

## فهرست

- سلامی دیگر با خوانندگان ..... ۲
- ساخت مقیاس بین‌المللی دینداری با رویکرد مقایسه بین فرهنگی
- محمد خدایاری فرد، سعید اکبری زردخانه، محسن پاک‌نژاد، باقر غباری بناب، محسن شکوهی یکتا، علی نقی فقیهی، غلامعلی افروز، عباس رحیمی‌نژاد، مسعود آذربایجانی، خسرو باقری نوع پرست، آر.بی نرسیسانس، یونس حمامی لاله زار، شیوا خلیلی، سیدحسین سراج‌زاده، یونس نوربخش، سید محسن فاطمی، حمید کثیری، زهرا قیامی، رضا پورحسین، حیدرعلی هومن ..... ۳
- اضطراب زبان و یادگیری انگلیسی: مقایسه سبک‌های شناختی تکانشی / تأملی
- سپیده به نژاد، دکتر محمد حسین عبداللهی، دکتر مهناز شاهقلیان ..... ۲۱
- کدام مولفه حافظه کاری در کودکان پیش‌بینی کننده بهتری برای هوش سیال است؟
- دکتر جواد اژه‌ای، دکتر روح اله شهابی، سید صدرا خوشقدم خو ..... ۳۹
- اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی بر سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی
- زینب رزم‌زن، دکتر نوراله محمدی ..... ۵۷
- رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان
- لیلا عمادپور، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ..... ۷۵
- تحلیل همبستگی هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با اثربخشی سازمانی
- دکتر فخرالسادات نصیری ولیک بنی، مریم گیلانی ..... ۸۶
- رابطه تعارض و سرریز شدگی کار - خانواده با شکایات جسمانی
- دکتر محسن گل پرور، احسان صادقی ..... ۱۰۲

سال بیستم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۵  
فصلنامه انجمن ایرانی روانشناسی  
www.iranapsy.ir

صاحب امتیاز و مدیر مسئول:

دکتر جواد اژه‌ای

ejei@iranapsy.ir

سردبیر:

دکتر محمد کریم خداپناهی

شورای علمی مجله:

دکتر پرویز آزادفلاح (دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر اسفندیار آزاد مرزآبادی (دانشگاه بقیه اله عج)

دکتر جواد اژه‌ای (دانشگاه تهران)

دکتر غلامعلی افروز (دانشگاه تهران)

دکتر تقی پرومندزاده (دانشگاه گرونبل / 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 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)

مدیر داخلی: دکتر مهناز شاهقلیان (دانشگاه خوارزمی)

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 نیبا ۰۱۰۸۰۶۲۴۲۲۱۰۰۰

بانک ملی ایران - شعبه پاسدور تهران

مجله اشتراک چاپی ندارد

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.

## دوره الکترونیکی

### سلامی دیگر با خوانندگان

هفتاد و هفتمین شماره «مجله روانشناسی» مجله ای که در بردارنده تنوعی خاص در حوزه «روانشناسی» و شاخه های وابسته به آن است و در طول بیست سال در آغاز هر فصل در اختیار خوانندگان قرار می گیرد، آن هم بدون تاخیر در اختیار شماست.

در این ۲۰ سال، ۷۷ شماره مجله در بردارنده ۴۷۲ مقاله از ۶۳۸ مولف یا مولفین در ۸۵۷۶ صفحه منتشر شده است. خوانندگان مجله می توانند از سایت مجله، از مقالات به صورت رایگان استفاده کنند.

کم توجهی ارسال کنندگان مقالات به میزان حجم مقالات ما را به دو راهکار کشانده است. چاپ همان حجم و کم کردن تعداد مقالات در هر شماره و یا قیچی کردن متن. که دومی سخت ترین کار است و اولی نوبت مقالات در دست چاپ را طولانی تر می کند. وقتی می نویسیم سقف مقالات با منابع و چکیده ها باید بین ۱۴ تا ۱۶ صفحه باشد. برخی فکر می کنند با تایپ ریز و پر سطر یک مقاله در ۱۵ صفحه به یادداشت ما توجه کرده اند در حالی که پس از حروفچینی بر اساس صفحه بندی مجله مقاله تا ۳۰ صفحه می شود.

لطفا مقالات خود را از طریق [Journal@iranapsy.ir](mailto:Journal@iranapsy.ir) ارسال نمایید و انتظار نداشته باشید با تعداد مقالاتی که به دفتر می رسد سریعاً مشکل پذیرش و متعاقب آن چاپ آن صورت گیرد. هر چند مجله سعی دارد به داورانی که بسیار با طمأنینه و طولانی مدت مقالات را بررسی می کنند مدارا نکند.

در صورت عدم ارسال مقاله به صورت الکترونیکی آدرس پستی ما این است:

«تهران: صندوق پستی ۶۱۹ - ۱۳۱۸۵»

هر چند ترجیح می دهیم مقالات را به صورت پستی دریافت نکنیم ولی در صورت ارسال پستی حتماً دو نسخه، با CD و در شکل صفحه بندی مجله تنظیم و ارسال کنید.  
\*تذکر مهم: مقالاتی را که برای سایر مجلات ارسال کرده اید برای این مجله ارسال نکنید. هرچند این یک قانون در مطبوعات علمی-پژوهشی است ولی متأسفانه افراد شاخصی این معیار را رعایت نکرده اند.

مدیر مسئول

## ساخت مقیاس بین‌المللی دینداری با رویکرد مقایسه بین فرهنگی □

### Development of an International Scale of Religiosity: A Cross Cultural Approach □

Mohammad Khodayarifard, PhD, Saeed Akbari-e-Zardkhane, PhD, Mohsen Paknejad, MSc, Bagher Ghojari Bonab, PhD, Mohsen Shokohi-Yekta, PhD, Ali Naghi Faghihi, PhD, Gholamali Afrooz, PhD, Abbas Rahiminezhad, PhD, Masood Azarbayanee, PhD, Khosro Bagheri, PhD, Arbi Nersisancee, MSc, Younes Hamami Lalezar, PhD, Shiva Khalili, PhD, Sayyed Hossein Serajzadeh, PhD, Younes Noorbaksh, PhD, Sayyed Mohsen Fatemi, PhD, Hamid Kasiri, PhD, Zahra Ghiamy, Reza Pourhossein, PhD, Haidarali Hooman, PhD.

محمد خدایاری‌فرد<sup>۱</sup>، سعید اکبری‌زردخانه<sup>۲</sup>، محسن پاک‌نژاد<sup>۱</sup>، باقر غباری‌بناب<sup>۱</sup>، محسن شکوهی‌یکتا<sup>۱</sup>، علی نقی فقیهی<sup>۳</sup>، غلامعلی افروز<sup>۱</sup>، عباس رحیمی‌نژاد<sup>۱</sup>، مسعود آذربایجانی<sup>۴</sup>، خسرو باقری‌نوع‌پرست<sup>۱</sup>، آر. بی نرسیسانس<sup>۵</sup>، یونس حمادی لاله زار<sup>۶</sup>، شیوا خلیلی<sup>۱</sup>، سیدحسین سراج‌زاده<sup>۷</sup>، یونس نوربخش<sup>۱</sup>، سید محسن فاطمی<sup>۸</sup>، حمید کسیری<sup>۹</sup>، زهرا قیامی<sup>۱</sup>، رضا پورحسین<sup>۱</sup>، حیدرعلی هومن<sup>۲</sup>

#### Abstract

The objective of this study was to prepare religiosity scale based on commonalities of Abrahamic religions (Judaism, Christianity, and Islam) in order to provide a instrument for intercultural studies. Six studies were conducted: 1) extraction of 47 commonalities of the religions; 2) preparation of an item pool with 225 items according to Khodayari et al.'s (2009) three-dimensional conceptual modeling; 3) preliminary empirical study among Muslim students in university of Tehran and developing a 60 item scale; 4) First empirical study among Jewish, Christian, and Muslim students, conducting item analysis and formulation of the second preliminary version of the religiosity scale with 88 items; 5) Second preliminary empirical study and extraction of exploratory factor analysis with 57 items, in a population consisted of Muslims, Jews, and Christians students in Iran; 6) Final study in Iran and 11 other countries from Asia, European, African and American continents and extracting exploratory and confirmatory factors with 30 items. Studying reliability indexes of items, subscales, and the overall three-dimensional scale showed that all subscales had acceptable alpha coef-

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تهیه مقیاس دینداری براساس اشتراکات ادیان ابراهیمی (یهودیت، مسیحیت و اسلام) به منظور فراهم آوردن ابزاری برای مطالعات بین فرهنگی صورت گرفت. برای این منظور شش مطالعه (۱) استخراج ۴۷ مولفه اشتراکی بین ادیان؛ (۲) تدوین خزانه موادی با ۲۲۵ ماده و نسخه پیش مقیاس مقدماتی براساس مدل سه‌بعدی خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۸۹)؛ (۳) مطالعه تجربی پیش مقدماتی در جامعه دانشجویان مسلمان دانشگاه تهران و دستیابی به نسخه یکم مقیاس مقدماتی با ۶۰ ماده؛ (۴) مطالعه تجربی مقدماتی یکم در جامعه آماری دانشجویان یهودی، مسیحی و مسلمان ایرانی و انجام تحلیل ماده و دستیابی به نسخه مقدماتی دوم مقیاس دینداری با ۸۸ ماده؛ (۵) مطالعه تجربی مقدماتی دوم در جامعه دانشجویان پیرو سه دین و دستیابی به ساختار عاملی اکتشافی مقیاس با ۵۷ ماده؛ (۶) مطالعه اصلی در جامعه آماری دانشجویان کشورهای جمهوری اسلامی ایران و ۱۱ کشور دیگر از قاره های آسیا، آفریقا، اروپا، اقیانوسیه و آمریکا و دستیابی به ساختار عاملی تأییدی ابزار با ۳۰ ماده. بررسی ضرایب اعتبار ماده ها، خرده

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

✉ Email: Khodayar@ut.ac.ir

۱. دانشگاه تهران ۲. دانشگاه شهید بهشتی ۳. دانشگاه قم ۴. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه ۵. شورای خلیفه‌گری ارامنه تهران ۶. دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی ۷. دانشگاه

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۵/۱۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۴/۸/۱۱

□ این پژوهش در قالب طرح کاربردی شماره ۷/۱۰۰۱ با استفاده از اعتبارات پژوهشی دانشگاه تهران و حمایت مالی سازمان تبلیغات اسلامی انجام گرفته است.

۱. دانشگاه تهران ۲. دانشگاه شهید بهشتی ۳. دانشگاه قم ۴. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه ۵. شورای خلیفه‌گری ارامنه تهران ۶. دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی ۷. دانشگاه خوارزمی ۸. دانشگاه بریتیش کلمبیا ۹. دانشگاه وین

ficients ranging from 0.81 (religious emotions), 0.82 (religious behaviors) to (religious belief) 0.77. Investigation of correlation coefficients of the item scores with total score of the related subscales showed that these indexes varied between 0.29 and 0.70. Therefore, it could be concluded that the final 30-item scale had a similar factor structure and psychometric properties in both the Iranian and international samples. In order to create the final version, we added 5 items designed to tap socially-desirable responding. The aim of adding these items is for identifying social desirability bias. In this subscale the total number greater than 13 shows the responses are unreliable. Thus, it can be used as a measure in studies on cross-cultural differences in religiosity and additional validation can be verified.

**Keywords:** religiosity, scale development, cross-cultural studies, validity, reliability.

مقیاس ها و کل مقیاس مدل سه بعدی نشان داد که کلیه زیرمقیاس ها از ضرایب مناسب همگونی برخوردار است، به صورتی که ضریب باور دینی ۰/۷۷، رفتار دینی ۰/۸۲ و عواطف دینی ۰/۸۱ است. بررسی ضرایب همبستگی نمره ماده ها با نمره کل زیرمقیاس مربوطه نشان می دهد این ضرایب بین ۰/۲۹ و ۰/۷۰ متغیر است. همچنین پنج سؤال وانمود اجتماعی به منظور سنجش میزان اعتبار پاسخ به سؤالات در بین دانشجویان به مجموعه سؤالات مذکور اضافه شد. از این رو می توان نتیجه گرفت که ابزار نهایی با ۳۵ ماده هم در نمونه ایرانی و هم بین المللی از ویژگی های روانسنجی و ساختار عاملی مناسب و یکسان برخوردار است و می توان از آن به عنوان ابزار روا و معتبر در پژوهش ها استفاده کرد.

**کلید واژه ها:** دینداری، مقیاس سازی، مطالعه بین فرهنگی، روایی، اعتبار



## ● مقدمه

در عصر حاضر دین پژوهی به شیوه علمی و با استفاده از روش های مورد قبول در علوم انسانی یکی از مورد توجه ترین حیطه های پژوهشی در رشته های علمی و دانشگاهی است (آرجیل و بیت هالامی، ۱۹۷۵؛ برگین، ۱۹۸۳؛ هیل، ۲۰۰۵). در مورد دین و کارکردهای آن پژوهش های متفاوتی با دیدگاه های مختلف انجام گرفته است (بیت هالامی و آرجیل، ۱۹۹۷؛ برگین، ۱۹۸۳؛ پارگامنت، ۱۹۹۷). شاید بتوان گفت که عصر حاضر، بازگشت دوباره ای به دین و بازنگری در مفاهیم آن است و انسان قرن حاضر به عنوان انسان دین ورز شناخته شده است (الیاده، ۱۹۸۷).

دین پدیده الهی مهمی است که نقش اساسی در زندگی بسیاری از افراد جوامع و فرهنگ های گوناگون دارد (هاک، ۱۹۹۸). قدمت و جایگاه دین از یک سو و پیچیدگی و فراگیر بودن آن از سوی دیگر، موجب پدیدآیی دیدگاه ها و نظریه های فلسفی، جامعه شناختی و روانشناختی موافق و مخالف در تاریخ علم بشری شده است (به عنوان مثال فرانکل، ۱۹۶۹؛ ینگر، ۱۹۷۰؛ درکهایم، ۱۹۱۵؛ لامسدن و ویلسون، ۱۹۸۳؛ هالت، ۱۹۵۸؛ ترستون و چاو، ۱۹۲۹؛ و براون و پلانیت، ۱۹۶۲).

دین، یکی از عمیق‌ترین جنبه‌های شخصی زندگی انسان است که مهم‌ترین مسائل اسرارآمیز و وصف‌ناپذیرترین تجربه‌های بشر را در برمی‌گیرد؛ پس عجیب نیست که سنجش دینداری کاری دشوار باشد. بسیاری از اندیشمندان و متفکران با وقوف بر این امر، تلاش عمده ای در معرفی «الگوهای چندبعدی» برای دینداری مصروف داشته‌اند (شجاعی زند، ۱۳۸۴). علاوه بر تعدد الگوهای ارائه‌شده برای دینداری، فرایند عملیاتی سازی و اندازه‌گیری آن از مسائل و مشکلات فراروی دین پژوهان است.

از زمانی که گورساج (۱۹۸۴) خود بیان کرد که در الگوی مطالعات علمی دین، زمان پرداختن به اندازه‌گیری رسیده است؛ به نظر وی ابزارهای تولیدشده در مطالعات دینی با اینکه به‌طور چشمگیری تأثیرگذار و قابل دسترس در بسیاری از زمینه‌های مرتبط با مطالعات دینی بوده است، نیازمند دقت و توجه بیشتری بر کیفیت جنبه‌های روان‌سنجی آن‌هاست (هیل و پارگامنت، ۲۰۰۳؛ اسپیلکا، هود، هانزبرگر و گورساج، ۲۰۰۳؛ پالوتزین و پارک، ۲۰۰۵؛ زینباور و پارگامنت، ۲۰۰۵). به نظر اسپیلکا، هود، هونسبرگر و گورساج (۲۰۰۳) وظیفه اصلی روانشناسان آماری دین، ساخت ابزارهای دقیق و قابل اعتماد برای سنجش دینداری فردی است. ولی به نظر گورساج (۱۹۹۰) هیچ مقیاس جدیدی در این حوزه نباید تدوین شود، مگر اینکه در پاسخ به یکی از نیازهای زیر در پیشینه پژوهشی باشد: ۱. ابزارهای موجود کفایت روانسنجی لازم را نداشته باشند؛ ۲. مشکلات نظری و مفهومی نیاز به اصلاحات در ابزارهای موجود را نشان دهند؛ ۳. ابزار مفید و مناسبی به‌منظور کاربرد در جمعیت هدف موجود نباشد؛ ۴. ابزاری در دسترس برای مطالعه سازه‌ای خاص وجود نداشته باشد.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که بخش اعظمی از ابزارهای سنجش دینداری براساس مسیحیت است؛ به‌جز اندکی که براساس یهودیت ساخته شده‌اند و ابزارهای بسیار اندکی را می‌توان یافت که براساس سنت/سلام و با ویژگی‌های روانسنجی مناسب وجود داشته و کاربرد همه‌گیر داشته باشد (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین هیچ ابزاری براساس وجوه مشترک ادیان ابراهیمی ساخته و گزارش نشده است. بنابراین، ساخت مقیاس سنجش دینداری براساس وجوه مشترک ادیان ابراهیمی ضرورتی انکارناپذیر است.

شناسایی کارکردهای دینداری و معنویت، ارزش علمی بسیار زیادی در حوزه مطالعات دینی دارد. این کارکردها کلیه ابعاد فردی و بین فردی زندگی را تحت الشعاع قرار می‌دهد. به

عبارت دیگر دین شبکه ای معنادار از پدیده ها را مهیا می سازد که در بطن آن کلیت زندگی شخص ادراک می شود (هریک، ۱۹۸۷). از این رو بررسی این کارکردها می تواند به طور شگفت آوری موجب بسط و تعمیق پیشینه نظری معنویت و دین شود (موبرگ، ۲۰۰۲). واضح است که راه حل این مسئله، ساخت ابزارهای فراگیر براساس مقیاس های ساخته شده در «سنت های خاص»<sup>۱</sup> است. البته می توان در صورت نیاز، در ساخت ابزارهای دیگر از ابزارهای فراگیر نیز بهره برد (هیل، ۲۰۰۵).

از ضرورت های دیگر ساخت چنین ابزاری مهیا ساختن امکان انجام مطالعات بین فرهنگی و در نتیجه فهم بیشتر و عمیق تر مشترکات آداب و سنن دینی پیروان ادیان مختلف است. از فواید دیگر فراهم آمدن چنین امکانی می توان به کشف اشتراکات ادیان جوامع و تسهیل فرایند گفت و گوی تمدن ها و در نتیجه یاری رسانی به پیشرفت اهداف صلح طلبانه کشورهای و سازمان های بین المللی همانند سازمان ملل اشاره کرد. فقدان ابزاری که بتواند براساس وجوه مشترک ادیان توحیدی (اسلام، مسیحیت و یهودیت) زمینه را برای این گونه دانش و یافته فراهم سازد، از دلایل پژوهش حاضر به شمار می رود. با توجه به موارد ذکر شده دولتمردان و سیاست گذاران می توانند با استفاده از مقیاس های «دینداری» از تفاوت های موجود بین گروه های مختلف اطلاع یابند و در تدوین برنامه های خرد و کلان اجتماع از آنها بهره گیرند.

## ● روش

پژوهش حاضر به لحاظ شیوه گردآوری داده ها (طرح تحقیق) از نوع توصیفی و از نظر هدف جزو مطالعات بنیادی به شمار می رود (کرلینگر، ۱۹۸۳). شایان ذکر است به دلیل آن که پژوهش حاضر از شش مطالعه تشکیل شده است که هر یک به لحاظ هدف از دیگر مطالعات متفاوت بوده است، برای جزئیات بیشتر رجوع کنید به (خدایاری و همکاران، ۱۳۹۲) از این رو روش پژوهش مورد استفاده در هر مطالعه به صورت جداگانه ذکر شده است.

**مطالعه ۱. استخراج مبانی اشتراکی ادیان:** هدف از این مطالعه شناسایی مؤلفه های مشترک ادیان ابراهیمی براساس کتاب های مقدس ادیان بود. نتایج حاصل از این مطالعه به دستیابی ۴۷ مؤلفه منجر شد که با عنوان مستندات تطبیقی ساختار دینداری براساس کتاب های مقدس یهودیت، مسیحیت و اسلام مشخص شد. (جدول ۱)

## جدول ۱. خلاصه مولفه های مشترکات ادیان ابراهیمی

عنوان	اسلام (آیه-سوره)	مسیحیت (باب-آیه)	یهودیت (باب-آیه)
اعتقاد به خدا	۱۱۲:۱	مکاشفه: ۱:۱۸	سفر تثئیه، باب ۴، آیه ۶
اعتقاد به معاد	۱:۴	متی: ۳۶:۱۲	کتاب اول سموئیل، باب ۶، آیه ۲
اعتقاد به نبوت	۴۸:۲۹	متی: ۴۰:۱۰	دانیال، باب ۲، آیه ۱۲
اعتقاد به عالم غیب	۲:۳	مکاشفه: ۱۱:۷	سفر تثئیه، باب ۵، آیه ۵
شناخت و پذیرش قوانین و احکام الهی	۲:۲۸۵	متی: ۲۴:۷	سفر لاویان، باب ۵، آیه ۱۸
خشودری خداوند از اعمال نیک انسان	۲:۱۹۵	متی: ۱۷:۵	مزامیر، باب ۱۴۵، آیه ۲۰
علاقه و محبت خدا	۲:۱۶۵	متی: ۳۷:۲۲	سفر تثئیه، باب ۵، آیه ۶
حسن ظن به خدا	۹:۱۱۸	دوم قرنتیان: ۷:۷	میکاه نبی، باب ۷، آیه های ۱۹ و ۱۸
توکل	۳:۱۶۰	عبرانیان: ۲:۱۳	امثال، باب ۳۰، آیه ۵
راضی به قضای الهی	۵۷:۲۲	دوم قرنتیان: ۸:۷	
علاقه و محبت به هم کیشان	۴۹:۱۰	اول یوحنا: ۴:۷	
احساس تجربه دینی	۳۹:۹	متی: ۱۷:۳	
بیزاری خداوند از اعمال بد انسان	۲:۲۷۶	تیطوس: ۲:۱۲	سفر لاویان، باب ۱۹، آیه ۱۱
بیزاری از شر	۹۹:۸	اول یوحنا: ۳:۴	سفر خروج، باب ۲۰، آیه ۱۳
عدم گرایش به ظلم	۲۵:۲۷	اعمال رسولان: ۲۲:۷	سفر لاویان، باب ۱۹، آیه ۱۳
بیزاری از خیانت	۸:۵۸	متی: ۲۶:۲۳ و ۲۴	امثال، باب ۲۵، آیه ۱۹
بیزاری از دروغگویی	۲:۱۰	دوم قرنتیان: ۸:۷	امثال، باب ۲۵، آیه ۱۸
رعایت کرامت انسانی	۲:۲۶۳	اول یوحنا: ۴:۲۱	سفر لاویان، باب ۹، آیه ۳۴
خوش اخلاقی و نیکوسازی رفتار	۳:۱۵۹	متی: ۵:۴۳ و ۴۴	
عفو و گذشت	۷:۱۹۹	متی: ۵:۷	
وفای به عهد	۲:۱۷۷	لوتا: ۲۴:۴۹	سفر خروج، باب ۱۹، آیه های ۶ و ۵
انتظار صدور اعمال خیر از انسان	۵۱:۵۶	متی: ۹:۱۳	
احسان	۵۵:۶۰	متی: ۳:۶	سفر خروج، باب ۶، آیه ۳۴
تعاون	۵:۲	اول یوحنا: ۳:۱۷	
یاری مظلوم	۴:۷۵	اعمال رسولان: ۷:۲۴	امثال، باب ۲۲، آیه ۲۲
اصلاح بین افراد	۴۹:۱۰	متی: ۵:۲۵	
ایثار	۳۳:۲۳	اول یوحنا: ۳:۱۶	
ادای حقوق خویشاوند	۲:۱۷۷	اول تیموتائوس: ۵:۸	
صلح و دوستی	۸:۶۱	متی: ۹:۵	اشعیا، باب ۵، آیه ۳۱
کمک به نیازمندان	۱۷:۲۶	متی: ۲:۶	اشعیا، باب ۵۸، آیه های ۷-۸
اجتناب از گناه	۴۹:۱۲	مرقس: ۹:۴۳ و ۴۴	مزمور ۱، آیه ۱
پاکدامنی	۲۴:۳۱	مرقس: ۹:۴۹	
توبه	۲:۲۲۲	رومیان: ۲:۵	مراثی ارمیا، باب ۴۰، آیه ۳
صبر	۲:۲۵۰	اول تسالونیکیان: ۵:۱۴	
شکرگزاری	۳۴:۱۳	دوم قرنتیان: ۱:۳ و ۴	مزامیر، باب ۲، آیه ۱۰۶
آراستگی و پاکیزگی	۷:۳۱ و ۹:۱۰۸	متی: ۶:۱۷ و ۱۸	امثال، باب ۲۱، آیه ۸
رفع نیازهای طبیعی به صورت متعادل	۲۴:۳۳ و ۷:۳۱		امثال، باب ۲۱، آیه ۲۳؛ باب ۲۳، آیه ۱۶
راستگویی	۳۳:۳۵	افسیسیان: ۴:۲۵	
استفاده صحیح از طبیعت	۷:۳۲		
مهربانی با حیوانات	۲۵:۵۲-۵۳		سفر تثئیه باب ۲۲، آیه ۱۰
حفظ محیط زیست	۱۱:۶۱		
نماز	۲:۴۵	متی: ۶:۵	
روزه	۲:۱۸۳	متی: ۶:۱۷ و ۱۸	سفر لاویان، باب ۲۷، آیه ۲۳
دعا	۴۰:۶۰	متی: ۶:۶	مزامیر ۱۳۴، آیه ۳
اخلاص	۴:۱۴۶	متی: ۶:۱۷ و ۱۸	امثال، باب ۲۲، آیه ۱۱
توجه به زمان و مکان مقدس	۹۷:۱	اعمال رسولان: ۲۰:۷	
انجام دادن مناسک و مراسم آیینی	۶۲:۹	متی: ۳:۱۵	سفر اعداد، باب ۲۹، آیه های ۷-۸

**مطالعه ۲. مرحله تهیه مقیاس پیش‌مقدماتی:** این مرحله از پژوهش با هدف تهیه نسخه اولیه ابزار صورت گرفت. اقدامات انجام‌گرفته در این مرحله را می‌توان به صورت دو زیرمرحله تهیه «خزانه ماده‌ها»<sup>۲</sup> و مطالعه تجربی ویژگی‌های روان‌سنجی ماده‌ها و مقیاس در نظر گرفت. در پژوهش حاضر مدل مفهومی انتخاب شده برای ساخت مقیاس، مدل سه‌بعدی خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۹) شامل سه بعد باور دینی، عواطف دینی و التزام و عمل به وظایف دینی است.

**مطالعه ۳. مطالعه تجربی پیش‌مقدماتی:** این بخش از مطالعه با هدف تعیین ویژگی‌های روانسنجی ماده‌های نسخه پیش‌مقدماتی مقیاس صورت گرفت. جامعه آماری این زیرمرحله دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران بود که به صورت در دسترس انتخاب شدند. نتایج حاصل از تحلیل این داده‌ها به تدوین نسخه یکم مقیاس مقدماتی با ۶۰ آیتم انجامید.

**مطالعه ۴. مطالعه تجربی مقدماتی یکم:** این مرحله با هدف انجام «تحلیل ماده» صورت گرفت. جامعه آماری این مرحله از پژوهش دانشجویان کل کشور بود. انتخاب گروه نمونه به شیوه تصادفی در هر یک از گروه‌های دانشجویان پیروان ادیان سه‌گانه انجام گرفت. این گروه نمونه مشتمل بر ۸۳۰ نفر از دانشجویان پیرو سه دین (۳۰۰ مسلمان، ۳۰۰ یهودی و ۲۳۰ مسیحی) بود.

تحلیل ماده انجام‌گرفته روی داده‌های حاصل از این گروه و توجه به شاخص‌های «کجی»، «کشیدگی»، «ضریب دشواری»، «ضریب تمیز» ماده‌ها نشان داد برخی از ماده‌های موجود در مقیاس دارای مشکلات جدی، برخی جزئی و بعضی هم بدون مشکل بودند. از این رو، ماده‌های موجود به سه طبقه ماده‌های مناسب، اصلاح‌شدنی و نامناسب تقسیم‌بندی شد. در ادامه ماده‌های نامناسب از مقیاس حذف، ماده‌های اصلاح‌شدنی در فرایند اصلاح و ماده‌های مناسب به‌عنوان ماده‌های نهایی در مقیاس قرار داده شد. نتیجه این فرایند تدوین نسخه مقدماتی دوم مقیاس با ۸۸ ماده بود.

