:** نظرات دانشجویان در این زمینه بسیار پراکنده و محدود بود و در بعضی موارد شامل باورهای اشتباه زیادی بود از جمله: «اگر [مصرف کننده] از لحاظ مالی تامین باشد مشکل ساز نمی شود»، «فردی را می شناسم که چهار سال است که معتاد به تریاک است ولی خوب می خورد، خوب می پوشد و با خانواده اش نیز مشکلی ندارد». همچنین به موارد زیر نیز اشاره شد: انرژی کاذب، کمی اراده، بی غیرتی، بی مسئولیتی، کاهش اعتماد به نفس، بی حوصلگی، ناامیدی و ...

○ **منابع کسب اطلاعات دانشجویان در زمینه ماهیت/اعتیاد:** اکثریت دانشجویان موارد زیر را به عنوان منابع کسب اطلاعات نام بردند: ژورنال ها و بروشورهای مرکز مشاوره، برنامه های تلویزیونی و رادیویی، دوستان با تجربه و افرادی که مصرف می کردند (در کوچه، خیابان، اطراف و...)، اینترنت و کتاب، مجله و مقالات، والدین یا خانواده، بروشورهای مدرسه و چند فصل از کتاب های دبیرستان.

○ **ضرورت و نیاز دانشجویان به آموزش در زمینه ماهیت/اعتیاد:** اکثریت دانشجویان بیان کردند که میزان آگاهی آنان از ماهیت اعتیاد، کلی است و کمابیش «تقریباً با مفهوم و

معنای این واژه آشنا هستند». آنان بیان کردند: «شناخت ما از مواد مخدر کلی است و جزئیات آن برایمان روشن نیست»، «بحث روانی قضیه داغ تر است و ما نیاز به اطلاعات بیشتری در این مورد داریم. مشکلات رفتاری برای ما مهم تر است. اطلاعات جمعی در مورد عوارض کمتر است و فقط نهایتش را می دانیم. در مراحل اولیه و عوارض جسمی اطلاعی نداریم»، «ما دقیقاً جنبه های علمی مواد مخدر صنعتی را نمی دانیم». کلیه دانشجویان نیاز به آموزش های علمی و اساسی در زمینه ماهیت اعتیاد را تایید کردند. آنان تاکید داشتند بر ضرورت آموزش ماهیت اعتیاد به ویژه تاکید بر نکات علمی، بیان جنبه های مثبت در کنار جنبه های منفی اعتیاد. همچنین، «آموزش باید متناسب با موقعیت و شرایط سنی افراد صورت بگیرد».

○ **آشنایی با مواد مختلف:** در مورد آشنایی با مواد، اطلاعات صحیح دانشجویان همراه با اشتباهات فاحش زیادی بود. در مورد حشیش، زمانی که از آنها مستقیماً پرسیده شد: «آیا اعتیاد آور است؟»، کلیه آنان جواب دادند بلی. ولی زمانی که از عوارض حشیش پرسیده شد کمتر باور به اعتیاد آور بودن حشیش مطرح می شد: «با مصرف حشیش، اعتیاد به وجود نمی آید اما مصرف تریاک اعتیاد می آورد». با این حال آنان معتقد بودند حشیش به مغز و کارکردهای روانی صدمه می زند مانند: «سلول های خاکستری را از بین می برد»، «شبهه به الکلی است و حفره هایی در مغز ایجاد می کند»، «حافظه را کم می کند»، «در شروع انرژی زیادی می دهد»، «دیدم افرادی که حشیش مصرف می کنند توهم دارند و با خود صحبت می کنند»، «باعث افزایش آنزیم های کبدی می شود و در نتیجه باعث نارسایی کبدی می شود».

○ **مواد شایع:** اکثر دانشجویان مواد زیر را از مواد شایع در محیط های دانشجویی عنوان کردند: حشیش، الکلی، تریاک، استفاده از داروها به خصوص ریتالین، ترامادول و متادون، کراک، سیگار. همچنین، دانشجویان نظرات زیر را در مورد مواد شایع مصرفی در محیط های دانشجویی مطرح کردند: «حشیش، رواج زیادی بین دختران و پسران دانشجو دارد»، «با حشیش سازگار شده اند»، «حشیش را سه شب قبل امتحان مصرف می کنیم، کارایی را بالا می برد»، «هر ماده ای که راحت تر فراهم می شود، پر مصرف تر است»، «مشروبات الکلی نیز بیشترین میزان مصرف را دارند. هنگام خوشحالی و جمع بودن دور هم مصرف می شود»، «در ماه رمضان مشروب نداریم».

○ **ضرورت آموزش در مورد ماهیت مواد مختلف:** کلیه دانشجویان با آموزش در

خصوص ماهیت مواد مختلف موافق بودند و آن را یک نیاز خود مطرح کردند. آنان نیاز به آموزش در موارد زیر را مطرح کردند: معرفی مواد مختلف به خصوص مواد جدید و شیمیایی و سیگار، اثرات زیان آور و حتی اثرات مفید مواد مختلف، نشان دادن شکل مواد مختلف، طریقه مصرف، عوارض و تاثیر روش های مختلف مواد به خصوص تزریقی، نحوه شکل گیری گروه های مصرف و دسته جمعی، مکان های توزیع مواد، نوع برخورد با افرادی که مواد ارائه می کنند. در زمینه آموزش مواد، دانشجویان نظرات مهمی را بیان کردند: «نسبت به مواد سنتی تا حدودی اطلاعات کلی داریم ولی در مورد مواد جدید اطلاعات خیلی کم است»، «چون بیشتر با سیگار شروع می شود نیاز به آموزش است و نیاز به آگاهی است که به افراد گفته شود از همان سیگار ممکن است به سمت اعتیاد پیش رود»، «کثرت استعمال قلیان این روزها در خوابگاه به حدی است که حتی امکان تهیه شام یا چای را به خاطر دائم اشغال بودن اجاق گازها جهت آماده کردن زغال را ندارد که خود سبب اعتیاد می شود».

○ عوامل خطر: در زمینه روی آوردن عده ای از جوانان به اعتیاد، نظرات مختلفی توسط دانشجویان مطرح شد که عمدتاً می توان آن را به دسته های مختلف زیر تقسیم کرد: فشارها و تنیدگی های محیطی (تنهایی و دوری از خانواده، بی کاری و مشکلات مالی، نداشتن رابطه جنسی، داشتن رابطه جنسی (برای بالا بردن قدرت جنسی، مواد مصرف می کنند)، مشکلات عشقی، مشکلات خانوادگی، مشکلات و فشارهای درسی و تحصیلی)، تجربه کردن مواد و روحیه کنجکاوی، قرار گرفتن در جمع دوستان ناباب، کم بودن برنامه های تفریحی و شاد در خوابگاه ها، اشتباه تلقی کردن مصرف مواد به عنوان یک برنامه شاد، «کم نیاموردن و نشان دادن خودشان به دیگران»، منزوی بودن و نداشتن ارتباط با دیگران، داشتن اوقات فراغت زیاد، ضعف ایمان و اعتقادات، باورهای غلط نسبت به مواد، ناتوانی در حل مشکلات و مسایل زندگی. اکثریت دانشجویان، نیاز پسران به آموزش را بیشتر از دختران دانستند. همچنین، آنان گروه های زیر را مستعد روی آوردن به مواد دانسته و آسیب پذیرترین گروه های دانشجویان برای دریافت آموزش را به شرح زیر معرفی کردند: دانشجویان ورودی جدید، دانشجویان مقیم خوابگاه ها، دانشجویان دارای مشکلات خانوادگی و یا دارای بیمارهای روان شناختی. آنان در این زمینه ضرورت ارائه آموزش مهارت مقابله تنیدگی ها و آموزش مهارت های مقابله هیجان ها را مطرح کردند. همچنین آنان پیشنهادهای زیر را نیز مطرح کردند: شناسایی

دانشجویان در معرض خطر اعتیاد، شناسایی بیشتر انگیزه های دانشجویان به مصرف مواد، ارجاع سریع دانشجویان دارای مشکلات به مراکز مشاوره، محرمانه ماندن پرونده دانشجویان در مراکز مشاوره و اطمینان دانشجویان از این موضوع، ارائه خدمات مشاوره ای در بیرون از فضای محیط مرکز مشاوره، شاداب سازی محیط های دانشجویی.

○ *شناسایی عوامل محافظ:* کلیه دانشجویان در زمینه شناخت عوامل موثر در پیشگیری از روی آوردن به مواد موافق بودند که نیاز به آموزش وجود دارد. آنان عوامل زیر را از جمله مهم ترین عوامل پیش گیری از مصرف مواد دانستند: توانایی حل مشکلات، داشتن اعتماد به نفس قوی، داشتن شخصیت قوی، داشتن اعتقادات و باورهای قوی، داشتن ارتباطات قوی با همسالان، پرداختن به ورزش، وجود روابط خانوادگی خوب. آنان نیاز به آموزش های زیر را مطرح کردند: آموزش مهارت های مقابله ای، آموزش خودباوری و اعتماد به نفس، آموزش مهارت های ارتباطی، آموزش مهارت های زندگی، برگزاری کارگاه های آموزشی در زمینه مواد، اعتیاد و راه های پیشگیری از اعتیاد و مصرف مواد، برگزاری کلاس جهت افزایش باورهای اخلاقی و مذهبی، برگزاری کلاس جهت آموزش خندیدن. علاوه بر این، پیشنهاد های زیر را نیز مطرح کردند: تغییر در محیط خوابگاه ها و شاداب سازی فضای خوابگاهی، افزایش سرگرمی و تفریح در محیط های دانشجویی، شناسایی افرادی که دیگران را دعوت به مصرف مواد می کنند و کار بر روی این افراد، بهبود ارتباط مسئولان و دانشجویان، فراهم بودن اینترنت پرسرعت به صورت گسترده در همه اتاق ها، افزایش امکانات ورزشی در محیط های خوابگاهی، بالا بردن انگیزه های تحصیلی، بهبود روابط دانشجویان با خانواده، برگزاری اردوهای تفریحی در طول سال (ترجیحاً مختلط).

همچنین، آموزش توسط افراد زیر را مناسب تر دانستند: دعوت از افراد سرشناس در زمینه های مختلف علمی و هنری، آموزش توسط اساتید و متخصصان، آموزش توسط همسالان، آموزش توسط امور فرهنگی، امور بهداشتی و مراکز مشاوره، دعوت از افرادی که موفق به ترک شده اند، پخش فیلم های مستند، آموزش موضوعات مذکور در کتاب های درسی. آنان مشکلاتی که در ارائه اطلاعات قبلی وجود داشت را به شرح زیر معرفی کردند: جذاب نبودن اطلاعات، سانسور کردن بعضی از اطلاعات، عدم استقبال مخاطبان از آموزش ها، نبود زمان کافی.

□ بخش دوم - نظرات کارکنان

○ **ماهیت/اعتیاد:** در خصوص ماهیت اعتیاد، کلیه گروه‌ها یعنی کارکنان حراست، پزشکان، مشاوران و روان‌شناسان معتقد بودند که دانشجویان تا حدودی اطلاعات کلی در خصوص اعتیاد دارند که نه علمی است و نه دقیق. به ویژه، کلیه متخصصان عقیده داشتند که: اطلاع دانشجویان از پدیده «تحمل» بسیار اندک است و بیشتر آگاهی آنان در زمینه علایم جسمانی وابستگی است و در مورد وابستگی روانی اطلاعات بسیار اندکی دارند. در این زمینه یکی از روان‌پزشکان چنین اظهار نظر کرد: «آگاهی‌شان، آگاهی خوبی نیست. آن‌چه از اعتیاد می‌دانند، دقیقاً وقتی اتفاق می‌افتد که معتاد شده‌اند. قبلش از نحوه اعتیاد پیدا کردن، اطلاعی ندارند. لذا، برخوردهای شان سطحی می‌شود. به ما هم که در مشاوره هستیم، چون دولتی هستیم، به سادگی مراجعه نمی‌کنند. مگر این که در پروسه دیگری ما کشف کنیم مثلاً علاوه بر افسردگی یا... اعتیاد هم دارد. مراجعه مستقیم جهت اعتیاد به ما کم است. چیزی نمی‌دانند از اعتیاد، از وابستگی، از تحمل و... افزایش مقدار مصرف، صرف وقت جهت تهیه پول و مواد، ارتکاب رفتار غیر قانونی مثل رانندگی با سرعت را جزء نشانه‌های اعتیاد قلمداد نمی‌کنند. در جمع خودشان این‌ها را کنار هم نمی‌گذارند و اعتیاد نمی‌دانند و می‌گویند تفننی، اما وقتی به الگو نگاه می‌کنی، از تفنن می‌رسی به سوء مصرف و وابستگی».

○ **باورهای اشتباه شایع دانشجویان در مورد اعتیاد:** اکثریت معتقد بودند بیشتر دانشجویان، باورهای غلط در مورد مواد دارند از جمله: «ریتالین اعتیاد آور نیست»، «مصرف ریتالین در دراز مدت باعث افزایش حافظه می‌شود»، «ریتالین باعث افزایش تمرکز می‌شود»، «من معتاد نمی‌شوم»، «با یک بار مصرف مشکلی پیش نمی‌آید»، «من چون اطلاعات دارم، حواسم هست، امکان ندارد دچارش شوم»، «بعضی مواد، اثر و عوارض کمی دارند و من می‌توانم هدایت کنم»، «هر لحظه اراده کنم می‌توانم ترک کنم»، «حشیش اعتیاد آور نیست»، «مصرف مواد باعث افزایش تمرکز می‌شود»، «مواد، تفریح خوبی است»، و «در حل مشکلات به من کمک می‌کند».

○ **شایع‌ترین مواد:** گروه‌های پزشکان و مشاوران، شایع‌ترین مواد مصرفی توسط دانشجویان را به شرح زیر اعلام کردند: امفتامین‌ها، الکل، سیگار، ریتالین، ترامادول، کلونازپام، دیفنوکسیلات، شربت پزودو افدرین، استامینوفن کدئین (در آب حل می‌کنند و

رسویش را می خورند). تعداد زیادی از شرکت کنندگان پزشک و مشاور معتقد بودند در درجه اول داروهای محرک و ترامادول مصرف می شود و بعد مواد دیگر از جمله تریاک. همچنین، معتقد بودند «هر ماده ای که ارزان تر و دسترس تر باشد» توسط دانشجویان بیشتر مصرف می شود.

○ **شناخت مواد:** اکثریت کارکنان معتقد بودند که دانشجویان با مواد قدیمی، آشنایی بیشتری دارند تا مواد جدید و شیمیایی (کراک، شیشه و...). به همین دلیل، ضروری است در کنار معرفی بیشتر مواد قدیمی و تاثیرات جسمی و روانی آنها بر انسان، تاکید بیشتری بر مواد جدید و صناعی شود. در کل، اکثراً معتقد بودند که عوارض و تاثیرات همه مواد و حتی سیگار نیز باید به دانشجویان آموزش داده شود.

○ **شناسایی عوامل خطر مصرف مواد:** در زمینه عوامل روی آوردن عده ای دانشجویان به مصرف مواد، کارشناسان نظرات خود را به این صورت اعلام کردند:

- ناتوانی در حل مسئله و مقابله با تنیدگی ها (دوری از خانواده، فشارهای تحصیلی، شکست های عاطفی، تنیدگی های فرهنگی - اجتماعی، مشکلات جنسی، یکنواختی محیط خوابگاه)،

- عوامل اجتماعی: (فشار همسالان، ناتوانی در مهارت «نه» گفتن، هم رنگی با جماعت به خصوص در خوابگاه ها، معاشرت با دوستان ناباب و مصرف کننده، از مصرف مواد به عنوان عاملی برای نزدیک شدن به یک دیگر استفاده می کنند، الگو گرفتن از دوستان سال بالایی در خوابگاه ها). - باورهای غلط در مورد مصرف مواد، - کنجکاوی، - نا آگاهی و کمبود آموزش و اطلاعات، - بیماری های روانی و به خصوص افسردگی، - آسیب پذیری های شخصیت افراد، - ناتوانی در پرکردن اوقات فراغت.

○ **شناسایی عوامل محافظ:** اکثر شرکت کنندگان در گروه ها، مهم ترین عوامل محافظ در محیط دانشگاه را به شرح زیر اعلام کردند: شناخت و آگاهی درست از مواد، روابط اجتماعی خوب و مناسب با خانواده و دوستان، باورها و اعتقادات مذهبی قوی، استفاده از سرگرمی و تفریح های مناسب، عزت نفس بالا، تعهد نسبت به خود و جامعه. در زمینه بهبود و افزایش عوامل محافظت کننده شرکت کنندگان پیشنهادهای مهمی را بیان کردند که به تفکیک کارشناسان مختلف ارائه می شود:

- کارکنان انتظامات: توجه به خواسته های دانشجویان و متناسب بودن برنامه ها با

خواسته های آنان، جدی گرفتن پدیده اعتیاد از سوی مسئولان، استفاده از گروه های NA، ارائه بحث اعتیاد در یک واحد درسی، تاسیس یک واحد اداری برای کار روی اعتیاد. در این زمینه، یکی از کارکنان انتظامات بیان کرد: «در برنامه های مذهبی به راحتی تبلیغ و پول خرج می شود. اما در موارد تفریحی خیلی کم».

○ مشاوران و روان شناسان: تقویت امور فرهنگی و برنامه های فوق برنامه، برنامه ریزی برای اوقات فراغت دانشجویان، افزایش مهارت خودآگاهی دانشجویان، برگزاری اردوهای مختلف، افزایش آگاهی دانشجویان از اعتیاد و مواد با روش ها و برنامه های مختلف، جذب دانشجویان با روش های مختلف و بعد آموزش به آنان.