**مطالعه ۵. مرحله تجربی مقدماتی دوم (اجرای ملی):** این مرحله با هدف تحلیل ماده و بررسی «ساختار عاملی اکتشافی»<sup>۳</sup> اولیه مقیاس صورت گرفت. جامعه آماری این مرحله از پژوهش دانشجویان کل کشور بود. انتخاب گروه نمونه به شیوه تصادفی از بین پیروان ادیان



سه گانه انجام گرفت. گروه نمونه این مرحله دربرگیرنده ۱۲۰۰ نفر از دانشجویان پیرو سه دین بود. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این گروه نمونه نهایی که متشکل از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های کل کشور (با میانگین سنی ۲۱/۹۲ سال و انحراف معیار ۳/۲۶) بودند، به شرح جدول ۲ است. بررسی ساختار عاملی اکتشافی نشان از وجود سه عامل در مقیاس طراحی شده بود.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان گروه نمونه ایرانی

متغیر	طبقات متغیر	درصد فراوانی	متغیر	طبقات متغیر	درصد فراوانی
جنس	مذکر	۴۱/۳	دین	مسیحی	۲۸/۲
	مونث	۴۵/۳		یهودی	۲۹
	بدون پاسخ	۱۳/۴		مسلمان	۴۲/۸
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۶۵/۹	تاهل	مجرد	۷۶/۱
	کارشناسی‌ارشد	۱۴/۷		متاهل	۸/۷
	دکتری	۱/۲		سایر	۰/۴
	بدون پاسخ	۱۷/۲		بدون پاسخ	۱۴/۷

**مطالعه ۶. مطالعه تجربی نهایی (اجرای بین المللی):** این مرحله با هدف تعیین ویژگی‌های روان سنجی مقیاس دینداری در سطح بین الملل صورت گرفت. جامعه آماری این مرحله از تحقیق دربرگیرنده دانشجویان دوره کارشناسی در کشورهای ۱- جمهوری اسلامی ایران، ۲- ترکیه و ۳- مالزی (از کشورهای مسلمان‌نشین)؛ ۴- آمریکا و ۵- کانادا (از قاره آمریکا)؛ ۶- استرالیا (از قاره اقیانوسیه)؛ و ۷- انگلستان، ۸- آلمان، ۹- فرانسه، ۱۰- اتریش و ۱۱- ایتالیا (از کشورهای قاره اروپا) و ۱۲- مصر (قاره آفریقا) است. برای مهیا کردن شرایط یکسان، جلب مشارکت بیشتر و دستیابی سریع بدون واسطه به داده‌ها، به تنظیم فرمت الکترونیکی و قرار دادن آن‌ها روی شبکه جهانی اینترنت اقدام شد. جمع‌آوری داده‌های این مرحله از پژوهش در حدود سه ماه به طول انجامید. در این مدت ۱۲۱۲ نفر مقیاس ۵۷ ماده‌ای در سطح بین الملل را تکمیل کردند. بررسی ابزارهای تکمیل‌شده نشان داد که ۱۱۷۰ نفر از پاسخ‌های این افراد برای تحلیل در این بخش از پژوهش مناسبند. گروه نمونه نهایی ۱۱۷۰ نفری دارای میانگین سنی ۲۸/۴۱ سال و انحراف معیار ۶/۱۸ بود. دارای ویژگی‌های جمعیت‌شناختی به شرح جدول ۳ است.

جدول ۳. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان گروه نمونه بین المللی

متغیر	طبقات	درصد فراوانی	متغیر	طبقات	درصد فراوانی
جنس	مذکر	۵۳/۳	دین	مسیحی	۶/۱
	مؤنث	۴۶/۷		یهودی	۰/۳
				مسلمان	۹۰/۷
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۸۱/۷	ناهل	مجرد	۶۲/۷
	کارشناسی ارشد	۱۶/۳		متأهل	۲۷/۸
	دکتری حرفه‌ای	۰/۳		سایر	۲/۴
	دکتری تخصصی	۱/۷		Common law	۷/۱

### ● یافته‌ها

انجام غربالگری (توکی، ۱۹۷۷ و تاباخنیک و فیدل، ۲۰۰۷) بر روی داده‌ها نشان داد ۴۲ نفر از گروه نمونه از شرایط لازم برای تحلیل برخوردار نیستند و لذا کنار گذاشته شدند. انجام تحلیل ماده‌ها نیز براساس نظریه‌های کلاسیک و مدرن (سوال- پاسخ) (سامیجما، ۱۹۹۷) اندازه‌گیری انجام شد. در پایان نیز وضعیت نهایی ماده‌ها برای ورود تحلیل‌های تأییدی براساس ادغام نتایج حاصل از این دو بخش صورت گرفت. برای جزئیات بیشتر (رجوع کنید به خدایاری و همکاران، ۱۳۹۲).

ادغام نتایج حاصل از تحلیل ماده براساس این دو نظریه در جدول ۴ نشان می‌دهد در مجموع ۱۲ ماده از ۵۷ ماده تعبیه شده در مقیاس براساس ملاک‌های چندگانه آماری و نظری برای ابزار کفایت لازم را ندارند، از این‌رو از بین مواد حذف شدند. حذف این مواد به ایجاد مقیاسی با ۴۵ ماده منجر شد که برای تحلیل‌های تأییدی مدنظر قرار گرفت. شایان توضیح است که در فرایند انتخاب ماده‌ها برای حذف سعی شد برابری تعداد مواد موجود در هر یک از ابعاد باور، عواطف و رفتار دینی رعایت شود. به عبارت دیگر، در هر یک از ابعاد سه‌گانه، ۱۵ ماده در مقیاس ۴۵ ماده‌ای وجود داشت. حذف مواد حاضر به تولید نسخه ۴۵ ماده‌ای مقیاس بین المللی دینداری منجر شد. ضریب آلفای کرونباخ این نسخه از مقیاس، پس از همسوسازی آیت‌ها پس از سه مرحله کدگذاری مجدد، ۰/۹۲ به دست آمد.

جدول ۴. ویژگی های توصیفی شاخص های حذف در مواد کاندید برای حذف در گروه نمونه بین المللی

وضعیت نهایی	مرکزواره داده ها			نظریه کلاسیک						وضعیت نهایی	نظریه سوال - پاسخ			نظریه کلاسیک					
	آگاهی	تجربا	حسابیت	CAID	SMC	CTC	کشیدگی	کجی	آیتم		آگاهی	تجربا	حسابیت	CAID	SMC	CTC	کشیدگی	کجی	آیتم
-	-	-	-	-	-	-	+	+	۲۹	-	+	+	-	-	-	+	+	۱	
+	-	+	-	+	-	-	+	+	۳۰	-	-	-	+	-	-	-	+	۲	
-	+	+	+	-	-	-	-	+	۳۱	-	-	-	+	-	-	-	+	۳	
-	+	-	-	-	-	+	-	+	۳۴	-	+	-	-	-	+	-	+	۶	
-	-	-	-	-	-	-	-	+	۳۸	-	+	-	-	-	-	+	+	۷	
-	+	+	-	-	-	+	-	-	۴۱	+	+	-	-	+	-	+	+	۸	
-	+	+	+	-	-	+	-	-	۴۴	-	+	+	-	-	+	-	-	۹	
+	-	+	+	-	-	-	+	+	۴۵	-	+	+	-	-	-	-	+	۱۱	
+	+	+	+	-	-	-	+	+	۴۶	-	+	+	-	-	+	-	-	۱۳	
+	-	+	+	-	-	-	+	+	۴۸	+	+	+	-	-	-	+	+	۱۴	
+	+	-	+	-	-	-	+	+	۵۰	-	+	-	-	-	-	+	+	۱۸	
-	-	-	-	-	-	-	-	+	۵۱	-	+	+	-	-	-	+	-	۲۱	
+	+	+	-	-	+	+	-	-	۵۲	-	+	+	-	-	+	-	-	۲۴	
+	+	-	+	-	-	-	+	+	۵۳	-	-	-	+	-	-	+	+	۲۵	
+	-	+	+	-	-	-	+	+	۵۵	-	-	-	+	-	-	+	+	۲۶	
+	-	-	+	+	-	-	+	+	۵۶	+	+	+	-	-	+	+	+	۲۸	

+: موافق با حذف، -: ناموافق با حذف

برای تشکیل گروه های مدرج سازی و روایی یابی گروه ۱۱۷۰ نفری به دو گروه تصادفی تقسیم شد. هدف از این اقدام تشکیل دو گروه معادل برای بررسی نامتغیر بودن اندازه گیری و «وارسی روایی» بود. در این بخش، داده های گمشده با استفاده از شیوه حد اکثر «درست نمایی» جایگزین شد. انتخاب این شیوه به دلایل پایین بودن تورش ایجاد شده توسط این شیوه بود (تاباخنیک و فیدل، ۲۰۰۷). تحلیل اکتشافی داده های مربوط به نمونه مدرج سازی با استفاده از نرم افزار R پکیج psych صورت گرفت. (بولن، ۱۹۸۹؛ فلورا و کاران، ۲۰۰۴ و آسپاروهو و موتن، ۲۰۱۰) این تحلیل بر روی ماتریس همبستگی «پلی کوریک» اطلاعات «کامل» و با استفاده از روش های عامل یابی ممکن، چرخش های گوناگون و ایجاد محدودیت در تعداد عوامل، نشان داد که عوامل استخراجی از روش «محورهای اصلی» و «چرخش پروماکس» بیشترین همخوانی را با ساختار نظری مقیاس دینداری بین الملل دارد. بررسی نتایج جدول ۵ نشان می دهد شاخص های برازش مدل های سه و چهار مولفه ای دارای برازش مناسب تری هستند. از دیگر سو بررسی محتوای مواد قرار گرفته در این مولفه ها نشان داد ساختار سه مولفه ای دارای تناسب بیشتری با چهارچوب نظری مقیاس دارد. از

این رو می توان الگوی سه مولفه ای را به عنوان ساختار عاملی مناسب برای مقیاس در نظر گرفت. این سه مولفه به ترتیب عبارت بودند از باور دینی، رفتار دینی و عاطفه دینی.

جدول ۵. آماره های نیکویی برازش مدل های اکتشافی یک، دو، سه و چهار مولفه ای مقیاس بین المللی دینداری

مدل	$\chi^2$	Df	Fit	RMSEA	SRMR
یک عاملی	۱۴۶۲۱	۹۴۵	۰/۸۰	۰/۱۶	۰/۱۱
دو عاملی	۱۲۶۲۱	۹۰۱	۰/۸۷	۰/۱۵	۰/۰۸
سه عاملی	۱۱۷۴۲	۸۵۸	۰/۸۹	۰/۱۵	۰/۰۷
چهار عاملی	۱۰۶۷۴	۸۱۶	۰/۹۰	۰/۱۴	۰/۰۷

CFI = factor fit of the complete model; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean residual.

برای حصول اطمینان از نتایج تحلیل عاملی اکتشافی این فرایند با استفاده از روش های «تحلیل موازی» (هورن، ۱۹۶۵ و تارنر، ۱۹۹۸) نیز انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل موازی با ۴۵ متغیر، ۵۹۵ آزمودنی و ۱۰۰ تکرار نشان داد ارزش سه مولفه اول حاصل از تحلیل داده ها از مقادیر معیار حاصل از شبیه سازی بالاتر است. از این رو می توان این سه مولفه را به عنوان مولفه های موجود در مقیاس منظور نمود. بررسی محتوای مواد قرار گرفته در هر یک از مؤلفه ها نشان داد که آیتم های باور دینی، عاطفه دینی و رفتار دینی به ترتیب بیشتر روی مؤلفه های یکم، دوم و سوم بارگذاری کرده اند. (جدول ۶)

جدول ۶. مقادیر ارزش های ویژه تحلیل مؤلفه ها و مقادیر معیار تحلیل موازی داده های مقیاس بین المللی دینداری در گروه نمونه بین المللی

عامل	ارزش ویژه واقعی	مقدار معیار	تصمیم
یکم	۱۱/۵۱	۱/۶۰	پذیرش
دوم	۳/۴۵	۱/۵۳	پذیرش
سوم	۲/۲۶	۱/۴۹	پذیرش
چهارم	۱/۳۹	۱/۴۴	رد
پنجم	۱/۱۸	۱/۴۰	رد

برای واریسی روایی ساختار عاملی به دست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی بر روی داده های گروه روایی یابی صورت گرفت. شایان ذکر است که در این فرایند دو ساختار عاملی به عنوان «مدل های رقیب» ارزیابی شد. این دو ساختار عاملی عبارت بودند از: (۱) مدل یکم: ساختار عاملی حاصل از اشتراکات تحلیل های عامل اکتشافی و (۲) مدل دوم: ساختار عاملی مدل نظری سه مولفه ای مقیاس. این مدل نظری متشکل از سه

جدول ۷. ضرایب همبستگی کل سیاهه شخصیت خودشیفته و خرده مقیاس های آن

مدل	$\chi^2$	Df	CFI	NNFI	RMSEA	RMSEA (90% CI)	GFI	AGFI	SRMR
یکم	۴۹۹۲/۳۸	۵۸۹	۰/۵۸	۰/۵۵	۰/۱۱	(۰/۱۱ و ۰/۱۲)	۰/۶۸	۰/۶۴	۰/۱۰
دوم	۴۶۷۳/۲۲	۵۸۸	۰/۶۸	۰/۷۱	۰/۱۰	(۰/۱۰ و ۰/۱۱)	۰/۷۹	۰/۷۶	۰/۱۰

CFI = comparative fit index; NNFI = non-normed fit index; RMSEA = root-mean square error of approximation;  
CI = confidence interval; Good of Fit Index; Adjusted Good of Fit Index; SRMR = standard root-mean square residual

باور (۱۵ ماده)، عواطف (۱۵ ماده) و رفتارهای (۱۵ ماده) دینی است. قابل ذکر است به دلیل آنکه پژوهشگران به دنبال دستیابی به مقیاسی با تعداد برابر ماده ها در سه خرده مقیاس بودند، ۱۲ ماده ای که در هر یک از خرده مقیاس ها دارای مناسبترین ویژگی های مفهومی و آماری برای قرار گرفتن بودند، انتخاب شدند. نتایج حاصل از آزمون نیکویی برازش این دو مدل در جدول ۷ ارائه شده است. همانطور که جدول ۷ نشان می دهد، مدل های یکم و دوم تفاوت محسوسی در شاخص های برازش ندارند؛ با این حال مدل دوم در مقایسه با مدل یکم از ویژگی های مناسبتر برازش برخوردار است. مقدار  $\chi^2_{diff}$  این دو نیز ۳۱۹/۱۶ است که با  $\Delta df = 1$  معنادار است. از این رو می توان نتیجه گرفت ساختار سه مولفه ای، به دلیل پایین بودن مقدار مربع کای، ساختار مناسب تری برای این داده هاست. بررسی اعتبار مواد، زیرمقیاس ها و کل مقیاس مدل سه بعدی نشان داد که ضرایب تنای ترتیبی زیرمقیاس رفتار دینی ۰/۸۶، عواطف دینی و باور دینی ۰/۸۴ است. بررسی ضرایب همبستگی نمره مواد با نمره کل زیرمقیاس مربوط نشان می دهد این ضرایب بین ۰/۲۹ (ماده ۳، ۵ و ۴۱) و ۰/۷۰ (ماده ۲۹) متغیر است. شایان توضیح است که در نسخه نهایی برای دستیابی به پاسخ های معتبر ارائه شده به آیتم ها پنج ماده نیز در مقیاس به عنوان ماده های وانمود اجتماعی قرار داده شد. (جدول ۸)

جدول ۸. یافته های توصیفی ماده ها و ضرایب همبستگی ماده ها با نمره کل زیرمقیاس ها و ضرایب همگونی درونی زیرمقیاس های مقیاس بین المللی دینداری در گروه روایی یابی نمونه بین المللی

عامل	آیتم	میانگین	انحراف معیار	ضریب تنای ترتیبی با حذف ماده	همبستگی آیتم با نمره زیرمقیاس	ضریب تنای ترتیبی
رفتار دینی	۱	۴/۲۵	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۴۰	۰/۸۶
	۴	۳/۴۰	۱/۳۶	۰/۸۵	۰/۴۲	۰/۸۶
	۸	۳/۷۷	۱/۳۳	۰/۸۵	۰/۴۲	۰/۸۶
	۱۱	۳/۹۳	۱/۲۹	۰/۸۴	۰/۴۰	۰/۸۶
	۱۵	۴/۰۱	۱/۲۷	۰/۸۳	۰/۷۰	۰/۸۶
	۱۸	۴	۱/۲۵	۰/۸۳	۰/۶۰	۰/۸۶
	۲۲	۴/۰۷	۱/۰۹	۰/۸۴	۰/۵۶	۰/۸۶
	۲۵	۳/۳۵	۱/۵۰	۰/۸۵	۰/۴۲	۰/۸۶
	۲۹	۳/۷۳	۱/۳۹	۰/۸۴	۰/۵۶	۰/۸۶
	۳۲	۳/۸۶	۱/۴۵	۰/۸۴	۰/۵۱	۰/۸۶

عامل	آیتم	میانگین	انحراف معیار	ضریب تنای ترتیبی با حذف ماده	همبستگی آیتم با نمره زیرمقیاس	ضریب تنای ترتیبی
عواطف دینی	۲	۴/۳۰	۱/۱۸	۰/۸۲	۰/۵۱	
	۵	۴/۲۷	۰/۹۹	۰/۸۳	۰/۳۷	
	۹	۴/۷۱	۰/۸۳	۰/۸۲	۰/۴۸	
	۱۲	۴/۰۲	۱/۲۴	۰/۸۳	۰/۴۵	۰/۸۴
	۱۶	۳/۸۷	۱/۴۲	۰/۸۲	۰/۵۶	
	۱۹	۴/۴۴	۱/۰۹	۰/۸۲	۰/۴۷	
	۲۳	۴/۵۰	۱/۱۴	۰/۸۰	۰/۶۱	
	۲۶	۳/۹۵	۱/۳۳	۰/۸۲	۰/۵۸	
	۳۰	۳/۲۲	۱/۶۰	۰/۸۴	۰/۲۹	
۳۳	۴/۰۷	۱/۱۸	۰/۸۴	۰/۴۵		
باور دینی	۳	۴/۳۳	۱/۱۴	۰/۸۱	۰/۲۹	
	۶	۳/۸۴	۱/۲۳	۰/۸۴	۰/۲۹	
	۱۰	۳/۵۰	۱/۸۳	۰/۸۵	۰/۳۵	
	۱۳	۳/۳۸	۱/۷۴	۰/۸۱	۰/۴۰	۰/۸۴
	۱۷	۳/۳۴	۱/۷۴	۰/۸۳	۰/۳۹	
	۲۰	۳/۱۱	۱/۶۰	۰/۸۱	۰/۴۶	
	۲۴	۴	۱/۴۵	۰/۷۵	۰/۳۹	
	۲۷	۲/۴۲	۱/۹۳	۰/۸۳	۰/۳۰	
	۳۱	۳/۵۳	۱/۷۰	۰/۸۵	۰/۵۴	
	۳۴	۳/۶۹	۱/۷۰	۰/۸۱	۰/۵۴	

### ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر بخشی از مجموعه مطالعاتی بود که با هدف ساخت و استانداردسازی مقیاس بین المللی دینداری براساس مشترکات ادیان یهودیت، مسیحیت و اسلام انجام گرفت.

○ بررسی نتایج از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که مدل سه عاملی دارای مناسب ترین برازش برای مقیاس دینداری بین الملل است و از آن می توان برای استخراج وضعیت هر فرد در سه عامل «باور دینی»، «رفتار دینی» و «عاطفه دینی» اقدام کرد. تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد ساختار سه عاملی، دارای این شاخص به عنوان شاخصی سنتی در اغلب گزارش ها ذکر می شود، ولی معناداری آن چندان در نظر گرفته نمی شود. از آنجا که مقدار کمتر از این آماره می تواند به عنوان شاخصی از کیفیت برازش مدل های مفروض باشد (ویتون، موتن، آلون و سامر، ۱۹۷۷)، از این رو می توان بیان کرد مدل پذیرفته شده برازش بهتری با داده های گروه نمونه نشان می دهد. از دلایل احتمالی حاصل شدن این نتیجه مناسبت و ارتباط بیشتر موجود در بین مواد عامل ها و افتراق بین عامل هاست.

○ «شاخص برازش مقایسه ای» (بتلر، ۱۹۹۰) یکی از شاخص های «برازش افزایشی»، «مقایسه ای» و «نسبی» (مک دونالد و هو، ۲۰۰۲) است. این شاخص را می توان شاخصی

از برازش دانست که کمترین اثرپذیری را از حجم نمونه دارد. مقدار مورد قبول برای این شاخص بالای  $0/90$  (هو و بنتلر، ۱۹۹۹) در نظر گرفته می شود. این شاخص برای مدل پذیرفته شده حاکی از برازش مناسب و سادگی لازم ساختار عاملی است. همچنین شاخص برازش غیرطبیعی (بنتلر و بونت، ۱۹۸۰) یکی دیگر از شاخص های برازش افزایشی بوده و حساسیت آن به تشخیص برازش مناسب مدل ها بیشتر از شاخص برازش مقایسه ای است و پیش فرض نرمال بودن چند متغیری را نیز ندارد (کلین، ۲۰۰۵؛ تاباخنیک و فیدل، ۲۰۰۷). این شاخص برای مدل پذیرفته شده بالاتر است که نشان می دهد تا با استفاده از شاخص های حساس تر نیز، مدل حاضر برای ساختار عاملی آزمون، سادگی و مناسبت لازم را دارد.

○ ریشه دوم مجذور خطای تقریب (استیگر، ۱۹۹۰) نشان می دهد که مدل مفروض تا چه حد با مدل ناشناخته، ولی دارای بهینه ترین تخمین های ممکن برای شاخص های موجود در مدل ساختاری داده های تجربی مناسبت و برازش دارد (بایرن، ۱۹۹۸). در سال های اخیر این شاخص به دلیل حساسیت به تعداد شاخص های تخمین زده شده در مدل به یکی از «پر محتواترین» شاخص های برازش بدل شده است (دیامانتوپولوس و سیگوا، ۲۰۰۰). این شاخص برای مدل دوم کمتر است که نشان می دهد با توجه به این شاخص نیز ساختار عاملی مدل دوم از بهینه ترین مدل ناشناخته و ممکن تفاوت معناداری ندارد.

○ فاصله اطمینان ریشه دوم مجذور خطای تقریب (هو و بنتلر، ۱۹۹۹) این امکان را فراهم آورده است که با توجه به توزیع این آماره بتوان آزمون آماری مناسبی برای تشخیص مدل ضعیف در نظر گرفت (مککویتی، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر در صورت رد فرض صفر این آزمون (مبنی بر عدم تفاوت مدل مفروض و بهینه ترین مدل) می توان مدل مفروض را ضعیف ارزیابی کرد، ولی در صورت عدم رد این فرض، مدل مفروض را دارای برازش مناسب دانست. بنابراین می توان با رد فرض های صفر این آزمون، نتیجه گرفت ساختارهای عاملی مدل دوم مناسب ترین آنها در نظر گرفت.

○ ریشه میانگین مجذور باقی مانده استاندارد (هو و بنتلر، ۱۹۹۹) به عنوان ریشه دوم ماتریس کوواریانس استاندارد شده تفاوت مدل نظری مفروض با ماتریس داده های نمونه قلمداد می شود. این شاخص برای هر دو مدل  $0/10$  است که گویای مشابهت ماتریس کوواریانس استاندارد باقیمانده برای دو مدل است. با توجه به جمیع شاخص های مورد نظر

می توان بیان کرد که ساختار عاملی دوم دارای برازش مناسب تری برای داده های حاضر است. البته شایان ذکر است که این مدل با مدل ایده‌ها که تمامی شاخص های به دست آمده برای آن در دامنه قابل قبول قرار دارد، تا حدودی فاصله دارد. ولی به هر حال بهترین ساختار ممکن در داده ها، شاخص های حاضر را داراست. لازم به ذکر است که در رویکرد مدل های جایگزین برای تحلیل ساختار کوواریانس میان متغیرها، پژوهشگر تعداد محدودی از مدل های متفاوت را مطرح کرده و تعیین می کند که کدام یک از این مدل ها بهترین برازش (نه برازش کامل) را با داده ها دارد. این رویکرد وابسته به آزمون تفاوت مقادیر کای اسکوئر مدل های جایگزین است (جورسکاک و سوربوم، ۱۹۹۶). این شاخص به عنوان شاخصی سنتی در اغلب گزارش ها ذکر می شود، ولی معناداری آن چندان در نظر گرفته نمی شود (هوپر، کاگلان و مولر، ۲۰۰۸). از آنجا که مقدار کمتر از این نسبت می تواند به عنوان شاخصی از کیفیت برازش مدل های مفروض باشد (ویتون، موتن، آلوین و سامر، ۱۹۷۷)، از این رو می توان بیان کرد مقدار کمتر این شاخص برای هر مدل، بیانگر مناسبیت برازش مدل خواهد بود.

○ در مجموع می توان بیان نمود که در حال حاضر بهترین ساختار متناسب با داده های تجربی مدل نهایی شده برای ابزار است. ولی بررسی دقیق تر نتایج نشان می دهد برازش این ساختار از حالت نزدیک به آرمانی، فاصله دارد. شاید بتوان این موضوع را به متنوع بودن جمعیت مورد مطالعه و جمع آوری داده ها از نمونه های متعلق به فرهنگ های گوناگون منتسب نمود. همبختون، مرندا و اسپیلبرگر (۲۰۰۵) نشان داده اند مواد یکسان در نظر گرفته برای ارزیابی سازه های مشابه در فرهنگ های گوناگون، می تواند منجر به ویژگی های روان سنجی کاملاً متفاوت شوند. بر این اساس احتمالاً مواد مورد استفاده در مقیاس دینداری حاضر نیز در فرهنگ های متفاوت، ویژگی های روان سنجی گوناگونی به خود اختصاص داده و منجر به پراکندگی در نتایج و یافته ها شده است. این امر نیز به نوبه خود مانع برازش کامل ساختار نهایی شده است.

○ بررسی اعتبار مواد، زیرمقیاس ها و کل مقیاس مدل سه عاملی نشان داد که کلیه زیرمقیاس ضرایب مناسب همگونی دارند. کلیه این ضرایب در حد خوب و بالاتر از آن قرار دارند. بررسی ضرایب همبستگی نمره مواد با نمره کل زیرمقیاس های مربوط نشان می دهد این ضرایب بین در دامنه قابل قبولی قرار دارند. این ضرایب بیانگر وجود روابط مناسب بین



ماده ها و نیز با در نتیجه عدم کفایت آن‌ها برای تشکیل یک عامل است (نانالی، ۱۹۸۶). از سوی دیگر هر یک از این ضرایب، بیانگر شاخص تمیز مواد است (سیف، ۱۳۸۶). لذا این شاخص را می توان میزان توانایی و حساسیت هر ماده در تشخیص تفاوت های بین افراد دانست. از آنجا که حداقل مقدار این شاخص  $0/30$  در نظر گرفته می شود، اکثریت قریب به اتفاق شاخص های حاصل در این دامنه قرار دارند. با این حال تعداد معدودی از ماده ها شاخص پایین تری دارند که برای بهبود آن‌ها به اصلاحاتی در ماده ها نیاز است.

○ در پایان می توان گفت که مقیاس پرورش یافته در مجموعه پژوهش های انجام گرفته، با در نظر گرفتن مدت اجرا (حداکثر ۱۵ دقیقه)، شیوه اجرا (به دو گونه فردی و گروهی) و سهولت نمره گذاری که از مهم ترین جنبه های «عملی بودن» تست (هومن، ۱۳۸۱) به حساب می آید، ابزار کاملاً مناسبی برای سنجش دینداری است. این ابزار را به عنوان ابزاری روا برای اجرای پژوهش های روانشناختی در حوزه دینداری در سطح ملی و بین المللی می توان استفاده کرد. شایان ذکر است فرایند استانداردسازی ابزار با مطالعاتی دقیقتر برای روایی یابی ابزار، بررسی نامتغیر بودن ساختار عاملی و اعتبار خرده مقیاس ها طی مطالعات مستقل دیگر می تواند تکمیل شود.

○ به دلیل آنکه داده های پژوهش حاضر از طریق شبکه جهانی اینترنت جمع آوری شده است، شاید بتوان ذکر کرد که این ابزار جزو ابزارهای منحصر به فرد دینداری باشد که با استفاده از روش جمع آوری داده ها ایجاد شده باشد. لذا ابزار تولید شده را می توان مناسب ترین ابزار برای مطالعات دینداری در شبکه جهانی اینترنت دانست. از سوی دیگر، همانند هر ابزار جدید نیاز وافر به کاربرد آن و بررسی نتایج حاصل از آن، در خلال پژوهش های مختلف با جمعیت های مختلف در فرهنگ های گوناگون وجود دارد تا قابلیت و کاستی های آن مشخص تر شود. از سوی دیگر، به دلیل آنکه امکان مطالعه اعتباریابی و روایی با شیوه های مختلف در پژوهش حاضر وجود نداشت، از پژوهش هایی با این موضوعات مشتاقانه استقبال خواهد شد.



## یادداشت ها

1. tradition specific
3. exploratory factor structure

2. pool item

## ● منابع

- خدایاری فرد، محمد؛ آذربایجانی، مسعود؛ انس، مارک؛ افروز، غلامعلی؛ اکبری زردخانه، سعید؛ باقری نوع پرست، خسرو و همکاران (۱۳۹۲). گزارش پژوهشی ساخت مقیاس بین المللی دینداری: با رویکرد مقایسه بین فرهنگی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- خدایاری فرد، محمد؛ رحیمی نژاد، عباس؛ غباری بناب، باقر؛ شکوهی یکتا، محسن؛ آذربایجانی، مسعود؛ افروز، غلامعلی؛ هومن، حیدرعلی؛ منطقی، مرتضی؛ پاک نژاد، محسن؛ سراج زاده، سید محسن؛ اکبری زردخانه، سعید؛ فرزاد، ولی اله؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ به پژوه، احمد و بهرامی احسان، هادی (۱۳۸۹). مدل سنجش دینداری و ساخت مقیاس آن در سطح ملی. *مجله پژوهش های کاربردی روانشناختی*. ۱ (۱)، ۲۴-۱.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). *روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی* (چاپ هفتم). تهران: نشر دوران.
- شجاعی زند، علیرضا (۱۳۸۴). مدلی برای سنجش دینداری در ایران. *مجله جامعه شناسی ایران*، دوره ششم، ش ۱، ۳۴-۶۶.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱). *اندازه گیری های روانی و تربیتی*. تهران: پارسا.
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2010). Bayesian analysis of latent variable models using Mplus. Technical Report. Version 4. Retrieved from <http://www.statmodel.com/download/BayesAdvantages18.pdf>
- Bentler, P. M. & Bonnet, D. C. (1980), Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures.» *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: John Wiley.
- Byrne, B. M. (1998) *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL*. London: Sage Publications.
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9, 466-491.
- Gorsuch, R. L. (1984). Measurement: The boon and bane of investigation of religion.

- American Psychologist*, 39, 229- 239.
- Gorsuch, R. L. (1990). Mesurment in psychology of religion revisited. *Journal of Psychology and Christianity*, 9(2), 82- 92.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross- cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey London.
- Herek, G. M. (1987). Religious orientation and prejudice: A comparision of racial sexual attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13(1), 34- 44.
- Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. *American Psychologist*, 58, 64- 74.
- Hill, P. C. (2005). Measurement in the psychology of religion and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds). *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 43- 61). New York: Guilford press.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6 (1), 53 – 60.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30. 179-185
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8: Users reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Kerlinger, F. N. (1983). *Foundation of behavioral research*. (3rd ed). New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition). New York: The Guilford Press.
- McDonald, R. P. & Ho, M. H. R. (2002) , «Principles and practice in reporting statistical equation analyses,» *Psychological Methods*, 7(1) , 64-82.
- McQuitty, (2004) Statistical power and structural equation models in business research. *Journal of Business Research*, 57(2), 175-83.
- Moberg, D. O. (2002). Assessing and measuring spirituality: Confronting dilemmas of universal and particular evaluative criteria. *Journal of Adult Development*, 9, 47- 60.
- Nunnally, J, O. (1986). *Psychometric theory*. New York: McGraw- Hill.
- Samejima, F. (1997). Graded response model. In W. J. van der Linden & R. Hambleton (Eds.) *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer.

- Spilka, B.; Hood, R. W.; Hunsberger, B. & Gorsuch, R. (2003). *The psychology of religion: An empirical approach* (3th edition). New York: Guilford Press.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory data analysis*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Turner, N. E. (1998). The effect of common variance and structure pattern on random data eigenvalues: Implications for the accuracy of parallel analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 541-568.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.



# اضطراب زبان و یادگیری انگلیسی: مقایسه سبک های شناختی تکانشی / تأملی

## Language Anxiety and English Learning: Comparison the Impulsive/Reflective Cognitive Styles

Sepideh Behnejad, MSc  
Mohammad Hosein Abdollahi, PhD  
Mahnaz Shahgholian, PhD

سپیده به نژاد\*  
دکتر محمد حسین عبداللهی\*  
دکتر مهناز شاهقلیان\*

### Abstract

The aim of this study was to investigate the relation between language anxiety and English language achievement, regarding the impulsive-reflective cognitive style. 103 students were randomly selected from individual who were studying English language at intermediate level and after answering Broadbent's Cognitive Failures Questionnaire (1982) and Kagan's Matching Familiar Figures Test (1965), then 60 subject who were classified either impulsive or reflective answered the Horowitz and Cope's Foreign Language Anxiety Scale's questions (1986). The subject's score in language learning 4 skills and also the mixed quizzes were gathered during an educational 3 month long term. Data analysed using MANOVA showed that the reflective group performed significantly better in English language achievement and reading skills. No significant differences were observed regarding the language anxiety level and fear of negative evaluation between reflective and impulsive groups. The results of present study confirmed the efficacy of cognitive style in learning a second language, this effect is not related to language anxiety.

**Keywords:** cognitive style, language anxiety, english language learning

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین ارتباط اضطراب زبان خارجی با یادگیری زبان انگلیسی، با توجه به سبک شناختی تکانشی- تأملی انجام شد. از میان زبان آموزان مشغول به تحصیل در سطح متوسط زبان انگلیسی، تعداد ۱۰۳ نفر به تصادف انتخاب شدند و پس از اجرای پرسشنامه نارسایی شناختی (CFQ) برادنت و همکاران (۱۹۸۲) و آزمون همتایابی تصاویر آشنا (MFFT) کاگان (۱۹۶۵)، ۶۰ نفر در دو گروه تکانشی و تأملی قرار داده شدند سپس این دو گروه به سؤالات مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی (FLCAS) هورویتز و کوپ (۱۹۸۶) پاسخ دادند. نمرات آزمودنی های دو گروه در ۴ مهارت زبانی و امتحانات تلفیقی در یک ترم تحصیلی ۳ ماهه نیز گردآوری شد. تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده از طریق روش تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که افراد تأملی در یادگیری زبان انگلیسی و نیز در مهارت خواندن و درک مطلب عملکردی قوی تر داشتند. سطح اضطراب زبان و ترس از ارزیابی منفی در افراد تکانشی و تأملی تفاوتی نداشت. نتایج پژوهش حاضر ضمن تأیید تأثیر سبک شناختی در یادگیری زبان دوم، این تأثیر را مربوط به اضطراب زبان نمی داند.

**کلید واژه ها:** سبک شناختی، اضطراب زبان، یادگیری زبان انگلیسی

□Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Kharazmi University, Tehran. I.R.Iran  
✉Email:sepid602002@yahoo.com

□ وصول مقاله: ۱۳۹۳/۶/۱۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۹/۹  
\* گروه روانشناسی عمومی، دانشگاه خوارزمی، تهران

## ● مقدمه

«سبک شناختی»<sup>۱</sup> مؤلفه ای است که بین عملکرد فرد و چگونگی فرآیند حل مسئله واقع می شود (کوژینکو، ۲۰۰۷). یکی از سبک های شناختی که بیش از همه با فرآیند حل مسأله مرتبط است، سبک تکانشی- تأملی یا «سرعت ادراکی»<sup>۲</sup> می باشد که توسط کاگان (۱۹۶۶) معرفی شد. سرعت ادراکی به صورت «سطحی که فرد در آن به پاسخ های گوناگونی که می توان برای یک مسئله بیان نمود، در حالتی که این پاسخ ها همزمان موجود می باشند، واکنش نشان می دهد» تعریف می شود. زلینکر و همکاران (۱۹۷۷؛ به نقل از روزنکواج و کورویر، ۲۰۰۵) هیچ تفاوتی در سطح کلی هوش در دو گروه تأملی و تکانشی که شیوه های متفاوت پردازشی را اتخاذ می نمایند، پیدا نکردند. برای سنجش سبک شناختی تکانشی- تأملی کاگان (۱۹۶۶) «آزمون همتایابی تصاویر آشنا»<sup>۳</sup> (MFFT) را طراحی نمود. در این آزمون از فرد خواسته می شود تصویری را که با تصویر هدف (تصویر مورد نظر پژوهشگر) جور است انتخاب کند. تعداد خطاها و نهنفتگی پاسخ به عنوان نمرات آزمون، اندازه گیری شده و افراد دارای نهنفتگی کمتر و خطاهای بیشتر به عنوان تکانشی، و افراد دارای نهنفتگی بیشتر و خطاهای کمتر به عنوان تأملی قلمداد می شوند.

برای «تأملی»ها این امر اهمیت دارد که اولین پاسخ آنها صحیح ترین پاسخ ممکن باشد؛ درحالی که «تکانشی»ها بر سریع پاسخ دادن تأکید می کنند. به نظر می رسد که کودکان تأملی و تکانشی روش های متفاوت در حل مسئله به کار می برند. یافتن راه حل مسئله نیازمند دامنه ای از مهارت های شناختی شامل تفسیر اطلاعات، برنامه ریزی، قدرت حافظه، کنترل نتایج و تلاش برای تغییر نتایج است (کسیدی، ۲۰۰۴). واکنش سریع و اشتباهات زیاد افراد تکانشی گویای آن است که آنها در حل مسئله همه جوانب را در نظر نمی گیرند، در حالی که واکنش کند و پاسخ های صحیح تأملی ها نمایانگر روش دقیق و جامع آنها در حل مسئله می باشد. افرادی که در آزمون هایی مانند آزمون همتایابی تصاویر آشنا، زمان زیادی را پیش از پاسخگویی به سؤالات صرف می کنند، این زمان را به بررسی انتخاب های ممکن می گذرانند. اما این زمان نهنفتگی طولانی می تواند انعکاسی از یک بازداری شدید برای ارائه پاسخ نیز باشد. این بازداری می تواند ناشی از ترس از اشتباه کردن باشد. با وجود این در اکثر کودکانی که بهره هوشی آنها ۹۰ تا ۱۲۰ است، تأخیر طولانی نشانه آن است که آنها در

حال بررسی گزینه‌های متفاوت هستند. همبستگی بسیار بالا بین تعداد توقف‌های چشمی در هنگام انتخاب گزینه‌های آزمون همتایابی تصاویر آشنا نشان از همین موضوع دارد (کاگان، ۱۹۶۵). مطالعه کمرون (۱۹۸۴؛ به نقل از پالدینو و همکاران، ۱۹۹۷) نشان داد که تأملی‌ها به نسبت همسالان تکانشی خود بیشتر راهبردی عمل می‌کنند. تکانشی‌ها معمولاً از راهکارهای ناکارآمدتری بهره‌برده و حتی اگر راهکار مؤثر را فرمول بندی نمایند، کمتر از آنها استفاده می‌نمایند.

از آنجاکه پردازش کلی و تحلیلی با سرعت طبقه بندی اطلاعات مرتبط است، ارتباط آن با سبک شناختی تکانشی - تأملی نیز دور از ذهن نیست. پردازش تحلیلی با پردازش شناختی آگاهانه، تلاشمند و کنترل شده در ارتباط است. پردازش کلی با حالتی بیشتر خودکار و کمتر محدود شده ارتباط دارد. خصلت‌های پردازشی در تأملی‌ها باعث می‌شود که آنها در اکثر تکالیف، حتی تکالیفی که تحلیلی نیستند، موفق‌تر از تکانشی‌ها عمل نمایند (کسیدی، ۲۰۰۴). بررسی‌ها نشان داده‌اند تفاوت در سرعت ادراکی توسط الگوهای موجود در خانواده شکل می‌گیرد و مدرسه بعدها تأثیر خود را خواهد داشت. بنابراین یک معلم تکانشی می‌تواند دانش‌آموزان تأملی را به تدریج تکانشی کند و برعکس. برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است، تکانشگری با عدم برنامه‌ریزی، بی‌نظمی، کمبود مهارت حل مسئله، ضعف در خودتنظیمی، نمره بالا در اشتباهات، تغییر دادن پاسخ‌ها، عملکرد ضعیف تحصیلی، کوتاه بودن دامنه توجه، بیش‌فعالی، کم‌انگیزگی مرتبط است (پوستینن و همکاران، ۲۰۰۴؛ کشاورز و چراغی، ۲۰۰۵). تأملی‌ها در شرایطی که محدودیت زمان وجود دارد، کارآمدتر و صبورتر عمل می‌نمایند (چنگ، ۲۰۰۲)

از دیگر سو و در حوزه یادگیری، نظریه‌های مختلفی برای یادگیری زبان ارائه شده که البته چندان کاربردی نیستند، زیرا اغلب تفاوت‌های فردی را نادیده گرفته‌اند (براون، ۲۰۰۰) و تنها بر روند یادگیری کلی انسان متمرکز شده‌اند. این واقعیت را نمی‌توان انکار کرد که برخی افراد در یادگیری زبان دوم از بقیه موفق‌ترند (گرس، ۱۹۹۵؛ به نقل از رزمجو و میرزایی، ۲۰۰۹). موفقیت در حوزه یادگیری زبان دوم، متکی بر عملکرد حافظه کاری که مسئول ذخیره سازی موقت اطلاعات مفید در فرآیند یادگیری است، می‌باشد. بسیاری پژوهشگران اضطراب را از مهمترین عوامل تضعیف حافظه برشمرده‌اند. اضطراب بر بسیاری

از عوامل مانند توجه، انگیزش و هیجان تأثیر می گذارد و این اثر در موقعیت هایی که نیاز به تصمیم گیری، حل مسئله، قضاوت و انتخاب است؛ مانند موقعیت امتحان، بیشتر مد نظر قرار می گیرد (الانصاری، ۲۰۰۴). به اعتقاد گاور (۲۰۰۴) اضطراب منجر به نقص در استدلال قیاسی، کند شدن روند تصمیم گیری، سطحی شدن پردازش، کاهش طول حافظه، اختلال در کنترل توجه، سوگیری بازیابی خاطرات و تمایل به یادآوری رویدادهای منفی، عدم موفقیت، ناتوانی و عملکرد ضعیف می شود. بعد رفتاری اضطراب نیز شامل واکنش هایی مانند انگیزختگی دستگاه عصبی سمپاتیک و تلاش برای فرار از موقعیت می باشد.

در «مدل فاجعه»<sup>۴</sup>، که برای درک تأثیر اضطراب بر عملکرد عنوان شده است، دو بعد پیش بینی کننده میزان عملکرد، برانگیختگی فیزیولوژیکی و اضطراب شناختی می باشند. به نظر راب (۲۰۰۵) اضطراب شناختی همبستگی منفی و اضطراب فیزیولوژیکی رابطه ای منحنی شکل با عملکرد دارند. اضطراب شناختی در جواب نگرانی منفی و تردید داشتن نسبت به توانایی های خود در رابطه با عملکرد ایجاد می شود. اضطراب فیزیولوژیکی مانند تپش قلب، در طول عملکرد به صورت پیوسته بالا و پایین می رود (ویتاساری و همکاران، ۲۰۰۵؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۹۰). درباره رابطه اضطراب و سبک شناختی تکانشی - تأملی دو پیش بینی محتمل است؛ ۱. افراد با میزان اضطراب بالاتر زمان کوتاه تری را صرف پاسخ می کنند و با پاسخ های شتاب زده، اشتباهات بیشتری را مرتکب می شوند. ۲. فردی که اضطراب بالایی دارد، به علت ترس از اشتباه زمان بیشتری را صرف نموده و احتمالاً اشتباهات کمتری را مرتکب می شوند (مسر، ۱۹۷۰؛ به نقل از پالادینو و همکاران، ۱۹۹۷).

«اضطراب زبان»<sup>۵</sup> که به شکل «اضطراب فقط هنگام یادگیری زبان که به صورت بالقوه موقعیتی مضطرب کننده است رخ دهد» تعریف شده است (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶) و به عنوان نوعی اضطراب موقعیت بیان می شود، نه تنها بین زبان آموزان مشترک است، بلکه می تواند باعث ایجاد مشکل در روند یادگیری زبان دوم شود (مکینتایر و گاردنر، ۱۹۹۱؛ الهی و همکاران، ۱۳۸۳). مکینتایر و گاردنر (۱۹۹۱، ۱۹۹۴) این فرضیه را بیان نمودند که اضطراب زبان در هر کدام از سه مرحله یادگیری زبان، شامل «درونداد»، «پردازش» و «برونداد» ممکن است رخ دهد. در مرحله «درونداد» اضطراب می تواند منجر به نقص توجه و پردازش اولیه ضعیف اطلاعات گردد. به نظر می رسد افرادی که اضطراب بالایی دارند راحت تر



دچار حواس پرتی می شوند زیرا زمانشان بین پردازش اطلاعات مرتبط و غیرمرتبط تقسیم می گردد. اگر فعالیت ساده باشد، از میزان اثرگذاری اضطراب بر پردازش کاسته خواهد شد و هر چه تکلیف دشوارتر باشد، اثر اضطراب بر روند پردازش بیشتر خواهد بود. تداخل اطلاعات جدید با اطلاعات قدیم مثالی از اثر اضطراب بر پردازش است. در مرحله برونداد، اضطراب اثر خود را در مرحله بازیابی اطلاعات به صورت تجربه خالی شدن ذهن در هنگام امتحان نشان می دهد. الگوی سه مرحله ای توبیاس (۱۹۸۹)؛ به نقل از احمدخان و ظفر، (۲۰۱۰) از یادگیری، نشان می دهد که افزایش تلاش می تواند اثر منفی اضطراب را در هر یک از مراحل کاهش دهد. با این حال معمولاً سرعت تقابل زبان دوم سریعتر از آن است که یک بازیابی این چینی را امکان پذیر سازد. چنانچه چنین فرصتی برای جبران فراهم نیاید، برانگیختگی اضطراب بر تمامی مراحل یادگیری اثر خواهد گذاشت.

مؤلفه های اضطراب زبان خارجی شامل «ترس از ارتباط»<sup>۶</sup> (CA)، به معنای روندی کلامی، نشانه ای و یا سلسله ای از اعمال که فردی به فرد دیگر منتقل می کند؛ اضطراب امتحان (TA)؛ «ترس از ارزیابی منفی»<sup>۷</sup> (FNE)؛ و «ترس از کلاس زبان»<sup>۸</sup> (AEC) می باشد (حسینی و رجب، ۲۰۱۲). به اعتقاد هورویتز (۲۰۰۱) یادگیرندگان افکار و ایده های کامل دارند ولی گنجینه لغویشان از زبان دوم، برای بیان این افکار کفایت نمی کند. ناتوانی در ابراز عقاید و یا فهم ایده های طرف مقابل، منجر به ترس می شود. در واقع فعالیت های ارتباطی منجر به میزان بالایی از اضطراب می شوند و این نشان می دهد که توانایی برقراری ارتباط، با اضطراب رابطه مستقیم دارد. «اضطراب امتحان»، زمان عملکرد تجلی می کند و البته عامل های دیگر مانند زمان، محدودیت روش های امتحانی، طول امتحان، محیط جلسه امتحان و شفافیت دستورالعمل های امتحانی نیز بر آن اثرگذار است. منظور از ارزیابی منفی تنها ارزیابی انجام شده توسط معلم نیست، بلکه ارزیابی همکلاس ها را نیز شامل می شود. از آنجا که یادگیرندگان در مورد خود و درستی آنچه می گویند اطمینان ندارند، احساس می کنند قادر نیستند اثرگذاری اجتماعی مناسبی داشته باشند (بیرجندی و عالمی، ۲۰۱۰). ترس از کلاس زبان نیز مؤلفه های محیطی را شامل می شود.

جمیسن (۱۹۹۲) با استناد بر گفته کاگان (۱۹۶۶) که یادگیرندگان تکانشی را تصمیم گیرندگان سریع، بدون توجه و کم دقت و تأملی ها با همان درجه هوش را، بیشتر با توجه،

دقیق و کندتر در تصمیم گیری معرفی مینمود، ماتریسی ۴ خانه را فراهم آورد که از کند، دقیق (تأملی) - سریع، بی دقت (تکانشی) - کند، بی دقت - و سریع، دقیق ساخته شده است. این باور وجود دارد که یادگیرندگان سریع، دقیق در یادگیری زبان از هر سه گروه دیگر بهتر عمل می کنند. کاگان (۱۹۶۵) بیان می کند که تأکید بر صحیح بودن پاسخ می تواند زمان پاسخ گویی را تحت تأثیر قرار دهد، همان طور که اجبار به سریع پاسخ دادن. نتایج پژوهش روزنکوآج و کورویر (۲۰۰۵) حاکی از آن بود که ۱. افراد تأملی که پردازشی تحلیلی دارند، از لحاظ شناختی پخته تر هستند. ۲. تکانشی ها که پردازش کلی دارند، از لحاظ شناختی ناپخته می باشند. ۳. افراد سریع - درست که قادرند هر دو نوع پردازش کلی و تحلیلی را به کارگیرند، از نظر شناختی بالغ هستند. ۴. افراد کند - نادرست علیرغم توانایی در مهار شناختی در هر دو نوع سبک پردازشی با مشکل مواجه هستند.

فرض شده که افراد در هر یک از گروه های سبک شناختی چنانچه تکلیفی منطبق با پردازش ترجیحی خود دریافت نمایند، عملکرد بهتری خواهند داشت. روزنکوآج و کورویر (۲۰۰۵) برای آزمون این فرضیه ماده های «پرسشنامه همتایابی تصاویر آشنا» را در دو گروه دسته بندی نمودند. یک گروه ماده هایی بود که تفاوت در جزئیات اشکال را شامل می شد و گروه دیگر مواردی بود که تفاوتشان در کلیاتی مانند حد فاصله بود. تکانشی ها در مسائل کلی تر و تأملی ها در ماده های با تفاوت جزئی عملکرد بهتری داشتند. با وجود این با اینکه تأملی ها به نسبت تکانشی ها در مسائل با جزئیات بیشتر موفق تر ظاهر شدند، تکانشی ها در ماده های با تفاوت های کلی از تأملی ها موفق تر نبودند. پژوهش بلاک و همکارانش (۱۹۷۱)؛ به نقل از کوزینکو، (۲۰۰۷) نشان داد تعداد اشتباهات در «پرسشنامه همتایابی تصاویر آشنا» بیشتر با بعد تکانشی - تأملی مرتبط است و زمان نهفتگی بیشتر از تکانشگری و تأمل گرایی از مؤلفه هایی همانند بهره هوشی و اضطراب تأثیر می پذیرد.

برخی پژوهش ها رابطه منفی بین اضطراب زبان دوم و میزان یادگیری آن را گزارش کرده اند (مانند اسپارکس و گنشو، ۲۰۰۷)، برخی دیگر رابطه مثبت یا خنثی بین این دو یافته اند. علت تناقض در نتایج پژوهش ها به مفاهیم متفاوت مرتبط با اضطراب و نیز ابزارهای سنجش متعدد نسبت داده شده است (محمود و اقبال، ۲۰۱۰). به اعتقاد هورویتز (۲۰۰۱) افراد زیادی هستند که در یادگیری هر نوع مهارت درسی موفق بوده اند ولی هنگامی

که نوبت به یادگیری درس زبان خارجی می رسد، گویی «سای ذهنی» وجود دارد. تعدادی پژوهشگران معتقدند که این سد ذهنی، چیزی جز اضطراب زبان و مؤلفه هایش نیست (ختاک و همکاران، ۲۰۱۱). داشتن تصویر مثبت از توانایی و اضطراب کم مؤلفه های مهمی در یادگیری زبان خارجی است. با توجه به مطالب فوق و وجود یافته های اندک و متناقض در پیشینه پژوهشی این زمینه، پژوهش حاضر با هدف مقایسه یادگیرندگان زبان دوم با سبک شناختی تکانشی یا تأملی، در میزان اضطراب زبان و به تبع آن میزان یادگیری زبان انگلیسی شکل گرفت.

## ● روش

از بین تمام دانشجویان مشغول به تحصیل در سطح متوسط آموزشگاه زبان دانش اندیشه کرج و دو زیر شعبه آن (حدود ۵۰۰ نفر) در ترم سه ماهه تابستان، ۱۰۳ نفر زبان آموز بین ۱۴ تا ۱۸ سال به تصادف انتخاب شدند و به سؤالات «پرسشنامه نارسایی شناختی» (CFQ) برادبنت و همکاران و «آزمون نرم افزاری همتایابی تصاویر آشنای کاگان» (۱۹۶۵)، پاسخ دادند. اجرای پرسشنامه نارسایی شناختی برای کنترل برخی معیارهای ورود، شامل عدم نارسایی ها شناختی مانند حواس پرتی، مشکلات مربوط به حافظه، اشتباهات سهوی و عدم یادآوری اسامی بود. زبان آموزانی که نمرات مناسب از این آزمون کسب نکردند در همان ابتدا از مجموع آزمودنی ها کنار گذاشته شدند. در میان آزمودنی هایی که نمره مناسب از این آزمون را به دست آوردند، نمرات آزمون نرم افزاری کاگان بررسی شد و بر اساس نمرات این آزمون تعداد ۶۰ نفر انتخاب و در دو گروه تکانشی و تأملی جایگزین شدند. سپس آزمودنی های دو گروه هر کدام به صورت جداگانه به سؤالات مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی هورویتر و همکاران (۱۹۸۶) پاسخ دادند. همچنین نمرات درسی این افراد پس از یک ترم ۲۳ جلسه ای گردآوری شد. نمره درسی آزمودنی ها هم به صورت میانگین تمامی امتحانات تستی و تشریحی برگزار شده در طول ترم و هم به صورت نمرات جداگانه در ۴ مهارت زبانی «خواندن و درک مطلب»، «نوشتن»، «گفتن»، و «شنیدن» در نظر گرفته شد. نمرات در بخش خواندن و درک مطلب از ۵ امتحانی استخراج گردید که در هر کدام متنی به شاگردان ارائه شده بود که پس از خواندن آن می بایست به ۵ سؤال ۴ گزینه ای مربوط به آن پاسخ می گفتند.

## • ابزار

□ الف. **آزمون همتایابی تصاویر آشنا (MFFT):** این آزمون در پژوهش حاضر به صورت برنامه رایانه ای تدوین و سپس اجرا گردید. طریقه کار برنامه به این شکل بود که ۱۳ کارت به ترتیب بر صفحه مانیتور ظاهر می شد. کارت ابتدایی جنبه آموزشی داشت و نمره آن جزء جواب ها محسوب نمی شد (آزمودنی هم از این موضوع اطلاع داشت). در هر کارت فرد باید از میان ۶ تصویر پایین کارت، تصویری که با تصویر معیار برابر بود را انتخاب می کرد. مجموع زمان نهفتگی پاسخ در واحد دقیقه، ثانیه و صدم ثانیه ثبت می گردید. مجموع پاسخ های درست و نادرست نیز توسط نرم افزار محاسبه می شد. در فرم مداد- کاغذی این پرسشنامه در پژوهش *کارترو- دیوس و همکاران (۲۰۰۹)* ضرایب اعتبار بازآزمایی آزمون، برای زمان نهفتگی ۰/۶۸ و در مورد تعداد خطاها ۰/۸۰ گزارش شد. همسانی درونی آزمون برای زمان نهفتگی ۰/۸۹ و برای تعداد خطاها در حدود ۰/۶۳ و روایی همگرایی آزمون هم ۰/۳۳ به دست آمد. اگر اجزای تشکیل دهنده ابزار اندازه گیری معرف ویژگی هایی باشند که پژوهشگر قصد اندازه گیری آنها را دارد، ابزار دارای روایی محتوا است. روایی محتوا ویژگی ساختاری ابزار است که همزمان با تدوین آزمون در آن تنیده می شود و نظر در مورد آن به قضاوت داوران بستگی دارد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۷). روایی محتوایی نرم افزار ساخته شده توسط اساتید متخصص بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. همچنین اعتبار نرم افزار به شیوه همسانی درونی (ضریب آلفای کرنباخ) برابر ۰/۷۸ به دست آمد.

□ ب. **مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی (FLCAS):**<sup>۹</sup> این پرسشنامه که توسط هورویتز، هورویتز و کوپ در سال ۱۹۸۶ تهیه شده شامل ۳۳ جمله می باشد که به ۴ بخش کلی مرتبط با ۴ نوع اضطراب تقسیم می شود؛ «*اضطراب امتحان*» (موارد ۸، ۱۰، ۲۱)، «*ترس از ارزیابی منفی*» (موارد ۷، ۱۳، ۱۹، ۲۳، ۲۵، ۳۱)، «*اضطراب برقراری ارتباط*» (۱، ۲، ۳، ۴، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۰، ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۳۲، ۳۳) و «*ترس از کلاس زبان*» (۵، ۶، ۱۱، ۱۶، ۱۷، ۲۲، ۲۶، ۲۸، ۳۰). سؤالات در مقیاس لیکرت پنج درجه ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره گذاری می گردد و در مورد جملاتی که به صورت عکس بیان شده اند، نمره گذاری عکس می شود. در مطالعه متسودا و گوبیل (۲۰۰۱) آلفای کرنباخ ۰/۷۸ برای مقیاس گزارش شده است. در پژوهش حاضر میزان همبستگی نمره این مقیاس با نمره حاصل از امتحان

زبان آزمودنی ها، ۰/۵۶- بدست آمد که نشان از اعتبار مقیاس دارد. همچنین در این پژوهش ضریب آلفای کرنباخ مقیاس نیز ۰/۸۱ محاسبه شد.

□ ج. پرسشنامه نارسایی های شناختی (CFQ): این پرسشنامه توسط برادبنت و همکاران (۱۹۸۲) تهیه شده است که شامل ۲۵ ماده در ۴ خرده مقیاس حواسپرتی (ماده های شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۲۲ و ۲۵)، مشکلات مربوط به حافظه (ماده های شماره ۶، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۲۳)، اشتباهات سهوی (ماده های شماره ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۲۴) و عدم یادآوری/سامی (ماده های شماره ۷ و ۲۰) می باشد. پاسخ به هر ماده در یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای از «هرگز» تا «همیشه» می باشد. نمره کل نارسایی های شناختی برای هر فرد از جمع نمرات خرده مقیاس به دست می آید. مکاسی و ریجی (۲۰۰۶) ضریب آلفای کرنباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۱ گزارش دادند. از آنجا که فرم ترجمه موجود این پرسشنامه با فرم اصلی تفاوت هایی داشت، شاهقلیان و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه خود فرم اصلی پرسشنامه را مجدداً ترجمه کردند و ضریب آلفای کرنباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۶۴، ۰/۶۶ و ۰/۶۲ را گزارش دادند.



برای انجام پژوهش با در نظر داشتن ملاک های سن ۱۴-۱۸ سال و سطح متوسط در زبان انگلیسی، از میان تمام زبان آموزان، تعداد ۱۰۳ نفر به صورت تصادفی برگزیده شدند. این افراد به صورت فردی در دفتر آموزشگاه حاضر شده و به سوالات «پرسشنامه نارسایی های شناختی» و «آزمون همتای تصاویر آشنا» پاسخ دادند. آزمودنی هایی که نمره پرسشنامه نارسایی های شناختی آنها نارسایی های شناختی را نشان می داد کنار گذاشته شدند و از بین بقیه با توجه به نمره های کسب شده در آزمون همتای تصاویر آشنا برای سبک شناختی تکانشی و تأملی، ۷۸ نفر باقی ماندند. پس از حذف ۳۳٪ میانی خط برش تکانشی ها و تأملی ها، ۶۰ نفر به شکل ۳۰ نفر در گروه «تکانشی» و ۳۰ نفر در گروه «تأملی» جای گرفتند. از افراد دو گروه خواسته شد به سوالات مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی پاسخ گویند. در برخی موارد دانش آموزان درخواست می کردند که پس از اتمام آزمون همتای تصاویر آشنا نتایج آن را بدانند و این امکان با باز نمودن صفحه دیتای مربوطه برای آنها فراهم می آمد در نهایت از معلم های این تعداد ۶۰ نفری نیز (بعد از توضیح اهداف پژوهش و توجیه شان در این زمینه) خواسته شد تا پس از اتمام ترم تحصیلی نمرات

پرسش های کلاسی و برگه های امتحانی شاگردان را در اختیار پژوهشگر قرار دهند.