○ پزشکان: تقویت باورهای مذهبی دانشجویان، هماهنگ کردن دانشجویان از نظر سنی، رشته تحصیلی و غیره در اتاق های خوابگاه و قرار دادن یک فرد به عنوان الگو در بین آنها، احترام بیشتر به دانشجویان توسط مسئولان و مدیران ارشد دانشگاه ها، برگزاری یک دوره الزامی یا اجباری در باره اعتیاد مشابه نمایشگاه معاونت دانشجویی که هر ساله بازدید از آن برای ورودی های جدید اجباری است، جدا کردن سال اولی ها از سال دومی ها و چینش مناسب آنان در اتاق ها، پایش سلامت و غربال گری افراد در معرض خطر و ارجاع آنان به روان پزشک و پیگیری، هماهنگی و همکاری بیشتر بین مرکز بهداشت، مشاوره و سایرین برای مبارزه با پدیده اعتیاد. زیرا اعتیاد دارای ابعاد مختلفی است، تاسیس کمیته ای به نام مددکاری در دانشگاه، ایجاد یک نظام ارجاع قوی و پیگیری قوی در زمینه اعتیاد. به صورتی که اگر کسی قرص ترامادول از داروخانه دانشگاه خواست، سریعاً به مرکز مشاوره ارجاع داده شود.

● بحث و نتیجه گیری

○ به طور خلاصه، یافته های پژوهش حاضر نشان داد، اطلاعات دانشجویان در مورد ماهیت اعتیاد ضعیف و کلی است. به نظر می رسد، اکثرأ، اعتیاد را با عادت اشتباه می گیرند و اعتیاد معادل است با نوعی عادت. با توجه به نظر کارشناسان، باورهای اشتباه در میان دانشجویان بسیار شایع بود از جمله باورهایی در مورد آسیب ناپذیری، یا احساس تسلط غیرواقعی در مورد مصرف مواد. چنین باورهای اشتباه، در مورد حشیش و ریتالین بیشتر شایع بود. یافته حاضر، همسو با سایر مطالعاتی است که انجام شده است از جمله مک کابه (۲۰۰۸) بوت و همکاران، (۲۰۱۲). در مطالعات مذکور نیز همین یافته به دست آمد که دانشجویان

اطلاعات زیادی در مورد مواد یا اعتیاد ندارند. با توجه به این مطلب، ضرورت آموزش علمی، دقیق، جزئی و همه جانبه در مورد ماهیت اعتیاد، مشکلات مصرف مواد، آشنایی با مواد و اثرات هر کدام مطرح می شود. به خصوص افزایش اطلاعات و آگاهی دانشجویان در مورد مواد صناعی، حشیش و داروها ضرورت بیشتری دارد. البته، بنا به نظر دانشجویان و کارشناسان، آموزش جدی در مورد مواد از سیگار تا مواد سنگین، همه ضروری است.

○ علاوه بر باورهای شایع غلط در مورد ماهیت اعتیاد به خصوص ابعاد زیستی از جمله پدیده تحمل و نشانگان محرومیت و اثرات مواد، نکته بسیار مهم، باورهای اشتباه شایع دانشجویان در مورد «آسیب ناپذیری» بود. باور به آسیب ناپذیری در جملات زیر به خوبی مشهود است: «هر لحظه اراده کنم می توانم ترک کنم»، «من معتاد نمی شوم»، «من چون اطلاعات دارم، حواسم هست، امکان ندارد دچارش شوم»، «بعضی مواد، اثر و عوارض کمی دارند و من می توانم هدایت کنم». چنین باورهایی اشتباه، در کنار ضعف اطلاعات و فقدان آگاهی در مورد ماهیت مواد و اعتیاد، زمینه مناسبی برای مصرف مواد آماده می کند. نکته مهم آن است که باور به آسیب ناپذیری، یک مکانیزم سازگارانه برای استقلال وجدایی است که در دوره انتقالی به بزرگسالی شایع است و میزانی از آن برای کشف هویت کمک کننده است تا افراد بتوانند به سوی استقلال پیش بروند. با این حال، این مکانیزم، احتمال رفتارهای پرخطر را افزایش می دهد و با مصرف مواد، سیگار و محافظت کمتر از خود ارتباط دارد (راورت و همکاران، ۲۰۰۹). همسو با پژوهش راورت و همکاران (۲۰۰۹) که نشان داد باور به آسیب ناپذیری با رفتارهای مرتبط با مصرف مواد ارتباط بیشتری دارد تا «جست و جوی محرک». به نظر می رسد که در زمینه پیشگیری از اعتیاد در دوران دانشجویی، مطالعه و بررسی موضوعات رشدی از جمله باور به آسیب ناپذیری ضروری است.

○ نظر کارشناسان و دانشجویان در مورد شایع ترین ماده های مصرفی متفاوت بود. از نظر کارکنان دانشگاه شایع ترین ماده های مصرفی عبارت بودند از الکل، سیگار و بعد محرک ها و داروها به خصوص ریتالین، ترامادول، کلونازپام، دیفنوکسیلات، پزودوافدرین، استامینوفن کدئین. از نظر دانشجویان شایع ترین مواد عبارت اند از حشیش، الکل، تریاک، داروها (رییتالین، ترامادول، و متادون)، کراک و سیگار. با توجه به نظر یکی از کارشناسان که معتقد بود دانشجویان «هر آن چه ارزان تر و در دسترس تر باشد»، بیشتر مصرف می کنند

این تفاوت به نظر منطقی می آید. یافته های پژوهش حاضر همسوست با اکثر مطالعاتی که در این زمینه انجام شده است از نظر شایع بودن مصرف قلیان، سیگار و الکل از جمله /میری (۲۰۰۹)، دهقانی و همکاران (۱۳۸۹)، سیام (۱۳۸۵)، طارمیان (۱۳۸۶)، (۱۳۹۲). با این حال، نظر کارشناسان در این پژوهش از نظر مصرف داروهای پزشکی متفاوت بود. آنان گزارش دادند مصرف داروهای پزشکی، در جمعیت دانشجویی بالاست. این احتمال وجود دارد که اگرچه مصرف خودسرانه داروهای پزشکی و ریتالین در جمعیت دانشجویی شایع است (آریا و همکاران، ۲۰۱۳) ولی ممکن است در مطالعات داخلی به آن بی توجهی شده باشد و کمتر این مواد را بررسی کرده باشند از جمله مطالعه /میری و همکاران (۲۰۰۹) که اساساً در پژوهش خود داروهای پزشکی را مطالعه نکرد. از سوی دیگر، نتایج و یافته های مختلف می تواند ناشی از ویژگی های متفاوت دانشجویان باشد مثلاً اکبری زردخانه و همکاران (۱۳۸۹) گزارش دادند که بین ویژگی های دموگرافیک متفاوت دانشجویان و مصرف مواد آنها ارتباط وجود دارد.

○ نهایتاً، پیشنهادهای دانشجویان و کارکنان در خصوص آموزش مهارت های زندگی همسویی زیادی با یک دیگر داشت. این در حالی است که یافته نشان می دهد این برنامه در شرایط مختلف، جمعیت های متفاوت و در سنین متفاوت، اثربخشی طولانی مدتی داشته است (بوتوین و گریفین، ۲۰۱۴).

○ پیشنهادهای دانشجویان و کارکنان در زمینه شاداب سازی دانشگاه، تشخیص و درمان افراد مبتلا به بیماری های روانی از جمله افسردگی همسو با تحقیقاتی است که نشان می دهد افراد مبتلا به بیماری های روانی هم برای اثرات مثبت و هم برای رهایی از احساسات منفی و ارتباط با همسالان به سراغ مواد می روند (هایدز و همکاران، ۲۰۰۸). در این رابطه، به نظر می آید احتمال استیگما یا نگرانی از عواقب شناسایی مشکلات در فضاهای دانشجویی مطرح باشد.

○ پیشنهادها: باتوجه به آن چه در بالا مطرح شد، پیشنهادهای متعددی در حوزه های مختلف مطرح می شود که به طور خلاصه به آنها اشاره می شود:

○ خدمات آموزشی: ۱. آموزش و اطلاع رسانی در مورد اعتیاد و مواد. ضروری است این آموزش به صورت علمی، دقیق، به دور از سانسور که برای دانشجویان جذاب باشد و علاقمند

به شرکت در آن باشند. علاوه بر این، ضروری است این آموزش شامل کلیه مواد باشد از جمله سیگار و قلیان و مواد خطرناک تر، ولی بر مواد صناعی، حشیش و داروهای پزشکی مانند ریتالین، ترامادول، و... تاکید بیشتری شود، ۲. آموزش مهارت های زندگی. این آموزش ها با تاکید بر مهارت های مقابله با هیجان ها و استرس ها، به خصوص مهارت حل مسئله، مهارت های اجتماعی و مهارت خودآگاهی باشد. تاکید بر ابعاد معنوی و مذهبی در این آموزش ها ضروری است، ۳. آموزش مهارت های مطالعه به منظور افزایش توانایی های تحصیلی دانشجویان، ۴. افزایش جذابیت موضوعات آموزشی برای دانشجویان، ۵. ایجاد درس اعتیاد.

○ خدمات/اداری: ۱. شاداب سازی محیط دانشگاه به خصوص تقویت برنامه های فرهنگی و تفریحی دانشگاه ها، افزایش امکانات ورزشی، تفریحی و بهبود تسهیلاتی مانند اینترنت پر سرعت. ۲. افزایش ارتباط خانواده ها با دانشجویان، ۳. بهبود ارتباط کارکنان و مسئولان دانشگاه با دانشجویان و ارائه مداخلاتی در زمینه بهبود روابط پرسنل اداری و آموزشی با دانشجویان.

○ خدمات درمانی: ۱. غربال گری و شناسایی دانشجویان مبتلا به بیماری روانی، توجه به دانشجویان آسیب پذیر، در معرض خطر یا مشکل دار و ارجاع آنان به خدمات مشاوره ای و درمانی، ارجاع سریع دانشجو به مراکز مشاوره بیرون از دانشگاه، محرمانه ماندن پرونده دانشجویان و اطمینان دادن به دانشجویان از بابت محرمانه ماندن، ۲. تقویت خدمات مددکاری در دانشگاه، ایجاد نظام پیگیری و ارجاع قوی در دانشگاه، ۳. تدوین مداخلات ویژه برای دانشجویان ورودی جدید، مقیم خوابگاه ها، دارای مشکلات خانوادگی یا بیماری های روانی، ۴. ایجاد هماهنگی و همکاری بیشتر بین مرکز مشاوره، بهداشت، داروخانه ها و سایر قسمت های دانشگاه.

○ خدمات پژوهشی: با توجه به ضعف اطلاعات موجود در جمعیت های دانشجویی ضروری است پژوهش هایی در موارد زیر انجام شود: ۱. انگیزه های مصرف در جمعیت دانشجویی به تفکیک مواد مختلف، ۲. باورهای شایع و اشتباه دانشجویان در مورد اعتیاد، مصرف، مواد و مانند آن، ۳. شیوع مصرف مواد، به خصوص داروهای پزشکی به خصوص ریتالین، ترامادول و مانند آن، ۴. ارزیابی اثربخشی طرح های اجرا شده در زمینه آموزش مهارت های زندگی، آموزش مواد و سایر مداخلات مشابه، ۵. ارزیابی موانع یا عدم استقبال دانشجویان از طرح های اجرا شده، ۶. بررسی استیگما و نگرانی دانشجویان در مراجعه به

مراکز مشاوره و بهداشت، ۷. بررسی پدیده های رشدی خاص مرتبط با مصرف مواد مانند باور به «آسیب ناپذیری» و موضوعات مشابه.

● منابع

- بهادری خسروشاهی، جعفر، باباپور خیرالدین، جلیل. (۱۳۹۱). رابطه سبک های هویتی و کمال گرایی با احساس شادکامی در دانشجویان. *مجله روان شناسی*. ۱۶ (۱)، ۵۰-۳۶.
- دهقانی خدیجه، زارع اصغر، دهقانی حمیده، صدقی هاجر، پورموحّد زهرا (۱۳۸۹). شیوع و عوامل مرتبط با سوء مصرف مواد مخدر در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی شهید صدوقی یزد*. ۱۸ (۳)، ۱۶۹-۱۶۴.
- سیام شهره. (۱۳۸۵). بررسی شیوع سوء مصرف مواد اعتیاد آور بین دانشجویان پسر دانشگاه های مختلف شهر رشت در سال ۱۳۸۴. *مجله طبیب شرق*. ۸ (۴)، ۲۸۵-۲۷۹.
- طارمیان فرهاد، بوالهری جعفر، پیروی حمید، عسگری علی. (۱۳۹۲). شیوع مصرف مواد در دانشجویان دانشگاه های علوم پزشکی شهر تهران. *فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*. ۷ (۲۸)، ۲۱-۹.
- طارمیان، فرهاد، بوالهری جعفر، پیروی حمید، قاضی طباطبایی محمود. (۱۳۸۶). شیوع مصرف مواد در میان دانشجویان شهر تهران. *مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، ۱۳ (۴)، ۳۴۲-۳۳۵.
- میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۹۲). آزمون مدل شناختی-اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی. *مجله روان شناسی*. ۱۷ (۲)، ۲۱۹-۲۰۱.
- Al-Qaisy, L. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*. 3: 96-100.
- Amiri, Z. M., Shakib, A. J., & Moosavi, A. K., (2009). Prevalence and risk factors of ecstasy use among college students in Astara, Islamic Republic of Iran. *East Mediterranean Health Journal*. 15: 1192-200.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*. 95: 509-21.
- Arria, A.M., Wilcox, H.C., Galdeira, M., Vincent, K.B., Garnier-Dykstra L.M. & O'grady, K.E. (2013). Dispelling the myth of "smart drugs": Cannabis and alcohol use problems predict nonmedical use alcohol use of prescription stimulants for studying. *Addiction and Behavior*. 38: 1643-1650.
- Boot, C. R., Dahlin, M., Lintonen, T., Stock, C., Van Hal, G., Rasmussen, S., & McAlaney,

- J. (2012). The survey on associations between misperceptions on substance use by peers and health and academic outcomes in university students in north-west europe. *International Journal on Developmental Disability and Human Rights* 56: 276-283.
- Botvin, G.J., & Griffin, K.W. (2014). Life skills training preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New Direction in Youth Development*. 141: 57-65.
- Carroll, B. C., McLaughlin, T. J., & Blake, D.R. (2006). Patterns and knowledge of nonmedical use of stimulants among college students. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*. 160: 481- 5.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*. 81: 354-73.
- Lewis, M. A., Hove, C., Whiteside, U., Lee, C. M., Kirkeby, B. S., & Oster-Aaland, L. (2008). Fitting in and feeling fine: Conformity and coping motives as mediators of the relationship between social anxiety and problematic drinking. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22, 58- 67.
- McLean, K., & Syed, M. (2015). *The Oxford handbook of identity development*. New York: Oxford Press.
- Mikolajczyk, R. T., Maxwell, A. E., El Ansari, W., Naydenova, V., Stock, C., Ilieva, S., Dudziak, U., & Nagyova, I. (2008). Prevalence of depressive symptoms in university students from Germany, Denmark, Poland and Bulgaria. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*. 43: 105-2.
- Mohammadpoorasl, A., Fakhari, A., Rostami, F., & Vahidi, R. (2007). Predicting the initiation of substance abuse in Iranian adolescents. *Addictive Behavior*. 32: 3153-9.
- Mohammadpoorasl, A., Gahramanloo, A.A., Allahverdipour, H., & Augner, C. (2014). Substance abuse in Iranian college students. *Asian Journal of Psychiatry*. 9: 41-4.
- Nazarzadeh, M., Bidel, Z., Mosavi Jarahti, A., Esmaeelpour, K., Menati, W., et al. (2014). Prevalence of cannabis lifetime use in Iranian high school and college students: A systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *American Journal of Men's Health*. 8: 1557988314546667.
- Nicolaidis, C., Curry, M., McFarland, B., & Gerrity, M. (2004). Violence, mental health, and physical symptoms in an academic internal medicine practice. *Journal of General Internal Medicine*. 19: 819-27.
- Omigbodun, O. O., Odukogbe, A.T., Omigbodun, A. O., Yusuf, O. B., Bella, T. T., & Olayemi, O. (2006). Stressors and psychological symptoms in students of medicine and allied health professions in Nigeria. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*.

logy. 41: 415-21.

- Pach, J., Tobiasz-Adamczyk, B., Jabłoński, P., Brzyski, P., Krawczyk, E., Satora, L., Targosz, D., & Morawska, J. (2005). Drug free universities-trends in illicit drugs use among Krakow university students. *Przegl Lek.* 62: 342-50.
- Rahimi-Movaghar, A., Khasloo, G., Moinolghorabaei, M., Yenesian, M., & Sadeghi, A.R. (2011). Use of stimulant substance among university students in Tehran: A qualitative study. *Iran Journal of Psychiatry and Behavior Sciences*. 5: 32-42.
- Ravert, R. D., Schwartz, S. J., Zamboanga B. L., Yeung Kim S., Weissbirch, R. S., & Bersamin, M. (2009). Sensation seeking and invulnerability: Path to college student risk and danger taking. *Personality & Individual Differences*. 47: 763-768.
- Ross, S., Cleland, J., & McLeod, M. J. (2006). Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*. 40: 584-9.
- Wang, R., Chen, F., Chen, Z., Tianxing, L., Harari, G., Tignor, S., et al. (2014). *Student life: Assessing mental health, academic performance and behavioral trends of college students using smartphones*. Paper presented at ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing, Seattle, WA, USA, September, 13-17, 2014.



اثر بزهکاری و جنس بر سبک‌های فرزندپروری، سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیت نوجوانان □

Main and Interactive Effects of Delinquency and Sex on Parenting Styles, Attachment Styles and Personality Trait in Adolescents of Mashhad City □

Seyed valliollah Mousavi, PhD □
Sajjad Rezaei, MSc
Maryam Shiri, MSc
Mohammad Saeid Abdekhodaei, PhD

دکتر سید ولی اله موسوی*
سجاد رضائی**
مریم شیری**
دکتر محمد سعید عبدخدایی***

Abstract

This research was conducted to examine the effect of delinquency and sex on parenting styles, attachment styles and personality traits of adolescents. In a causal-comparative study 64 delinquent adolescences from correction and reform facility in Mashhad (32 boys and 32 girls) were selected by available sampling and 64 normal adolescences (32 boys and 32 girls) by two-stage cluster sampling. Each responded to questionnaires of Baumrind Parenting, Attachment Collins and Read (RAAS) and short form of the NEO Personality Inventory (NEO-FFI). Data analysed by using results a multivariate analysis of covariance after adjusting for differences in age and years of education showed that normal adolescences were more perceived authoritative parenting style. Sex effect was not significant, but interaction of group×sex, delinquent boys had higher scores on authoritarian style. Also normal adolescences had more secure attachment compared with the delinquent adolescences and in terms of sex, the boys more than girls, were seen with ambivalent attachment. Again in the group×sex interaction, boys without delinquency showed more scores in secure attachment. In the Big Five Factors Personality with the exception of neuroticism, delinquent adolescences relative to normal adolescences obtained lower scores in extraversion, openness, agreeableness and Conscientiousness factors. In this case, the effect of sex was not significant, but the interaction of group×sex, boys with delinquency showed higher scores in neuroticism.

Keywords: parenting style, attachment style, personality characteristics, Criminal

چکیده

این پژوهش به منظور تعیین اثر بزهکاری و جنس بر سبک‌های فرزندپروری، سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیت نوجوانان انجام شد. در یک طرح علی-مقایسه‌ای، ۶۴ نوجوان بزهکار در کانون اصلاح و تربیت شهر مشهد (۳۲ پسر و ۳۲ دختر) به شیوه نمونه‌گیری در دسترس و ۶۴ نوجوان عادی (۳۲ پسر و ۳۲ دختر) به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای دومرحله‌ای انتخاب شدند و هریک به پرسشنامه‌های فرزندپروری بامریند، دلبستگی کولینز و رید و فرم کوتاه سیاهه شخصیتی نئو پاسخ دادند. نتایج توسط نرم‌افزار SPSS و براساس تحلیل کوواریانس چندمتغیری پس از تعدیل تفاوت‌های سنی و سنوات تحصیلی نشان داد، نوجوانان عادی سبک فرزندپروری مقتدرانه بیشتری را درک می‌کنند. اثر جنس معنی‌دار نبود اما در تعامل گروه×جنس، پسران بزهکار نمرات بیشتری در سبک مستبدانه نشان دادند. همچنین نوجوانان عادی دلبستگی ایمن بیشتری در مقایسه با گروه بزهکار داشتند و از نظر جنسی، پسران بیشتر از دختران، دلبسته دوسوگرا دیده شدند. در تعامل گروه×جنس نیز پسران بدون سابقه بزهکاری نمرات بیشتری در دلبستگی ایمن نشان دادند. از نظر پنج عامل بزرگ شخصیت به‌استثنای نورزگرایی، نوجوانان بزهکار نسبت به نوجوانان عادی در عامل‌های برونگرایی، گشودگی، توافقی‌پذیری و وظیفه‌شناسی نمرات پایین‌تری کسب نمودند. در این مورد اثر جنس معنی‌دار نبود اما در تعامل گروه×جنس، پسران دارای سابقه بزهکاری نمرات بیشتری در نورزگرایی نشان دادند.

کلید واژه ها: فرزندپروری، سبک دلبستگی،

ویژگی‌های شخصیت، بزهکاری.

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

□ Email:mousavi180@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۷/۱۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۱/۱۶

* گروه روانشناسی دانشگاه گیلان ** گروه روانشناسی دانشگاه اصفهان *** گروه روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

● مقدمه

«بزهکاری»^۱ کودکان و نوجوانان به عنوان یک اختلال رفتاری و اجتماعی، از دیرباز در جوامع مختلف مورد توجه صاحب‌نظران علوم اجتماعی، روانشناسی و متخصصین تعلیم و تربیت بوده است و جامعه‌شناسان این پدیده را به عنوان یک مسئله اجتماعی (که نظم جامعه را تهدید می‌کند) پذیرفته‌اند. بزهکاری نوجوانان، واژه وسیعی است که طیفی از رفتارهایی را مشخص می‌کند که از درگیری در جرم‌های اجتماعی شروع می‌شوند (مثل فرارکردن، نقض مقررات حکومت نظامی، فرار از مدرسه و مصرف الکل) و تا کارهای وحشیانه و جنایی ادامه دارند (مثل مصرف یا توزیع مواد غیر قانونی، تخریب و ورود غیر قانونی به حریم دیگران، دزدی و تجاوز). مجرمان نوجوان چالش‌های متنوعی را تجربه می‌کنند، مثل سوء مصرف مواد (ترایپودی و اسپرینگر، ۲۰۰۷)، ناتوانی‌های یادگیری و یا مشکلات روانی (مان و رینالدز، ۲۰۰۶)، خشونت خانواده، قربانی شدن (دمبو، اسکمیدلر و چایلدز، ۲۰۰۷)، و عضویت در گروه‌ها و دسته‌های جنایتکاران (گاتی، تریمبلی، ویتارو و مک‌داف، ۲۰۰۵).

گروه تحقیقاتی شوارتنز (۲۰۱۰) طی «یک تحقیق طولی» در آمریکا با بررسی ۵۳۰۵ نوجوان بیان کردند میزان قابل توجهی از رفتارهای خطرناک نظیر بزهکاری، مصرف الکل و رابطه جنسی آسیب‌پذیر در طول این دوره آغاز می‌شود. اگر چه شمار زیادی از جوانان، دوره نوجوانی را با موفقیت و بدون مواجه شدن با مشکلات مهم طی می‌کنند ولی مابقی آنها، با وارد شدن به دهه دوم زندگی، با افزایش خطر بزهکاری و رفتار مخاطره‌پذیر برای سلامتی مواجه می‌شوند. به عقیده لی و همکاران (۲۰۱۱) درگیری در بزهکاری و رفتار مخاطره‌آمیز برای سلامتی، می‌تواند به‌طور بالقوه مانع از آن شوند که فرد در نوجوانی، یک مسیر مثبت و موفق داشته باشد و در مقابل او را در خط سیری منفی از رشد قرار می‌دهد که می‌تواند منجر به کارکرد کمتر از حد بهینه شود.

به‌منظور پی بردن به علل و انگیزه‌های تخلف از قوانین و هنجارهای نظام اجتماعی در میان نوجوانان تحقیقات وسیعی انجام شده و دلایل احتمالی زیادی برای این پدیده ناگوار اجتماعی ذکر شده است که از جمله آنها می‌توان به مسایل مربوط به علل اجتماعی، خانوادگی و ویژگی‌های شخصیتی و شناختی فرد بزهکار اشاره کرد (پورسید و پورسید، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه بامریند (۱۹۹۱، ۱۹۷۱) سبک‌های فرزند پروری به عنوان واسطه بین متغیرهای

هنجاری والدین و جامعه پذیری کودکان عمل می‌کنند. سبک‌های فرزند پروری هم دارای نقش حمایتی و هم غیرحمایتی هستند که البته پیامد بکارگیری هر یک از آنها بر تحول کودک متفاوت است و نتایج به دست آمده از پژوهش‌های مختلف، رابطه سبک‌های فرزند پروری با شایستگی‌های اجتماعی نوجوانان را نشان داده است (خوئی نژاد، ۱۳۸۶).

هووه، دوباس، گریس، وندرلان، اسمیک (۲۰۱۱) از یافته‌های مطالعه مقطعی خود دریافتند سبک‌های فرزندپروری پدران و مادران با بزهکاری نوجوانانشان رابطه دارد. همچنین سبک فرزندپروری «مسامحه‌کار»^۲ و «سهل‌گیرانه»^۳ به ترتیب با سطوح بالاتر بزهکاری در پسران و دختران همراه بود. البته با پنج سال مطالعه طولی برخلاف گروه دختران رابطه سبک فرزند-پروری مسامحه‌کار با بزهکاری در گروه پسران همچنان پابرجا بود. در مجموع این محققان نتیجه گرفتند که سطوح بزهکاری در خانواده‌های با سبک فرزندپروری مقتدرانه در پایین‌ترین حد و در خانواده‌های با سبک فرزندپروری مسامحه‌کار در بالاترین حد قرار دارد. یافته‌های پژوهش شکرپیگی و یاسمی نژاد (۱۳۹۱) و پورسید و پورسید (۱۳۹۰) نیز مبین آن بود که نوجوانان بزهکار عمدتاً متعلق به خانواده‌های دارای سبک فرزندپروری مستبدانه هستند و شیوه فرزندپروری مقتدرانه والدین نقش بازدارنده مهمی در رفتارهای بزهکارانه نوجوانان ایفا می‌کنند.

بدون شک یکی از تحولات بسیار مهم در حوزه روانشناسی معاصر، «نظریه تکامل دلبستگی بالبی»^۴ است که اهمیت نقش تجارب هیجانی اولیه کودک با مراقب خود را در رشد هیجانی و شناختی فرد برجسته می‌سازد. به دنبال پژوهش‌های بالبی؛ کارهای اینسورث، بلهر، واترز و وال (۲۰۱۴) سه سبک دلبستگی «ایمن»، «اجتنابی» و «دوسوگرا» را از یکدیگر متمایز نمود و ویژگی‌های بهنجار و نابهنجار در روابط بین شخصی به گونه‌ای عمیق ناشی از سبک دلبستگی اشخاص تلقی گردید. در این زمینه آلن و همکاران (۲۰۰۲) دریافتند سبک دلبستگی «ایمن» مهارت‌های اجتماعی را در نوجوانی افزایش می‌دهد، در حالی که سبک دلبستگی نایمن پیش‌بینی‌کننده بزهکاری در نوجوانی است. ساویچ (۲۰۱۴) در یک مرور منظم بر ادبیات موجود نشان داد رابطه پایداری بین دلبستگی (عمدتاً از نوع نایمن اجتنابی، مقاوم و نابه‌سامان^۵ و رفتار پرخاشگرانه وجود دارد و حتی هنگامی که نتایج برای سوء مصرف مواد کنترل می‌شد باز هم رابطه سبک دلبستگی نایمن با خشونت‌ورزی معنی‌دار باقی می‌ماند. لویین و جکسون (۲۰۰۴) معتقدند شخصیت عاملی تعیین‌کننده در ایجاد جرم

و جنایت و تنها روش منظم موجود برای بررسی رفتار جنایی است. بنابراین برای مقابله مؤثر با مشکلات زندگی، آگاهی از ویژگی‌های شخصیتی ضروری است زیرا ویژگی‌های شخصیتی عمیقاً با نحوه ادراک و تفسیر فرد از جهان و واکنش او به رویدادهای تنیدگی زا مرتبط است (کلینیکه، ۱۳۸۶). از این رهگذر مک کری و کاستا (۱۹۸۷) در الگویی بسیار پذیرفته‌شده، شخصیت را در امتداد پنج بعد یا پنج عامل اصلی شامل «نورزگرایی»، «برونگرایی»، «گشودگی به تجربه»، «توافق‌پذیری» و «وظیفه‌شناسی» توصیف کردند. در این زمینه ابراهیمی، نوری و مولوی (۱۳۸۱) دریافتند پسران نوجوان عادی در مقایسه با هممتایان بزهکار خود برونگراتر و در مقابل پسران بزهکار، نورزگرا از پسران نوجوان عادی هستند. احمدی و کونانی (۱۳۸۹) ضمن تایید نتیجه پژوهش اخیر دریافتند عملکرد تحصیلی پسران بزهکار و میزان تحصیلات والدین و رتبه‌شغلی پدران آنها ضعیف‌تر از گروه پسران عادی است. در نهایت جولیف (۲۰۱۳) با بررسی ۷۲۰ نوجوان انگلیسی نشان داد سطوح پایین توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی به‌طورمستقلی با شیوع بزهکاری در پسران نوجوان مرتبط است. با بررسی متون گذشته به‌استثنای نتایج پراکنده که در مرور منابع بدان‌ها پرداخته‌شد، یافته‌های یکپارچه و جامعی در مورد «اثرات اصلی و تعاملی» بزهکاری و جنس نوجوانان بر شیوه‌های فرزندپروری، سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیت آنان یافت نشد. با توجه به آنچه مطرح شد پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی «اثرات اصلی و تعاملی بزهکاری و جنس بر سبک‌های فرزندپروری، سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیت نوجوانان» بپردازد.

● روش

روش این پژوهش، علی-مقایسه‌ای است. «جامعه» تحقیق حاضر شامل کلیه نوجوانان بزهکار (۱۸-۱۲ساله) مستقر در کانون اصلاح و تربیت شهر مشهد به تعداد ۳۰۰ نفر و همچنین کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های ناحیه دو آموزش و پرورش شهر مشهد می‌شد که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه نهایی شامل ۳۲ دختر و ۳۲ پسر در هریک از دو گروه بود. نوجوانان بزهکار به‌روش نمونه‌گیری در دسترس و نوجوانان عادی به‌روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری بامریند^۱: این پرسشنامه شامل ۳۰ ماده است

که ۱۰ ماده آن به شیوه سهل‌گیرانه، ۱۰ ماده به شیوه استبدادی و ۱۰ ماده دیگر به شیوه اقتدار منطقی والدین در فرزند پروری مربوط می‌شود. آزمودنی‌ها باید با مطالعه هر ماده، نظر خود را بر حسب یک مقیاس ۵ درجه‌ای مشخص کنند. بامریند (۱۹۹۱) میزان اعتبار این پرسشنامه را با روش بازآزمایی ۰/۸۱ برای شیوه سهل‌گیر، ۰/۸۶ برای شیوه استبدادی و ۰/۹۲ برای شیوه مقتدرانه گزارش نمود. او همچنین در مورد میزان روایی پرسشنامه دریافت، فرزند پروری مستبدانه رابطه معکوسی با سبک‌های سهل‌گیرانه (۰/۳۸-) و مقتدرانه (۰/۴۸-) دارد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ بر هر سه زیر مقیاس ۰/۷۵ و بالاتر محاسبه گردید که قابل قبول می‌باشد.

□ ب: پرسشنامه تجدیدنظرشده دلبستگی (RAAS)^۷: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۰ توسط کولینز و رید تهیه گردید و در سال ۱۹۹۶ مختصراً مورد بازنگری قرار گرفت. این پرسشنامه شامل ارزیابی فرد از مهارت ایجاد روابط و توصیف خود در مورد شیوه شکل‌دهی به دلبستگی‌های نزدیک است و شامل ۱۸ سوال است که توسط علامت‌گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت سنجیده می‌شود. کولینز و رید (۱۹۹۰) بر پایه توصیف‌هایی که پرسشنامه دلبستگی بزرگسال هازن و شیور (۱۹۸۷) در مورد سه سبک دلبستگی (ایمن، اجتنابی و اضطرابی-دوسوگرا) وجود داشت، ماده‌های پرسشنامه خود را تدارک دیدند. بنابراین C در تطابق با سبک دلبستگی ایمن می‌باشد و سرانجام زیرمقیاس D را می‌توان تقریباً عکس سبک دلبستگی اجتنابی قرار داد. کولینز ضرایب آلفای کرونباخ را برای تمامی زیرمقیاس‌ها $\geq 0/80$ گزارش نموده است (فینی و نولر، ۱۹۹۶). در ایران نیز میزان قابلیت اعتماد با استفاده از روش بازآزمایی و محاسبه ضریب همبستگی بین دو اجرا بر روی نمونه‌ای با حجم ۱۰۰ نفر آزمودنی با فاصله زمانی یک ماه از یکدیگر، بیانگر آن بود که تفاوت بین دو اجرای مقیاس‌های D، C و A در RAAS معنادار نبوده و این آزمون در سطح ۹۵٪ قابل اعتماد است. همچنین ضریب همبستگی حاصل از دو اجرای این آزمون برای هر یک از سه زیر مقیاس D، C و A به ترتیب، ۰/۴۷، ۰/۵۷ و ۰/۷۵ گزارش شده است (پاکدامن، ۱۳۸۰). ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر پس از اصلاح ماده‌هایی که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند برای سه زیرمقیاس D، C و A به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۸۳ به دست آمد.

□ ج: نسخه کوتاه سیاهه تجدیدنظر شده پنج عاملی نئو (NEO-FFI)^۸: یک ابزار

شخصیت سنج با طیف لیکرت و شامل ۶۰ سؤال پنج درجه‌ای است که پنج زمینه اصلی شخصیت را مورد ارزیابی قرار می‌دهد که عبارتند از نورزگرایی (N)، برونگرایی (E)، گشودگی در برابر تجربه (O)، توافق‌پذیری (A) و وظیفه‌شناسی (C). اعتبار این ابزار در پژوهش کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) تایید شده و ضریب روایی آن را برای نورزگرایی ۰/۹۰، برونگرایی ۰/۸۷، گشودگی در برابر تجربه ۰/۷۶، توافق‌پذیری ۰/۸۶ و وظیفه‌شناسی ۰/۹۰ گزارش نمودند. این سیاهه در ایران توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) به فارسی برگردانده شده و هنجاریابی گردید. در ایران ضرایب اعتبار به دست آمده از این ابزار برای عوامل مختلف [N=۰/۷۹]، [E=۰/۷۹]، [O=۰/۸۰]، [A=۰/۷۵]، [C=۰/۸۳] گزارش شده است (گروسی، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کلیه زیر مقیاس‌های ≥ 0.74 به دست آمد که قابل قبول می‌باشد.