### ● یافته ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار اضطراب زبان و عملکرد زبان به تفکیک گروه ها آمده است.

جدول ۱. یافته های توصیفی به تفکیک گروه ها

تأملی		تکانشی		شاخص ها	متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۵/۴۵	۲۵/۱۳	۳/۹۶	۲۵/۴۷	ترس از کلاس	اضطراب زبان
۴/۵۰	۴۰/۳۷	۸/۲۴	۳۹/۴۷	اضطراب ارتباط	
۵/۱۶	۱۲/۳۷	۴/۸۰	۱۳/۵۳	ترس از ارزیابی منفی	
۱/۷۴	۸/۴۷	۲/۱۰	۹/۱۳	اضطراب امتحان	
۱۲/۶۷	۸۶/۳۳	۱۴/۴۷	۸۷/۶۰	نمره کل اضطراب زبان	
۴/۷۶	۳۶/۳۲	۵/۴۲	۳۴/۴۶	نوشتن	عملکرد زبان
۸/۴۲	۳۴/۸۸	۹/۹۵	۲۹/۰۳	خواندن و درک مطلب	
۴/۰۱	۳۷/۵۶	۴/۰۳	۳۸/۹۱	شنیدن	
۵/۳۹	۳۴/۵۱	۵/۷۲	۳۳/۱۹	صحبت کردن	
۷/۷۵	۷۹/۱۹	۷/۵۰	۷۴/۲۹	نمره کل عملکرد زبان	

برای مقایسه دو گروه با سبک شناختی تکانشی و تأملی در اضطراب زبان، آزمون کلموگروف- /سمیرنوف نرمال بودن توزیع نمرات را نشان داد. همچنین اطلاعات آزمون لئون فرض برابری واریانس گروه ها را نشان داد، زیرا در همه این موارد نسبت های  $F$  مشاهده شده معنی دار نشده است. بنابراین فرض همسانی واریانس های برقرار و استفاده از مدل تحلیل واریانس چندمتغیری بلا مانع است. جدول ۲ یافته های این تحلیل را نشان می دهد.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت کلی اضطراب زبان در دو گروه

منبع اثر	آماره ملاک	ارزش آماره	نسبت F	df فرضیه	df خطا	معناداری
گروه	پیلانی	۰/۰۶	۰/۸۶۳	۴	۵۵	۰/۴۹۲
	ویلکز	۰/۹۴	۰/۸۶۳	۴	۵۵	۰/۴۹۲
	هتلینگ	۰/۰۶	۰/۸۶۳	۴	۵۵	۰/۴۹۲

جدول ۲ نشان می دهد هیچ یک از شاخص های آماره ملاک آزمون در مورد تفاوت دو گروه از نظر متغیرهای مورد مطالعه در سطح  $۰/۰۵$  معنی دار نشده است. این یافته به این معناست که دو گروه تفاوت معناداری در اضطراب زبان ندارند. جدول ۳ جزئیات تفاوت ها را نشان می دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت دو گروه در اضطراب زبان

معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر وابسته
۰/۷۶۱	۰/۰۹۴	۱/۶۷	۱	۱/۶۷	ترس از کلاس
۰/۶۴۰	۰/۲۲۱	۱۲/۱۵	۱	۱۲/۱۵	اضطراب ارتباط
۰/۳۶۹	۰/۸۲۱	۲۰/۴۲	۱	۲۰/۴۲	ترس از ارزیابی منفی
۰/۱۸۱	۱/۸۳۳	۶/۶۷	۱	۶/۶۷	اضطراب امتحان
۰/۷۲۰	۰/۱۳۰	۲۴/۰۷	۱	۲۴/۰۷	نمره کل اضطراب زبان

برای مقایسه دو گروه با سبک شناختی تکانشی و تأملی در عملکرد زبان، نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن توزیع نمرات عملکرد زبان را نشان داد. آزمون لون نیز فرض برابری واریانس گروه‌ها را تأیید کرد (در همه موارد نسبت‌های F مشاهده شده معنی دار نشده است). بنابراین فرض همسانی واریانس‌های این نمره‌ها برقرار و استفاده از مدل تحلیل واریانس چندمتغیری بلامانع می باشد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت کلی عملکرد زبان در دو گروه

معناداری	df خطا	df فرضیه	نسبت F	ارزش آماره	آماره ملاک	منبع اثر
۰/۰۰۷	۵۵	۴	۳/۶۴۴	۰/۲۵	پیلانی	گروه
۰/۰۰۷	۵۵	۴	۳/۶۴۴	۰/۷۵	ویلکز	
۰/۰۰۷	۵۵	۴	۳/۶۴۴	۰/۳۴	هتلینگ	

جدول ۴ نشان می دهد هر سه شاخص آماره ملاک آزمون در مورد تفاوت دو گروه از نظر متغیرهای مورد مطالعه در سطح ۰/۰۰۷ معنی دار شده است. این یافته به این معناست که دو گروه حداقل در یکی از مولفه‌های عملکرد زبان تفاوت معناداری دارند. جدول ۵ جزئیات تفاوت‌ها را نشان می‌دهد:

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تفاوت دو گروه در عملکرد زبان

معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر وابسته
۰/۱۶۳	۲	۵۱/۹۹	۱	۵۱/۹۹	نوشتن
۰/۰۱۷	۶/۰۴	۵۱۳/۳۴	۱	۵۱۳/۳۴	خواندن و درک مطلب
۰/۲۱۴	۱/۵۸	۲۷/۳۲	۱	۲۷/۳۲	شنیدن
۰/۳۶۳	۰/۸۴	۲۶	۱	۲۶	صحبت کردن
۰/۰۱۶	۶/۲۰	۳۶۰/۱۵	۱	۳۶۰/۱۵	نمره کل عملکرد زبان

اطلاعات جدول ۵ حاکی از آن است که دو گروه تنها در میانگین درک مطلب و نمره کل عملکرد زبان تفاوت معناداری دارند، به این ترتیب که میانگین گروه تأملی بالاتر از گروه تکانشی است.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر «مقایسه دو گروه زبان آموزان با سبک شناختی تکانشی و تأملی در میزان اضطراب زبان و به تبع آن میزان یادگیریشان از زبان انگلیسی (عملکرد زبان)» بود. نتایج پژوهش نشان داد زمانی که افراد با تکلیفی مانند خواندن و درک مطلب روبرو می شوند، تأملی ها عملکرد بهتری دارند. خواندن و درک مطلب موقعیتی شامل میزان بالای عدم اطمینان در پاسخگویی است و برای کسب موفقیت در استخراج معانی از متن، فرد باید یک تصمیم گیرنده خوب باشد تا بتواند از ابزارهای زبان شناسی به کفایت بهره جسته، اطلاعات پیشین خود را لحاظ نموده و با استفاده از مهارت های زبانی خود، فرضیه ای کارآمد بسازد. پژوهش برزینسکی (۱۹۷۷؛ به نقل از بیگدلی، ۲۰۱۰) نشان داد تأملی ها در تحمل ابهام، نمره بالاتری نسبت به تکانشی ها کسب می کنند. کاگان (۱۹۶۵) نیز در تعریف افراد با سبک شناختی تکانشی بیان کرد این افراد اشتباهات بازشناختی بیشتری در خواندن کلمات به صورت تکی و در قالب متن دارند. به اعتقاد او عملکرد افراد هنگامی که عدم اطمینان نسبت به درستی پاسخ وجود دارد، پیش بینی کننده قوی کیفیت عملکرد در تکلیف خواندن است. نتایج پژوهش های پالادینو و همکاران (۱۹۹۷) و گریملی و همکاران (۲۰۰۸) ضعف تکانشی ها را در استفاده از حافظه کوتاه مدت و به تبع آن بلند مدت نشان می دهد. بنابراین تأملی ها در مقایسه با تکانشی ها در بکارگیری اطلاعات پیشین خود قوی تر عمل می نمایند.

○ هنگامی که واژگان به شکل جمله در آمده و در قالب پاراگراف هایی متعدد برای خواندن ارائه می گردند، درک مطلب توانایی خواننده در درک معانی موجود در لایه های زیرین متن را شامل می شود. در چنین حالتی درک فرد از هر لغت و ساختار به تنهایی جوابگوی نیاز او نیست، بلکه باید قادر باشد تفسیری مشخص از معانی و ارتباطات درون و میان جمله ای داشته باشد. تکانشی ها ممکن است حتی در برداشت های سطحی از متن نیز دچار مشکل باشند. زیرا همانطور که بررسی تا (۲۰۰۷) نشان می دهد، این افراد بیشتر مستعد



مشکلات توجه/فزون کنشی هستند. در سطح عمیق تر یعنی رسیدن به درکی درست از مطلب مستلزم پردازشی تحلیلی و توجه به جزئیات است و افراد تأملی درای سبک پردازشی تحلیلی معرفی شده اند. احتمالاً به همین علت است که غیر تکانشی ها را در فعالیت های استدلالی قوی تر معرفی می کنند (روزنکوواج و کورویر، ۲۰۰۵). تحلیل سریع و شتابزده و پردازش غیر منظم که ویژگی تکانشی ها است موجب می شود تکانشی ها در مقایسه با تأملی ها توجه کمتری به جزئیات داشته باشند. در شرایطی که افراد تأملی با بررسی تفاوت های مؤلفه ارائه شده دست به ارزیابی و ادراک می زنند، روند پردازش تکانشی ها از الگوی خاصی پیروی نمی کند (کسیدی، ۲۰۰۴). این نتایج هم راستا با تعریف کاگان (۱۹۶۵) از یادگیرنده تکانشی است. به اعتقاد او افراد تکانشی هنگام مواجه با مسائلی که دارای پاسخ قطعی نیستند، بدون دقت و با سرعت راه حلی را ارائه می نمایند که معمولاً اشتباه است، در صورتی که تأملی ها با صرف زمان بیشتر سعی دارند که اولین پاسخ آنها درست ترین پاسخشان باشد. همین میزان احتیاط است که تفاوت تأملی ها و تکانشی ها را در حل مسئله شکل می دهد.

○ دلیل تناقض یافته های این پژوهش با پژوهش *فایانچی* و *دستی* (۲۰۱۱) که تفاوتی در عملکرد تکانشی ها و تأملی ها در درک مطلب گزارش نکردند احتمالاً به کارگیری ابزاری متفاوت در سنجش تکانشگری شناختی است. در پژوهش نام برده شده از پرسشنامه آیزنک (EPQ) استفاده شده است.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد یادگیری زبان انگلیسی در تکانشی ها ضعیفتر از افراد تأملی است. در تبیین این یافته می توان اشاره کرد که تأملی ها پردازش شناختی آگاهانه و گرایش به درگیر شدن در تفکر پر تلاش دارند. در حالیکه تکانشی ها از پردازش زیاد اطلاعات دوری می کنند. به بیان پوستینین و همکاران (۲۰۰۴) پردازش ادراکی در دو سطح انجام می گیرد؛ سطح اول با خصوصیات همچون سریع، منفعل و بدون تلاش توصیف می گردد و به سطح پردازش تکانشی ها اشاره دارد، و سطح دوم با صفاتی همانند علاقمند به صرف وقت، فعال و پر تلاش که خصوصیات پردازشی تأملی ها است مشخص می شود. به خاطر این خصلت های پردازشی در تأملی ها آنها در اکثر تکالیف، حتی تکالیفی که تحلیل گر محور نیستند، موفق تر از تکانشی ها ظاهر می شوند. دلیل دیگر می تواند این باشد که

افراد با سبک غیر تحلیلی مضطرب تر هستند (مکینتایر و گاردنر، ۱۹۹۱). همچنین نتایج پژوهش گریملی و همکاران (۲۰۰۸) گواه بر ضعف تمرکز و حافظه در تکانشی ها است و اهمیت این دو مؤلفه که در امر یادگیری و عملکرد تحصیلی قابل انکار نیستند، می تواند به عنوان دلیل بعدی مطرح شود.

○ نتایج این پژوهش تفاوتی میزان کلی اضطراب و همچنین ترس از ارزیابی منفی بین دو گروه نشان نداد. این بدان معنا است که هر دو گروه هنگامی که در شرایط ارزیابی قرار می گیرند، به یک میزان از منفی ارزیابی شدن ترس و اضطراب دارند. فنگ و همکاران (۲۰۱۲) بیان می کنند که چنانچه فردی اضطراب داشته باشد، عملکرد شناختی او مختل گردیده و او به یک ارزیابی منفی از خویش می رسد. بنابراین اضطراب و ارزیابی منفی چرخه معیوبی را شکل می دهند. بررسی حسنی و رجب (۲۰۱۲) نشان داد که مهم ترین برانگیزاننده های ترس از ارزیابی منفی، می تواند ترس از برجا گذاشتن تأثیرات نامطلوب بر دیگران، آماج قضاوت های منفی دیگران واقع شدن و ترس از انجام کارهای اشتباه و گفتار نادرست باشد. به عبارتی دلیل اینکه یادگیرنده ای در بحث ها و گفتگوهای کلاسی شرکت نمی کنند، ترس از ارتکاب اشتباهات کلامی است.

○ ترس از ارتکاب اشتباه و برقراری ارتباط یادآور خصوصیات افراد با سبک شناختی تأملی می باشند. کاگان (۱۹۶۶) کودکان تأملی را افرادی توصیف می کند که فعالیت های انفرادی را ترجیح می دهند و از موقعیت های سخت و ریسک کردن (که کاگان خود آن را سازهای مرتبط با برونگرایی می خواند) دوری می جویند. مسر (۱۹۷۰؛ به نقل از پالادینو و همکاران، ۱۹۹۷) با القاء اضطراب به این نتیجه رسید که اضطراب سبب می گردد، افراد چه در گروه تکانشی و چه در گروه تأملی، تأملی تر عمل نمایند و در هر دو گروه زمان نهنفتگی پاسخ افزایش و در گروه تکانشی، تعداد اشتباهات کاهش یابد. به عقیده دهرایی و ریڈینگ (۲۰۰۶) خطر ارتکاب اشتباه در تأملی ها اضطراب بیشتری را رقم می زند و موجب می شود آنها در تکالیف بیشتر دچار اشتباه شوند. کاگان (۱۹۶۶) سبک شناختی تکانشی را با برخی از عوامل شخصیتی از جمله کمترین میزان ترس از ارتکاب اشتباه، تلاش برای رسیدن به موفقیت سریع بدون در نظر گرفتن خطر شکست احتمالی مرتبط می داند. این در حالی است که نتیجه مطالعه ویتاساری و همکارانش (۲۰۱۱) گواه بر آن است که هرچه اضطراب بالاتر

رود، افراد تکانشی تر عمل می کنند. برای توجیه این تناقضات و عدم تفاوت میزان ترس از ارزیابی منفی در گروه با سبک شناختی تکانشی با میزان آن در افراد با سبک شناختی تأملی، می توان به فرضیه کاگان (۱۹۶۶) مبنی بر اینکه اضطراب در موقعیت رقابت، یکی از مؤلفه های اساسی در بروز تفاوت میان افراد با سبک شناختی تکانشی و تأملی است، اشاره نمود. منبع اضطراب تکانشی ها این تفکر است که دیگران عملکرد آنها را ضعیف ارزیابی خواهند نمود «اگر کند پاسخ دهند»، و در تأملی ها اضطراب از ترس ارتکاب اشتباه سرچشمه می گیرد. هم راستا با این فرضیه پژوهش گالو (۱۹۸۸؛ به نقل از چنگ و همکاران، ۱۹۹۹) نشان داد، تفاوت تکانشی ها و تأملی ها به سرچشمه اضطرابی که از اشتباه کردن دارند باز می گردد. بخشی از این نگرانی، منعکس کننده نگرانی آنها نسبت به قضاوتی است که این افراد از توانایی ها و شایستگی های خود دارند. کودکان تکانشی سرعت در پاسخ دهی را نشانه اصلی شایستگی و کفایت می دانند. در حالی که این شایستگی برای کودکان تأملی به عنوان میزان اشتباهات تعریف می شود. این بدان معناست که افرادی که در دو سر پیکان سبک شناختی تکانشی- تأملی قرار می گیرند، همگی اضطراب و ترس از ارزیابی منفی را تجربه می کنند و فقط تنها تفاوت در سرچشمه این اضطراب می باشد.

○ در این پژوهش نمراتی که برای مهارت گفتار استفاده شد، تحت تأثیر نظرات شخصی معلم بود. در مورد مهارت نوشتار هم تا حدودی همین مشکل مطرح می باشد. از آنجا که آزمودنی ها از کلاس های متفاوت با معلم های متفاوت انتخاب شدند، این امر می تواند نمرات را در این دو مهارت تحت تأثیر قرار داده باشد. برای اطمینان بیشتر به یکسان بودن نظرات هنگام تصحیح و نمره دهی در بخش مهارت گفتار و نوشتار، پیشنهاد می شود که همه آزمودنی ها از کلاس یک معلم انتخاب شوند. همچنین پیشنهاد می شود که عملکرد افراد با سبک شناختی تکانشی- تأملی هنگام القای اضطراب مورد بررسی قرار گیرد.



#### یادداشت ها:

- |  |  |
|--|--|
| 1. cognitive style                       | 2. conceptual tempo                        |
| 3. Matching Familiar Figures Test (MMFT) | 4. catastrophe model                       |
| 5. language anxiety                      | 6. communication anxiety                   |
| 7. fear of negative evaluation           | 8. anxiety of english classes              |
| 9. Foreign Language Class Anxiety Scale  | 10. Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) |

## ● منابع

- الهی، طاهره، پرویز، آزاد فلاح، کاظم، رسول زاده طباطبایی. (۱۳۸۳). رابطه سبک های یادگیری وابسته / نایسته به زمینه و پیشرفت، در یادگیری زبان انگلیسی. *مجله روانشناسی*، ۸ (۲۹)، ۳۷-۲۲.
- شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۰). اثر پردازش های فراشناختی بر فعالیت ناحیه ای مغز با توجه به اضطراب و زودانگیزگی. رساله دکتری روانشناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- غلامعلی لواسانی، مسعود، الهه، حجازی، فرخ، خندان. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک طلبی. *مجله روانشناسی*، ۱۵ (۶۰)، ۴۱۲-۳۹۷.
- Ahmedkhan, Z., & Zafar, S. (2010). The effects of anxiety on cognitive processing in English language learning. *English Language Teaching*, 3, (2) 199-209.
- Al Ansari, B. (2004). The relationship between anxiety and cognitive style measured on the Stroop Test. *Social and Behavioral and Personality*, 33 (3) 281-292.
- Bigdeli, S. (2010). Affective learning: The anxiety construct in adult learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 674-678
- Birjandi, P., & Alemi, M. (2010). The impact of test anxiety on test performance among Iranian EFL learners. *Brain Board Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1 (4), 44-58.
- Broadbent, D. E., Cooper, P.J., Fitzgerald, P.F., & Parkes, K.R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21(1), 1-16.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24, 419-444.
- Carretero-Dios, H, De los Santos-Roig, M., & Buela-Casal, G. (2009). Role of the Matching Familiar Figures Test-20 in the analysis of theoretical validity of the reflection-impulsivity: A study with personality. *International Journal of Psychological Research*, 2(1), 6-15
- Cheng, Y.S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Fong, F. S., Lily, L. P., & Por, F. P. (2012). Reducing cognitive overload among students

- of different anxiety levels using segmented animation. *Social and Behavioral Sciences*, 47,1448-1456.
- Ghapanchi, Z., & Dashti, Z. (2011). The relationship between cognitive style of impulsivity and display, referential, and inferential reading comprehension questions among Iranian EFL university students. *Canadian Social Science*, 7(6), 227-233.
- Gower PL, (Ed) (2004). *Psychology of fear*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Grimley, M., Dahraei, H., & Riding, R. J. (2008). The relationship between anxiety-stability, working memory and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 13, 149-169.
- Hassani, S., & Rajab, A. (2012). General communication anxiety among EFL students: A case study of Iranian students of intensive English programs. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 66, 410-418.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 70(2), 125-132.
- Jamieson, J. (1992). The cognitive style of reflection/ impulsivity, field independence and ESL success. *Modern Language Journal*, 76, 491-501.
- Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children. *Child Development*, 609-628.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71,17-24.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23, 227-247.
- Khattak, Z., Jamshed, T., Ahmed, A., & Baig, M. N. (2011). An investigation into the cause of English language learning anxiety in students at AWKUM. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600-1604.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward and integrated frame work of cognitive style. *Psychology Bulletin*, 133(3), 464-481.
- Mahmood, A., & Iqbal, S. (2010). Difference of student anxiety level towards English as foreign language subject and their academic achievement. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 199-203.
- McIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.

- McIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The stable effect of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*(2), 283-305.
- Mecacci, L., & Righi, S. (2006). Cognitive failures, metacognitive beliefs and aging. *Personality and Individual Differences, 40*, 1453-1459.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal, 9*(3), 22-34.
- Palladino, P.; Poli, P.; Mast, G.; & Marcheschi, M. (1997). Impulsive-reflective cognitive style, meta cognition, and emotion in adolescence. *Perceptual and Motor Skills, 47*-57.
- Puustinen, M., Kokkonen, M., Tolvanen, A., & Pulkkinen, C. (2004). Children's help seeking and impulsivity. *Learning and Individual Differences, 14*, 231-246.
- Razmjou, S. A., & Mirzaei, R. (2009). On the relationship between dimensions of reflectivity- impulsivity as cognitive style and language proficiency among Iranian EFL university students. *Iraniana Journal of Language Studies*.
- Robb, M. (2005). Influences of anxiety on golf performance: *A field test of catastrophe theory*. Ph.D. Dissertation, University of Missouri Columbia, 1-161.
- Rozencwajg, P., & Corroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective- impulsive cognitive style. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(4), 451- 463.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale measuring anxiety or language skill? *Foreign Language Annals, 40*(2), 260-287.
- Vitasari, P., Wahab, M. N., Herawan, T., Sinnadurai, S., Othman, A., & Awang, M. (2011). Assessing of physiological arousal and cognitive anxiety toward academic performance: The application of catastrophe model. *Procedia of Social and Behavioral Sciences, 30*, 615-619.



# کدام مولفه حافظه کاری در کودکان، پیش بینی کننده بهتری برای هوش سیال است؟<sup>□</sup>

## Which Component of Working Memory is Best Predictor for Fluid Intelligence? <sup>□</sup>

Javad Ejei, PhD

Rouhollah Shahabi, PhD ✉

Seyyed Sadra Khoshghadamkhou, MSc

دکتر جواد اژه ای\*

دکتر روح اله شهابی\*\*

سید صدرا خوشقدم\*

### Abstract

Relationship between working memory and fluid intelligence is well documented, but crowd question is which component of working memory is best predictor for fluid intelligence? To answer this question, we selected 356 students from elementary school of Tehran and they completed the Letter Spam Task (phonological loop), Kim Carad the Visual Memory Task (visuspatial sketchpad), Stroop and Keep Track Task (executive function), Counting Spam Task (working memory) and the Cattell Intelligence Test. Results showed that all three components of working memory had a significant relationship with intelligence and phonological loop, executive function. moreover, visual spatial sketchpad had the highest predictive power for intelligence. As a conclusion it seems, need to storage component to maintain moderate rules and need to executive component for inhibition of irrelevant information, to explain relationship between fluid intelligence and working memory components. Based on results of this study, we can make intervention package to enhance children performance in intelligence test.

**Keywords:** working memory, executive functions, phonological loop, visuspatial sketchpad, fluid intelligence.

### چکیده

رابطه حافظه کاری و هوش سیال به خوبی مستند شده است اما سؤال اساسی این است که کدام مولفه حافظه کاری پیش بینی کننده بهتری برای هوش است؟ برای پاسخگویی به این سؤال بر اساس الگوی بدلی از حافظه کاری، نمونه ای به حجم ۳۵۶ نفر (۱۸۴ دختر و ۱۷۲ پسر) از دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. از تکلیف فراخوانی مستقیم حروف برای سنجش حلقه واج شناختی، تکلیف حافظه دیداری کیم کاراد برای سنجش لوح دیداری فضایی، تکلیف استروپ برای سنجش کارکردهای اجرایی، تکلیف فراخوانی شمارش برای سنجش حافظه کاری و نسخه کودکان آزمون هوش کتل برای سنجش هوش سیال استفاده شده است. نتایج نشان داده است هر سه مولفه حافظه کاری رابطه مثبت معناداری با هوش سیال دارند و حلقه واج شناختی، لوح دیداری فضایی و اجرایی مرکزی به ترتیب بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی را دارند. در مجموع به نظر می رسد نیاز به بخش های اندوژنی جهت نگه داشتن قواعد میانجی و بازداری از اطلاعات نامربوط توسط اجرایی مرکزی به هنگام حل مسائل هوش سیال، تبیین کننده وجود این رابطه است. طراحی بسته های مداخله ای برای ارتقاء عملکرد کودکان در تکالیف هوش بر اساس یافته های این پژوهش توصیه می شود.

**کلید واژه ها:** حافظه کاری، کارکردهای اجرایی، حلقه واج شناختی، لوح دیداری فضایی، هوش سیال



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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۴/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱۱/۱۹

\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

\*\* پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

## ● مقدمه

برای سال ها پژوهشگران بر این عقیده بودند که «هوش سیال» را نمی توان به سادگی ارتقا داد و این امر را ناشی از تاثیر پذیرفتن بیش از حد هوش از شرایط زیستی فرد می دانستند (تامسون و همکاران، ۲۰۰۱). با این حال شواهد پژوهشی اخیر (برای مثال کانوی، کووان، بانتینگ، تریپولت و مینکوف، ۲۰۰۲؛ کالوم، فلورس مندوزا، کوپروگا و پریوادو، ۲۰۰۵؛ اوبرور، شولتز، ویلهلم و زوس، ۲۰۰۵؛ اونثورث، ردیک، هیتز، برادوی و انگل، ۲۰۰۹) نشان می دهد عملکرد افراد در تکالیف مربوط به هوش سیال و حافظه کاری به هم مرتبط هستند، در نتیجه این امیدواری بوجود آمده است با مداخله در حافظه کاری می توان کاری کرد که فرد از همه توانایی هایش استفاده کند تا عملکرد وی در تکالیف هوش نیز ارتقاء یابد.

تاکنون الگوهای مختلفی از حافظه کاری ارائه شده است. *کانه و انگل* (۲۰۰۳) در الگوی خود تعامل پویا بین نگهداری حافظه و کنترل توجه در خدمت تکالیف شناختی پیچیده را مورد تاکید قرار دادند. آنها حافظه کاری را نوعی حافظه فوری انطباقی می دانند که به فرد اجازه خواهد داد در طول اجرای یک تکلیف شناختی یا رفتاری پیچیده (مانند تکالیف هوش)، اطلاعات مربوط به تکلیف را کاری و قابل دسترس نگه دارد. *کووان* (۱۹۹۹) نیز تمرکز توجه و سطوح فعالیت و «خبرگی»<sup>۱</sup> را به عنوان ویژگی های اساسی حافظه کاری مورد تاکید قرار دادند. او تعامل نزدیک و متقابل حافظه کاری و حافظه بلندمدت را خاطر نشان می سازد و اساساً پیشنهاد می کند تنها یک نظام اندوژی واحد وجود دارد و آن نیز حافظه بلندمدت است و بر این اساس حافظه کاری را در درون حافظه بلندمدت دیده است.

قدیمی ترین و مهمترین الگوی حافظه کاری به وسیله *بدلی و هیچ* (۱۹۸۶) در واکنش به الگوی *تکینسون و شیفرین* از حافظه ارائه شده است. *بدلی* (۲۰۰۶) حافظه کاری را مشتمل بر ۴ مولفه می داند: اجرایی مرکزی به عنوان مهمترین مولفه (دهن، ۲۰۰۸) یک مولفه نظارتی «حیطه کلی»<sup>۲</sup> است که در تخصیص منابع توجهی کاربرد دارد و درگیر در گستره ای از کارکردهای تنظیمی از جمله هماهنگی شناختی در انجام فعالیت های چندگانه همزمان، اختصاص دادن منابع به دیگر بخش های حافظه کاری و نیز بازیابی اطلاعات از حافظه بلندمدت، است (بدلی، ۲۰۱۰). *میاک و همکاران* (۲۰۰۰) معتقد هستند توجه اجرایی



مهمترین کارکرد اجرایی مرکزی است و به سه شکل انجام می شود؛ «بازداری»<sup>۳</sup>، «انتقال»<sup>۴</sup> و «به روز رسانی»<sup>۵</sup> بازداری مشابه با تمرکز توجه است و عبارت است از کنترل عمدی که برای توقف خودکاری پاسخ های غالب و یا قبلا یاد گرفته شده به کار می رود. به طور مثال تکالیف استروپ از جمله تکالیفی هستند که به عنوان یک تکلیف بازداری طبقه بندی می شوند زیرا مستلزم آن هستند که پاسخ دهنده از بروز یک پاسخ غالب (نامیدن مرکب رنگی که کلمه با آن چاپ شده است) ممانعت به عمل آورد و به جای آن رنگی که در متن نوشته شده است را بخواند (بال و اسپی، ۲۰۰۶). «انتقال» به صورت استفاده از کنترل توجهی برای جابجایی بین عملیات ذهنی چندگانه که برای تکمیل یک تکلیف ضروری هستند مفهوم سازی شده است. (میاک و همکاران، ۲۰۰۰). علاوه بر این دو، به منظور درگیر شدن حافظه کاری در تکالیف شناختی، ضروری است محتوای حافظه کاری به شکل مداوم به روز شود. «به روز رسانی» عبارت است از عمل اصلاح وضعیت فعلی بازنمایی های یک روان بنه در حافظه، به منظور تطبیق دادن با و یا جای دادن اطلاعات ورودی جدید (کرتی و همکاران، ۲۰۰۵).

در الگوی بدلی اندوزش موقتی اطلاعات به وسیله دو انباره «حیطه خاص»<sup>۶</sup> انجام می شود: یکی «حلقه واج شناختی»<sup>۷</sup> است که دو کارکرد اساسی دارد؛ یک انباره موقتی منفعل برای درون داد واج شناختی است و یک فرایند مروری تولید گفتار ناملفوظ دارد. اطلاعات کلامی که به طور شفاهی ارائه می شوند، به طور مستقیم، فوری و خودکار وارد حلقه واج شناختی می شوند و به مدت کوتاهی به شکل واج شناختی ذخیره می شوند. با توجه به محدودیت ظرفیت این مولفه، درون داد واج شناختی به وسیله واحدهای شنیداری جدید جایگزین می شود مگر اینکه با مرور دوباره ثبت شوند و این مرور که به شکل ناملفوظ (تلفظ نشده) صورت می گیرد بر عهده مولفه دوم حلقه واج شناختی (مولفه مروری تولید گفتار ناملفوظ) قرار دارد. (دهن، ۲۰۰۸). «لوح دیداری فضایی» مولفه دومی است که برای اندوزش موقتی اطلاعات کاربرد دارد. لوح دیداری فضایی مسئول اندوزش کوتاه مدت اطلاعات بصری و فضایی از قبیل حافظه برای اشیاء و مکان آنها است. لوح دیداری فضایی همچنین یک نقش کلیدی در ایجاد و دستکاری تصاویر ذهنی بازی می کند. همانند حلقه واج شناختی شامل یک انباره موقتی منفعل و یک «فرایند مروری کاری»<sup>۸</sup> است. زوال انباره بصری فضایی موقتی، سریعتر از انباره موقتی واج شناختی و در حدود یک ثانیه اتفاق

می افتد. به نظر می رسد میزان این زوال تابعی از پیچیدگی محرک و اینکه محرک چه مدت دیده می شود است. بازسازی «رد بصری»<sup>۹</sup> نتیجه حرکت چشم، دستکاری تصویر یا گونه ای از یادگیری بصری است. همچنین لوح دیداری فضایی در طول خواندن یک کارکرد مهم دارد و حروف و کلمات چاپ شده را رمزگردانی بصری می کند و همزمان یک چارچوب بصری فضایی در اختیار خواننده قرار می دهد تا مکانش را در متن حفظ کند (بدلی، ۱۹۸۶).

چهارمین مولفه نیز میانگیر رویدادی است که وظیفه تبدیل خرده نظام های حافظه و ابعاد اطلاعاتی به قطعات یکپارچه را بر عهده دارد. «میانگیر رویدادی»<sup>۱۰</sup> در واقع نقش میانجی مابین خرده مولفه های حافظه کاری و حافظه بلندمدت را دارد (بدلی، ۲۰۰۲) و یک نظام اندویشی موقتی است که برای ایجاد بازنمایی های یکپارچه از اطلاعات ادراک شده، خرده مولفه های حافظه کاری و حافظه بلندمدت، از رمزهای چندبعدی استفاده می کند. علاوه بر این فرض می شود میانگیر رویدادی برای مهار، وابسته به اجرایی مرکزی است و از طریق آگاهی هشیارانه اجازه بازیابی می یابد (دهن، ۲۰۰۸). در واقع مولفه میانگیر رویدادی کارکردهای جدیدی به الگوی حافظه کاری بدلی و هیچ اضافه نکرده است بلکه کارکردهایی که الان برای میانگیر رویدادی تعیین شده است قبلاً نیز وجود داشته اند اما به اجرایی مرکزی نسبت داده می شدند و به همین دلیل بدلی (۲۰۰۶) میانگیر رویدادی را بخشی جداشده از اجرایی مرکزی دانسته است (بدلی، ۲۰۰۲).

حال سؤال اساسی این است با در نظر گرفتن الگوی بدلی، کدام یک از این مولفه ها، پیشبین بهتری برای «هوش سیال» هستند؟ کانوی و همکاران (۲۰۰۲) رابطه «حافظه کاری»، «حافظه کوتاه مدت» و «سرعت پردازش» را با «هوش سیال» با استفاده از مدل معادلات ساختاری در ۱۲۰ دانشجوی بزرگسال مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه برای سنجش حافظه کاری از تکالیف فراخنای خواندن، فراخنای عملیات و فراخنای شمارش؛ برای سنجش حافظه کوتاه مدت از ۴ تکلیف «فراخنای ساده کلمه» و برای سنجش هوش سیال از «ماتریس های پیشرونده ریون» و «آزمون هوش کتل» استفاده شده است. نتایج نشان داده است ظرفیت حافظه کاری بهترین پیش بینی کننده هوش سیال بوده است. کالوم، فلورس مندوزا و ریبولو (۲۰۰۳) در مطالعه خود که بر روی ۱۸۷ دانش آموز دبیرستانی و دانشجوی برزیلی و اسپانیایی انجام دادند رابطه حافظه کاری و هوش سیال را مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه

برای سنجش هوش سیال از ماتریس های پیش رونده ریون و برای سنجش حافظه کاری نیز از تکالیف «فراخوانی ماتریس»، «فراخوانی حروف»، «فراخوانی ارقام»، «مرور ماتریس»، ABCD گرم، و ترتیب ارقام استفاده شد. نتایج نشان داده است در هر دو نمونه برزیلی و اسپانیایی همبستگی پیرسون نسبتاً بالایی بین حافظه کاری و هوش سیال وجود داشته است. ابرور و همکاران (۲۰۰۸) با هدف اینکه کدام کارکرد حافظه کاری چه نوع هوشی را پیش بینی می کند مطالعه ای بر روی ۱۳۵ دانشجوی دانشگاه با میانگین سنی ۲۵/۸ سال انجام دادند. در این مطالعه کارکردهای حافظه کاری به سه بخش اندوزش و پردازش همزمان، «یکپارچگی رابطه ای»<sup>۱۱</sup> و «نظارت»<sup>۱۲</sup> تقسیم شد. چهار عامل هوشی نیز در این مطالعه مورد توجه بوده است. این ۴ عامل عبارت بودند از استدلال، سرعت، حافظه و خلاقیت. نتایج نشان داده است اندوزش و پردازش همزمان و یکپارچگی رابطه ای توانایی مشابهی در پیش بینی استدلال دارند اما نظارت نتوانسته است هیچ هوشی را پیش بینی کند. مارتینز و کالوم (۲۰۰۹) در مطالعه خود که بر روی ۲۶۵ شرکت کننده بزرگسال با میانگین سنی ۲۰/۱ سال انجام دادند رابطه حافظه کاری و سرعت پردازش را با هوش سیال و هوش فضایی مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه برای سنجش حافظه کاری از تکالیف فراخوانی خواندن، تکلیف فراخوانی عملیات و تکلیف ماتریس نقطه استفاده شد. آنها نتیجه گرفتند حافظه کاری و سرعت پردازش هوش سیال و نه هوش متبلور یا هوش فضایی را پیش بینی می کند. اونشورت (۲۰۱۰) در مطالعه خود که بر روی بزرگسالان ۱۸ تا ۳۵ سال انجام داد رابطه حافظه کاری و حافظه بلندمدت را با هوش سیال مورد بررسی قرار داد. در این مطالعه از تکالیف فراخوانی عملیات، فراخوانی خواندن و n-back برای سنجش حافظه کاری استفاده شد. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد حافظه کاری، حافظه بلندمدت بازشناسی و حافظه بلندمدت یادآوری اثر مستقیم و معنادار بر هوش سیال دارند.

تیلمن، نایبرگ و بوهلین (۲۰۰۸) در مطالعه خود که بر روی ۱۹۶ کودک ۶ تا ۱۳ ساله انجام دادند رابطه مولفه های حافظه کاری و هوش سیال را مورد بررسی قرار دادند. آنها در پژوهش خود برای سنجش حافظه کوتاه مدت کلامی از تکلیف فراخوانی کلمه (مبتنی بر فراخوانی ارقام و کسلر)، برای سنجش حافظه کوتاه مدت دیداری فضایی از تکلیف مکان یابی اشیاء در مانیتور، برای سنجش حافظه کاری کلامی از تکلیف منظم کردن بر اساس اندازه

کودکان، برای سنجش حافظه کاری دیداری فضایی از دستکاری تکلیف حافظه کوتاه مدت دیداری فضایی، استفاده کردند. نتایج ضرایب همبستگی نشان داده است هر چهار مولفه حافظه کاری شامل حافظه کوتاه مدت کلامی، حافظه کوتاه مدت دیداری فضایی، حافظه کاری کلامی و حافظه کاری دیداری فضایی، با هوش سیال رابطه مثبت معنادار دارند.

در یک پژوهش داخلی، شهابی، اثره ای، آزادفلاح و فرزاد (۱۳۹۳) در مطالعه خود با فرض وجود رابطه قوی بین هوش سیال و حافظه کاری، سازوکار زیربنایی این رابطه را مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند هم مولفه اندوژی و هم مولفه پردازشی و اجرایی حافظه کاری، زیربنای وجود این رابطه هستند و خارج کردن واریانس هر یک از این مولفه ها از حافظه کاری منجر به غیرمعنادار شدن رابطه آن با هوش سیال نخواهد شد. در پژوهش دیگری ابراهیمی و عبداللهی (۱۳۹۲) به مقایسه ظرفیت حافظه کاری در دانش آموزان عادی و تیزهوش پرداختند و نشان دادند دانش آموزان تیزهوش از ظرفیت حافظه کاری بالاتری برخوردار هستند. مرور پژوهش های بالا اگر چه تاییدکننده رابطه حافظه کاری و هوش سیال هستند اما به پرسش اساسی مطرح شده در بالا (کدام مولفه حافظه کاری پیش بینی کننده هوش است؟) که می تواند پیامدهای کاربردی زیادی داشته باشد به روشنی پاسخ نداده است. در این پژوهش ها الگوی نظری خاصی به عنوان مبنا مورد توجه قرار نگرفته است؛ رابطه اجرایی مرکزی به عنوان مهمترین مولفه «حافظه کاری» (دهن، ۲۰۰۸) با «هوش سیال» نادیده گرفته شده است و این پژوهش ها عمدتاً در بزرگسالان انجام یافته است. بر این اساس هدف از پژوهش حاضر شناسایی رابطه مولفه های حافظه کاری بر اساس الگوی بدلی با هوش سیال بوده است.

## ● روش

بر اساس دسته بندی پژوهش ها بر حسب نحوه گردآوری داده ها، روش پژوهش حاضر غیرآزمایشی و طرح تحقیق از نوع همبستگی است. «جامعه آماری» این پژوهش عبارت بوده است از کلیه دانش آموزان دختر و پسر که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس ابتدایی شهر تهران مشغول به تحصیل بودند که از این جامعه نمونه ای به حجم ۳۹۰ دانش آموز به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب گردید که پس از حذف شرکت کنندگان دارای عملکرد نامطمئن، حجم نهایی نمونه ۳۵۶ نفر بوده است.

انتخاب حجم نمونه بر اساس فرمول پیشنهادی سرمد، بازرگان و حجازی (۱۳۸۴) بوده است.

$$n = \frac{Z^2 pq}{d^2} = \frac{(1/96)^2 (0/5)(0/5)}{(0/05)^2} = 385$$

در این فرمول  $Z$  مقدار متغیر بهنجار واحد متناظر با سطح اطمینان  $1-\alpha$ ؛  $d$  میزان اشتباه مجاز در برآورد پارامتر (خطای معیار برآورد پارامتر)؛  $p$  برآورد نسبت متغیر با استفاده از مطالعات قبلی؛  $q = 1-p$  است. همچنین سطح اطمینان،  $0/95$ ؛ مقدار  $p$   $0/5$  و خطای معیار برآورد نیز  $0/05$  اختیار شده است. در مرحله نخست  $0/1$  مناطق آموزش و پرورش شهر تهران از مناطق شمالی منطقه ۱، از مناطق مرکزی منطقه ۱۱، از مناطق جنوبی منطقه ۱۹، از مناطق شرقی منطقه ۱۵ و از مناطق غربی منطقه ۵ به تصادف انتخاب شدند. در مرحله دوم دبستان های هر منطقه به عنوان واحد نمونه گیری انتخاب شدند. و از هر منطقه ۱ دبستان دخترانه و ۱ دبستان پسرانه به تصادف انتخاب شدند (در مجموع ۱۰ دبستان). در مرحله سوم کلاس از هر دبستان ۱ کلاس پایه دوم و ۱ کلاس پایه ششم به تصادف انتخاب شدند. در مرحله بعد دانش آموز واحد نمونه گیری بوده است و کل دانش آموزان کلاس به عنوان اعضای نمونه انتخاب شدند. با توجه به ماهیت تکالیف و گروه سنی نمونه، ضروری بود اجرای تکالیف به صورت انفرادی انجام گیرد. به دلیل اجرای انفرادی تکالیف و زمان بر بودن آن، انجام تکالیف در مورد همه اعضای گروه نمونه پیش بینی شده (یعنی ۳۸۵ نفر) به طور کامل محقق نشد و در نهایت گروه نمونه متشکل از ۳۵۶ (۱۷۲) نفر پایه دوم و ۱۸۴ نفر پایه ششم) دانش آموز بوده است

### ● ابزار

در این پژوهش، مولفه های «حلقه واج شناختی»<sup>۱۳</sup> و «لوح دیداری فضایی»<sup>۱۴</sup> به عنوان مولفه های اندوژی و و اجرایی مرکزی به عنوان مولفه توجهی در نظر گرفته شده است و بر اساس مبانی نظری ذکر شده در مقدمه و نیز پژوهش های گذشته (برای مرور ابزارهای سنجش حافظه کاری به دهن، ۲۰۰۸ مراجعه کنید) ابزارهای سنجش انتخاب شدند. این ابزارها عبارت بودند از:

□ الف: حلقه واج شناختی: برای سنجش حلقه واج شناختی یعنی نظام اندوژی

موقتی همراه با مرور اطلاعات کلامی از تکالیف فراخنای مستقیم حروف استفاده شده است. این تکلیف شامل ۲۱ سری حرف است که در ۷ بخش ۳ کوششی ارائه شده اند. تعداد حروف در هر بخش به ترتیب عبارتند از ۳-۴-۵-۶-۷-۸ و ۹ عدد. روش اجرا بدین ترتیب است که آزمایشگر حروف را به صورت یک حرف در هر ثانیه با صدای بلند و واضح می خواند و پس از اتمام قرائت هر سری، ده ثانیه به شرکتکننده فرصت می دهد تا حروف را دقیقاً به همان ترتیبی که شنیده است یادآوری و تکرار کند. تکلیف زمانی قطع می شود که شرکت کننده نتواند هر سه کوشش یک بخش را به درستی یادآوری و تکرار کند. اما اگر آزمودنی بتواند یکی از کوشش های ۴، ۵ و ۶ که شامل ۴ حرف هستند را درست تکرار کند اما نتواند به تمرین های بعدی درست پاسخ دهد نمره وی ۴ خواهد بود. در این پژوهش همسو با پژوهش های گذشته از نمره شرکت کننده تعداد کوشش های درست بوده است.

اعتبار بازمایی نسخه عددی (عدد به جای حرف) این آزمون در پژوهش آلوی و همکاران (۲۰۰۴)، ۰/۸۱؛ در پژوهش گترکول و همکاران (۲۰۰۴)، ۰/۸۱؛ و در پژوهش آلوی (۲۰۰۶)، ۰/۸۴، گزارش شده است. انگلیدی /برو و همکاران (۲۰۱۰) از نسخه رایانه ای این ابزار استفاده کردند و اعتبار ارزیابی های آن را در کودکان پیش دبستانی ۰/۸۴، در کودکان پایه اول ۰/۹۱ و در کودکان پایه دوم ۰/۸۹ گزارش نمودند. هر چهار پژوهش ذکر شده بر روی کودکان انجام شده است.

□ ب: لوح دیداری فضایی: برای سنجش لوح دیداری فضایی یعنی اندوزش موقتی و مرور اطلاعات دیداری فضایی از «تکلیف حافظه دیداری کیم کاراد» استفاده شده است. این آزمون شامل مواد زیر است: ۱. یک صفحه مقوایی ۲۰ خانه ای که در هر خانه تصویری رنگی وجود دارد که مابین بعضی از آنها تشابهاتی از لحاظ رنگ، جهت و شکل دیده می شود. ۲. یک صفحه مقوایی ۲۰ خانه ای سفید و ۳. بیست قطعه مقوایی که روی هر یک از آنها یکی از تصاویر صفحه اصلی آزمون وجود دارد. روش اجرای آزمون بدین ترتیب خواهد بود که آزماینده، صفحه اصلی آزمون را جلو آزمودنی قرار می دهد و می گوید «این صفحه مقوایی به ۲۰ خانه تقسیم شده و در هر خانه تصویری وجود دارد. شما به مدت ۱ دقیقه آن را نگاه کنید، من پس از یک دقیقه آن را از جلو چشم شما برمی دارم، آنگاه از شما می خواهم این صفحه سفید را که ۲۰ خانه دارد، با این قطعات که آنها نیز همان تصاویر صفحه اول را در

بر دارند، همانطور که دیدید بچینید. شما باید سعی کنید سعی کنید تا صفحه را کاملاً صحیح و قطعات را در جای خود و در جهت صحیح خود قرار دهید». سپس این کار انجام خواهد شد. در پایان آزمایشگر تعداد قطعات درست چیده شده، تعداد قطعاتی که در جای خود ولی در جهت غلط گذاشته شده اند و تعداد قطعاتی که در جای خود قرار نگرفته اند را یادداشت خواهد کرد. نمره آزمودنی عبارت خواهد بود برای هر قطعه صحیح ۱ امتیاز و برای هر قطعه ای که در جای خود قرار گرفته ولی جهت آن اشتباه است ۰/۵ امتیاز. از این تکلیف نیز در مورد کودکان ایرانی به کرات استفاده شده است. علیرضایی مطلق، مرادی و فرزاد (۱۳۸۷) از این تکلیف بر روی کودکان ۶ تا ۱۲ ساله استفاده کردند و اعتبار ابزار را ۰/۹۴ گزارش نمودند.

□ ج: **اجرای مرکزی:** برای سنجش اجرایی مرکزی از «تکلیف استروپ» استفاده شده است.

○ **تکلیف استروپ:** از این تکلیف به شکل های مختلف استفاده می شود. در این پژوهش از نسخه ویکتوریا (اسپرین و استراس، ۱۹۹۸؛ به نقل از امین زاده و حسن آبادی، ۱۳۸۹) استفاده شده است. این تکلیف شامل سه مرحله است که در هر سه مرحله واژه های قرمز، آبی، سبز و زرد در چهار ردیف ۶ تایی (در مجموع ۲۴ بار) به تصادف نوشته شده است. در مرحله اول که مرحله خط پایه نیز گفته می شود آزمایشگر از شرکت کننده می خواهد واژه های قرمز، آبی، سبز و زرد را که با جوهر مشکی چاپ شده اند با سرعت بخواند. مرحله دوم شرایط همگرایی است و در آن واژه قرمز به رنگ قرمز؛ واژه سبز به رنگ سبز؛ واژه آبی به رنگ آبی و واژه زرد به رنگ زرد نوشته شده است. در این مرحله نیز از کودک خواسته می شود واژه ها را به سرعت بخواند. مرحله سوم شرایط ناهمگرایی است و در آن به طور مثال کلمه قرمز به رنگ سبز و واژه سبز به رنگ زرد نوشته شده است. در این شرایط یعنی در مرحله سوم از شرکت کننده خواسته می شود رنگ واژه و نه خود واژه را بگوید (در این مثال در مورد واژه قرمز پاسخ درست سبز و در مورد واژه سبز پاسخ درست زرد است). سه نمره حاصل از اجرای آزمون استروپ می تواند مورد توجه قرار گیرد. این سه نمره عبارتند از الف. نمره تداخل که از تفاضل زمان اجرای شرایط ناهمگرا و زمان اجرای مرحله نخست (مرحله خط پایه) حاصل می شود. در اینجا نمره بیشتر به معنای نقش بیشتر عوامل مداخله کننده در شرایط ناهمگرا است. ب. نمره تسهیل که از تفاضل زمان اجرای

شرایط همگرا و زمان اجرای مرحله نخست (خط پایه) به دست می آید و نمره بالاتر در آن نشان دهنده نقش موثر عوامل تسهیل کننده در شرایط همگرا است. و ج. تعداد خطا در مرحله سوم که نمایانگر عدم توانایی بازداری پاسخ غالب است. زمان اجرای مرحله سوم حداکثر ۴۰ ثانیه در نظر گرفته شده است (آنوم، ۲۰۰۶). تعداد خطا از تعداد کل (۲۴) کسر خواهد شد و عدد باقیمانده نشان دهنده توانایی فرد در بازداری پاسخ غالب است. از این تکلیف به کرات برای سنجش اجرایی مرکزی استفاده شده است (مانند بریجس و همکاران، ۲۰۱۲؛ چادرسکی و همکاران، ۲۰۱۲). در پژوهش امین زاده و حسن آبادی (۱۳۸۹) اعتبار نمره تداخل، تسهیل و تعدا خطا با روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۹، ۰/۴ و ۰/۳ بوده است. در پژوهش حاضر اختلاف نمره خطا از نمره کل به عنوان نشانگرهای توجه اجرایی مورد استفاده قرار گرفتند.

□ د: حافظه کاری: برای سنجش حافظه کاری از تکلیف «فراخنای شمارش»<sup>۱۵</sup> استفاده

شده است. این تکلیف شامل مجموعه ای کارت است که بر روی هر کارت به طور تصادفی تعدادی دایره های قرمز و آبی رنگی وجود دارد. مجموعه از سری دو کارتی شروع می شود و پس از سه بار کوشش در هر مجموعه یک کارت به هر سری اضافه می شود. روش اجرای تکلیف بدین ترتیب بوده است که ابتدا یک مجموعه دو کارتی به شرکت کننده داده می شد و از وی خواسته می شد تعداد دایره های قرمز رنگ را بشمارد و سپس آنها را به ترتیب هر کارت یادآوری کند (اندوزش و پردازش همزمان). در واقع دایره های آبی رنگ با هدف انحراف شرکت کننده بر روی کارت ها رسم شده است. پس از سه کوشش، یک کارت به مجموعه دو کارتی اضافه می شد و این بار یک مجموعه سه کارتی در اختیار شرکت کننده قرار می گرفت و شرکت کننده می بایست با شمارش و اندوزش تعداد دایره های قرمز رنگ، در پایان هر کوشش تعداد آنها را یادآوری کند. اگر شرکت کننده حتی در یکی از سه کوشش یک مجموعه، تعداد دایره های قرمز را به ترتیب درست یادآوری کند یک کارت به مجموعه کارت ها اضافه میشود. این کار تا مجموعه ۹ کارتی ادامه پیدا میکند. آزمایش تا زمانی که شرکت کننده هر سه کوشش یک مجموعه را نادرست یادآوری کند ادامه پیدا می کرد. تعداد کل کوشش های درست نمره شرکت کننده در این تکلیف بوده است. از این تکلیف در پژوهش های بسیاری از جمله انگلیدی ابرو، کانوی و گترکول (۲۰۱۰)؛ آلووی و همکاران (۲۰۰۴)؛ گترکول و همکاران (۲۰۰۴) و الهی و همکاران (۱۳۸۸) برای سنجش حافظه کاری



استفاده شده است و اعتبار این تکلیف در سه مطالعه نخست به ترتیب ۰/۸۱ تا ۰/۸۹، ۰/۷۴ و ۰/۶۲ گزارش شده است.

□ ه : هوش سیال: در پژوهش حاضر از فرم الف «آزمون هوشی کتل» (نسخه مخصوص کودکان ۸ تا ۱۳ سال) برای سنجش هوش سیال استفاده شده است. این آزمون شامل ۴۶ سؤال و از ۴ خرده آزمون تشکیل شده است: جوکار (۱۳۷۸) این آزمون را بر روی ۱۲۳۰ کودک دختر و پسر کلاس های چهارم دبستان تا سوم راهنمایی شهر شیراز هنجار نموده است و اعتبار آزمون را با روش های بازآزمایی، گونه های همتا، تصنیف و آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ گزارش کرده است.

○ روند اجرا به این ترتیب بوده است که پس از مراجعه به سازمان آموزش و پرورش شهر تهران و اخذ تاییدیه های لازم، اجرای تکلیف در مدارس بر عهده تعدادی همکار بوده است. همکاران از دانشجویان دوره های کارشناسی روانشناسی و کارشناسی ارشد مشاوره بوده اند که سابقه کار آموزشی در مدارس ابتدایی را نیز داشته اند. در روز مراجعه نخست هر یک از همکاران به مدارس، با هماهنگی صورت گرفته با مدیر مدرسه، محقق در محل برگزاری تکلیف حضور یافته و بر اجرای کار نظارت و تذکرات احتمالی به همکاران داده می شد. پس از حصول اطمینان از درستی اجرای تکلیف، هر دانش آموز به صورت فردی به آزمایشگر مراجعه و تکلیف در دو نوبت به صورت انفرادی انجام می شد. در نوبت نخست تکلیف «فراخوانی مستقیم عدد»، «فراخوانی مستقیم حروف»، «حافظه بصری کیم کاراد» و «استروپ» و در نوبت دوم تکلیف فراخوانی وارونه اعداد و حروف، فراخوانی شمارش و نگهداشتن اجرا می شد. ملاک انتخاب تکلیف در یکی از دو نوبت، زمان اجرا بوده و هدف این بوده است زمان اجرا در هر نوبت از حدود ۵۰ دقیقه فراتر نرود. در مورد آزمون هوش کتل از آنجایی که امکان اجرای تکلیف به صورت گروهی وجود داشت، به منظور بالا بردن دقت در اجرا، این تکلیف نیز در گروه های کوچک ۵ تا ۷ نفره اجرا شده است.

به منظور توصیف ویژگی های گروه نمونه در متغیرهای پژوهش، آماره های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره، گزارش شده است. علاوه بر این از ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه جهت پاسخویی به مساله اصلی پژوهش استفاده شده است.

## ● یافته ها

در جدول ۱ ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش و اطلاعات توصیفی اعضای گروه نمونه در این متغیرها آمده است. نتایج ارائه شده در این جدول نشان می دهد حافظه کاری رابطه مثبت معنادار با هوش دارد ( $r=0/386, p<0/001$ ) بدین معنا که هر چه فرد عملکرد بهتری در تکالیف حافظه کاری داشته باشد در تکالیف هوش نیز عملکرد بهتری خواهد داشت. نتایج همچنین نشان داده است هر سه مولفه فرضی حافظه کاری شامل حلقه واج شناختی ( $r=0/452, p<0/001$ )، لوح دیداری فضایی ( $r=0/312, p<0/001$ ) و اجرایی مرکزی ( $r=0/173, p<0/001$ ) نیز رابطه مثبت معناداری با هوش دارند. حلقه واج شناختی، لوح دیداری فضایی و اجرایی مرکزی به ترتیب بیشترین رابطه را با هوش داشته اند.

جدول ۱. ضرایب همبستگی پیرسون و اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. فراخوانی مستقیم حروف (حلقه واج شناختی)	۱	۰/۳۸۶**	۰/۱۷۲**	۰/۳۳۶**	۰/۴۵۲**
۲. حافظه دیداری کیم کاراد (لوح دیداری فضایی)	۱	۰/۱۰۴	۰/۱۸۸**	۰/۳۱۲**	۰/۳۶۸**
۳. استروپ (اجرایی مرکزی)		۱	۰/۱۴۰**	۰/۱۷۳**	۰/۳۶۸**
۴. فراخوانی شمارش (حافظه کاری)			۱	۰/۳۶۸**	۰/۳۶۸**
۵. هوش				۱	۰/۳۶۸**
کمترین نمره	۲	۰/۵	۱۳	۰	۷
بیشترین نمره	۱۴	۱۵	۲۴	۱۳	۳۸
میانگین	۷/۲۶	۵/۳۸	۲۱/۵۴	۷/۰۴	۲۳/۸۴
انحراف معیار	۲/۴۰	۲/۵۱	۲/۰۴	۲/۶۳	۶/۵۸

در ادامه به منظور بررسی دقیقتر رابطه مولفه های حافظه کاری و هوش، از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شده است. پیش از انجام تحلیل رگرسیون، بررسی مفروضه های انجام این آزمون ضروری است. نخستین مفروضه مورد بررسی، استقلال خطاها از یکدیگر است. مقدار آماره دوربین و/تسون<sup>۱۶</sup>  $1/64$  بوده است که در فاصله بین  $1/5$  و  $2/5$  قرار دارد و فرض استقلال بین خطاها پذیرفته می شود. مقایسه نمودار توزیع خطاها با نمودار توزیع نرمال حاکی از این امر بوده است که توزیع خطاها تقریباً طبیعی بوده است. همچنین هر چند کوچک بودن همبستگی بین متغیرهای پیش بین خود موید رعایت مفروضه عدم همخطی بودن متغیرهای پیش بین بوده است (یعنی هر یک از متغیرهای پیش بین تابعی خطی از سایر متغیرهای پیش بین در معادله خط رگرسیون است) با این حال بر اساس هیر،

آندرسون، تاتم و بلک (۱۹۹۵) که عامل تورم واریانس (VIF) کمتر از ۱۰ را شاخص عدم همخطی متغیرهای پیش بین می دانستند در اینجا نیز این شاخص برای متغیرهای پیش بین حلقه واج شناختی، لوح دیداری فضایی و اجرایی مرکزی به ترتیب ۱/۲۷، ۱/۱۷ و ۱/۱۱ بوده است.