● روش

از روش میدانی برای گردآوری داده‌ها و اجرای ابزار در میان نوجوانان استفاده شد. توزیع آن نیز با روش مراجعه حضوری به مدارس منتخب و کانون اصلاح و تربیت شهر مشهد، به صورت گروهی و با کسب رضایت، حفظ گمنامی و محرمانه بودن اطلاعات انجام شد. پس از ارائه توضیحات کوتاهی در مورد پرسشنامه‌ها و نحوه تکمیل آنها به این ترتیب هر نوجوان می‌بایست ۳ پرسشنامه به همراه یک پرسشنامه مربوط به اطلاعات فردی که اطلاعاتی نظیر سن، جنس، سطح تحصیلات را می‌پرسید، تکمیل می‌کرد.

داده‌های این پژوهش ابتدا به نسخه ۲۲ نرم افزار SPSS منتقل شد و سپس اطلاعات حاصله با استفاده از روش‌های آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین به منظور بررسی اثرات اصلی و تعاملی بزهکاری و جنس نوجوانان بر سبک‌های فرزندپروری، سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیت آنها پس از تعدیل تفاوت‌های سنی و سنوات تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. در تحلیل‌های استنباطی پیش فرض اصلی استفاده از این آزمون آن است که بردار متغیرهای وابسته، از یک توزیع نرمال چند متغیری تبعیت کند و ماتریس واریانس-کوواریانس در بین سلول‌هایی که براساس اثرات بین آزمودنی‌ها تشکیل شده‌اند، برابر باشند (حبیب‌پور، صفری، ۱۳۸۸). بنابراین به منظور بررسی مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از آماره *m*-باکس استفاده شد.

● یافته‌ها

در جدول ۱ مشخصه‌های آماری شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های دو گروه عادی و بزهکار بر حسب سبک‌های فرزندپروری و به تفکیک جنس ارائه شده است. پیش از اجرای MANCOVA برای نمرات سبک‌های فرزندپروری، آماره ام-باکس تفاوت معنی‌داری در مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس گروه‌ها نشان داد ($F_{18,54334}=2/993$ ، $p<0/0001$)، $F_{18,54334}=2/993$ ، $p<0/0001$). در ادامه برای بررسی معنی‌داری بین تفاضل میانگین گروه‌ها، به طور همزمان نمرات مربوط به ۳ سبک فرزندپروری مورد تحلیل واریانس چندمتغیری قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون پیلایی تریس نشان داد، اثر معنی‌دار برای عضویت گروهی ($F_{3,120}=3/194$ ، $p=0/026$) و نیز اثر تعاملی گروه \times جنس ($F_{3,120}=3/457$ ، $p=0/019$) بر ترکیب خطی نمرات متغیرهای وابسته وجود دارد. اما چنین اثر معنی‌داری برای متغیر جنس (گروه دختران و پسران) به دست نیامد ($F_{3,120}=1/307$ ، $p=0/275$)، $F_{3,120}=1/307$ ، $p=0/275$).

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات سبک‌های فرزند پروری در دو گروه بزهکار و عادی به تفکیک جنس

متغیرها	شاخص‌ها	گروه	جنس	میانگین	انحراف معیار
سهل‌گیرانه	بزهکار	عادی	دختر	۱۷/۹۷	۷/۳۱
			پسر	۱۷/۷۵	۵/۲۷
			جمع	۱۷/۸۶	۶/۳۲
		بزهکار	دختر	۱۸/۶۷	۵/۳۶
			پسر	۱۹/۸۶	۳/۵۶
			جمع	۱۸/۱۶	۴/۶۸
مستبدانه	عادی	بزهکار	دختر	۲۲/۰۶	۶/۶۴
			پسر	۲۰/۱۱	۶/۶۱
			جمع	۱۸/۲۵	۶/۸۶
		عادی	دختر	۱۶/۳۴	۵/۱۴
			پسر	۱۷/۳۰	۴/۵۶
			جمع	۲۷/۰۶	۴/۹۲
مقتدرانه	بزهکار	عادی	دختر	۲۳/۷۲	۷/۲۹
			پسر	۲۵/۳۹	۶/۶۲
			جمع	۳۱/۳۴	۷/۱۱
		بزهکار	دختر	۲۹/۳۱	۳/۷۳
			پسر	۳۰/۳۳	۴/۴۴
			جمع		۴/۱۹

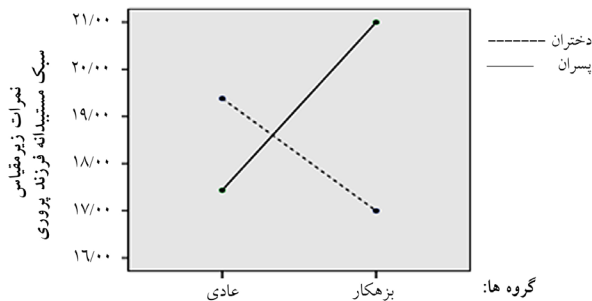
جدول ۲ به بررسی اثرات بین آزمودنی‌ها، معنی‌داری کل مدل MANCOVA و همچنین تاثیر جداگانه هر متغیر مستقل پس از تعدیل تفاوت‌های سنی و سنوات تحصیلی بر سبک‌های فرزند پروری می‌پردازد. همانطور که نتایج MANCOVA این جدول نشان

می‌دهد، اثر اصلی عضویت گروهی تنها تاثیر معنی‌داری بر نمرات سبک مقتدرانه $[F_{(1, 122)} = 9/725, p = 0/002, \eta^2 = 0/074]$ داشته است که باتوجه به میانگین این گروه‌ها در جدول ۱ آزمودنی‌های گروه عادی در مقابل گروه بزهکار سطوح بالاتری از سبک فرزندپروری مقتدرانه را از خود نشان داده‌اند (۳۰/۳۳ در برابر ۲۵/۳۹). اثر اصلی عامل جنس بر هیچیک از سبک‌های فرزند پروری معنی‌دار نبود اما اثر تعاملی گروه \times جنس تنها بر نمرات سبک مستبدانه معنی‌دار به دست آمد $[F_{(1, 122)} = 8/883, p = 0/003, \eta^2 = 0/068]$. این یافته حاکی از آن است که به استثنای سبک فرزندپروری مستبدانه در سایر سبک‌های فرزند پروری تفاوتی از نظر اثر متقابل عوامل عضویت گروهی و جنس وجود ندارد.

جدول ۲. نتایج MANCOVA جهت مقایسه نمرات سبک‌های فرزندپروری دو گروه بزهکار و عادی به تفکیک جنس

η^2	P- Value	F	MS	Df	SS	متغیرهای وابسته	منبع تغییرات شاخص‌ها
۰/۰۰۲	۰/۶۶۷	۰/۱۸۶	۵/۵۶۲	۱	۵/۵۶۲	سهل‌گیرانه	اثر اصلی عضویت گروهی (A)
۰/۰۰۲	۰/۶۳۲	۰/۲۳۱	۷/۳۳۶	۱	۷/۳۳۶	مستبدانه	
۰/۰۷۴	۰/۰۰۲	۹/۷۲۵	۳۱۱/۳۶۱	۱	۳۱۱/۳۶۱	مقتدرانه	
۰/۰۰۷	۰/۳۶۳	۰/۸۳۵	۲۵/۰۱۶	۱	۲۵/۰۱۶	سهل‌گیرانه	اثر اصلی جنس (B)
۰/۰۰۷	۰/۳۵۸	۰/۸۵۰	۲۷/۰۴۹	۱	۲۷/۰۴۹	مستبدانه	
۰/۰۲۴	۰/۰۸۷	۲/۹۸۵	۹۵/۵۶۰	۱	۹۵/۵۶۰	مقتدرانه	
۰/۰۱۰	۰/۲۸۰	۱/۱۷۶	۳۵/۲۱۳	۱	۳۵/۲۱۳	سهل‌گیرانه	اثر تعاملی (A×B)
۰/۰۶۸	۰/۰۰۳	۸/۸۸۳	۲۸۲/۶۷۰	۱	۲۸۲/۶۷۰	مستبدانه	
۰/۰۰۴	۰/۴۹۲	۰/۴۷۴	۱۵/۱۸۶	۱	۱۵/۱۸۶	مقتدرانه	

جهت بررسی اثرات اصلی و کنش متقابل عضویت گروهی \times جنس از نمودار اثر تعاملی استفاده شده است که نتایج آن به در نمودار ۱ آمده است. باتوجه به نمودار رسم شده و نیز اطلاعات جدول ۱ اثر تعاملی عضویت گروهی و جنس نشان می‌دهد که میانگین نمرات سبک استبدادی فرزند پروری گروه پسران دارای سابقه بزهکاری بیشتر است (نمودار - ۱).



نمودار ۱. اثر تعاملی عضویت گروهی و جنس بر سبک فرزند پروری مستبدانه

در جدول ۳ مشخصه‌های آماری شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های دو گروه عادی و بزهکار بر حسب سبک‌های دلبستگی و به تفکیک جنس ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات سبک‌های دلبستگی در دو گروه بزهکار و عادی به تفکیک جنس

متغیرها	شاخص‌ها	گروه	جنس	میانگین	انحراف معیار
ایمن	بزهکار	دختر	۱۲/۵۶	۳/۵۶	
		پسر	۱۱/۱۸	۲/۶۴	
		جمع	۱۱/۸۷	۳/۱۸	
	عادی	دختر	۱۲/۷۸	۳/۱۰	
		پسر	۱۳/۷۵	۲/۴۴	
		جمع	۱۳/۲۶	۳/۲۹	
اجتنابی	بزهکار	دختر	۱۱/۶۲	۲/۵۱	
		پسر	۱۲/۷۸	۳/۵۴	
		جمع	۱۲/۲۰	۳/۱۰	
	عادی	دختر	۱۱/۶۵	۲/۶۲	
		پسر	۱۲/۴۰	۲/۲۶	
		جمع	۱۲/۰۳	۲/۴۶	
دو سوگرا	بزهکار	دختر	۱۲/۴۳	۲/۸۹	
		پسر	۱۳/۳۷	۲/۷۷	
		جمع	۱۲/۹۰	۲/۸۵	
	عادی	دختر	۱۲/۵۶	۳/۲۳	
		پسر	۱۲/۰۳	۲/۹۴	
		جمع	۱۲/۲۹	۳/۰۷	

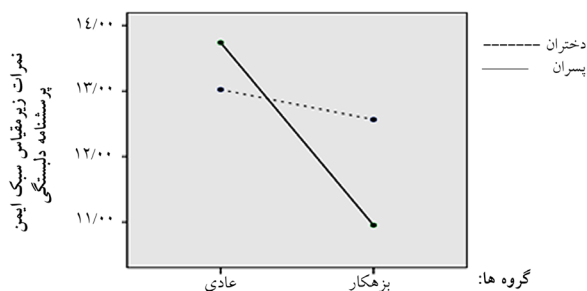
پیش از اجرای MANCOVA برای نمرات سبک‌های دلبستگی، آماره ام-باکس حاکی از عدم تفاوت معنی‌دار در مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس گروه‌ها بود ($F_{18,85,233} = 1/063, p = 0/383, M\ Box's = 20/021$). در ادامه برای بررسی معنی‌داری بین تفاضل میانگین گروه‌ها، به‌طور همزمان نمرات مربوط به ۳ سبک دلبستگی مورد تحلیل واریانس چندمتغیری قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون لاندا و ویلکز نشان داد، اثرات اصلی معنی‌داری برای عضویت گروهی ($F_{3,120} = 2/690, p = 0/049, \lambda = 0/937$) و نیز متغیر جنس ($F_{3,120} = 2/702, p = 0/049, \lambda = 0/937$) بر ترکیب خطی نمرات متغیرهای وابسته وجود دارد. اما چنین تفاوتی برای اثر تعاملی گروه \times جنس ($F_{3,120} = 1/954, p = 0/125, \lambda = 0/953$) به دست نیامد.

جدول ۴ اثرات بین آزمودنی‌ها، معنی‌داری کل مدل MANCOVA و همچنین تاثیر جداگانه هر متغیر مستقل پس از تعدیل تفاوت‌های سنی و سنوات تحصیلی بر سبک‌های دلبستگی را نشان می‌دهد. همانطور که نتایج MANCOVA در جدول-۴ نشان می‌دهد، اثر اصلی عضویت گروهی تنها تاثیر معنی‌داری بر نمرات سبک دلبستگی ایمن $[p=0/022]$ ، $F_{(1,122)}=5/343$ ، $\eta^2=0/042$ داشته است که باتوجه به میانگین این گروه‌ها در جدول ۳ آزمودنی‌های گروه عادی در مقابل گروه بزهکار سطوح بالاتری از سبک دلبستگی ایمن را از خود نشان داده‌اند (۱۳/۲۶ در برابر ۱۱/۸۷). اثر اصلی عامل جنس نیز بر سبک دلبستگی دوسوگرا معنی‌دار به دست آمد $[p=0/023]$ ، $F_{(1,122)}=5/315$ ، $\eta^2=0/042$ که با توجه به میانگین مشترک این دو گروه جنسی در جدول ۳ آزمودنی‌های گروه پسران در مقابل گروه دختران سطوح بالاتری از سبک دلبستگی دوسوگرا را از خود نشان داده‌اند (۱۲/۷۰ در برابر ۱۲/۴۹۵). در نهایت اثر تعاملی گروه \times جنس تنها بر نمرات سبک دلبستگی ایمن معنی‌دار ظاهر گردید $[p=0/043]$ ، $F_{(1,122)}=4/178$ ، $\eta^2=0/033$. این یافته حاکی از آن است که به استثنای سبک دلبستگی ایمن در سایر سبک‌های دلبستگی تفاوتی از نظر اثر متقابل عوامل عضویت گروهی و جنس وجود ندارد.

جدول ۴. نتایج MANCOVA جهت مقایسه نمرات سبک‌های دلبستگی دو گروه بزهکار و عادی به تفکیک جنس

η^2	P- Value	F	MS	Df	SS	متغیرهای وابسته	شاخص‌ها منبع تغییرات
۰/۰۴۲	۰/۰۲۲	۵/۳۴۳	۵۵/۵۱۹	۱	۵۵/۵۱۹	ایمن	اثر اصلی عضویت گروهی (A)
۰/۰۰۸	۰/۳۳۶	۰/۹۳۲	۷/۲۳۰	۱	۷/۲۳۰	اجتنابی	
۰/۰۱۵	۰/۱۷۶	۱/۸۵۱	۱۴/۳۳۲	۱	۱۴/۳۳۲	دو سوگرا	
۰/۰۰۴	۰/۴۸۴	۰/۴۹۴	۵/۱۳۲	۱	۵/۱۳۲	ایمن	اثر اصلی جنس (B)
۰/۰۲۰	۰/۱۱۵	۲/۵۱۹	۱۹/۵۳۶	۱	۱۹/۵۳۶	اجتنابی	
۰/۰۴۲	۰/۰۲۳	۵/۳۱۵	۴۱/۱۵۰	۱	۴۱/۱۵۰	دو سوگرا	
۰/۰۳۳	۰/۰۴۳	۴/۱۷۸	۴۳/۴۰۷	۱	۴۳/۴۰۷	ایمن	اثر تعاملی (A×B)
۰/۰۰۱	۰/۶۹۹	۰/۱۵۰	۱/۱۶۴	۱	۱/۱۶۴	اجتنابی	
۰/۰۱۸	۰/۱۴۲	۲/۱۸۹	۱۶/۹۴۹	۱	۱۶/۹۴۹	دو سوگرا	

جهت بررسی اثرات اصلی و کنش متقابل عضویت گروهی \times جنس از نمودار اثر تعاملی استفاده شده است که نتایج آن در نمودار ۲ آمده است. باتوجه به نمودار رسم شده و نیز اطلاعات جدول ۳ اثر تعاملی عضویت گروهی و جنس نشان می‌دهد که میانگین نمرات سبک دلبستگی ایمن در گروه پسران بدون سابقه بزهکاری بیشتر است (نمودار ۲).



نمودار ۲. اثر تعاملی عضویت گروهی و جنس بر سبک دلپستگی اینهن

در جدول ۵ مشخصه‌های آماری شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های دو گروه عادی و بزهکار بر حسب ویژگی‌های شخصیت و به تفکیک جنس ارائه شده است.

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی نمرات ویژگی‌های شخصیت در دو گروه بزهکار و عادی به تفکیک جنس

متغیرها	شاخص‌ها	گروه	جنس	میانگین	انحراف معیار
N (نورزگرایی)	N	بزهکار	دختر	۲۴/۰۹	۷/۴۷
			پسر	۲۶/۷۵	۵/۹۰
			جمع	۲۵/۴۲	۶/۸۱
		عادی	دختر	۲۱/۸۷	۸/۲۰
			پسر	۱۸/۳۱	۷/۸۰
			جمع	۲۰/۰۹	۸/۱۴
E (برونگرایی)	E	بزهکار	دختر	۲۷/۸۷	۶/۱۴
			پسر	۲۴/۲۸	۶/۹۱
			جمع	۲۶/۰۷	۶/۷۳
		عادی	دختر	۳۰/۷۱	۵/۲۰
			پسر	۳۱/۲۱	۶/۰۲
			جمع	۳۰/۹۶	۵/۵۹
O (گشودگی)	O	بزهکار	دختر	۲۳/۷۱	۴/۵۰
			پسر	۲۴/۰۶	۵/۰۹
			جمع	۲۳/۸۹	۴/۷۷
		عادی	دختر	۲۷/۴۳	۴/۰۹
			پسر	۲۶/۶۵	۳/۱۰
			جمع	۲۷/۰۴	۳/۶۲
A (توافق پذیری)	A	بزهکار	دختر	۲۸/۳۱	۷/۴۱
			پسر	۲۵/۵۳	۶/۲۵
			جمع	۲۶/۹۲	۶/۹۴
		عادی	دختر	۲۹/۸۷	۴/۵۹
			پسر	۳۰/۵۳	۵/۴۴
			جمع	۳۰/۲۰	۵/۰۰
C (وظیفه‌شناسی)	C	بزهکار	دختر	۳۱/۰۶	۹/۷۳
			پسر	۲۵/۹۶	۷/۹۱
			جمع	۲۸/۵۱	۹/۱۷
		عادی	دختر	۳۴/۳۷	۶/۰۵
			پسر	۳۴/۲۵	۶/۹۰
			جمع	۳۴/۳۱	۶/۴۵

پیش از اجرای MANCOVA برای نمرات سبک‌های فرزندپروری، آماره ام-باکس تفاوت معنی‌داری در مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس گروه‌ها نشان داد ($M\ Box's = 73/422, F_{(4, 38, 6)} = 1/513, p = 0/015$). در ادامه برای بررسی معنی‌داری بین تفاضل میانگین گروه‌ها، به طور همزمان نمرات مربوط به ۵ ویژگی شخصیت مشتق از NEO-FFI مورد تحلیل واریانس چندمتغیری قرار گرفت. در این مورد نتایج حاصل از آزمون پیلائی تریس نشان داد، تنها متغیر عضویت گروهی اثر معنی‌داری ($p = 0/001$)، برای متغیر جنس ($F_{(1, 118)} = 0/511, p = 0/478$) و تعامل گروه \times جنس ($F_{(1, 118)} = 0/130, p = 0/718$) بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته دارد و چنین اثرات معنی‌داری برای متغیر جنس ($F_{(1, 118)} = 0/511, p = 0/478$) و تعامل گروه \times جنس ($F_{(1, 118)} = 0/130, p = 0/718$) به دست نیامد.