پس از رعایت مفروضه های تحلیل رگرسیون انجام آن بلامانع به نظر می رسد. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام هوش بر اساس مولفه های حافظه کاری در جدول ۲ آمده است. نتایج ارائه شده در این جدول نشان می دهد حلقه واج شناختی حدود ۲۰ درصد از واریانس هوش را تبیین می کند. با اضافه شدن لوح دیداری فضایی به مدل، قدرت پیش بینی کنندگی حافظه کاری حدود ۲ درصد افزایش و به ۲۲ درصد می رسد و مدل معناداری خود را نیز حفظ می کند ( $F=51/58, p<0/001$ ). هنگامی که مولفه سوم یعنی اجرایی مرکزی به مدل اضافه می شود، قدرت پیش بینی کنندگی مدل مجدداً حدود ۲ درصد افزایش و حافظه کاری می تواند حدود ۲۴ درصد از تغییرات هوش را تبیین کند. با اضافه شدن اجرایی مرکزی، مدل معناداری خود را حفظ می کند ( $F=36/55, p<0/001$ ). در مجموع و بر اساس نتایج می توان نتیجه گرفت حدود ۲۴ درصد از واریانس هوش به وسیله مولفه های حافظه کاری قابل تبیین است. در جدول ۲ همچنین ضریب بتا و مقادیر  $t$  مربوط به متغیرهای پیش بین، در مدل های رگرسیون نشان داده شده است. ضریب بتا نشان دهنده شدت تغییر متغیر ملاک با تغییر هر کدام از متغیرهای پیش بین است. این ضریب در مدل نهایی برای حلقه واج شناختی، لوح دیداری فضایی و اجرایی مرکزی به ترتیب ۰/۳۶۸، ۰/۱۶۹ و ۰/۱۰۸ بوده است که مقادیر قابل توجهی به نظر می رسند.

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون هوش بر اساس مولفه های حافظه کاری

مدل	متغیرهای وارد شده	$R^2$	F	سطح معناداری	$\beta$	t	p
۱	حلقه واج شناختی	۰/۲۰۴	۹۰/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲	۹/۵۲	۰/۰۰۱
۲	حلقه واج شناختی	۰/۲۲۶	۵۱/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹۰	۷/۶۷	۰/۰۰۱
	لوح دیداری فضایی				۰/۱۶۱	۳/۱۷	۰/۰۰۲
۳	حلقه واج شناختی	۰/۲۳۸	۳۶/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶۸	۷/۱۶	۰/۰۰۱
	لوح دیداری فضایی				۰/۱۶۹	۳/۳۳	۰/۰۰۱
	اجرایی مرکزی				۰/۱۰۸	۲/۲۹	۰/۰۲۳

## ● بحث و نتیجه گیری

○ این مطالعه همسو با پژوهش های پیشین (کانوی و همکاران، ۲۰۰۲؛ مارتینز و کالوم، ۲۰۰۹، انثورث، ۲۰۱۰) نشان داده است «حافظه کاری» با «هوش» رابطه مثبت معنادار دارد. با این حال آنچه در پژوهش های گذشته به خوبی دیده نشده بود رابطه مولفه های حافظه کاری بر اساس الگوی بدلی با هوش بوده است. به عبارت دیگر این سؤال که کدام مولفه حافظه کاری بر اساس الگوی بدلی، پیش بین کننده بهتری برای هوش است به روشنی پاسخ داده نشده بود. پژوهش حاضر نشان داده است هر سه مولفه «حافظه کاری» شامل حلقه واج شناختی، اجرایی مرکزی و لوح دیداری فضایی به ترتیب بیشترین رابطه را با هوش دارند و هر سه مولفه روی هم رفته سهم قابل توجهی از واریانس هوش را پیش بینی می کنند. برخی مطالعات شواهدی ارائه داده اند مبنی بر اینکه رابطه حافظه کاری و هوش سیال تفاوت زیادی با رابطه اندوزش کوتاه مدت و هوش سیال ندارد. با تفکیک تکالیف حافظه کاری و اندوزش کوتاه مدت، مکاند و هال (۱۹۹۲) مطالعات سال های ۱۹۷۶ تا ۱۹۸۹ و آکرمز و همکاران مطالعات سال های ۱۹۷۲ تا ۲۰۰۲ که رابطه هوش را با سازه های یاد شده مورد بررسی قرار داده بودند را با استفاده از فراتحلیل مورد واکاوی قرار دادند. در فرا تحلیل نخست رابطه اندوزش کوتاه مدت و هوش بسیار نزدیک به رابطه حافظه کاری و هوش بوده است (به ترتیب ۰/۲۶ در مقابل ۰/۲۸). در فراتحلیل دوم نیز چنین تشابهی تا حدود زیادی دیده شد (به ترتیب ۰/۳۶ در مقابل ۰/۲۸) (نقل از کالوم و همکاران، ۲۰۰۵). یافته های پژوهش حاضر مبنی بر اهمیت بیشتر اندوزش کوتاه مدت (در اینجا به عنوان مولفه حلقه واج شناختی)، می تواند با نتایج فراتحلیل های یاد شده همسو باشد.

○ ماتریس های پیش رونده (مانند آزمون کتل و یا آزمون ریون) که برای سنجش هوش سیال مورد استفاده قرار می گیرند واجد ویژگی هایی هستند که در شکل گیری رابطه حافظه کاری و هوش موثر هستند. هر ماده این آزمون ها شامل چند شکل یا ویژگی هندسی هستند، همچنانکه گفته شد رابطه بین این اشکال هندسی یک قاعده را شکل می دهد و تعداد قواعد به معنای تعداد رابطه بین این اشکال است. هنگامی که تعداد اشکال و بالتبع تعداد قواعد افزایش می یابد زمان یا کارکرد پردازشی افزایش می یابد و به موازات آن ظرفیت اندوزشی کاهش می یابد و فرد نیاز به ظرفیت اندوزشی مازاد پیدا می کند. فرد ممکن است به دلیل

عدم دسترسی به ظرفیت اندوزشی مازاد، از راهبردهای مدیریت یا سازماندهی ظرفیت فعلی استفاده کند که این سازماندهی و مدیریت از کارکردهای اجرایی مرکزی است (پریمی، ۲۰۰۱). روشن است نیاز به ظرفیت اندوزشی مازاد و در نتیجه درگیری اجرایی مرکزی پس از اشغال ظرفیت اندوزشی موجود صورت خواهد گرفت و اجرایی مرکزی پس از اندوزش کوتاه مدت اهمیت پیدا می کند.

○ در مورد اجرایی مرکزی به نظر می رسد تکالیفی که برای سنجش هوش مورد استفاده قرار می گیرند با فرایندهای خودکار و معمول انجام نمی شوند و نیازمند کاری ننگه داشتن اطلاعات مربوط به هدف در سطح آگاهی و بازداری از اطلاعات نامربوط است. کاری ننگه داشتن اطلاعات در سطح آگاهی و بازداری از اطلاعات نامربوط هر دو مستلزم بهره گیری از مکانیسم های اجرایی مرکزی است.

○ یافته های پژوهش حاضر می تواند مقدمه ای برای طراحی مداخله در حافظه کاری با هدف ارتقاء عملکرد در تکالیف هوش در کودکان باشد. به این نکته نیز باید توجه داشت که علاوه بر اندوزش کوتاه مدت (حلقه واج شناختی و لوح دیداری فضایی) و توجه اجرایی (اجرایی مرکزی)، نظام حافظه کاری شامل یک میانگیر رویدادی است که هم یادآوری زنجیرهای را پشتیبانی می کند و هم قادر به یکپارچه سازی اطلاعات واج شناختی، دیداری و دیگر انواع اطلاعات است. میانگیر رویدادی می تواند مقدار زیادی از اطلاعات را که فراتر از ظرفیت اندوزشی کوتاه مدت هستند را در خود ذخیره کند و ادراک های جداگانه اطلاعات را در یک ساختار منسجم جدید یکپارچه سازد (دهن، ۲۰۰۸).



#### یادداشت ها

- |                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. expertise               | 2. general domain           |
| 3. inhibition              | 4. shifting                 |
| 5. updating                | 6. domain specific          |
| 7. phonological loop       | 8. active rehearsal process |
| 9. visual trace            | 10. episodic buffer         |
| 11. relational integration | 12. supervision             |
| 13. phonological loop      | 14. visuspatial sketchpad   |
| 15. counting spam          | 16. Durbin Watson           |

#### ● منابع

- ابراهیمی، حسین و محمد حسین، عبداللهی (۱۳۹۲). مقایسه عملکرد حافظه بینایی و ظرفیت حافظه کاری

- دانش آموزان استعداد درخشان و دانش آموزان عادی. *مجله روانشناسی*. ۱۸. (۶۶). ۱۴۰-۱۲۲.
- امین زاده، انوشه و حمیدرضا، حسن آبادی (۱۳۸۹). نارسایی های شناختی زیربنایی در ناتوانی ریاضی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*. ۶(۲۳). ۱۸۷-۲۰۰.
- الهی، طاهره؛ پرویز، آزادفلاح؛ فتحی علی، آشتیانی؛ رضا، پورحسین (۱۳۸۸). نقش حافظه کاری در جمع ذهنی کودکان پیش دبستانی. *مجله علوم رفتاری*. ۳(۴). ۲۷۷-۲۷۱.
- جوکار، بهرام (۱۳۷۸) هنجاریابی مقیاس دو آزمون هوشی فرهنگ ناوابسته کتل برای کودکان مدارس ابتدایی و راهنمایی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. شماره ۲ (پیاپی ۲۸). ۲۱-۴۰.
- شهابی، روح اله؛ جواد، اژه ای؛ پرویز، آزادفلاح؛ و ولی اله، فرزاد (۱۳۹۲). مکانیسم زیربنایی رابطه حافظه کاری و هوش سیال؛ اندوزش کوتاه مدت یا توجه اجرایی؟. *مجله روانشناسی*. ۱۸ (۶۵). ۳-۲۴.
- علیرضائی مطلق، مرجان؛ علیرضا، مرادی؛ و ولی اله، فرزاد (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه حافظه کاری کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش کاری با کودکان عادی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنائی*. ۳. ۲۷۱-۲۸۰.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.
- Anum, A. (2006). *Predicting performance on fluid intelligence from speed of processing, working memory, and controlled attention*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for degree of Doctor of Philosophy. Department of Psychology. Brock University.
- Baddeley, A. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*. 7 (2), 85-97.
- Baddeley, A. D. (2006). Working memory: An overview. In S. J. Pickering (Ed.), *Working memory and education* (pp. 1-31). Burlington, MA: Academic Press.
- Baddeley, A., (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-141.
- Brydges, C. R., Reid, C. L., Fox, A. M., & Anderson, M. (2012). A unitary executive function predicts intelligence in children. *Intelligence*. 40. 458-459
- Bull, R., & Espy, K. A. (2006). Working memory, executive functioning, and children's mathematics. In S. Pickering (Ed.), *Working memory and education*. Elsevier Press.
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test.

- Psychological Review*, 97, 404–431.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Romao, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.
- Chuderski, A., Taraday, M., Necka, E., & Smolen, T.(2012). Storage capacity explains fluid intelligence but executive control does not. *Intelligence*, 40, 278-259.
- Colom, R., Flores-Mendoza, C., & Rebollo, I. (2003). Working memory and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 34, 33–39.
- Colom, R., Flores-Mendoza, C., Quiroga, M. A., & Privado, J. (2005). Working memory and general intelligence: The role of short-term storage. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 1005–1014.
- Conway, A. R. A., Cowan, N., Bunting, M. F., Theriault, D. J., & Minkoff, S. R. B. (2002). A latent variable analysis of working memory capacity, short-term memory capacity, processing speed, and general fluid intelligence. *Intelligence*, 30, 163–183.
- Cowan, N., (1999). An embedded process model of working memory. In A. Miyake & P. Shah (Eds), *Model of working memory; mechanisms of active maintenance and executive control*. (pp 62-101). New York; Cambridge University Press.
- Dehn, M. J., (2008). *Working memory and academic learning*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Engle de Abreu, P. M. J., Conway, A. R. A., & Gathercole, S. E.(2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence*. 38, 552-561.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40 (2), 177–190.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and the control of attention; the contribution of goal neglect, response competition and task set to stroop interference. *Journal of Experimental Psychology*, 132, 47-70.
- Martinez, K., Burgaleta, M., Roman, F. J., Escorial, S., Shih, P. C., Quiroga, M. A., & Colom, R. (2011). Can fluid intelligence be reduced to simple short term storage? *Intelligence*, 39, 473-480.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of EFs and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41,49–100.
- Oberauer, K., Schulze, R., Wilhelm, O., & Süß, H. M. (2005). Working memory and intelligence —Their correlation and their relation: Comment on Ackerman, Beier,

- and Boyle (2005). *Psychological Bulletin*, 131 (1), 61–65.
- Oberauer, K., Süß, H.-M., Wilhelm, O., & Wittmann, W. (2008). Which working memory function predict intelligence? *Intelligence*, 36, 641-652.
- Primi, R. (2001). Complexity of geometric inductive reasoning tasks: Contribution to the understanding of fluid intelligence. *Intelligence*, 30, 41–70.
- Thompson, P. M., Cannon, T. D., Narr, L. K., van Erp, T., Poutanen, V., Huttunen, M., & Toga, A. W. (2001). Genetic influences on brain structures. *Nature Neuroscience*, 4, 1253-1258.
- Tillman, C. M., Nyberg, L., & Bohlin, G. (2008). Working memory components and intelligence in children. *Intelligence*, 36 (5), 394–402.
- Unsworth, N., Redick, T. S., Heitz, R. P., Broadway, J. M., & Engle, R.W. (2009) Complex working memory span tasks and higher-order cognition: A latent-variable analysis of the relationship between processing and storage. *Memory*, 17 (6), 635–654.
- Unsworth, N. (2010). Interference control, working memory capacity and cognitive abilities; A latent variable analysis. *Intelligence*, 38, 255-267.





# اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی بر سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی<sup>□</sup>

## Effectiveness of Cognitive Bias Modification on Social Anxiety Symptoms and Fear of Negative Evaluation<sup>□</sup>

Zeinab Razmzan, MSc<sup>✉</sup>  
Nurollah Mohammadi, PhD

زینب رزمزن\*  
دکتر نوراله محمدی\*

### Abstract

The current study examined effectiveness of cognitive bias modification-attention component (CBM-A)- on attention bias, social anxiety symptoms and fear of negative evaluation in socially anxious individuals. To achieve this goal, forty socially anxious individuals were randomly assigned to modification or control group. During CBM-A, participants completed the Dot Probe Task in which probes always followed neutral faces when paired with a disgust face. Before and after the intervention, attention bias, social anxiety symptoms and fear of negative evaluation were assessed. The results showed significant reductions in threat related attentional bias and social anxiety symptoms in modification group compared to control group in post-test, but there was no significant difference in fear of negative evaluation.

**Keywords:** cognitive bias modification;  
attention bias; social anxiety.

### چکیده

پژوهش حاضر اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی -مؤلفه توجه- بر سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی در افراد با اضطراب اجتماعی را مورد بررسی قرار داده است. جهت نیل به این هدف، ۴۰ نفر با اضطراب اجتماعی، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به تصادف در یکی از گروه‌های تعدیل سوگیری و کنترل جای گرفتند. در شرایط تعدیل سوگیری، شرکت‌کنندگان آزمایش پروب دات را تکمیل نمودند که پروب در مقایسه با چهره‌های انزجاری، همواره به دنبال چهره‌های خشنی ارائه می‌شد. قبل و بعد از مداخله، سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی سنجیده شد. نتایج، کاهش معنادار سوگیری توجه مرتبط با تهدید و علائم اضطراب اجتماعی را در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه تعدیل سوگیری در مقایسه با گروه کنترل نشان داد اما تفاوت دو گروه در ترس از ارزیابی منفی معنادار نبود.

**کلید واژه ها:** برنامه تعدیل سوگیری شناختی،  
سوگیری توجه، اضطراب اجتماعی.



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

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۵/۱۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۹/۹  
\* گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی،  
دانشگاه شیراز

## ● مقدمه

«اختلال اضطراب اجتماعی»<sup>۱</sup> که با ترس بارز و پایدار از تعاملات اجتماعی یا موقعیت‌های عملکردی توصیف می‌شود، به صورت معناداری با اختلال در کیفیت زندگی مرتبط است (باررا و نورتون، ۲۰۰۹). این ارتباط از باور بنیادین دخیل در اضطراب اجتماعی نشئت می‌گیرد که فرد معتقد است رفتارش از نظر اجتماعی پیامدهای مصیبت‌باری خواهد داشت و تحقیر یا شرم‌منده خواهد شد (هافمن و لو، ۲۰۰۶)؛ بنابراین تلاش می‌کند از موقعیت‌هایی که ممکن است مورد ارزیابی دیگران قرار گیرد و یا با بروز نشانه‌های اضطراب خجالت‌زده شود، اجتناب کند؛ اجتناب علاوه بر ایجاد آشفتگی‌هایی در کارکرد فرد، به سهم خود اختلال را تداوم می‌بخشد (ولز و پاجورجیو، ۱۹۹۸). بر مبنای این خصیصه، رویکردهای شناختی-رفتاری، اختلال اضطراب اجتماعی را پاسخ فرد به ارزیابی منفی دیگران مفهوم‌پردازی می‌کنند (رپی و همبرگ، ۱۹۹۷).

از آنجا که اعتقاد به ارزیابی منفی باور هسته‌ای افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی است، این افراد محیط خود را به منظور یافتن هرگونه نشانه بالقوه ارزیابی منفی می‌کاوند. این نشانه‌ها، محرک‌هایی (حالات چهره یا لغات) را شامل می‌شود که خشم یا تنفر را نشان می‌دهند و یا از تهدید اجتماعی (مانند تحقیر) حکایت دارند (هیرن، لیونس و فیلیپات، ۲۰۱۱). بنابراین افراد با اضطراب اجتماعی، در مقایسه با اطلاعات خنثی به صورت گزینشی به اطلاعات تهدیدکننده اجتماعی مبین طرد و عدم پذیرش از جانب دیگران توجه می‌کنند (بوگلس و مانسل، ۲۰۰۴؛ پیشیار، هریس و منزس، ۲۰۰۴) که پردازش ترجیحی اطلاعات اجتماعی منفی را به بهای نادیده گرفتن اطلاعات اجتماعی خنثی یا مثبت تسهیل می‌کند (روزنمن، ورسینگ و امیر، ۲۰۱۱). در نتیجه می‌توان گفت که عقاید ناکارآمد و ترس از ارزیابی منفی در اضطراب اجتماعی منجر به بروز «سوگیری توجه»<sup>۲</sup>، یعنی ارجحیت نظام‌دار در توجه به محرک‌ها می‌شود (کلارک و فربورن، ۱۳۸۶). سوگیری توجه با تغییر خودآگاه یا ناخودآگاه الگوی تمرکز توجه (ریان، ۲۰۰۲)؛ به نقل از رحمانیان، میرجعفری و حسنی، ۱۳۸۴)، از طریق تمرکز بر منابع بالقوه تهدید اجتماعی می‌تواند موجب ارزیابی منفی وقایع اجتماعی شود، اضطراب را افزایش دهد، از عدم تأیید باورهای مرتبط با ترس جلوگیری کند و اختلال را تداوم بخشد (رپی و همبرگ، ۱۹۹۷؛ هافمن، ۲۰۰۷). به همین دلیل است

که فرض می‌شود سوگیری توجه تفاوت‌های افراد را در اضطراب به صورت بنیادی شکل می‌دهد (متیوز و مک‌لئود، ۲۰۰۲).

مؤلفه‌ها و الگوی سوگیری توجه بسته به مدت زمان ارائه محرک و به تبع آن مرحله پردازش اطلاعات خودکار یا راهبردی، تعریف می‌شود. بر این مبنا سه مؤلفه قابل تفکیک است: ۱. «توجه تسهیل شده»<sup>۳</sup>. این مؤلفه به سرعتی اشاره دارد که توجه فرد به سمت محرک تهدیدکننده جلب می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که در مرحله پردازش خودکار، محرک‌های تهدیدکننده سریع‌تر از محرک‌های غیر تهدیدکننده ردیابی می‌شوند.<sup>۲</sup> «دشواری در بازگیری توجه»<sup>۴</sup>. به درجه‌ای که محرک تهدیدکننده توجه را تسخیر می‌کند و تغییر توجه از تهدید به محرک دیگر را مختل می‌سازد، اطلاق می‌شود؛ به این معنا که بازگیری توجه از محرک‌های تهدیدکننده نسبت به محرک‌های خنثی دشوارتر است.<sup>۳</sup> «اجتناب توجه»<sup>۵</sup>. بر مبنای این مؤلفه و در مرحله پردازش راهبردی، توجه ترجیحاً به مکان مخالف با نشانه تهدید تخصیص می‌یابد (سیسلر و کاستر، ۲۰۱۰). مطالعات صورت گرفته نشان داده‌اند در صورتی که محرک تهدیدآمیز به مدت ۵۰۰-۱۰۰ هزارم ثانیه ارائه شود، توجه به سمت آن معطوف می‌شود و با ۱۲۵۰ هزارم ثانیه ارائه محرک، اجتناب توجه بروز می‌یابد (موگ، فیلیپات و بردلی، ۲۰۰۴؛ کاستر، کرومبز، ورشر، ون‌دم و ویرسما، ۲۰۰۶).

در راستای تبیین جایگاه «سوگیری توجه» در بروز «اضطراب» و مکانیزم‌های درگیر در آن، بک و کلارک (۱۹۹۷) مشخصه اضطراب را سوگیری در ثبت اولیه محرک تهدیدآمیز، فعال‌سازی سبک اولیه تهدید و فعال‌سازی سبک‌های وابسته به طرز تفکر معرفی می‌کنند. بر مبنای این مدل، مواجهه با محرک تهدیدکننده جهت‌گیری خودکار نسبت به تهدید را فرا می‌خوانند. با بازشناسی اطلاعات منفی، پاسخ‌های شناختی، عاطفی، روانی-فیزیولوژیکی و رفتاری مرتبط با اضطراب فعال می‌شود تا امنیت را افزایش و خطر را کاهش دهند که در این مرحله، توجه به تهدید یا فعالیت‌های مقابله با تهدید معطوف می‌شود. در نهایت فرآیند بسط یافته و ثانویه تفکر، روان بنه‌های مرتبط با اضطراب را فرامی‌خواند و محرک تهدیدکننده آهسته و با جزئیات پردازش می‌شود. در تبیین دیگری، ویلیامز، واتز، مک‌لئود و متیوز (۱۹۹۷) به مراحل متمایز پردازش پیش‌توجهی در بروز سوگیری توجه اشاره می‌کنند: در مرحله اول، ارزش تهدیدزایی محرک با «مکانیزم تصمیم عاطفی»<sup>۶</sup> محاسبه می‌گردد که بر مبنای آن سطوح

بالای اضطراب موقعیتی، ارزیابی تهدیدی برون‌داد محرک را افزایش می‌دهد. اگر ارزش تهدیدی یک محرک به اندازه کافی بالا باشد، «مکانیزم ثانوی تخصیص منابع»<sup>۷</sup> راه‌اندازی می‌شود که وظیفه اختصاص منابع توجهی به تهدید را بر عهده دارد و تحت تاثیر اضطراب خصلتی قرار می‌گیرد. سطح بالای اضطراب خصلتی منجر به تخصیص منابع توجه در جهت تهدید (گوش‌به‌زنگی به تهدید) و سطح پایین اضطراب خصلتی به اجتناب توجه از رویداد تهدیدکننده می‌انجامد. بنابراین، در شرایطی که محرک تهدیدزا ارزیابی شود، افراد با اضطراب خصلتی بالا گوش‌به‌زنگ می‌شوند در حالی که افراد با اضطراب پایین، گرایش به اجتناب نشان می‌دهند. /همن (۱۹۹۶)؛ به نقل از سیسلر و کاستر، (۲۰۱۰) بیان می‌کند که اطلاعات وارد شده قبل از اینکه از نظام ارزیابی اهمیت که ناهشیار است، عبور کنند، توسط «نظام جستجوگرهای ظاهری»<sup>۸</sup> تحلیل می‌شوند که آمادگی زیست‌شناختی یا محرک بسیار شدید ممکن است منجر به برانگیختگی خودکار فعالیت نظام شود. بعد از ارزیابی اهمیت، اطلاعات از نظام ادراک هشیار عبور می‌کنند که طی آن اهمیت محرک، در تعامل با حافظه‌های هیجانی ذخیره شده در نظام انتظاری به صورت هشیارانه ارزیابی می‌شود؛ اگر ارزیابی، به ادراک خطر بیانجامد، برانگیختگی خودکار از طریق فرآیندهای هشیار رخ می‌دهد. در تبیین دیگری، مدل انگیزشی-شناختی موگ و بردلی (۱۹۹۸)، نظام ارزیابی ارزش را مسئول ارزیابی ابتدایی و پیش از هشیری محرک معرفی می‌کند که متغیرهای متعددی از قبیل ماهیت محرک‌ها، بافتی که محرک در آن قرار دارد، اطلاعات برون‌گرایانه در مورد سطح برانگیختگی اخیر و تجارب یاد گرفته شده قبلی، می‌توانند برون‌داد نظام را تحت تاثیر قرار دهند. «نظریه مهار توجه»<sup>۹</sup> آیزنک، درخشان، سانتوس و کالوور (۲۰۰۷) با تعریف اضطراب به عنوان درجه‌ای که مکانیزم‌های بازداری می‌توانند پاسخ‌های خودکار را تنظیم کنند، مطرح می‌کند که اضطراب دو کارکرد اجرایی مرکزی مرتبط با کنترل توجه را مختل می‌کند؛ «بازداری» و «تغییر» بازداری به توانایی بازداری یا تنظیم پاسخ‌های خودکار یا غالب و تغییر به توانایی تغییر توجه بین تکالیف وابسته به زمینه برمی‌گردد. آیزنک و همکاران (۲۰۰۷) این کارکردها را بر حسب پردازش‌های «نزولی» و «صعودی» تبیین می‌کنند. بدین مفهوم که اضطراب کنترل تنظیمی نزولی را تضعیف می‌کند؛ رفتاری که این اثر ممکن است در آن آشکار شود، دشواری بازگیری توجه از محرک تهدیدآمیز است. از طرف دیگر، اضطراب درجه‌ای را که توجه از یک تکلیف

به دیگری تغییر می‌کند، افزایش می‌دهد؛ یعنی پردازش صعودی را افزایش می‌دهد. رفتاری که این اثر در آن آشکار می‌شود، تسهیل کشف محرک تهدیدآمیز است. در نهایت بار-همیم و همکاران (۲۰۰۷) یک مدل چند بعدی پیشنهاد کردند که در آن بدکارکردی هر مؤلفه در یک زنجیره زمانی ممکن است منجر به سوگیری توجه شود. نخست، نظام ارزیابی تهدید پیش توجهی، محرک محیطی را ارزیابی می‌کند. محرک تهدیدآمیز نظام تخصیص منابع را تغذیه و برانگیختگی فیزیولوژیکی و تخصیص منابع شناختی بر روی محرک را فرامی‌خواند. نظام ارزیابی تهدید هدایت شده، زمینه تهدید و منابع مقابله‌ای را می‌سنجد. اگر تهدید را کم‌اهمیت پنداشت، درون‌داد نظام ارزیابی تهدید پیش توجهی ممکن است توسط نظام درگیری هدف محو شود. اگر تهدید را با اهمیت ارزیابی کرد، ممکن است توجه روی تهدید بماند و منجر به افزایش اضطراب موقعیتی گردد (به نقل از سیسلر و کاستر، ۲۰۱۰).

با گسترش مبانی نظری و شواهد پژوهشی درخصوص بروز سوگیری توجه در اضطراب اجتماعی (موگ، فیلیپات و بردلی، ۲۰۰۴؛ هورلی، ویلیامز، گون‌سالوز و گوردون، ۲۰۰۴؛ مانسل، کلارک و اهلرز، ۲۰۰۳؛ موسی، لپین، کلارک، مانسل و اهلرز، ۲۰۰۳، کلارک و ولز، ۱۹۹۵)، «سوگیری توجه» به عنوان یکی از اهداف حائز اهمیت مداخلات درمانی مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر جایگاه سوگیری‌های فرآیند پردازش اطلاعات در ایجاد و تداوم اضطراب (کاستر، فاکس و مک‌لئود، ۲۰۰۹؛ بک و کلارک، ۱۹۹۷؛ به نقل از استوار، خیر و لطیفیان، ۱۳۸۵)، محدودیت اثربخشی درمان‌های شناختی-رفتاری به عنوان خط اول درمان اضطراب اجتماعی نیز طراحی رویکردهای نوین درمانی را اجتناب ناپذیر ساخته است (خلیلی طرهبه، ۱۳۹۱). در این راستا برنامه «تعدیل سوگیری شناختی»<sup>۱۰</sup> به عنوان یک راهبرد اصلاحی مطرح شده است. این برنامه الگوهای توجه، تفکر و پاسخدهی به موقعیت‌های اجتماعی زندگی روزمره را از طریق هدف قرار دادن عادت‌های ذهنی تغییر می‌دهد (برد، ویسبرگ و امیر، ۲۰۱۱). در تعدیل سوگیری توجه به عنوان یکی از مولفه‌های این برنامه، توجه فرد به دور از نشانگان تهدید اجتماعی بازجهت‌دهی می‌شود. مکانیسم آزمایش پروب دات که به نظر می‌رسد بیشترین اثربخشی را در تحقق این هدف داراست، بدین ترتیب است که همزمان محرک تهدیدآمیز و محرک خنثی ارائه شده و متعاقب یکی از این دو نوع محرک، نشانگر (پروب) می‌آید و از آزمودنی خواسته می‌شود جایگاه آن را شناسایی کند. در برنامه

اصلاح توجه، پروب در تمامی کوشش‌ها به جای تصویر خنثی ارائه می‌شود و بنابراین توجه به دور از تهدید جهت داده می‌شود.

لی، تان، کوان و لئو (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای با نمونه اضطراب اجتماعی، اثرات اصلاح سوگیری توجه بر علائم اضطراب اجتماعی را بررسی نموده‌اند. برنامه اصلاحی با استفاده از آزمایش پروب دات و تصاویر چهره در هفت جلسه اجرا شد. افراد گروه آزمایش، در پس‌آزمون، پاسخ‌های سریع‌تری به تصاویر مثبت نسبت به تصاویر منفی می‌دادند درحالی که سرعت پاسخ‌دهی افراد گروه کنترل نسبت به دو نوع تصاویر یکسان بود؛ بنابراین اجرای آزمایش در یک بازه زمانی هفت روزه اثربخش تشخیص داده شد. علاوه بر این، نتایج تأیید نمودند که اصلاح سوگیری توجه می‌تواند سطح اضطراب را در تعاملات اجتماعی کاهش دهد. امیر و همکاران (۲۰۰۹) نیز با همین طرح، اثرات روش آموزش توجه (۸ جلسه آموزشی) را بر علائم اضطراب اجتماعی افراد مبتلا به هراس اجتماعی منتشر آزموده‌اند. نتایج، افزایش بازگیری توجه از تهدید در پس‌آزمون گروه اصلاح توجه نسبت به پیش‌آزمون را نشان داد. علاوه بر این، هم از نظر متخصص بالینی و هم در مقیاس‌های خودگزارشی علائم اضطراب اجتماعی کمتری در گروه اصلاح توجه گزارش شد. / شمیت، ریچی، بوکسر و تیمپانو (۲۰۰۹) در طرحی مشابه به این سؤال پرداخته‌اند که آیا آموزش بیماران با اضطراب اجتماعی منتشر در جهت درگیر نشدن با نشانه‌های اجتماعی منفی می‌تواند به بهبود اضطراب اجتماعی منجر شود یا خیر. نتایج کاهش بیشتر اضطراب اجتماعی و اضطراب خصلتی بیماران گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل را نشان داد. البته کاستر، بائرت، بوک/ستال و رات (۲۰۱۰) گزارش نموده‌اند که برنامه کاهش سوگیری توجه در مرحله اولیه پردازش اطلاعات، با ارائه ۳۰ هزارم ثانیه و ۱۰۰ هزارم ثانیه محرک اثرگذار نیست و این اثربخشی در مراحل بعدی رخ می‌دهد. / امیر، وبر، برد، بومیا و تیلور (۲۰۰۸) اثربخشی و تعمیم اجرای این طرح را بر «تکلیف سخنرانی»<sup>۱۱</sup> به عنوان یک موقعیت عملی اجتماعی سنجیده‌اند. افراد گروه اصلاح سوگیری توجه که در جهت توجه به چهره‌های خنثی آموزش دیده بودند در مقایسه با گروه کنترل، اضطراب کمتری در حین سخنرانی نشان دادند.

پژوهش‌های صورت گرفته اخیر در حیطه سوگیری‌های شناختی، با در نظر گرفتن سبک توجه افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی نسبت به اطلاعات منفی اجتماعی و همچنین

تفسیر منفی این اطلاعات، بر ارزیابی اثربخشی تلفیق برنامه‌های تعدیل سوگیری در خصوص مؤلفه‌های توجه و تفسیر متمرکز شده‌اند. در این راستا، بروسان، هاپیت، شافر، ساینس و مکینتاش (۲۰۱۱) اثربخشی تلفیق مؤلفه‌های توجه و تفسیر برنامه تعدیل سوگیری شناختی را بر روی ۱۳ فرد با اضطراب بالینی در چهار جلسه آموزشی مورد سنجش قرار داده‌اند. نتایج، کاهش توجه به تهدید و ارتقاء سوگیری تفسیر مثبت به همراه کاهش اضطراب صفت و حالت شرکت‌کنندگان گروه آزمایش را تایید نمود.

پژوهش حاضر با هدف بررسی «اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی در خصوص مؤلفه توجه، برمبنای آزمایش پروب دات، بر کاهش سوگیری توجه» شکل گرفت. علاوه بر آن تعیین اثربخشی برنامه بر ترس از ارزیابی منفی به عنوان باور هسته‌ای آسیب‌زا و علائم اضطراب اجتماعی و شدت آن مدنظر قرار گرفت.

## ● روش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. در این طرح، برنامه تعدیل سوگیری شناختی در خصوص مؤلفه توجه به عنوان متغیر مستقل و نمره سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی، سطح اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی نیز به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. کلیه دانشجویان دختر در حال تحصیل دانشگاه دولتی شیراز و دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۲-۹۳ که واجد علائم اضطراب اجتماعی بودند، به عنوان جامعه آماری پژوهش در نظر گرفته شدند. با توجه به فراوانی موقعیت‌های اجتماعی اجتناب‌ناپذیر برای دانشجویان، دامنه ۳۰-۱۸ سالگی سن شروع اختلال و نرخ شیوع بیشتر اختلال در زنان (سردارآبادی، ۱۳۸۵)، جامعه آماری فوق برای اجرای پژوهش حاضر تعیین شد. آزمودنی‌های پژوهش به روش نمونه‌گیری در دسترس تعیین شدند. افراد داوطلب، «پرسشنامه هراس اجتماعی» را به عنوان ابزار غربال تکمیل نمودند و در صورت کسب نمره بالاتر از خط برش (۱۹) و برآورده ساختن ملاک‌های شمول، در پژوهش شرکت داده شدند. ملاک‌های شمول عبارت بود از: (۱) عدم سوءمصرف یا وابستگی به مواد مخدر (۲) فقدان اختلال‌های روانپزشکی در زمان اجرای پژوهش (۳) عدم دریافت درمان‌های روانشناختی و روانپزشکی در حین اجرای پژوهش. در نهایت ۴۰ نفر در پژوهش مشارکت نمودند و به تصادف در گروه آزمایش یا

کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) جای گرفتند.

در خصوص شرایط سخت‌افزاری و نرم‌افزاری اجرای پژوهش لازم به ذکر است که تکمیل مقیاس‌ها و آزمایش‌ها به صورت انفرادی صورت گرفت. آزمایش پروب دات به صورت کامپیوتری، با استفاده از لپ‌تاپ ASUS با صفحه نمایش ۱۴ اینچ اجرا شد. دستگاه بر روی میز با فاصله  $50 \pm 5$  سانتیمتر در جلو شرکت‌کننده قرار می‌گرفت. اجرا با خواندن دستورالعمل توسط شرکت‌کننده و در صورت نیاز ارائه شفاهی توضیحات، شروع شده و پس از ۱۰ کوشش تمرینی در ابتدای آزمایش، کوشش‌های اصلی ارائه می‌شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر آماره‌های توصیفی از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که در بخش یافته‌ها به تفصیل مورد بحث قرار گرفته است.

### ● ابزار

□ الف: «سیاهه هراس اجتماعی»<sup>۱۲</sup>: این ابزار توسط کانور و همکاران (۲۰۰۰) با هدف سنجش هراس اجتماعی تدوین شده است. سیاهه یک ابزار خودسنجی ۱۷ ماده‌ای است که ۳ خرده مقیاس فرعی ترس (۶ ماده)، اجتناب (۷ ماده) و ناراحتی فیزیولوژیک (۴ ماده) را شامل می‌شود. هر ماده بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی می‌گردد. کانور و همکاران (۲۰۰۰) اعتبار مقیاس را به روش بازآزمایی در گروه‌های با تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی ۰/۷۸-۰/۹۸ گزارش نموده‌اند. همچنین ضریب آلفا برای کل مقیاس برابر ۰/۹۴ و برای مقیاس‌های فرعی ترس ۰/۸۹، اجتناب ۰/۹۱ و ناراحتی فیزیولوژیک ۰/۸۰ به دست آمده است. روایی همگرا برای کل مقیاس در مقایسه با نمرات هراس اجتماعی فرم کوتاه (BSPS) با ضرایب همبستگی ۰/۵۷ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. عبدی (۲۰۰۴)؛ به نقل از طالع‌پسند و نوکانی، (۲۰۱۰) همسانی درونی کل مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ و اعتبار به روش بازآزمایی را ۰/۸۳ گزارش نموده است. وی اعتبار محتوایی مقیاس را نیز با توجه به نظر سه تن از اساتید روانشناسی تأیید نموده است.

□ ب: مقیاس اضطراب اجتماعی لیوویتز<sup>۱۳</sup>: لیوویتز (۱۹۸۷) با هدف ارزیابی شدت اختلال اضطراب اجتماعی این مقیاس را تدوین نمود. مقیاس ۲۴ ماده دارد که ۱۳ ماده آن مربوط به اضطراب عملکرد و ۱۱ ماده دیگر مربوط به اضطراب حضور در موقعیت‌های اجتماعی است و آزمودنی می‌باید به هر ماده برحسب اضطراب و اجتناب خود پاسخ دهد.



بر اساس هنجارهای صورت گرفته، نمرات بین ۶۵-۵۵ اضطراب اجتماعی متوسط، ۸۰-۶۵ اضطراب اجتماعی قابل ملاحظه و ۹۵-۸۰ اضطراب اجتماعی شدید را مطرح می‌کند و بالاتر از این میزان نشان دهنده اضطراب اجتماعی بسیار شدید است (لیبویتز، ۱۹۸۷؛ به نقل از خورشیدزاده، برجعلی، سهرابی و دلاور، ۱۳۹۰). اعتبار مقیاس به روش بازآزمایی بعد از ۱۲ هفته ۰/۸۳ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ و همسانی درونی آن ۰/۹۵ گزارش شده است.

□ ج: فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی<sup>۱۴</sup>: فرم کوتاه «مقیاس ترس از ارزیابی منفی» دارای ۱۲ ماده پنج گزینه‌ای است که به روش لیکرت (۵ درجه‌ای) میزان اضطراب تجربه شده افراد در برابر ارزیابی منفی را می‌سنجد (لری، ۱۹۸۳). همبستگی این فرم با فرم اصلی ۰/۹۶ و همسانی درونی کل مقیاس نیز ۰/۸۹ گزارش شده است (ویکس و همکاران، ۲۰۰۵). *دانش‌زاده، یزدان دوست، غرابی و اصغرئزاد فرید* (۱۳۹۱) فرم کوتاه مقیاس را به فارسی ترجمه و اعتبار محتوایی آن را توسط سه نفر از اساتید روان‌شناسی بالینی و روان‌پزشکی مورد تأیید قرار داده‌اند. اعتبار آزمون به روش بازآزمایی و با فاصله زمانی دو هفته برابر با ۰/۹۸ و همسانی درونی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

□ د: سیاهه افسردگی بک<sup>۱۵</sup>: این سیاهه توسط بک در سال ۱۹۶۱ تدوین شد و در سال ۱۹۷۴ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این سیاهه از پرکاربردترین ابزارهای اندازه‌گیری و غربال افسردگی است (بک، استیر و گارین، ۱۹۸۸؛ به نقل از یعقوبی نصرآبادی، عاطف و وحید و احمدزاده، ۱۳۸۲). بامبری، الیور و مک‌لیور (۱۹۷۶)؛ به نقل از یعقوبی نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۲) اعتبار آزمون را به روش بازآزمایی ۰/۷۵ و روایی را به روش تنصیف ۰/۹۰ گزارش نموده‌اند. بک (۱۹۷۲)؛ ضریب همبستگی نمرات هر ماده با کل نمرات پرسشنامه را بین ۰/۳۱ تا ۰/۶۸ گزارش نموده است. در یک بررسی هنجاریابی، *یزدان‌دوست* (۱۹۸۸)؛ به نقل از یعقوبی نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۲) سیاهه را بر روی ۳۷۵ نفر از افراد عادی جامعه اجرا نموده و اعتبار آن را با روش بازآزمایی چهار ماهه ۰/۴۹ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، این سیاهه به عنوان ابزار غربال افسردگی به کار برده شد.

□ ه: آزمایه پروب دات<sup>۱۶</sup>: به عنوان ابزار سنجش و تعدیل سوگیری توجه به کار می‌رود. محرک‌ها، تصاویر چهره هستند که ابراز هیجانی خنثی و تهدیدکننده را نشان می‌دهند. تصاویر چهره از آنجا مورد استفاده قرار گرفت که نسبت به لغات محرک‌های

اختصاصی تری هستند (کولز و هیمبرگ، ۲۰۰۵؛ به نقل از عسگری، ۱۳۹۰) و اطلاعات بالقوه بیشتری در خصوص معنا و مفهوم موقعیت منتقل می‌کنند. از طرفی ارزیابی‌های اجتماعی اغلب به صورت غیرکلامی ابراز می‌شوند؛ بنابراین تصاویر چهره موقعیت‌های واقعی را بیشتر بازنمایی می‌کنند. تصاویر با ابراز «هیجانی تنفر» به عنوان محرک تهدیدکننده در نظر گرفته شد چرا که مبین بیزاری و طرد به عنوان نگرانی اصلی افراد با اضطراب اجتماعی به حساب می‌آید (پیشیار، هریس و منزس، ۲۰۰۴). در سنجش سوگیری توجه، کوشش‌های آزمایش به این ترتیب اجرا می‌شود که نقطه تثبیت (+) به مدت ۵۰۰ هزارم ثانیه در مرکز صفحه مانیتور ارائه می‌شود تا محل توجه آزمودنی ثابت شود. پس از آن به تصادف یک جفت تصویر چهره (یکی از نظر هیجانی خنثی و دیگری تهدیدآمیز) برای ۵۰۰ هزارم ثانیه سمت چپ و راست نقطه تثبیت می‌آید. سپس، یک پروب (فلش رو به بالا و رو به پایین) به جای یکی از دو محرک ظاهر می‌شود، پروب با احتمال ۵۰٪ جانشین یکی از این دو محرک می‌شود. اینکه چه محرک‌هایی ظاهر شوند، هر کدام در سمت چپ یا راست صفحه نمایش قرار گیرند و پروب جانشین کدام محرک شود به تصادف تعیین می‌شوند. از آزمودنی خواسته می‌شود که با حداکثر سرعت و دقت بسته به جهت بالا یا پایین فلش، کلید بالا یا پایین کیبورد را فشار دهد. پروب تا پاسخدهی وی در صفحه باقی می‌ماند. کوشش بعدی بلافاصله پس از پاسخدهی شروع می‌شود. اگر هنگامی که پروب جانشین تصویر چهره تهدیدآمیز می‌شود زمان واکنش آزمودنی کمتر از حالت جانشینی پروب به جای تصویر چهره خنثی باشد، آزمودنی سوگیری توجه نسبت به محرک‌های منفی مرتبط با تهدید نشان می‌دهد. اگر برعکس آن اتفاق بیفتد، یعنی هنگامی که پروب جانشین تصویر چهره خنثی می‌شود زمان واکنش آزمودنی کمتر از حالت جانشینی پروب به جای تصویر چهره تهدیدآمیز باشد، اجتناب توجه نسبت به تصویر چهره منفی مطرح می‌شود. در شرایط اصلاح سوگیری توجه نیز منطبق و ترتیب برنامه به همین صورت است با این تفاوت که پروب همواره جانشین تصویر چهره خنثی می‌شود و بدین ترتیب با عطف توجه مداوم آزمودنی به سمت تصویر خنثی، عمل اصلاح سوگیری توجه صورت می‌گیرد. در نهایت در شرایط کنترل، پروب با فراوانی یکسان، جایگزین تصاویر خنثی و تهدیدآمیز می‌شود؛ به طوری که هیچ یک از تصاویر مکان پروب را پیش‌بینی نمی‌کنند. در اجرای آزمایش، ۱۶۰ کوشش با ۸ جفت تصویر

چهره (۴ زن و ۴ مرد) ارائه شد. تصاویر چهره با استفاده از نمونه ایرانی به دست آمده (فاتحی، ۱۳۹۰) و اعتبار آن در ابراز هیجان مدنظر در پژوهش اولیه فاتحی (۱۳۹۰) و طرح پایلوت این پژوهش تأیید شده است.

### ● یافته ها

جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی گروه آزمایش و کنترل را در متغیرهای وابسته پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مقیاس	شاخص‌های آماری	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
علائم اضطراب اجتماعی	میانگین	۲۸/۱۵	۱/۲۵	۳۴/۲۵	۳۴/۲۵
	انحراف معیار	۷/۹۸	۹/۳۵	۱۱/۱۶	۱۱/۱۶
سطح اضطراب اجتماعی	میانگین	۵۴/۴۵	۴۶/۰۵	۶۲/۰۵	۶۲/۰۵
	انحراف معیار	۲۳/۴۴	۱۸/۹۳	۲۳/۰۱	۲۳/۰۱
ترس از ارزیابی منفی	میانگین	۲۵/۴۰	۲۲/۳۰	۲۷/۷۰	۲۷/۷۰
	انحراف معیار	۱۱/۱۰	۹/۵۷	۱۱/۹۶	۱۱/۹۶
سوگیری توجه	میانگین	-۱۶/۸۵	۴/۵۰	-۳۱/۳۰	-۳۱/۳۰
	انحراف معیار	۳۱/۲۶	۱۶/۶۸	۳۴/۲۹	۳۴/۲۹

به منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته با کنترل پیش‌آزمون‌ها در گروه آزمایش و کنترل نشان داد که مقدار  $F$  اثر پیلایی معنی‌دار می‌باشد ( $p \leq 0/001$ ,  $F=6/23$ ). (جدول ۲) نتایج مندرج در این جدول نشان می‌دهد که بین گروه‌ها از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	۰/۴۴	۶/۲۳	۴	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۴۴

به منظور بررسی نقطه تفاوت، تحلیل کوواریانس یک‌راهه با کنترل پیش‌آزمون انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است. نتایج این جدول نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه در متغیرهای علائم اضطراب اجتماعی ( $F=6.76$ ،  $p \leq 0.01$ )، سطح اضطراب اجتماعی ( $F=6.15$ ،  $p \leq 0.01$ ) و سوگیری توجه ( $F=16.99$ ،  $p \leq 0.0001$ ) معنی‌دار می‌باشد. بنابراین اجرای برنامه تعدیل سوگیری توجه اثربخشی معنی‌داری بر سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و سطح اضطراب اجتماعی در گروه آزمایش داشته است. اما تفاوت بین دو گروه در متغیر ترس از ارزیابی منفی معنی‌دار نیست.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
علائم اضطراب اجتماعی	۱۸۲/۳۶	۱	۱۸۲/۳۶	۶/۷۶	۰/۰۱	۰/۱۶
سطح اضطراب اجتماعی	۷۰۰/۵۲	۱	۷۰۰/۵۲	۶/۱۵	۰/۰۱	۰/۱۵
ترس از ارزیابی منفی	۶۷/۰۸	۱	۶۷/۰۸	۲/۴۳	۰/۱۲	۰/۰۶
سوگیری توجه	۸۸۹۶/۸۴	۱	۸۸۹۶/۸۴	۱۶/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۳

## ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی در خصوص مؤلفه توجه بر سوگیری توجه، علائم اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی شکل گرفت. با توجه به مبانی نظری و پیشینه عملی، فرضیات و سؤالات مطرح شدند و طرح پژوهشی تدوین شد.

○ بخش نخست یافته‌ها نشان داد که برنامه اصلاح سوگیری توجه اثربخشی معناداری بر کاهش سوگیری توجه دارد. این یافته با پژوهش هیرن، لیونس و فیلیپات (۲۰۱۱)، اشمیت، ریچی، بوکسر و تیمپانو (۲۰۰۹)، امیر و همکاران (۲۰۰۸ و ۲۰۰۹) و لی، تان، کوان و لئو (۲۰۰۸) هم‌راستاست. در تبیین اثربخشی برنامه اصلاح سوگیری توجه دو فرآیند مکمل را می‌توان در نظر گرفت: ارتقاء کنترل توجهی و تسهیل بازگیری توجه.

○ «کنترل توجهی» به تنظیم تخصیص توجه اشاره دارد، به عبارتی توانمندی در تنظیم توجه نسبت به محرک‌های متعدد که جزئی از فرآیند تنظیم نزولی محسوب می‌شود و در اثر افزایش اضطراب تضعیف می‌شود. اثر کنترل توجهی در بازگیری توجه از محرک منعکس

می‌شود؛ چنانکه دری‌بری و رید (۲۰۰۲) نشان داده‌اند که افراد با کنترل توجهی ضعیف در بازگیری توجه آهسته عمل می‌کنند در حالی که افراد با کنترل توجهی خوب در تغییر توجه از تهدید بهتر عمل می‌کنند. بنابراین در برنامه اصلاح سوگیری توجه با ارائه هدفمند پروب به دنبال تصاویر چهره خنثی، کنترل توجهی ارتقاء می‌یابد و پردازش نزولی زیربنایی تقویت می‌شود. تقویت پردازش نزولی نیز از دو مسیر اثربخشی برنامه را توجیه می‌کند: نخست با کاهش اضطراب که متعاقب آن سوگیری توجه نسبت به محرک‌های تهدیدکننده تعدیل می‌شود، دیگر اینکه بواسطه تقویت همزمان پردازش صعودی، بازگیری توجه از نشانه‌های تهدید تسهیل می‌شود. در نتیجه، فرآیندهای ارتقاء کنترل توجهی، تسهیل بازگیری توجه از تهدید و کاهش اضطراب در تعاملی همه جانبه سوگیری توجه نسبت به تهدید را اصلاح می‌کنند.

○ یافته‌های مرتبط با اثربخشی برنامه بر «اضطراب اجتماعی» و «ترس از ارزیابی منفی» نشان داد که تأثیر برنامه اصلاح سوگیری توجه بر علائم اضطراب اجتماعی، سطح اضطراب اجتماعی معنادار است اما اثربخشی برنامه بر ترس از ارزیابی منفی معنادار نبود. تأثیر معنادار برنامه اصلاح سوگیری توجه بر علائم و سطح اضطراب اجتماعی با یافته‌های پژوهشی/امیر و همکاران (۲۰۰۹)، شمیت، ریچی، بوکندر و تیمپانو (۲۰۰۹) و لی، تان، کوآن و لئو (۲۰۰۸) همسو و با پژوهش هیرن، لیونس و فیلیپات (۲۰۱۱) ناهمسو است. تأثیر برنامه بر ترس از ارزیابی منفی نیز با پژوهش لی، تان، کوآن و لئو (۲۰۰۸) همخوان است.

○ سوگیری توجه مبین تمایل به توجه انتخابی و گزینشی به نشانه‌های تهدید است در حالی که این نشانه‌ها به اهداف جاری مرتبط نیستند و یا رقابت بر سر توجه به اطلاعات غیرتهدیدکننده وجود دارد؛ بنابراین با در نظر گرفتن اینکه توجه فیلتر اولیه پردازش نشانه‌های محیطی است انتظار می‌رود که اصلاح توجه انتخابی به نشانه‌های تهدید اجتماعی، پردازش دیگر انواع اطلاعات اجتماعی را تسهیل کند. این فرآیند، آسیب‌پذیری هیجانی به تیدگی زاهای اجتماعی بعدی را تخفیف می‌دهد و یا حذف می‌کند (هیرن، لیونس و فیلیپات، ۲۰۱۱). از طرفی می‌توان تسهیل بازگیری توجه از تهدید را به عنوان مکانیسم واسطه‌ای تأثیر اصلاح توجه بر کاهش علائم و سطح اضطراب اجتماعی تبیین نمود (امیر و همکاران، ۲۰۰۹). فاکس، روسو، بولز و دوتن (۲۰۰۱) مطرح نموده‌اند که تمایل به توجه به نشانه‌های تهدید،

فعال‌کننده نشخوار ناسازگارانه است. به این ترتیب که توجه به نشانه‌های تهدید اجتماعی و دشواری در بازگیری توجه، افراد با اضطراب اجتماعی را در فرآیند نشخوار ناسازگارانه درگیر می‌کند (بوکنر، منر و اشمیت، ۲۰۱۰)؛ با فعال شدن خاطرات ارزیابی‌های منفی پیشین، ترس از ارزیابی منفی و اضطراب نیز افزایش می‌یابد و این چرخه تداوم اضطراب را سبب می‌شود. بنابراین برنامه اصلاح توجه با متوقف کردن این چرخه اضطرابی، کاهش اضطراب اجتماعی را به دنبال دارد. از طرفی با توجه به اینکه توانایی بازگیری توجه از نشانه‌های تهدید یک عامل محافظت‌کننده در برابر واکنش اضطرابی محسوب می‌شود (فاکس، روسو، باولز و دوتن، ۲۰۰۱)

○ در مجموع بنابر یافته‌ها، به نظر می‌رسد می‌توان از این برنامه به عنوان یک راهبرد خودیاری استفاده نمود؛ چرا که این سبک از مداخلات با حداقل درگیری بالینی انجام می‌شود و می‌تواند یکی از موانع اصلی دریافت کمک در افراد با اضطراب اجتماعی یعنی ترس از ارتباط با درمانگر را تخفیف دهد. علاوه بر این، از آنجا که با درمان شناختی-رفتاری، تغییر در سوگیری‌های شناختی صورت می‌گیرد (فرانکلین، هاپرت، لانگتر، لیبرگ و فوآ، ۲۰۰۵).



## یادداشت‌ها

- |   |  |
|---|--|
| 1. social anxiety disorder                | 2. attention bias                                    |
| 3. facilitated for threat                 | 4. delayed disengagement from threat                 |
| 5. attentional avoidance                  | 6. affective decision mechanism (ADM)                |
| 7. resource allocation mechanism (RAM)    | 8. feature detection system                          |
| 9. attentional control theory             | 10. cognitive bias modification) CBM                 |
| 11. speech task                           | 12. Social Phobia Inventory (SPIN)                   |
| 13. Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) | 14. Brief Fear of Negative Evaluation Scale (FNES-B) |
| 15. Beck Depression Inventory (BDI)       | 16. Dot Probe Task                                   |

## ● منابع

- استوار، صغری؛ محمد، خیر؛ و مرتضی، لطیفیان (۱۳۸۵). بررسی سوگیری حافظه (شناختی) در نوجوانان با اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله روانشناسی*، ۱۰ (۳)، ۳۶۴-۳۴۹.
- خلیلی طریقه، صائمه (۱۳۹۱). *اثربخشی برنامه تعدیل سوگیری شناختی-مؤلفه تفسیر (CBM-I)* بر کاهش سوگیری تفسیر منفی و نشانه‌های اضطراب اجتماعی در افراد مضطرب اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- خورشیدزاده، محسن؛ احمد، برجعلی؛ فرامرز، سهرابی؛ و علی، دلاور (۱۳۹۰). اثربخشی طرحواره درمانی

در درمان زنان مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، (۲۰)، ۲۴-۴۴.

- داداش زاده، حسین؛ رخساره، یزدان‌دوست؛ بنفشه، غرابی؛ و علی‌اصغر، اصغر نژادفرید (۱۳۹۱). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری گروهی و مواجهه درمانی بر میزان سوگیری تعبیر و ترس از ارزیابی منفی در اختلال اضطراب اجتماعی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۸ (۱)، ۵۱-۴۰.

- رحمانیان، مهدیه؛ سید احمد، میرجعفری؛ و جعفر، حسنی (۱۳۸۴). بررسی سوگیری توجه نسبت به محرک‌های مربوط به مواد در افراد وابسته به مواد افیونی، مبتلا به عود، ترک کرده و بهنجار. *مجله روانشناسی*، ۹ (۴)، ۴۲۸-۴۱۳.

- سردارآبادی، مهدی (۱۳۸۵). بررسی میزان شیوع فوبی اجتماعی، اضطراب افسردگی و استرس در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

- عسگری، لیلیا (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی اصلاح سوگیری توجه بر مؤلفه‌های توجه در افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شیراز.

- فاتحی پیکانی، مه‌ری (۱۳۹۰). اصلاح سوگیری تفسیر در افراد با اختلال اضطراب اجتماعی: تأثیر آن بر سوگیری تفسیر، سوگیری حافظه و علایم اضطراب اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شیراز.

- کلارک، دیوید و فربورن، کریستوفر (۱۳۸۰). دانش و روش‌های کاربردی رفتار درمانی شناختی. (ترجمه حسین کاویانی). تهران: انتشارات فارس.

- یعقوبی نصرآبادی، محمد؛ محمدکاظم، عاطف وحید؛ و غلامحسین، احمدزاده (۱۳۸۲). تأثیر گروه درمانی شناختی-رفتاری بر کاهش افسردگی و اضطراب بیماران مبتلا به اختلال خلقی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۹ (۲)، ۶۳-۵۶.

Amir, N., Beard, C., Taylor, C., Klumpp, H., Elias, J., Burns, M., et al. (2009). Attention training in individuals with generalized social phobia: A randomized controlled trial. *Journal of Consult Clinical Psychology*, 77, 961-973.

Amir, N., Elias, J., Klumpp, H., & Przeworski, A. (2003). Attentional bias to threat in social phobia: Facilitated processing of threat or difficulty disengaging attention from threat? *Behavior Research Therapy*, 41 (11), 1325-1335.