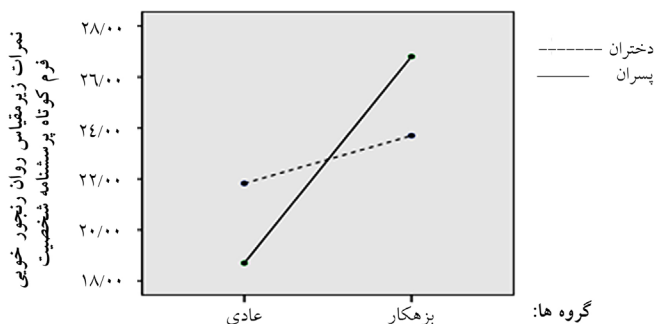
جدول ۶ به بررسی اثرات بین آزمودنی‌ها، معنی‌داری کل مدل MANCOVA و همچنین تاثیر جداگانه هر متغیر مستقل پس از تعدیل تفاوت‌های سنی و سنوات تحصیلی بر ویژگی‌های شخصیت می‌پردازد. همانطور که نتایج MANCOVA در این جدول نشان می‌دهد، اثر اصلی عضویت گروهی تاثیر معنی‌داری بر همه ویژگی‌های شخصیت دارد که در این میان نمرات ویژگی برونگرایی، بین دو گروه عادی و بزهکار فاصله زیادتری از خود نشان داد [$F_{(1, 118)} = 14/026, p < 0/0001, \eta^2 = 0/103$].

جدول ۶. نتایج MANCOVA جهت مقایسه نمرات ویژگی‌های شخصیت دو گروه بزهکار و عادی به تفکیک جنس

η^2	P- Value	F	MS	Df	SS	متغیرهای وابسته	منبع تغییرات شاخص‌ها
0/072	0/003	9/481	525/012	1	525/012	N (نورزگرایی)	اثر اصلی عضویت گروهی (A)
0/103	0/001	14/026	528/258	1	528/258	E (برونگرایی)	
0/062	0/005	8/035	146/270	1	146/270	O (گشودگی)	
0/035	0/039	4/372	160/119	1	160/119	A (توافق‌پذیری)	
0/095	0/001	12/732	775/037	1	775/037	C (وظیفه‌شناسی)	
0/001	0/994	0/001	0/003	1	0/003	N (نورزگرایی)	اثر اصلی جنس (B)
0/008	0/335	0/928	35/325	1	35/325	E (برونگرایی)	
0/003	0/515	0/426	7/753	1	7/753	O (گشودگی)	
0/005	0/457	0/556	20/351	1	20/351	A (توافق‌پذیری)	
0/012	0/218	1/531	93/169	1	93/169	C (وظیفه‌شناسی)	
0/044	0/019	5/621	311/264	1	311/264	N (نورزگرایی)	اثر تعاملی (AxB)
0/028	0/062	3/546	133/563	1	133/563	E (برونگرایی)	
0/004	0/470	0/525	9/565	1	9/565	O (گشودگی)	
0/021	0/108	2/628	96/228	1	96/228	A (توافق‌پذیری)	
0/026	0/075	3/222	196/160	1	196/160	C (وظیفه‌شناسی)	

جدول ۵ می توان گفت به استثنای ویژگی نورزگرایی که سطوح آن در گروه بزهکار نسبت به گروه عادی پیشی گرفته است (۲۵/۴۲ در برابر ۲۰/۰۹)؛ در سایر ویژگی های شخصیت آزمودنی های گروه عادی سطوح بالاتری از E، O، A، و C را از خود نشان داده اند (جدول ۵). در این میان اثر اصلی عامل جنس بر هیچیک از ویژگی های شخصیت معنی دار نبود؛ اما اثر تعاملی گروه × جنس تنها بر نمرات ویژگی نورزگرایی معنی دار به دست آمد [p=۰/۰۱۹، F(۱، ۱۲۲)=۵/۶۲۱، $\eta^2=۰/۰۴۴$]. این یافته حاکی از آن است که به استثنای ویژگی نورزگرایی در سایر ویژگی های شخصیت تفاوتی از نظر اثر متقابل عوامل عضویت گروهی و جنس وجود ندارد.

جهت بررسی اثرات اصلی و کنش متقابل عضویت گروهی × جنس از نمودار اثر تعاملی استفاده شده است که نتایج آن در نمودار ۳ آمده است. باتوجه به نمودار رسم شده و نیز اطلاعات جدول ۵- اثر تعاملی عضویت گروهی و جنس نشان می دهد که میانگین نمرات ویژگی نورزگرایی در گروه پسران دارای سابقه بزهکاری بیشتر است (نمودار ۳).



نمودار ۳. اثر تعاملی عضویت گروهی و جنس بر ویژگی شخصیت نورزگرایی

● بحث و نتیجه گیری

○ در پژوهش حاضر اثرات اصلی و تعاملی بزهکاری و جنس بر سبک های فرزندپروری، سبک های دلبستگی و ویژگی های شخصیت نوجوانان در کانون توجه قرار گرفت. در مورد سبک های فرزند پروری یافته های این پژوهش نشان داد اثر اصلی عضویت گروهی تنها بر نمرات «سبک مقتدرانه» و به نفع آزمودنی های عادی معنی دار بود؛ تفاوت های جنسی در این میان نقشی نداشت و با تعامل جنس و عضویت گروهی این نتیجه حاصل شد که گروه پسران دارای سابقه بزهکاری نمرات بیشتری در سبک فرزند پروری استبدادی به دست می آوردند

(جدول ۲ و نمودار ۱). این یافته‌ها همسو با نتایج هووه و همکاران (۲۰۱۱)، شکر بیگی و یاسمی‌نژاد (۱۳۹۱) و پورسید و پورسید (۱۳۹۰) مبین آنست که نوجوانان گروه عادی در مقابل گروه بزهکار به‌نحو قابل ملاحظه‌ای، دریافت محبت و کنترل زیادی از جانب والدین خود درک می‌کنند. همچنین سبک فرزندپروری «مستبدانه» به عنوان عامل خطری برای پسران و تحریک آنان برای رفتارهای بزهکارانه شناخته شد. در این زمینه پرچم، فاتحی زاده و اللهیاری (۱۳۹۱) با توجه به مقایسه‌ای که میان روش‌های تربیتی نظریه بامریند و سیره پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) مبتنی بر قرآن و احادیث انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که سبک فرزند پروری مقتدرانه نزدیک‌ترین روش به تربیت مسئولانه در اسلام است که بر اساس آن والدین موظف شده‌اند برنامه‌ریزی تربیتی انجام دهند.

○ یافته‌های این پژوهش در مورد سبک‌های دلبستگی نشان داد اثر اصلی عضویت گروهی تنها بر نمرات سبک دلبستگی «ایمن» و به نفع آزمودنی‌های عادی معنی‌دار بود. با توجه اثر جنس در تحلیل و صرف نظر از وضعیت بزهکاری آزمودنی‌ها، گروه پسران در کل سبک دلبستگی دوسوگرای بیشتری نسبت به دختران نشان دادند. زمانی که اثر تعاملی جنس و عضویت گروهی بررسی می‌شد، نتایج آشکار ساخت سبک دلبستگی ایمن در گروه پسران بدون سابقه بزهکاری به‌نحو قابل ملاحظه‌ای بیشتر است (جدول ۴ و نمودار ۲). این نتایج با یافته‌های کلی آلن و همکاران (۲۰۰۲) و ساویج (۲۰۱۴) همراستا بود. مشهلی و محمادی (۱۳۸۸) نیز در تطابق با پژوهش حاضر به سطوح بالای دلبستگی نایمن اجتنابی و دوسوگرا در نوجوانان بزهکار دست یافتند اما تعامل معنی‌داری در ارتباط با جنس نوجوانان گزارش نمودند.

○ در این مطالعه مجموعاً گروه پسران در مقایسه با دختران دلبستگی دوسوگرای بیشتری از خود نشان دادند. در مورد تفاوت‌های جنسی در دلبستگی که مبنای نظری داشته باشد، تفاسیر و یافته‌های اندکی وجود دارد. با توجه به نتایج موجود به نظر می‌رسد پسران در کل برای ایجاد الگوهای دلبستگی اضطرابی-دوسوگرا آسیب‌پذیرترند و چون ممکن است پسران در مقایسه با دختران به میزان زیادی ویژگی‌های تربیتی رقابت‌طلبی، پرخاشجویی و برون‌ریزی مشکلات نظیر بزهکاری را نشان دهند، بنابراین به احتمال بیشتری در برقراری روابط صمیمانه، اعتمادساز و خودمانی با مشکل مواجه می‌شوند. در حمایت از این تفسیر تحقیقات گذشته نشان داده اند که کش و قوس‌های خانواده و کیفیت مراقبت والدین در

مقایسه با دختران تأثیر بیشتری روی پسران می‌گذارد (های، ۲۰۰۳؛ روث‌بائوم و ویز، ۱۹۹۴).

○ سرانجام یافته‌های این پژوهش نشان داد تعلق داشتن به گروه بزهکار، نیمرخ شخصیتی کاملاً متفاوتی را در مقایسه با گروه عادی تولید می‌نماید؛ بدین مفهوم که نوجوانان بزهکار به نحو قابل ملاحظه‌ای روان‌رنجوری بیشتر و برونگرایی، گشودگی، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی کمتری نسبت به نوجوانان عادی از خود نشان می‌دهند (جدول ۶). این یافته آشکارا دیدگاه‌لویین و جکسون (۲۰۰۴) را مبنی بر اینکه «شخصیت عاملی تعیین‌کننده و تنها روش منظم موجود برای بررسی رفتار جنایی است»؛ تایید می‌نماید. نتایج این پژوهش با یافته‌های ابراهیمی، نوری و مولوی (۱۳۸۱)، احمدی و کونانی (۱۳۸۹) دست کم در برخی صفات (نظیر برونگرایی و نوزرگرایی) همسویی نشان می‌داد. در ویژگی‌های شخصیت اثر اصلی جنس معنی‌دار نبود اما تعامل آن با عضویت گروهی آشکار ساخت، ویژگی نوزرگرایی در گروه پسران دارای سابقه بزهکاری به‌طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر است (جدول ۶ و نمودار ۳). این نتیجه با یافته‌های پژوهش جولیف (۲۰۱۳) که اهمیت ویژگی‌هایی نظیر سطوح پایین توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی را برای پسران برجسته می‌کرد، مطابقت نشان نداد. علت این ناهمسویی را می‌توان اختلاف در طرح، شیوه نمونه‌گیری و فرهنگ جمعیتی این دو مطالعه جستجو نمود. در پژوهش حاضر نتیجه کسب‌شده درمورد این اثر تعاملی روشن می‌کند که پسران نوجوان بزهکار اضطراب و تنش بیشتری را تجربه می‌کنند، خصومت بیشتری را در محیط درک می‌کنند و از حرمت خود پایین و سطوح بالاتر تفکرات غیرمنطقی و نارسایی هیجانی در رنج هستند.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. delinquency | 2. neglectful |
| 3. permissive | 4. Bowlby's evolutionary theory of attachment |
| 5. resistant and disorganized | 6. Baumrind Parenting Styles Questionnaire |
| 7. Revised Adult Attachment Scale (SAAS) | 8. NEO Five-Factor Inventory |

● منابع

- ابراهیمی، کریم؛ ابوالقاسم، نوری و حسین، مولوی (۱۳۸۶) بررسی مقایسه‌ای ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان پسر بزهکار و عادی در اصفهان. پژوهش و سازندگی، ۱: ۲۲۷-۲۴۰.
- احمدی، حبیب و سلمان، کونانی (۱۳۸۹). اوصاف و ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان پسر بزهکار. مجله تعالی

حقوق، ۷(۲)، ۹۹-۱۱۵.

- فاتحی زاده، مریم؛ اعظم، پرچم و حمیده، الهیاری (۱۳۹۱). مقایسه سبک‌های فرزند پروری بامریند با سبک فرزند پروری مسئولانه در اسلام. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۰(۱۴)، ۱۱۵-۱۳۸.
- پورسید، سیدرضا و سیدمهدی، پورسید (۱۳۹۰). شیوه فرزند پروری والدین و بزهکاری نوجوانان. *ماهنامه اصلاح و تربیت*، ۱۰(۱۱۷)، ۲۷-۲۹.
- حبیب پور، کرم و رضا، صفری (۱۳۸۸). *راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی (تحلیل داده های کمی)*. تهران: موسسه راهبرد پیمایش و انتشارات متفکران.
- خوبی نژاد، غلامرضا، علیرضا، رجایی و تکتیم، محبراد (۱۳۸۶). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک شده با احساس تنهایی نوجوانان دختر. *دانش و پژوهش در روان شناسی*، ۳۴، ۷۵-۹۲.
- شکرپیگی، علیرضا (۱۳۹۱). مقایسه سبک های فرزندپروری خانواده، عزت نفس و سلامت عمومی نوجوانان پسر بزهکار و عادی کرمانشاه. *فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده*، ۲، ۱۷۸-۱۹۲.
- کلینیکه کرسیس، ال. (۱۳۸۶). *مهارت های زندگی*. ترجمه محمدخانی. تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
- گروسی، میر تقی، (۱۳۸۰). *رویکردهای نوین در ارزشیابی شخصیت*، تبریز: نشر جامعه پژوه.
- مختاری، بهرام (۱۳۹۱). علت یابی بزهکاری اطفال و نوجوانان. *اصلاح و تربیت*، ۱۰(۱۲۰)، ۱۵-۱۹.
- مشهدی، علی و محسن، محمدی (۱۳۸۸). مقایسه سبک های دلبستگی در نوجوانان عادی و بزهکار. *مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۰(۳)، ۱۲۷-۱۴۰.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2014). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Allen, J. P., Marsh, P., McFarland, C., McElhane, K. B., Land, D. J., Jodl, K. M., & Peck, S. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 56.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *Family Transitions*, 2, 111-163.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Collins, N.L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 810-832.
- Collins, N.L., & Read, S.J. (1990). Adult attachment, working models and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality*, 58(4), 644-663.

- Dembo, R., Schmeidler, J., & Childs, K. (2007). Correlates of male and female juvenile offender abuse experiences. *Journal of Child Sexual Abuse, 16*(3), 75–94.
- Gatti, U., Tremblay, R., Vitaro, F., & McDuff, P. (2005). Youth gangs, delinquency and drug use: A test of the selection, facilitation, and enhancement hypotheses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 1178–1190.
- Hay, C. (2003). Family strain, gender, and delinquency. *Sociological Perspectives, 46*, 107–135.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 511-524.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence, 34*(5), 813-827.
- Jolliffe, D. (2013). Exploring the relationship between the Five-Factor Model of personality, social factors and self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences, 55*(1), 47-52.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1181-1192.
- Mann, E. A., & Reynolds, A. J. (2006). Early intervention and juvenile delinquency prevention: Evidence from a Chicago longitudinal study. *Social Work Research, 30*, 153–167.
- Savage, J. (2014). The association between attachment, parental bonds and physically aggressive and violent behavior: A comprehensive review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(2), 164-178.
- Schwartz, S. J., Phelps, E., Lerner, J. V., Huang, S., Brown, C. H., Lewin-Bizan, S., Li, Y., & Lerner, R. M. (2010). Promotion as prevention: Positive youth development as protective against tobacco, alcohol, illicit drug, and sex initiation. *Applied Developmental Science, 14*(4), 197-211.
- Tripodi, S. J., & Springer, D. W. (2007). Mental health and substance abuse treatment of juvenile delinquents. In A. R. Roberts, & D.W. Springer (Eds.), *Social work in juvenile and criminal justice settings* (pp. 151–169). (3rd ed.). Springfield, IL: Thomas Publishers.



اثربخشی آموزش تلفیقی تفکرانتقادی و تفکرخلاق بر باورهای معرفت شناسی دانش آموزان □

Effectiveness of Blended Learning Critical Thinking and Creative Thinking on Dimensions of Epistemological Beliefs Students □

Fahimeh Hasani, MSc □

Beheshte Niusha, PhD

Jacenthe Salibi, PhD

فهیمة حسنی *

دکتر بهشته نیوشا *

دکتر ژاسنت صلیبی **

Abstract

The aim of this study was to the effectiveness of integrating study critical thinking and creative thinking in second-grade female students' epistemological beliefs pretest-posttest control group design was used in the city of Qom. A pilot study of pretest-posttest control group. A sample was selected using stratified random sampling procedure Then sample was matched according to age groups, foundations, academic major, academic predisposition score, Then run the test by using a questionnaire, the Epistemological Beliefs Schommer Questionnaire (1993), were randomly divided into control and experimental groups (25 each), respectively. Blended learning strategies, critical and creative thinking in the experimental group were exposed and then the post-test questionnaire was administered again in two groups. Data were analyzed by analysis of covariance and multivariate analysis of covariance. Based on these findings, the intervention on students' epistemological beliefs and their dimensions, including basic knowledge, certainty and knowledge, quick learning ability and awareness of things was significant, but the impact on the natural ability was not significant. The results showed that a combination of critical and creative thinking, can improve learners' beliefs about the structure, stability, speed resources, knowledge and understanding.

Keywords: critical thinking, creative thinking, epistemological beliefs

چکیده

هدف از انجام این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش تلفیقی تفکرانتقادی و تفکرخلاق بر باورهای معرفت شناسی دانش آموزان دختر کلاس دوم تجربی در شهر قم بود. پژوهش حاضر یک طرح آزمایشی پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. بدین منظور گروه نمونه‌ای با روش تصادفی خوشه‌ای (چندمرحله‌ای) انتخاب و سپس به دو گروه نمونه برحسب سن، پایه، رشته تحصیلی، نمره استعداد تحصیلی همتا سازی و به‌طور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش ۲۵ نفری، تقسیم شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون با استفاده از پرسشنامه باورهای معرفت شناسی شومر (۱۹۹۳)، گروه آزمایشی در معرض راهبردهای آموزش تلفیقی تفکرانتقادی و خلاق قرار گرفت و سپس در مرحله پس‌آزمون پرسشنامه مزبور بار دیگر در مورد دو گروه اجرا شد. داده‌های به دست آمده از نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها از روش آماری تحلیل کواریانس و تحلیل کواریانس چند متغیره مورد تحلیل قرار گرفت. بر اساس یافته‌های پژوهش، مداخله آموزشی بر باور معرفت شناسی دانش آموزان و ابعاد آن شامل دانش ساده، قطعیت دانش، یادگیری سریع و توانایی وقوف بر همه چیز تأثیر معناداری دارد، اما تأثیر معناداری بر بعد توانایی ذاتی نداشت. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تلفیقی تفکرانتقادی و خلاق، می‌تواند اعتقادات فراگیران در مورد ساختار، ثبات، سرعت و منابع دانش و دانستن را بهبود بخشد.

کلید واژه ها: تفکرانتقادی، تفکرخلاق،

باورهای معرفت شناسی

● مقدمه

امروزه دانش‌آموزان پس از تحصیل معمولاً مهارت کافی برای ورود به جامعه را ندارند، مهارت‌هایی مانند «تفکر انتقادی»، «خلاقیت»، «روابط عمومی»، «تحلیل ناسازگاری» و «مهارت‌های کارگروهی». روش‌های سنتی کلاس‌داری، مانند سخنرانی، تحریک ذهنی مناسبی برای دانش‌آموزان در کلاس درس ایجاد نمی‌کنند (گیسلر و همکاران، ۲۰۱۳). علی‌رغم عادت غلط نظام آموزشی ما، که تدریس را به معنای انتقال معلومات، حفظ کردن می‌دانیم، تدریس به معنای انتقال اطلاعات به منظور تقویت مفاهیم ذهنی شاگردان برای اندیشیدن و اندیشیدن برای کسب معرفت و شناخت بهتر، و شناخت بهتر جهت ایجاد باور و در نهایت ایجاد رفتار و عمل مطلوب برای یادگیری پویا است، یادگیری عمیق و پویا نیز محصول تفکر انتقادی و خلاق است. هرگاه باوری جدا از تفکر و شناخت تشکیل شود، فرد در جریان رشد شخصی، دچار شکست می‌شود و چنین وضعی در افراد کم‌رشد، موجب خودکم‌بینی و متکی بودن به دیگران خواهد شد (شعبانی، ۱۳۸۵). «باورهای معرفت‌شناختی»^۱، توصیف اعتقادات فرد در مورد ساختار، ثبات و منابع دانش و دانستن است. این باورها به ما در چگونگی تفسیر اطلاعات، شواهد و استدلال کمک می‌کنند (کلی و همکاران، ۲۰۱۴). منظور از باورهای معرفت‌شناختی به عقیده شومر (۱۹۹۰) نظامی از باورها است که از پنج بُعد کم و بیش مستقل تشکیل یافته است که عبارتند از: سازماندهی دانش، ثبات دانش، منبع دانش، مهار فراگیری و سرعت فراگیری (کلدیور و همکاران، ۱۳۹۱). شومر (۱۹۹۰) گزارش نمود که باورهای معرفت‌شناختی در ابعادی با پنج مقوله مستقل قرار می‌گیرند که عبارتند از: «ساده بودن دانش» به معنای دانش بدون ابهام، ساده و دارای یک پاسخ مشخص که شامل باورهای مربوط به انسجام و ارتباط اجزای دانش است، «قطعیت» یا ثبات دانش که باورهای مربوط به قطعی یا موقتی بودن دانش را شامل می‌شود. «توانایی ذاتی» یعنی ظرفیت و توانایی برای یادگیری که ژنتیکی بوده و از زمان تولد ثابت و تغییر ناپذیر است و شامل باورهای مربوط به ذاتی یا تجربی بودن یادگیری می‌شود. «یادگیری سریع» که باور مربوط به سرعت اکتساب دانش است و یادگیری با سرعت و بر اساس قانون همه یا هیچ که در یک کوشش رخ می‌دهد و «توانایی» وقوف بر همه چیز یا همه دانی، باورهای مربوط به منبع دانش را شامل می‌شود و یعنی دانش از مشاهده‌ها و استدلال‌های درونی و تجربه‌های شخصی شکل می‌گیرد (معنوی پور، ۱۳۹۱).

تفکر به یک شیوه واحد برای حل مسئله مستلزم این است که یادگیرنده‌ها روش یادگیری و عادت‌های تفکر سنتی خود را ترک کنند، تا آن‌ها را قادر سازد به طور مستقل و بدون کمک دیگران فکر کنند (ادمونسون و همکاران، ۲۰۱۲). سنت دیرینه اندیشه‌ورزی در بستر تفکر انتقادی، از جدل‌های سقراط شروع شده و با تبیین‌های فلسفی و نظریه‌های کنونی همانند فریره^۲ - سردمدار آموزش این تفکر - ادامه یافته است. (حاج حسینی، ۱۳۹۱). «انجمن تفکر انتقادی»^۳، این تفکر را این‌گونه تعریف کرده است: «فرآیند ذهنی تصور، به‌کارگیری، تحلیل، ترکیب و یا ارزیابی اطلاعات به‌دست آمده یا ایجاد شده توسط مشاهده، تجربه، تفکر، استدلال یا ارتباط، به عنوان باور یا عمل، به‌طور ماهرانه و فعالانه» (اسنیدرو و اسنیدر، ۲۰۰۸). به نظر گیلفورد (۱۹۶۷) تفکر خلاق، نوعی توان و مهارت ذهنی است و فرآیندی است که راه حل‌های غیرمعمول را با کیفیت بالا به همراه نوآوری تولید می‌کند. (حسینی، ۱۳۸۳). به نظر پاول و الدر (۲۰۰۸) واژه «خلاق» سه معنای وابسته به هم دارد: ۱. خلاق یا قادر به خلق کردن، ۲. داشتن یا نشان دادن تخیل و قوه ابداع هنری یا ذهنی (نگارش خلاق)، و ۳. تحریک کننده تخیل و نیروهای ابداعی. در فرآیند تدریس با استفاده از تفکر خلاق می‌توان به یادگیری عمیق تری دست یافت (اوسلکا، ۲۰۰۹). ترکیب مهارت‌های خلاقانه باعث می‌شود دانش‌آموزان بتوانند بهتر پیشرفت کنند و هنگامی که فارغ التحصیل شدند، در جامعه مؤثرتر باشند (اوانگ و رامولی، ۲۰۰۸). تفکر انتقادی و تفکر خلاق هر دو از اقسام «تفکر همدایت شده» یا جهت‌دار هستند. لیپمن، (۲۰۰۳) یک رابطه تقویتی بین این دو تفکر فرض می‌کند. (چینگ و وانگ، ۲۰۱۲). تحقیقات نشان داده است که می‌توان ظرفیت‌های تفکر انتقادی و خلاق دانش‌آموزان را از طریق آموزش و تمرین افزایش داد. و این مهارت‌های یک عنصر مهم برای موفقیت‌های تحصیلی و زندگی است (آلتر، ۲۰۰۹). «یادگیری مشارکتی» و درک صحیح معلم از روش تدریس نقش مهمی در گرایش دانش‌آموزان به تفکر انتقادی و خلاق ایفا می‌کند (کریمی و همکاران، ۲۰۱۲). آموزش تفکر انتقادی و خلاق، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا با استفاده از این مهارت‌ها به طور عمیق و وسیع فکر کنند، رفتارها و گرایش‌هایی همچون استدلال، منطق، تدبیر، تخیل، و ابتکار را در تمامی حوزه‌های یادگیری در مدرسه و در زندگی به‌کار گیرند (مسلونی، ۲۰۱۳). از مهمترین فواید آموزش و توسعه تفکر انتقادی و تفکر خلاق عبارتند از: ۱. ارتقاء تعامل و همکاری میان دانش‌آموزان (اسنیدر و اسنیدر، ۲۰۰۸). ۲. افزایش

میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی، به منظور تقویت باورهای معرفت شناختی (بت و جوئن، ۲۰۱۱) ۳. ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان تا آن چه از قبل می‌دانند را بررسی کنند، دیدگاه‌های جدیدی بیابند، و هنگام حل مسائل انعطاف پذیرتر باشند (لاکوس، ۲۰۱۲).

باورهای معرفت شناختی، بدون تناقض، ارتباط معناداری با توانایی شناختی، گرایش به تفکر انتقادی (نگی من، ۲۰۰۷)، فرایندهای شناختی (زارع و رستگار، ۱۳۹۱) سرعت و توانایی یادگیری، راهبردهای شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان (متالیدون، ۲۰۱۳)، جهت‌گیری هدف (کادیوگلو، ۲۰۱۱)، راهبردهای معرفتی در یادگیری خود تنظیم (ریچالد و شنید، ۲۰۱۰)، نوع ادراک محیط یادگیری و رویکرد یادگیری (ازکارو همکاران، ۲۰۰۹)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (فلدمن و پالسن، ۲۰۰۷)، ادراک دانش‌آموزان، به ویژه از نظر آزادی در فرصت‌های یادگیری، نگرش نسبت به خود به عنوان یک یادگیرنده‌ی کارآمد و مستقل، مسئولیت و ابتکار، و خلاقیت در یادگیری (بودن، ۲۰۰۵)، درک و تفسیر اطلاعات (شومر-آیکینز و هوتر، ۲۰۰۲)، هم‌چنین تغییر ادراکی، و استدلال و تفکر دارند، که در این شرایط فراگیرانی با باورهای ساده نسبت به فراگیرانی که باورهای معرفت شناختی پیچیده دارند کمتر موفق هستند. (دبرا و کالوین، ۲۰۰۸). دانش‌آموزانی که معتقدند دانش نسبی و پیچیده است، توانایی یادگیری اکتسابی و فرآیند یادگیری تدریجی می‌باشد، در زمینه یادگیری، از راهبردهای شناختی سطح بالا از قبیل خودنظم دهی فراشناختی، تفکر انتقادی و پردازش عمیق استفاده کرده، و به پیامد یادگیری بهتر دست می‌یابند. (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۲). این در حالی است که تقویت تفکر انتقادی می‌تواند بر پنج مؤلفه باورهای معرفت شناختی و پیشبرد اهداف آموزشی عامل تأثیرگذاری باشد (سلیمان نژاد و آیرملوی، ۱۳۹۱). نتایج پژوهش جوکار (۱۳۹۲) نشان داد که دو بعد باورهای معرفت شناختی شامل بعد ساختن و اصلاح دانش، و بعد سرعت کسب دانش پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار مهارت‌های تفکر انتقادی هستند. در ارایه شواهد پژوهشی دیگر، قنبری زرنندی و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که رابطه معناداری بین خلاقیت با باورهای معرفت شناسی وجود دارد. یافته‌های پژوهش محمودی اصل (۱۳۸۱) نشان داد، بین باورهای معرفت شناختی «روش یادگیری آموختنی نیست»، «دانش قطعی» و «توانایی یادگیری ذاتی» و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. استوکون (۲۰۱۰) گزارش کرد که باورهای دانش ساده/ قطعی با توجه به راه

کارهای مسئله، باورهای یادگیری سریع / ثابت در حل مسئله و باورهای تجربی / منطقی در حل مسئله مرتبط با جنبه‌های مختلف پردازش یادگیری خودتنظیمی بودند. با توجه به نتایج پژوهش کارشکی و پاک مهر (۱۳۹۳)، تغییر باورهای خام به سمت باورهای پیچیده، می‌تواند در جهت تقویت تمایل به تفکر انتقادی و پیشبرد اهداف آموزش عالی موثر واقع گردد. همچنین بنابراین با توجه به اهمیت آموزش تفکر انتقادی و تفکر خلاق در بهبود باورهای مربوط به یادگیری، پیشرفت تحصیلی، انگیزش و کارآمدی دانش‌آموزان، هم‌چنین فقدان یک رویکرد جامع در زمینه آموزش این دو تفکر، این پژوهش در نظر دارد به این سؤال اساسی پاسخ دهد که «آیا آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق باعث بهبود مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان می‌گردد؟»

● روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، یک تحقیق کاربردی بوده و از جهت ابزار، پرسشنامه‌ای و از لحاظ روش جمع‌آوری اطلاعات، یک طرح آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است و توسط مدل آماری تحلیل کوواریانس کواریانس چند متغیره (Mancova) مورد آزمون قرار گرفت.

«جامعه آماری» این پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه در سال دوم رشته تجربی شهر قم در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ می‌باشند. در این تحقیق به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از بین ۴ ناحیه آموزش و پرورش شهر قم، ناحیه ۳ با ۶۸۶ دانش‌آموز دانش‌آموز دختر دبیرستانی در سال دوم تجربی، و از بین ۱۰ دبیرستان ناحیه ۳، دو دبیرستان، به صورت تصادفی انتخاب شدند که دانش‌آموزان دوم تجربی آن‌ها در مجموع ۱۰۵ نفر بودند. دو گروه نمونه برحسب نمره استعداد تحصیلی، سن، جنس، پایه و رشته تحصیلی هم‌تاسازی شده و پرسشنامه باورهای معرفت‌شناسی شومر (۱۹۹۳)، توسط دانش‌آموزان تکمیل شد، سپس به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش ۲۵ نفری قرار گرفتند، تا اعتبار بیرونی طرح، با این تعداد، افزایش یابد. پس از اجرای مداخله آموزشی، پرسشنامه باورهای معرفت‌شناسی توسط هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون تکمیل شد. لازم به ذکر است که پس از حذف آزمودنی‌هایی که در «پس‌آزمون» و یا «جلسات آموزشی» غیبت داشتند، تعداد افراد گروه به ۱۸ نفر کاهش یافت.

● ابزار

به منظور اندازه‌گیری باورهای دانش‌آموزان از «پرسشنامه باورهای معرفت‌شناسی شومر»^۴ (۱۹۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه برای سنجش پنج بُعد معرفت‌شناسی است. شامل ۶۳ سؤال در قالب پنج خرده‌مقیاس که توانایی ذاتی، ساده بودن دانش، یادگیری سریع، ثبات دانش، و توانایی وقوف بر همه چیز یا منبع دانش را اندازه‌گیری می‌نماید. براساس هنجاریابی معنوی پور (۱۳۹۱)، سؤالات این پرسشنامه به ۳۰ سؤال و پنج خرده‌مقیاس تبدیل شد که باورهای معرفت‌شناسی را در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌سنجد و در نمره‌گذاری ماده‌ها، برخی از سؤال‌ها از ۷ تا ۱ و برخی دیگر معکوس از ۱ تا ۷ است (معنوی پور، ۱۳۹۱). نمرات پایین پرسش‌نامه نشان‌دهنده باورهای معرفت‌شناسی رشدیافته و نمرات بالای آن، نشان‌گر باورهای معرفت‌شناسی خام در افراد می‌باشد (شومر، ۱۹۹۲). در مرور اندازه‌گیری پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی، شومر، دوئل^۵ و آیکینز (۲۰۰۱) بیان کرده‌اند که ضرایب اعتبار این پرسشنامه برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان در دامنه‌ای از ۰/۵۱ تا ۰/۷۸ قرار دارد. بر اساس هنجاریابی معنوی پور (۱۳۹۱)، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ساده بودن دانش با ۰/۵۳، قطعیت دانش با ۰/۵۰، توانایی ذاتی با ۰/۵۷، یادگیری سریع با ۰/۵۷ و توانایی وقوف بر همه چیز با ۰/۳۰ دارای روایی است و کل آزمون با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ در ایران دارای روایی است. روایی سازه ابعاد یادگیری سریع، ساده بودن دانش و توانایی ذاتی تأیید شد و ابعاد قطعیت دانش و توانایی وقوف بر همه چیز نیز تا حدودی بر اساس برخی شاخص‌های برازندگی تأیید شد. در پژوهش حاضر اعتبار این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و ابعاد آن بین ۰/۳۰، تا ۰/۶۸ به دست آمد.

○ جهت اندازه‌گیری استعداد تحصیلی از پرسشنامه‌ای با همین نام استفاده شد. این پرسشنامه توسط برهنی تدوین و عابدی آن را معیار کرده است. در سال ۱۳۸۸، بر روی ۴۰۰ دانش‌آموز استان‌های مختلف اجرا و هنجار شد. این آزمون معیارشده به وسیله وزارت آموزش و پرورش، از سال ۹۱-۱۳۹۰ در مدارس سراسر کشور توسط مشاوران مدارس اجرا می‌گردد. «آزمون استعداد تحصیلی» شامل ۱۱ خرده‌مقیاس، استدلال انتزاعی با ۲۳ سؤال، استدلال عددی با ۱۵ سؤال، مبانی ریاضی با ۱۲ سؤال، استنباط منطقی ۲۰ سؤال، تجسم فضایی با ۱۸ سؤال، استدلال مکانیکی با ۲۴ سؤال، ترکیب قطعات با ۲۰ سؤال، چرخش شکل

۲۳ سؤال، کفایت اطلاعات با ۱۷ سؤال، استدلال کلامی با ۱۹ سؤال، معنی واژه‌ها با ۲۴ سؤال است. نمره‌گذاری این آزمون توسط هسته مشاوره با نرم افزار مخصوص، انجام می‌شود.

○ بسته آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق بر اساس دیدگاه مایرز (۱۹۸۶/۱۳۹۰)، گواین (۱۹۴۸/۱۳۸۷)، ناصری (۱۳۸۷)، لامزدین و لامزدین (۱۳۷۳/۱۳۸۶)، /حراری و همکاران (۱۳۸۵)، هیگنر (۱۹۹۰/۱۳۹۲) و سایت تفکر انتقادی (۲۰۱۳) تهیه و برای اولین بار در ایران اجرا گردید. محتوای تدارک یافته طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در دو ماه و نیم (هفته‌ای یک جلسه)، به دانش‌آموزان گروه آزمایش، آموزش داده شد. از آنجا که برای خلق راه‌کارهای خلاق، و ارزیابی نقادانه فراگیران، تأکید بر کار گروهی امری منطقی است، لذا در این پژوهش، دانش‌آموزان به پنج گروه تقسیم شده، با بهره‌گیری از نرم افزار پاورپوینت، هر تکنیک توضیح داده شد، پس از آن از دانش‌آموزان خواسته شد تا برای سؤالی که در زمینه زندگی واقعی و تحصیلی آنان بود، بر اساس آن روش و به صورت گروهی راه‌حل‌های گوناگون بیابند. راه‌حل‌های مختلفی که با استفاده از روش‌های تفکر خلاق ارایه شده بود، توسط روش‌های تفکر انتقادی مورد ارزیابی و استدلال قرار می‌گرفت. در پایان بعضی از جلسات، سوالاتی از راهبردهای تفکر انتقادی، به‌عنوان روش گروهی، به سرگروه‌ها ارایه می‌شد. خلاصه مداخله آموزشی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی

جلسه	مرحله	روش آموزشی
اول	آشنایی	معارف، مقدمه، شرح و اجرای پیش آزمون
دوم	شناسایی مسئله	تعریف، اصول و موانع تفکر خلاق
سوم	شناسایی مسئله	تعریف و اصول تفکر انتقادی
چهارم	جمع‌آوری اطلاعات و فرضیه‌سازی	نرمش خلاق، نمودار چرا چرا؟ تکلیف گروهی
پنجم	ایده‌یابی	تحریک مغزی، آزاد کردن ذهن، ذهن انگیزی
ششم	ایده‌یابی	تجسم خلاق، تحریک مغزی معکوس، تکلیف گروهی
هفتم	ایده‌پروری	تصور آینده، سبد نگارش فکری، تکلیف گروهی
هشتم	راه‌حل‌یابی	فن اسکمپر، تصمیم‌گیری ۱۰ دقیقه‌ای، تکلیف گروهی
نهم	مقبولیت‌یابی	ارزیابی خلاق، ارزیابی انتقادی، تکلیف گروهی
دهم	مقبولیت‌یابی	رأی‌گیری نقطه‌ای و اجرای پس آزمون

● یافته ها

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۲، میانگین‌های گروه آزمایش در همه ابعاد «باورهای معرفت‌شناسی»، در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش داشته است. به طوری که نمره «کل باورهای معرفت‌شناسی» در پیش‌آزمون از ۱۴۶/۵ به ۱۱۴ در پس‌آزمون، کاهش یافته است. در حالی که در گروه کنترل، تفاوتی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشاهده نمی‌شود. تنها در بعد «توانایی ذاتی» میانگین هر دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار باورهای معرفت‌شناسی گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (n=۳۶)

متغیر	شاخص‌ها	ابعاد	اندازه‌گیری	آزمایش (۱۸)		کنترل (۱۸)		
				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
باورهای معرفت‌شناسی	ساده بودن دانش			پیش‌آزمون	۶۳/۵	۵/۶	۶۲/۸۶	۴/۶
				پس‌آزمون	۴۹/۸۳	۸/۸	۶۲/۵۱	۶/۱
	ثبات دانش			پیش‌آزمون	۳۱/۳۹	۲/۶	۳۱/۱۷	۴/۹
				پس‌آزمون	۲۴/۲۲	۳/۰۴	۳۱/۳۸	۴/۵
	توانایی ذاتی			پیش‌آزمون	۱۷/۰۶	۴/۲	۱۵/۷۲	۵/۴
				پس‌آزمون	۱۲/۵	۴/۶	۱۲/۵۶	۴/۶
	یادگیری سریع			پیش‌آزمون	۱۸/۲۲	۳/۵	۱۵/۲۸	۲/۳
				پس‌آزمون	۱۴/۹۴	۳/۳	۱۵/۴۴	۲/۲
	توانایی همه دانی			پیش‌آزمون	۱۶/۳۳	۳/۵	۱۶	۳
				پس‌آزمون	۱۲/۵	۳/۶	۱۶/۱۱	۳/۳
	کل			پیش‌آزمون	۱۴۶/۵	۱۲/۹	۱۴۱/۰۲	۹/۳
				پس‌آزمون	۱۱۴	۱۴/۸	۱۳۷/۴۷	۹/۹

به منظور بررسی اثر «آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق بر باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان پیش از استفاده از آزمون کوواریانس مفروضه‌های آن را مورد توجه قرار می‌دهیم.

- همگنی شیب رگرسیون: محاسبات مربوط به بررسی این مفروضه نشان داد که F به‌دست آمده برای همپراش \times گروه معنادار نیست ($p=۰/۱۱$, $df=۱/۳۲$, $F=۲/۷$). بنابراین می‌توان فرض همگنی شیب‌های رگرسیون را در دو گروه کنترل و آزمایش پذیرفت.
- بررسی همگنی واریانس‌ها: چنان که سطح معناداری در آزمون لوین بیش‌تر از $۰/۰۵$

باشد و اگر ضریب معناداری (p) بزرگتر از سطح معناداری مورد نظر تحقیق ($\alpha=0/05$) باشد، فرض صفر رد می‌شود و می‌توان گفت واریانس گروه‌ها از تجانس برخوردار است. با توجه به جدول ۳، ملاحظه می‌شود که فرض همگنی واریانس گروه‌ها را مورد تأیید قرار داد.

جدول ۳. خلاصه آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها

آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۰/۳	۱	۳۴	۰/۶

چنان‌که اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد، با کنترل اثر پیش آزمون، F گروه، در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ($F(33,1)=90/1, p=0/01$).

جدول ۴. خلاصه آزمون Ancova جهت بررسی تأثیر تلفیقی بر باورهای معرفتی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر
آهمیراش	۲۹۵۵/۶	۱	۲۹۵۵/۶	۴۰/۱	۰/۰۱	۰/۵۴۹
گروه	۶۶۴۰/۷	۱	۶۶۴۰/۷	۹۰/۱	۰/۰۱	۰/۷۳۲
خطا	۲۴۳۰/۹	۳۳	۷۳/۷			
کل	۵۷۹۴۶۲	۳۶				

مقایسه شاخص‌های جدول ۲ حاکی از کاهش معنادار میانگین نمرات آزمودنی‌ها، پس از مداخله است و این در حالی است که تغییر میانگین نمرات در گروه کنترل محسوس نیست. از این روی می‌توان فرض صفر را در سطح ۰/۰۱ رد کرده و با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه گرفت «آموزش‌های تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق» نقش موثری در بهبود «باورهای معرفت‌شناسی» آزمودنی‌ها داشته است. مقدار این تأثیرگذاری برابر با ۷۳/۲ درصد برآورد شده است. یعنی حدود ۷۳/۲ از تغییرات در نمرات باورهای معرفت‌شناسی وابسته به مداخله آموزشی می‌باشد. با توجه با این که باورهای معرفت‌شناسی دارای پنج بعد «توانایی ذاتی»، «ساده بودن دانش»، «یادگیری سریع»، «ثبات دانش» و «توانایی همه چیز دانی» است، بنابراین تأثیر آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق بر این ابعاد مورد بررسی قرار گرفت.

جهت آزمون همزمان ابعاد مذکور از تحلیل کواریانس چند متغیره به شیوه بنفرونی استفاده گردید. در این شیوه برای کنترل خطای نوع اول سطح معناداری آزمون برابر با ۰/۰۱ استفاده گردید. در نظر گرفته شد، که نتایج آزمون مفروضات آن در جدول ۶ ارائه شده است. اما قبل از آن مفروضه‌های استفاده از این آزمون بررسی می‌شود:

۱. همگنی ماتریس کوواریانس: M باکس مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس را مورد تأیید قرار داد ($p=0/6$, $F=0/85$, $df^1=15$, $df^2=4654/4$, $Box's M=15/21$).

۲. همگنی واریانس گروه‌ها

با توجه به جدول ۵ سطح معنی داری F حاکی از آن است که همگنی واریانس در دو گروه آزمایش و کنترل در همه زیر مقیاس‌ها به جز مقیاس «توانایی همه چیز دانی» برقرار می‌باشد. عدم برقراری این مفروضه در یکی از مقیاس‌ها جای نگرانی ندارد، زیرا هنگامی که حجم نمونه‌ها برابر باشد، آزمون F نسبت به عدم برقراری این مفروضه مقاوم است.

جدول ۵. آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس گروه‌ها در ابعاد باورهای معرفت‌شناسی

متغیرها	شاخص‌ها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
ساده بودن دانش	۰/۰۲	۱	۱	۳۴	۰/۸۸
ثبات دانش	۰/۰۷	۱	۱	۳۴	۰/۸
توانایی ذاتی	۰/۰۵	۱	۱	۳۴	۰/۸۳
یادگیری سریع	۰/۶۷	۱	۱	۳۴	۰/۴۲
توانایی همه چیز دانی	۵/۷	۱	۱	۳۴	۰/۰۲

براساس جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نشان می‌دهد که با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۰۱) و کنترل اثر پیش آزمون، در چهار بُعد «ساده بودن دانش»،

جدول ۶. آزمون واریانس یک راهه پس از $Mancova$ برای مقایسه ابعاد باورهای معرفت‌شناسی

منبع تغییر	متغیر	شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	ساده بودن دانش	۱۳۶/۲	۱۳۶/۲	۱	۱۳۶/۲	۶۰/۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷۷
	ثبات دانش	۳۳۵/۴	۳۳۵/۴	۱	۳۳۵/۴	۵۳/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۶۵۰
	توانایی ذاتی	۱/۰۶	۱/۰۶	۱	۱/۰۶	۰/۰۶	۰/۸۱	۰/۰۲
	یادگیری سریع	۴۹/۵	۴۹/۵	۱	۴۹/۵	۱۲/۹	۰/۰۰۱	۰/۳۰۷
	توانایی همه چیز دانی	۱۰۹/۰۶	۱۰۹/۰۶	۱	۱۰۹/۰۶	۱۹/۲	۰/۰۰۱	۰/۳۹۸
خطا	ساده بودن دانش	۶۴۹/۸	۶۴۹/۸	۲۹	۲۲/۴			
	ثبات دانش	۱۸۰/۲	۱۸۰/۲	۲۹	۶/۲			
	توانایی ذاتی	۵۲۶/۳	۵۲۶/۳	۲۹	۱۸/۱			
	یادگیری سریع	۱۱۱/۷	۱۱۱/۷	۲۹	۳/۸			
	توانایی همه چیز دانی	۱۶۴/۹	۱۶۴/۹	۲۹	۵/۷			
کل	ساده بودن دانش	۱۱۵۷۷۲/۶	۱۱۵۷۷۲/۶	۳۵				
	ثبات دانش	۲۸۷۹۹	۲۸۷۹۹	۳۵				
	توانایی ذاتی	۶۳۷۷	۶۳۷۷	۳۵				
	یادگیری سریع	۸۵۷۹	۸۵۷۹	۳۵				
	توانایی همه چیز دانی	۷۸۸۵	۷۸۸۵	۳۵				

«یادگیری سریع»، «ثبات دانش» و «توانایی همه چیز دانی» تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و کنترل، وجود دارد. بالاترین اندازه اثر مربوط به مؤلفه «ساده بودن دانش» می‌باشد (۰/۶۷۷). در واقع حدود ۶۷/۷ درصد واریانس در بهترین ترکیب خطی نمره‌ها، از طریق انتساب به گروه‌ها تبیین می‌شود. به عبارت دیگر این درصد از تغییرات آزمودنی‌ها وابسته به تأثیر آموزش تلفیقی «تفکر انتقادی و تفکر خلاق» است. این رقم در مورد ابعاد «یادگیری سریع»، «ثبات دانش» و «توانایی همه چیز دانی» به ترتیب به ۳۰/۷، ۶۵ و ۳۹/۸ درصد می‌رسد.

باتوجه به جدول ۲ در این مقیاس‌ها، میانگین نمرات دانش‌آموزان گروه آزمایش، به طور معناداری کاهش یافته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق، موجب بهبود باورهای «ساده بودن دانش»، «یادگیری سریع»، «ثبات دانش» و «توانایی همه چیز دانی» دانش‌آموزان شده است، و این در حالی است که در مقیاس «توانایی ذاتی»، تفاوتی بین میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل مشاهده نشد.

● بحث و نتیجه گیری

○ «باورهای معرفت‌شناسی» یعنی باورهای دانش‌آموزان درباره ماهیت یادگیری و دانش، لذا می‌توانند در یادگیری نقش مؤثری داشته باشند. اما مورد توجه کافی پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار نگرفته‌اند. ابعاد باورهای معرفتی، مستقل از هم شکل می‌گیرند و توسعه می‌یابند. یک فرد می‌تواند همزمان در بعدی از «باورهای معرفتی»، «باورهای خام» و ابتدایی و در بعدی دیگر باورهای «پیچیده» و توسعه یافته داشته باشد (مختاری و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش‌های مختلف رابطه معنادار باورهای معرفت‌شناسی با سایر سازه‌های شناختی و فراشناختی، از جمله راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (فلدمن و پالسن، ۲۰۰۷)، مسئولیت و ابتکار، و خلاقیت در یادگیری (بودن، ۲۰۰۵)، سرعت و توانایی یادگیری، راهبردهای شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان (متالیدون، ۲۰۱۳)، رویکرد یادگیری (ازکارو همکاران، ۲۰۰۹) و... مورد تأیید قرار گرفته است، بنابراین آموزش تفکر انتقادی و خلاق می‌تواند بر باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد آن به عنوان یک سازه فراشناختی اثر معنادار داشته باشد.

○ نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که هر چه باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان

پیچیده تر باشد یعنی دانش را منسجم، غیر قطعی و در حال تکمیل شدن در نظر بگیرند و به تدریجی بودن یادگیری با صرف زمان و تلاش باور داشته باشند، پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت. شومر (۱۹۹۲) و استوکون (۲۰۱۰)، در بررسی ابعاد باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان در طول سال‌های تحصیل، به رشد باور قطعیت دانش‌پی‌برند، به طوری که در سال‌های بالاتر، افراد دانش را قابل تغییر موقتی و بی‌ثبات‌تر می‌دانستند. این یافته‌ها نشان‌دهنده اثر مثبت آموزش‌های مختلف در دوران تحصیل بر روی رشد باور قطعیت دانش است. یافته‌های پژوهشی *آقازاده* و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که هر چقدر فراگیران خودکارآمدتر و دارای درگیری شناختی (راهبردهایی که افراد برای یادگیری و حفظ مطالب درسی و همچنین خودنظم‌دهی استفاده می‌کنند) بیش‌تری باشند، باور یادگیری تدریجی که یک باور رشد یافته است، در آن‌ها افزایش می‌یابد. همچنین باور منبع دانش، قسمتی از فرآیندهای شناختی تفکر و استدلال است و روی عملکرد تحصیلی فراگیران تأثیر می‌گذارند. بنابراین اگر دانش‌آموزان از مهارت‌های تفکر انتقادی و تفکر خلاق استفاده کنند، دیدگاه‌های واضح، روشن و عمیقی کسب می‌کنند، به رویدادها علاقمند می‌شوند، روش قابل قبولی را برمی‌گزینند و منصفانه عمل می‌کنند (کاوس و همکار، ۲۰۰۹، به نقل از سلیمان نژاد و آیرملوی، ۱۳۹۱).

○ آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق به صورت گروهی، سبب بهبود باورهای معرفت‌شناسی دانش‌آموزان، مشارکت فعال‌شان در یادگیری و درگیری آن‌ها با تکالیف مشکل‌تر می‌شود. در نتیجه نسبت به دانش دیدگاه پیچیده‌تر و اهداف تسلطی‌تری برای یادگیری انتخاب کرده، با مطالب یادگیری درگیری عمیق‌تری پیدا می‌کنند. رشد و پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان، همواره مسئله پیچیده و مهم در امر آموزش آن‌ها بوده و امروزه نیز با توجه به تحولات فرهنگی به قوت خود باقی است که از نمونه‌های بارز آن می‌توان به کاهش کیفیت یادگیری و فقدان به‌کارگیری آموخته‌ها در تجربیات شخصی اشاره کرد. بنابراین ضرورت دارد که مدارس در برنامه‌های آموزشی خود روش‌هایی را اتخاذ کنند که به یاری آن، دانش‌آموزان قابلیت‌های چگونه آموختن را به روش انتزاع فکری بیاموزند، زیرا معرفت در فرآیند اندیشه منظم رشد می‌یابد و محیط‌های آموزشی و روش‌های حاکم بر آن، در تحقق یافتن این اهداف، نقش اساسی دارند.



یادداشت ها

1. epistemic beliefs
2. Ferreire
3. Critical Thinking Community
4. Schommer Epistemological Beliefs Questionnaire
5. Duell

● منابع

- آقازاده، سید ابراهیم؛ اکبر، رضایی و علی، محمد زاده (۱۳۸۸). رابطه باورهای معرفت شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. *تازه های علوم شناختی*، ۱۱(۴): ۶۳-۷۴.
- احراری، پگاه؛ بهفر، زهرا و یوسفی، حمیدرضا (۱۳۸۵). *معلمان خلاق، مدارس کارآمد*. مشهد: نشر تمرین.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ شیرجهانی، اعظم؛ رضوی خوسفی، سید حسین (۱۳۹۲). *نقش باورهای معرفت شناختی، ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا و راهبردهای انگیزشی و شناختی سطح بالا در عملکرد شیمی*. اولین همایش ره آوران آموزشی ۲۸ اردیبهشت ۱۳۹۲.
- جوکار، بهرام (۱۳۹۲). *رابطه باورهای معرفت شناختی و تفکر انتقادی: بررسی نقش واسطه ای گرایش به تفکر انتقادی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- حاج حسینی، منصوره (۱۳۹۱). *تأثیر روش های آموزش گفت و گو محور (بحث گروهی و بحث سقراطی) بر تفکر انتقادی دانشجویان*. رساله دکترای روان شناسی تربیتی. دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- زارع، حسین و رستگار، احمد (۱۳۹۱). *رابطه بتورهای معرفت شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت. مجله روانشناسی*، ۴(۱۶): ۳۸۸-۴۰۴.
- رضایی، اکبر و خداخواه، شبنم (۱۳۸۸). *رابطه ی سبک های فرزند پروری و باورهای معرفت شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه*. *مجله علوم تربیتی*، ۲(۵): ۱۱۷-۱۳۴.
- سلیمان نژاد، اکبر و ایرملوی، بهروز (۱۳۹۱). *رابطه باورهای معرفت شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانش آموزان دوره متوسطه شهر ماکو در سال تحصیلی ۹۱-۹۰*. *تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۳(۲): ۱-۲۹.
- قنبری زرنندی، زهرا؛ غفاری مجلج، محمد و هاشمی زرنینی، سعداله (۱۳۸۸). *رابطه هوش هیجانی و باورهای معرفت شناختی با خلاقیت، فصلنامه روانشناختی تربیتی*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۱(۱): ۶۱-۷۷.
- کارشکی، حسین؛ پاک مهر، حمیده (۱۳۹۳). *تبیین گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان بر اساس دیدگاه معرفت شناسی آنان*. *روانشناسی تربیتی*، دانشگاه علامه، سال (۶، ۲۰۱۵).

- کدیور، پروین؛ تنها، زهرا و فرزاد، ولی اله (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۱۶ (۳): ۲۵۱-۲۶۵.
- کمالی زارچ، محمود؛ زارع، حسین و علوی لنگرودی، سمیه سادات (۱۳۹۲). اثر بخشی آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت شناختی دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۱ (۲): ۱۵-۳۲.
- گواين، شاکتی (۱۳۸۷). *تجسم خلاق*. ترجمه گیتی خوشدل، تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- لامزدین، ادوارد و لامزدین، مونيكا (۱۳۸۶). *حل خلاق مسئله* ترجمه: بهروز ارباب شیرابی و بهروز نصر آزادانی، اصفهان: نشر ارکان دانش.
- مایرز، چت (۱۳۹۰). آموزش تفکر انتقادی ترجمه خدایار ایبلی، تهران: سمت.
- محمودی اصل، محمد (۱۳۸۱). *بررسی رابطه باورهای معرفت شناسی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه شهرستان میاندوآب*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- مختاری، حمید؛ داورپناه، محمدرضا و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲). باورهای معرفتی دانشجویان و تأثیر متغیرهای زمینه ای بر آن. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱۹ (۲): ۱-۲۲.
- معنوی پور، داود (۱۳۹۱). مقایسه باورهای معرفت شناختی دانشجویان بر اساس جنسیت، رشته و مقطع تحصیلی. *شناخت اجتماعی*، ۱ (۱): ۵۹-۶۵.
- ناصری، حسین (۱۳۸۷). *مهارت های زندگی، راهنمای مدرس*. تهران: سازمان بهزیستی کشور.
- هیگینز، جیمز (۱۳۸۴). ۱۰۱ تکنیک حل خلاق مسئله. ترجمه محمود احمدپور داریانی، انتشارات امیرکبیر.
- Akar, E., Tekkay A. C., & Çakiroglu, J. (2011). The interplay between metacognitive awareness and scientific epistemological beliefs. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 2(3): 7-13.
- Alter, F. (2009). Understanding the role of critical and creative thinking in Australian primary school visual arts education. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1 (1), 1-12.
- Awang, H., & Ramly, I., (2008). Creative thinking skill approach through problem-based learning: Pedagogy and practice in the engineering classroom. *International Journal of Human and Social Sciences* 3:1.
- Barry, Gribbons. (1997). *True and quasi experimental designs*. Retrieved march 2009 from: <http://PAREonlion.net/getvn.Asp?>
- Belet, D., & Guven, M., (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological

- beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11 (1) . 51-57
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University.
- Ching, J., & Wang ,S (2012). *From critical thinking to artful communication: Inspirations from dewey's theory of communication*. National Chiayi University.
- Debra M. B., & Calvin, D. S., (2008). *The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning*. Griffith University, Australia.
- Edmondson, D. R., & Boyer, S. L., & Artis, A. B., (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1), 40-50
- Emir, S. (2009). *Education faculty students' critical thinking disposition according to achedemic achievement*. [http://www. Science direct.com](http://www.Science direct.com). Extracted, 2009/ 5/25.
- Geissler, S. W., Wayland, G. L., & Edison, J. P., (2011). Improving students' critical thinking, creativity, and communication skills. *Journal of Instructional Pedagogies*. 1-26
- Kelly, Y. L., Ku , E, C. M., & L, Hau, K.T. (2014). Epistemological beliefs and the effect of authority on argument-counter argument integration: An experiment. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 67-79.
- Karami, M., Pakmehr, H., & Aghili, A. (2012). Another view to importance of teaching methods in curriculum collaborative learning and students' critical thinking disposition. *Elsevier , Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 3266 – 3270.
- Lakovos, T. (2011). Critical and creative thinking in the english language class room. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1 (8)
- McIlvenny, L., (2013). Critical and creative thinking in the new Australian curriculum part on. *Journal Article*, 27(1). 18-22.
- Metallidou, P. (2013). Epistemological beliefs as predictors of self-regulated learning strategies in middle school students. *SAGE Journals*, 34 (3), 283-298.
- Ngai-man, Chan (2007). *Epistemological beliefs and critical thinking among Chinese students*. For the degree of Master of Philosophy. at The University of Hong Kong in January. <http://hdl.handle.net/10722/52503>.
- Oseloka, E. P., (2009). The dimensions of creativity and critical thinking: Implications for entrepreneurship-focused pedagogic innovations in (African) higher educational institutions. *Amechi, Nigeria. Sheffield Hallam University*, 1-22.

- Ozkal, K., Tekkaya, C., Cakiroglu, J., & Sungur, S., (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches. *Elsevier*, 19(1), 71–79.
- Paulsen, M. B., K. A., & Feldman (2007). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Cognitive and behavioral strategies. *Research in Higher Education*: 48, 353-401.
- Richter, T., & Schmid, S., (2010). Epistemological beliefs and epistemic strategies in self-regulated learning. *Metacognition Learning*. 5: 47-65.
- Schommer, M.(1992). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82,498–504.
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R., (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*: 136, 5-29.
- Stockton, J. C., (2010). *A study of the relationships between epistemological beliefs and self-regulated learning among advanced placement calculus students in the context of mathematical problem solving*. Dissertations, Theses and Capstone Projects. P 408. <http://digitalcommons.kennesaw.edu/etd>.



گزارشی و خبر



درگذشت پدر علم تعلیم و تربیت ایران

دکتر غلامحسین شکوهی (۴ تیر ۱۳۰۵، خوسف-۱۷ اردیبهشت ۱۳۹۵) که با عنوان «پدر علم تعلیم و تربیت ایران» نیز شناخته می‌شود از مدرسین قدیمی تعلیم و تربیت و نیز اولین وزیر آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران بود. وی دارای مدرک دکترای علوم تربینی بود و به موجب سابقه ۶۰ ساله در تعلیم و تربیت و

امور پژوهشی، لقب چهره ماندگار تعلیم و تربیت ایران را در سال ۱۳۸۵ به خود اختصاص داد.

دکتر شکوهی تحصیلات اولیه خود را در مدرسه شوکتیه بیرجند گذراند و پس از گذراندن دوره دانشسرای مقدماتی، در بیرجند به حرفه معلمی پرداخت. وی پس از اخذ دیپلم، برای ادامه تحصیل وارد دانشسرای عالی تهران شده و در سال ۱۳۳۵، لیسانس خود را در رشته آموزش و پرورش ابتدایی اخذ نمود. وی سپس به عنوان شاگرد اول دانشسرای عالی با بورس دولتی به سویس اعزام شده و در سال ۱۳۴۱ دکترای خود را در رشته تعلیم و تربیت اخذ نمود. وی پس از بازگشت به ایران، در وزارت آموزش و پرورش مشغول به خدمت شد و همزمان در دانشسرای عالی تهران به تدریس پرداخت.

دکتر شکوهی در دولت موقت به عنوان اولین وزیر آموزش و پرورش در سال ۱۳۵۷ بعد از انقلاب اسلامی ایران (۱۳۵۷) منصوب شد. وی در سال ۱۳۷۲ به علت ناراحتی ریوی و آلودگی هوای تهران، به زادگاه خویش بازگشت و با درجه استادی در دانشگاه بیرجند به فعالیت آموزشی و پژوهشی خویش ادامه داد. او پس از ۵۷ سال تدریس، در سال ۱۳۷۹ بازنشسته شد ولی تدریس را رها نکرد و در دانشگاه‌های بیرجند و تربیت مدرس تهران به تدریس ادامه داد. با این حال در سال ۱۳۸۰ پس از فوت همسر، دچار افسردگی شدید شد و دست از تدریس و فعالیت‌های پژوهشی کشید.

از جمله آثار این استاد برجسته در بخش تألیف، «روش آموختن حساب و هندسه»، «مبانی اصول آموزش و پرورش»، «تعلیم و تربیت و مراحل آن» و در بخش ترجمه «تعلیم و تربیت» تألیف امانوئل کانتو و «مربیان بزرگ» تألیف ژان شانو می‌باشد. از دکتر شکوهی بیش از ۶۰ مقاله در نشریات علمی داخلی و دو مقاله در مجلات معتبر خارجی منتشر شده است. روحش شاد و یادش گرامی باد.



همایش بین المللی استرس و بیماری های روانی

دانشگاه علامه طباطبایی (۲۱ و ۲۲ اردیبهشت ۱۳۹۵)

مراسم افتتاحیه این همایش در سالن همایش دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه علامه طباطبایی برگزار گردید. پس از فراخوان عمومی همایش ۴۲۱ چکیده مقاله از سوی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و دانشجویان در محورهای هفت‌گانه همایش: «استرس و بیماری‌های روانی»، «استرس و آسیب‌های روانی-اجتماعی»، «استرس و مسائل خانواده»، «استرس در دوره‌های زندگی»، «استرس و مسائل زیست محیطی» و «استرس و نظام تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری اجتماعی» به دبیرخانه همایش واصل گردید. در این همایش متخصصان از ۵ کشور خارجی آلمان، آمریکا، سوئد، انگلستان و فرانسه جهت حضور اعلام آمادگی کرده بودند.

«انجمن ایرانی روانشناسی» و اعضای آن با این همایش مشارکت فعالی داشتند.



هفتمین کنگره ملی آسیب‌شناسی خانواده و سومین جشنواره ملی خانواده پژوهی

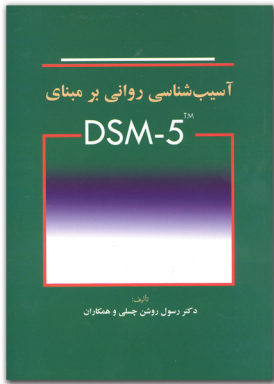
بژوهشکده خانواده دانشگاه شهید بهشتی (۲۱ و ۲۲ اردیبهشت ۱۳۹۵)

«هفتمین کنگره ملی آسیب‌شناسی خانواده» و «سومین جشنواره ملی خانواده پژوهی» در مرکز همایش بین المللی دانشگاه شهید بهشتی (تالار ابوریحان بیرونی) در روزهای ۲۱ و ۲۲ اردیبهشت ۹۵ برگزار شد. کنگره با سخنرانی رئیس دانشگاه شهید بهشتی آغاز شد. موضوع نشست‌های این کنگره عبارت بود از: «خانواده و فضای مجازی»، «نارسایی‌های قانون حمایت خانواده»، «مثنوی و خانواده»، «تعهد همسران»، «حقوق خانواده»، «ازدواج و روابط همسران»، «چالش‌های فرهنگی فرزند پروری در خانواده»، «خانواده و اعتیاد» و «خانواده و بیماری‌های مزمن».

انجمن ایرانی روانشناسی و اعضای آن، از فعالان برگزارکننده این کنگره بودند.



معرفی کتاب



○ آسیب شناسی روانی بر مبنای MSD-5

○ تألیف: دکتر رسول روشن چسلی و همکاران

○ ناشر: ابن سینا

□ مولف و همکارانش با توجه به تغییراتی که در طبقه بندی اختلال های روانی در انجمن روان پزشکی امریکا انجام گرفته، ضرورت تألیف کتاب «آسیب شناسی روانی» که این تغییرات را در بر داشته باشد، احساس نموده اند. این کتاب از برخی جهات با برخی از کتاب های آسیب شناسی روانی تفاوت دارد. و در آن با در نظر گرفتن نشانه های اختلال های روانی از آخرین ویراست «راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی»، سعی شده است در سبب شناسی، تصویر بالینی و درمان از منابع معتبر به زبان اصلی و کتب تألیف و ترجمه شده استفاده گردد تا منبعی نسبتاً جامع برای دانشجویان مقاطع مختلف رشته های روان شناسی، مشاوره و گرایش های مرتبط قرار گیرد.

□ کتاب در ۲۲ فصل تنظیم شده است. فصول اول تا چهارم به تعریف و تاریخچه، طبقه بندی، ارزیابی و سنجش و رویکردهای نظری آسیب شناسی روانی می پردازد. فصل پنجم به علامت شناسی و فصل های ششم و هفتم به اختلال های شخصیت و اختلال های عصبی - شناختی و فصل هشتم اختلال های اضطرابی و فصل نهم و دهم به وسواس فکری - بی اختیاری و اختلال های مرتبط با ضربه و تنیدگی زا و اختلال های مرتبط اختصاص یافته و با توجه به طبقه بندی جدید اختلال های روانی توسط «انجمن روان پزشکی امریکا» (۲۰۱۳) و جدایی این دو اختلال از «اختلال های اضطرابی»؛ در فصل دوازدهم به تنیدگی و روان شناسی سلامت پرداخته شده است. فصل های سیزدهم تا بیست و دوم به ترتیب به اختلال های تجزیه ای، طیف روان گسیختگی و اختلال های مرتبط، اختلال های افسرده وار، اختلال دو قطبی و اختلال های مرتبط، اختلال اخلاک گر، مهار تکانه و سلوک، اختلال تغذیه و خوردن، اختلال خواب و بیداری، نارسا کنش وری های جنسی، نابهنجاری های جنسی و اختلال های ملال جنسیتی اختصاص یافته است.

□ این کتاب در ۴۴۸ صفحه توسط انتشارات ابن سینا به چاپ رسیده است.

روانشناسی

مجله علمی - پژوهشی

Journal of Psychology

www.iranapsyjournal.ir

78

Summer 2016 Vol. 20, No 2

ISSN 1680-8436

Quarterly Journal of the
Iranian
Association of Psychology

www.iranapsy.ir

Director in Charge

JAVAD EJEI, PhD

ejei@iranapsy.ir

Chief Editor

M.K. Khodapanahi.PhD

Editorial Board

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

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

In the Name of Allah

Contents

- **Standardize the Vienna Matrix Test for Iran (WMTI) for Students between Ages 13-18 Years**
Javad Ejei, PhD, Gholamali Lavasani, PhD, Marziyeh Rezaiee, MSc, Zahra Akbari, MSc.....124
- **The Effectiveness of Combined of Brief Behavioral Activation Therapy and Mindfulness-Based Cognitive Therapy in Reduction Rumination**
Elmira Ariana Kia, MSc, Ali Reza Moradi, PhD, Mohammad Hatami, PhD140
- **God Attachment and Emotional Creativity: The Mediating Role of Basic Psychological Needs**
Razieh Sheikholeslami, PhD157
- **Effect of Cognitive Fatigue on Vigilance Level: The Role of Working Memory**
Robabeh Niati, MSc, Tahere Elahi, PhD, Javad Salehi, PhD174
- **Assessing College Students Needs to Perventive Intervention for Addiction**
Robabeh Noury, PhD.....189
- **Main and Interactive Effects of Delinquency and Sex on Parenting Styles, Attachment Styles and Personality Trait in Adolescents of Mashhad City**
Seyed Valliollah Mousavi, PhD, Sajjad Rezaei, MSc, Maryam Shiri, MSc, Mohammad Saeid Abdekhodaei PhD206
- **Effectiveness of Blended Learning Critical Thinking and Creative Thinking on Dimensions of Epistemological Beliefs Students**
Fahimeh Hasani, MSc, Jacenthe Salibi, PhD, Beheshte Niusaha, PhD223
- **News**239
- **Book Review**241