Amir, N., Weber, G., Beard, C., Bomyea, J., & Taylor, C. T. (2008). The effect of a single-session attention modification program on response to a public speaking chal-

- lenge in socially anxious individuals. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 860–868.
- Barrera, T., & Norton, P. J. (2009). Quality of life impairment in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1086-1090.
- Beard, C. (2011). Cognitive bias modification for anxiety: Current evidence and future directions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 11, 299–311.
- Beard, C., Weisberg, R. B., & Amir, N. (2011). Combined cognitive bias modification treatment for social anxiety disorder: A pilot trial. *Depression and Anxiety*, 28, 981–988.
- Bogles, S. M., & Mansell, W. (2004). Attention processes in the maintenance and treatment of social phobia: Hyper vigilance, avoidance and self-focused attention. *Clinical Psychology Review*, 24, 827-856.
- Brosan, L., Hoppitt, L., Shelfer, L., Sillence, A., & Mckintosh, B. (2011). Cognitive bias modification for attention and interpretation reduces trait and state anxiety in anxious patients referred to an out-patient service: Results from a pilot study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42 (3), 258-264.
- Buckner, J. D., Maner, J. K., & Schmidt, N. B. (2010). Difficulty disengaging attention from social threat in social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 34 (1), 99-105.
- Cisler, J. M., & Koster, E. H. W. (2010). Mechanisms of attentional biases towards threat in anxiety disorders: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 30 (2), 203-216.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social anxiety. In Hope, D. A., Schneier, F. R., Heimberg, R. G., & Leibowitz, M. R. (Eds). *Social anxiety: Diagnosis, assessment and treatment*. (pp. 69-93). New York: Guilford Press.
- Conner, K. M., Davidson, J. R., Churchill, L. E., Sherwood, A., Foa, E., & Weisler, R. H. (2000). Psychometric properties of the Social Phobia Inventory: New self-rating scale. *British Journal of Psychiatry*, 176, 379-386.
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology*, 111 (2), 225-236.
- Eysenck, M. W., Derakhshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.
- Fox, E., Russo, R., Bowles, R., & Dutton, K. (2001). Do threatening stimuli draw or hold visual attention in subclinical anxiety? *Journal of Experimental Psychology: General*, 130 (4), 681-700.
- Franklin, M. E., Huppert, J. D., Langner, R., Leiberg, S., & Foa, E. B. (2005). Interpretation



- bias: A comparison of treated social phobics, untreated social phobics, and controls. *Cognitive Therapy and Research*, 29 (3), 289-300.
- Heeren, A., Lievens, L., & Philippot, P. (2011). How does attention training work in social phobia: Disengagement from threat or reengagement to non-threat?. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 1108-1115.
- Hofmann, S. G. (2007). Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36 (4), 193-209.
- Hofmann, S. G., & Loh, R. (2006). The tridimensional personality questionnaire: Changes during psychological treatment of social phobia. *Journal of Psychiatric Research*, 40 (3), 214-220.
- Horley, K., Williams L. M., Gonsalves, C., & Gordon, E. (2004). Face to face: Visual scanpath evidence for abnormal processing of facial expressions in social phobia. *Psychiatry Research*, 127, 43-53.
- Koster, E. H. W., Baert, S., Bockstaele, M., & De Raedt, R. (2010). Attention retraining procedures: Manipulating early or late components of attentional bias. *Emotion*, 10, 230-236.
- Koster, E. H. W., Crombez, G., Verschuere, B., Van Damme, S., & Wiersema, J., R. (2006). Components of attentional bias to threat in high trait anxiety: Facilitated engagement, impaired disengagement, and attentional avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 44 (12), 1757-1771.
- Koster, E. H. W., Fox, E., & McLeod, C. (2009). Introduction the special section on cognitive bias modification in emotional disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 1-4.
- Leary, R. M. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375.
- Li, S. W., Tan, J. Q., Qian, M. Y., & Liu, X. H. (2008). Continual training of attentional bias in social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 905-912.
- Mansell, W., Clark, D. M., & Ehlers, A. (2003). Internal versus external attention in social anxiety: An investigation using a novel paradigm. *Behaviour Research and Therapy*, 45 (5), 555-572.
- Mathews, A., & McLeod, C. (2002). Induced processing biases have casual effects on anxiety. *Cognitive and Emotion*, 16 (3), 331-354.
- Mogg, K., Philippot, P., & Bradley, B. P. (2004). Selective attention to angry faces in clinical social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 160-165.

- Musa, C., Lepine, J. P., Clark, D. M., Mansell, W., & Ehlers, A. (2003). Selective attention in social phobia and the moderating effect of a concurrent depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 41 (9), 1043-1054
- Pishyar, R., Harris, L., & Menzies, R. G. (2004). Attentional bias for words and faces in social anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, 17, 23-26.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 741-756.
- Rozenman, M., Weersing, V. R., & Amir, N. (2011). A case series of attention modification in clinically anxious youths. *Behaviour Research and Therapy*, 49 (5), 324-330.
- Schmidt, N. B., Richey, J. A., Buckner, J. D., & Timpano, K. R. (2009). Attention training for generalized social anxiety disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 5-14.
- See, J., McLeod, C., & Bridle, R. (2009). The reduction of anxiety vulnerability through the modification of attentional bias: A real-world study using a homebased cognitive bias modification procedure. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 65-75.
- Talepasand, S., & Nokani, M. (2010). Social phobia symptoms: Prevalence and sociodemographic correlates. *Archives of Iranian Medicine*, 13, 522-527.
- Weeks, J. W., Heimberg R. G., Fresco D. M., Hart, T. A., Turk, C. L., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2005). Empirical validation and psychometric evaluation of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in patients with social anxiety disorder. *Psychological Assessment*. 17(2), 179-190.
- Wells, A., & Papageorgiou, C. (1998). Social phobia: Effects of external attention on anxiety, negative beliefs, and perspective taking. *Behaviour Therapy*, 29, 357-370.



# رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان □

## The Relationship between Perceived Social Support with Psychological Well-being in Students □

Leila Emadpoor, MSc

Masoud Gholamali Lavasani, PhD □

لیلا عماد پور \*

دکتر مسعود غلامعلی لواسانی \*

### Abstract

The purpose of the present study was to investigate the relationship between perceived social support and psychological well-being among students, addressing the intervening role of academic motivation. To achieve the research objectives, a sample consisting of 371 girls, high school 2nd-, and 3rd-grade-students, has been randomly selected by applying multi-stage cluster sampling technique, from Tehran. To examine the research variables, Riff's Psychological Well-being Scales (1980), the Vax's Social Support Appraisals Scale (1986), and the Harter's Academic Motivation Scale (1981) were used. Data analysis conducted were conducted calculating correlation coefficients, and using of path analysis. The findings indicated that the perceived social support directly influenced the psychological well-being and academic motivation through significant positive correlation. The path analysis revealed that perceived social support may indirectly and through an intervening role of academic motivation affect on psychological well-being. The perceived social support explains 13% of the variance of the academic motivation; and academic motivation predicted 37% of the variation of psychological well-being.

**Keywords:** psychological well-being, perceived social support, academic motivation

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان با بررسی نقش میانجی گر انگیزش تحصیلی است. به این منظور ۳۷۱ دانش آموز دختر پایه های دوم و سوم دبیرستان، به صورت تصادفی و به روش خوشه ای چند مرحله ای از شهر تهران انتخاب شدند. برای بررسی متغیرهای پژوهش، مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۰)، مقیاس حمایت اجتماعی واکس و همکاران (۱۹۸۶) و اندازه گیری اصلاح شده انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) مورد استفاده قرار گرفتند. برای تحلیل داده ها از ضرایب همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده به طور مستقیم بر بهزیستی روانشناختی و انگیزش تحصیلی اثر مثبت معنادار دارد. تحلیل مسیر داده ها نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده می تواند به طور غیر مستقیم با نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی بر بهزیستی روانشناختی اثر داشته باشد. حمایت اجتماعی ادراک شده ۱۳ درصد از انگیزش تحصیلی را تبیین می کند و حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزش تحصیلی ۳۷ درصد از تغییرات بهزیستی روانشناختی را پیش بینی می کنند.

**کلید واژه ها:** بهزیستی روانشناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده، انگیزش تحصیلی

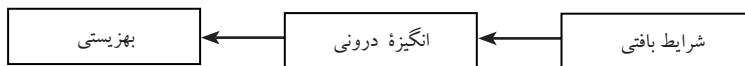
□ Department of Educational Psychology and Counseling,  
University of Tehran. I.R.Iran  
□Email:lavasani@ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۶/۲۶ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱۱/۱۹  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

از زمان های بسیار دور، همیشه این سؤال مطرح بوده که چه چیزی باعث خوشبختی و «بهزیستی» می شود؟ اخیراً گستره قابل توجهی از مطالعات، زمینه پاسخدهی به چنین سؤالاتی را فراهم نموده اند. در این ارتباط دو مفهوم از بهزیستی یعنی «بهزیستی ذهنی»<sup>۱</sup> و «بهزیستی روانشناختی» مطرح است. بهزیستی ذهنی بر ارزیابی مثبت از زندگی و تعادل میان عاطفه مثبت و عاطفه منفی تأکید دارد (دینر و سوواوشی، ۱۹۹۷، به نقل از لواسانی، ۱۳۹۲). در حالی که بهزیستی روانشناختی با معیارهایی چون زندگی کردن بر اساس اهداف اصیل، شکوفا کردن استعدادها و تلاش مستمر در جهت رشد شخصی تعریف می شود (ریف، سینگرو لائو، ۲۰۰۴). ریف و سینگر (۲۰۰۶) معتقدند که بهزیستی روانشناختی فراتر از بهزیستی ذهنی و شاخص مناسبی برای در نظر گرفتن سلامت است. همچنین بهزیستی روانشناختی یکی از عوامل مهم در رشد و پیشرفت فردی و اجتماعی می باشد. زمانی که افراد از سلامت و بهزیستی روانی برخوردار باشند قادر خواهند بود در برابر مشکلات و ناملایمت هایی که برای آنها به وجود می آید چاره اندیشی کرده و راه حل هایی را انتخاب کنند. از این رو، تأمین بهزیستی روانی برای همه افراد جامعه بالاخص قشر نوجوان از اهمیت بسزایی برخوردار است. چرا که هرگونه نارسایی در این امر به کاهش توانایی های این قشر پرتحرک، و در نتیجه به کندی پیشرفت در جامعه می انجامد.

مبانی نظری و پیشینه تحقیق، اهمیت مؤلفه های مختلف را به عنوان عوامل تاثیرگذار بر بهزیستی روانشناختی روشن ساخته اند. در این ارتباط دسی و ریان (۲۰۰۸) به نقل از ملتفت، (۱۳۹۱) در مدل مفهومی خود، بهزیستی را تابعی از عوامل بافتی و سطح خودتعیینی افراد می دانند. خلاصه نظر این محققان در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی دسی و ریان (۲۰۰۸)

در ارتباط با عوامل بافتی، پژوهش های بسیاری اثرگذاری حمایت اجتماعی بر بهزیستی را مورد مطالعه قرار داده اند. کاپلان<sup>۲</sup> «حمایت اجتماعی»<sup>۳</sup> را شامل دل بستگی هایی می داند که

به واسطه آن مهارت افزایش می یابد، راهنمایی ارائه می شود و پسخوراند تأیید کننده درباره رفتار انجام می شود (به نقل از تیلور، ۲۰۰۰). نتایج پژوهش ها نشان می دهد بهره مندی از حمایت اجتماعی مطلوب و درک کفایت، در دسترس بودن و خشنودی داشتن از دریافت آن، از اهمیت بسیاری برخوردار بوده و ظرفیت های مورد نیاز نوجوان برای بهزیستی روان شناختی در بزرگسالی را فراهم می سازد. به عنوان نمونه، *تیان* و همکاران (۲۰۱۳)، *راتل* و همکاران (۲۰۱۳) اظهار می دارند که حمایت اجتماعی رابطه نزدیکی با بهزیستی نوجوانان دارد. *مرادی* و همکاران (۱۳۹۳)، *حسین زاده* و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی نشان دادند بین حمایت اجتماعی و بهزیستی روانشناختی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

از سوی دیگر، تأثیر عوامل درونی و فردی نیز بر بهزیستی روانشناختی مورد مطالعه قرار گرفته اند. در این میان، انگیزش به عنوان عامل نیرودهنده، هدایت کننده و نگهدارنده رفتار (پنتریچ و شانک، ۱۳۸۶)، از اهمیت بسیاری برخوردار است. در این ارتباط، پژوهش های فراوان نشان داده که جهت گیری مستقلانه یا انگیزش درونی با شاخص های سلامت روانشناختی رابطه مثبت دارد. در حالی که جهت گیری کنترلی یا همان انگیزش بیرونی به صورت منفی با شاخص های سلامت روان در ارتباط می باشد. به عنوان نمونه نتایج پژوهش های *دسی* (۲۰۰۴)، *دسی* و *ریان* (۲۰۰۶)، *وان پتنگم* و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده اند که انگیزش درونی با خلق مثبت، سرزندگی، رشد شخصی و خودشکوفایی در ارتباط است (به نقل از ملتفت، ۱۳۹۳). در پژوهش دیگر *مایکیولن* و *والرند* (۲۰۰۸) به ارائه مدلی پرداختند که در آن رابطه بین اهداف انگیزشی، بهزیستی و سلامت جسمی مورد کنکاش قرار می گیرد. نتایج حاکی از آن بود که انگیزش درونی، بهزیستی را پیش بینی می کرد؛ اما انگیزش بیرونی به صورت منفی بهزیستی را پیش بینی می کرد.

مروری بر تحقیقات نشان می دهد در سال های اخیر توجه به بهزیستی روانشناختی و مؤلفه های اثرگذار بر آن افزایش یافته است؛ لیکن پژوهشی که، سهم حمایت اجتماعی (به عنوان متغیر بافتی) و انگیزش تحصیلی (به عنوان متغیر فردی) بر بهزیستی روانشناختی دانش آموزان را مورد مطالعه قرار داده باشد؛ حداقل در حد جست و جوی انجام شده برای این امر، وجود ندارد. از آنجایی که در دوره نوجوانی، ارتباطات اجتماعی جدیدی شکل می گیرد و از سوی دیگر، قسمت اعظمی از زندگی نوجوانان صرف برنامه های آموزشی

و تحصیلی می شود؛ پژوهش در این زمینه به منظور روشن شدن مکانیسم این ارتباط و (بر اساس نتایج) رسیدن به راهکارهای عملی ضروری به نظر می رسد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف «مطالعه رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان و بررسی نقش میانجی گر انگیزش تحصیلی» انجام گرفته است.

## ● روش

«جامعه آماری» پژوهش حاضر عبارت اند از کلیه دانش آموزان دختر پایه دوم و سوم دبیرستان های دولتی شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در رشته های نظری مشغول به تحصیل بودند. آمار مربوط به این جامعه از مرکز برنامه ریزی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران دریافت گردید که حدود ۴۹۹۱۹ نفر اعلام شد. بر اساس فرمول نمونه گیری کوکران و با در اختیار داشتن تعداد جمعیت، حجم نمونه ای برابر با ۳۷۱ نفر به روش خوشه ای چند مرحله ای تصادفی انتخاب شد. با توجه به آن که طرح پژوهش غیر آزمایشی (توصیفی) و افراد نمونه از جمعیت دانش آموزان عادی به صورت تصادفی انتخاب شده اند ملاک های سخت گیرانه ای برای ورود افراد نمونه تعیین نشده است و افراد به صورت داوطلب در پژوهش شرکت داده شدند. اما با توجه به متغیرهای کنترل ملاک های ورود عبارتند از پایه تحصیلی، رشته تحصیلی و جنس.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف<sup>۴</sup> (۱۹۸۹): در پژوهش حاضر، از بین فرم های مختلفی که از این پرسشنامه تدوین شده است، فرم کوتاه ۱۸ ماده ای (ریف، ۱۹۸۹) استفاده شده که دارای ۶ مؤلفه است: «پدیرش خود»، «روابط مثبت با دیگران»، «خود مختاری»، «رشد شخصی»، «زندگی هدفمند» و «تسلط بر محیط». پاسخ به هر ماده، روی یک طیف ۶ درجه ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) قرار دارد و نمره گذاری به دو روش مستقیم و معکوس صورت می گیرد. در پژوهشی که توسط سفیدی و فرزاد (۱۳۹۰) به منظور رواسازی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف انجام شد، همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب قابلیت اعتماد به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

□ ب: مقیاس ارزیابی های حمایت اجتماعی واکس و همکاران<sup>۵</sup> (۱۹۸۶): این ابزار شامل ۲۳ ماده است و سه حیطه خانواده، دوستان و سایرین مهم را در برمی گیرد. پاسخ به هر ماده روی طیف چهار درجه ای (بسیار موافق، موافق، مخالف، بسیار مخالف) قرار دارد. ابراهیمی قوام (۱۳۷۱) این ابزار را بر روی ۲۰۰ دانش آموز ایرانی اجرا کرده است. ضریب اعتبار به دست آمده در کل مقیاس برای این نمونه ۰/۷۰ و در آزمون مجدد پس از شش هفته ۰/۸۱ بود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ حمایت اجتماعی کل، ۰/۸۸؛ حمایت خانواده، ۰/۸۲؛ حمایت دوستان، ۰/۷۹ و سایرین مهم، ۰/۷۲ به دست آمد.

□ ج: پرسشنامه اصلاح شده انگیزش تحصیلی هارتر<sup>۶</sup> (۱۹۸۱): پرسشنامه هارتر (۱۹۸۱) از معروف ترین ابزارهایی است که تفاوت های فردی در زمینه های تحصیلی را در ابعاد «انگیزشی»، در دو قطب انگیزش درونی و بیرونی می سنجد. لپر و همکاران (۲۰۰۵) با چشم پوشی از فرض دوقطبی بودن انگیزش در پرسشنامه اصلی، سؤال های جداگانه ای برای دو بعد انگیزش درونی و بیرونی طرح کردند که پس از بررسی عاملی، یک فرم ۳۳ سؤالی (۱۷ سوال برای انگیزش درونی و ۱۶ سوال برای انگیزش بیرونی) به دست آمد. در پژوهشی که بحرانی (۱۳۸۸) به منظور رواسازی پرسشنامه اصلاح شده هارتر بر روی نمونه دانش آموزی انجام داد، ضرایب همسانی درونی از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل مقیاس بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ به دست آمد. ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی مقیاس کلی انگیزش درونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶ و برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به دست آمد که حاکی از ثبات این مقیاس در اندازه گیری انگیزش تحصیلی دانش آموزان ایرانی است. در پژوهش حاضر، ضریب قابلیت اعتماد، به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برای انگیزش کل و ۰/۷۶ برای انگیزش بیرونی و ۰/۹۱ برای انگیزش درونی به دست آمد. برای جمع آوری داده ها، محقق در مدارس حضور یافته و ضمن معرفی خود و ارائه توضیحاتی در مورد اهداف و ضرورت های تحقیق، پرسشنامه ها را در اختیار نمونه دانش آموزی قرار داده و توضیحات لازم درباره نحوه تکمیل هر پرسشنامه را ارائه کرده است. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (اندازه های گرایش مرکزی، شاخص های پراکندگی و سایر شاخص های آمار توصیفی) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر برای بررسی متغیر میانجی) به کار گرفته شده است.

● یافته ها

پیش از پرداختن به تحلیل های اصلی، شاخص های توصیفی شامل شاخص های گرایش مرکزی و شاخص های تغییرات مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش می شود.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر / شاخص	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
حمایت خانواده	۱۵/۲۱	۴/۴۵	۸	۳۰	۰/۵۵	۰/۰۱
حمایت دوستان	۱۳/۹۳	۴/۶۵	۷	۲۷	۰/۵۱	۰/۴۵
حمایت دیگران مهم	۱۵/۵۲	۳/۶۰	۸	۳۱	۰/۴۶	۰/۹۹
انگیزش درونی	۵۶/۲۲	۱۲/۳۳	۱۷	۸۵	-۰/۰۳	-۰/۲۱
انگیزش بیرونی	۴۲/۶۰	۸/۸۷	۲۱	۷۲	۰/۲۸	۰/۰۸
پذیرش خود	۱۲/۵۶	۲/۷۸	۳	۱۸	-۰/۲۱	-۰/۱۷
روابط مثبت با دیگران	۱۲/۸۸	۲/۸۹	۴	۱۸	-۰/۳۶	-۰/۳۲
خودمختاری	۵/۵۳	۱/۷۷	۳	۱۲	۰/۴۶	-۰/۰۳
تسلط بر محیط	۵/۸۷	۱/۶۳	۳	۱۱	۰/۳۶	-۰/۰۴
زندگی هدف مند	۵/۸۷	۱/۶۵	۳	۱۲	۰/۵۲	۰/۸۸
رشد فردی	۵/۷۳	۱/۶۷	۳	۱۲	۰/۴۹	۰/۹۲

تعداد نمونه=۳۷۱

به منظور بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی از تحلیل همبستگی استفاده شد. در جدول ۲ می توان ضرایب همبستگی پیرسون بین مؤلفه های این دو متغیر را مشاهده کرد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مؤلفه های حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی

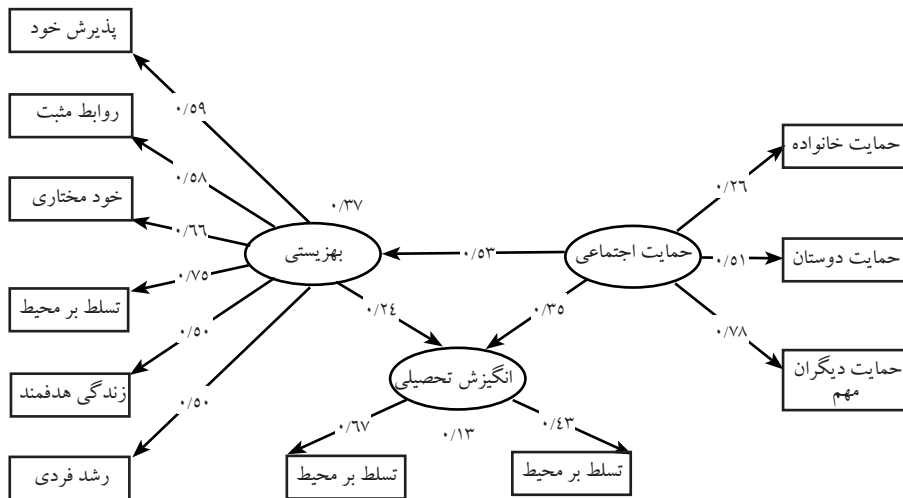
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. حمایت خانواده									
۲. حمایت دوستان	۰/۳۳**								
۳. حمایت دیگران مهم	۰/۶۵**	۰/۵۳**							
۴. پذیرش خود	۰/۴۷**	۰/۲۶**	۰/۴۲**						
۵. روابط مثبت با دیگران	۰/۳۰**	۰/۴۰**	۰/۴۰**	۰/۲۹**					
۶. خودمختاری	۰/۸۳**	۰/۳۷**	۰/۷۰**	۰/۴۱**	۰/۲۹**				
۷- تسلط بر محیط	۰/۶۱**	۰/۵۵**	۰/۵۵**	۰/۳۱**	۰/۳۱**	۰/۵۱**			
۸. زندگی هدفمند	۰/۵۳**	۰/۷۱**	۰/۷۹**	۰/۳۵**	۰/۳۹**	۰/۵۶**	۰/۶۳**		
۹. رشد فردی	۰/۶۶**	۰/۶۹**	۰/۷۴**	۰/۴۶**	۰/۳۶**	۰/۶۸**	۰/۶۱**	۰/۷۳**	
۱۰. بهزیستی روانشناختی	۰/۴۵**	۰/۴۴**	۰/۴۷**	۰/۲۱**	۰/۲۹**	۰/۵۳**	۰/۵۳**	۰/۵۵**	۰/۵۷**

\*\* = p < ۰/۰۱



همانگونه که در جدول ۲ می توان دید، مؤلفه های حمایت اجتماعی (خانواده، دوستان و دیگران مهم) با تمامی مؤلفه های بهزیستی روانشناختی (پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی) رابطه مثبت معنادار دارند.

جهت بررسی نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی مدل مفروض به گونه ای ترسیم شد که حمایت اجتماعی ادراک شده «متغیر برون زا»، انگیزش تحصیلی «متغیر میانجی گر» و بهزیستی روانشناختی «متغیر درون زا» در نظر گرفته شدند. در شکل ۲ نمودار مدل معادلات ساختاری و ضرایب استاندارد شده مسیرها آمده است.



شکل ۲. نمودار مدل معادلات ساختاری همراه با ضرایب استاندارد شده مسیرها

جدول ۳ شاخص های برازش مدل را نشان می دهد. به منظور برازش بهتر مدل با داده ها مسیر کوواریانس خطای برخی از متغیرها به پیشنهاد نرم افزار آزاد شد. مربع کای ( $X^2$ )، نسبت مربع کای به درجه آزادی ( $X^2/df$ )، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI) و ریشه دوم برآورد تغییرات خطای تقریب (RMSEA) در حد مطلوب است. بر اساس این شاخص ها می توان نتیجه گرفت که مدل برازش بسیار خوبی با داده ها دارد. بر پایه ضرایب مسیر استاندارد شده، حمایت اجتماعی

ادراک شده به طور مستقیم بر بهزیستی روانشناختی (ضریب شیب رگرسیون = ۰/۵۳،  $p < ۰/۰۱$ ) و انگیزش تحصیلی (ضریب شیب رگرسیون = ۰/۳۵،  $p < ۰/۰۱$ ) اثر مثبت معنادار داشت. اثر مستقیم انگیزش تحصیلی بر بهزیستی روانشناختی (ضریب شیب رگرسیون = ۰/۲۴،  $p < ۰/۰۱$ ) به لحاظ آماری قابل توجه است. حمایت اجتماعی ادراک شده توانست به طور غیر مستقیم با نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی بر بهزیستی روانشناختی (ضریب شیب رگرسیون = ۰/۰۸،  $p < ۰/۰۱$ ) اثر داشته باشد. به طور کلی در مدل برازش یافته انگیزش تحصیلی ( $r^2 = ۰/۱۳$ ) و بهزیستی روانشناختی ( $r^2 = ۰/۳۷$ ) به میزان قابل توجهی تبیین شدند.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل معادلات ساختاری بهزیستی روانشناختی

$X^2$	P	df	$X^2/df$	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۷۰/۶۷	$P < ۰/۰۱$	۲۹	۲/۴۳	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۰۶

## ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی روان شناختی با توجه به نقش میانجی گر انگیزش تحصیلی انجام شد. در پی یافته های به دست آمده از پژوهش، با بهره گیری از ضرایب همبستگی و تحلیل مسیر مشخص شد:

○ اثر مستقیم «حمایت اجتماعی» بر «بهزیستی روانشناختی»، یک اثر مثبت و معنی دار است. همسو با این یافته، تحقیقات بسیاری حاکی از آن است که برخورداری از حمایت اجتماعی مطلوب، فرد را به بهزیستی جسمانی و روانشناختی هدایت می کند. برای نمونه می توان به نتایج پژوهش سیدلیک و همکاران (۲۰۱۳)؛ راتل و همکاران (۲۰۱۳)؛ یلسین (۲۰۱۱)؛ زیرمر و چن (۲۰۱۲)؛ مرادی و همکاران (۱۳۹۳)؛ اشاره کرد. در تبیین این نتیجه می توان گفت که حمایت اجتماعی شامل «مراقبت»، «محبت»، «عزت» و «تسلی» می شود که افراد از خانواده، دوستان و گروه های دیگر دریافت می کنند (کوب، ۱۹۷۶) و این امر بر بهزیستی روانی افراد تأثیر می گذارد (یانگ و فارن، ۲۰۰۵). لذا هرچه ارزیابی دانش آموزان از دریافت حمایت اجتماعی بیشتر باشد، بهزیستی روانشناختی در آنها بیشتر می شود. همچنین این یافته مطابق با نظریه دسی و ریان (۲۰۰۰) است که بیان می کند عوامل اجتماعی و بافتی اثر مستقیمی بر بهزیستی افراد دارد. فرد در جریان تعامل ها و حمایت های اجتماعی نسبت به شیوه های مؤثر

دیگران در زندگی آگاهی می یابد و با این سرمایه شناختی قادر می شود رویه های مثبت و رفتارهای مطلوب را در جهت پایه ریزی یک زندگی رضایت بخش به اجرا درآورد.

○ «حمایت اجتماعی ادراک شده» به طور غیر مستقیم با نقش میانجی گر انگیزش تحصیلی بر بهزیستی روانشناختی تاثیر دارد. حمایت اجتماعی ادراک شده ۱۳ درصد از انگیزش تحصیلی را تبیین می کند و حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزش تحصیلی ۳۷ درصد از تغییرات بهزیستی روانشناختی را پیش بینی می کنند. در تبیین نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی می توان به مدل نظری دسی و ریان اشاره نمود که عملکرد بهینه و بهزیستی را علاوه بر شرایط اجتماعی- بافتی، متأثر از میزان خود تعیین گری یا انگیزش خود تعیین می دانند. زمانی که روابط نوجوانان با خانواده، دوستان و دیگران مهم بر مبنای حمایت از رفتارهای مستقلانه در آنها باشد، ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در آنها تسهیل شده و منجر به شکل گیری انگیزش درونی و نهایتاً سازگاری روانی می شود. نوجوانانی که انگیزش بالاتری دارند اهداف مناسبی برای خود در نظر می گیرند و در صورت برخورد با مشکل یا استرس، خودشان را کنترل می کنند. دسی و ریان (۲۰۰۰) معتقدند داشتن «انگیزش درونی» عامل تعیین کننده «بهزیستی» افراد است. آنها بر این باورند که انگیزش درونی زمانی تسهیل می شود که شرایط محیطی حمایت کننده در جهت ارضای نیازهای روانی افراد باشد. با نگاهی به مدل پژوهشی حاضر می توان به همخوانی این نتایج با نظریه خودتعیین گری دسی و ریان پی برد. همچنین این نتایج با یافته های برتون و لیدن (۲۰۰۶)، گبفورد و برونل (۲۰۰۳)، دسی و ریان (۲۰۰۸) نیز همخوانی دارد.



#### یادداشت ها

1. subjective well-being
2. Kaplan
3. social support
4. Ryff's Scale Psychological Well-being Scale
5. Vax's Social Support Appraisals (SSA)
6. Harter's Academic Motivation Scale

#### ● منابع

- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۷۱). بررسی اعتبار سه مفهوم منبع کنترل، حمایت اجتماعی و عزت نفس. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. مطالعات روان شناختی،

- پتريچ، پال آر. شانگ، دليل اچ (۱۳۸۶). *انگيزش در تعليم و تربيت*. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: نشر علم.
- حسين زاده، علي حسين؛ بهرامي نژاد، زهرا؛ فروتن کيا، شهروز (۱۳۹۱). بررسی تأثیر حمایت اجتماعی-عاطفی و پیوند قوی بر سلامت عمومی (مورد مطالعه: دانش آموزان پسر دبیرستان های شبانه روزی منطقه سردشت دزفول). *فصلنامه تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی-واحد شوشتر*، ۶ (۱۷)، ۱۶۴-۱۴۳.
- سفیدی، فاطمه؛ فرزاد، ولی اله (۱۳۹۱). رواسازی آزمون بهزیستی روانشناختی ریف در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قزوین. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۱۶ (۱)، ۷۱-۶۵.
- غلامعلی لوسانی، مسعود؛ اژه ای، جواد؛ محمدی مصیری، فرهاد (۱۳۹۲). رابطه معنای زندگی و خوش بینی با بهزیستی ذهنی. *مجله روانشناسی*، ۱۷ (۱)، ۱۷-۳.
- مرادی، مرتضی؛ شیخ الاسلامی؛ احمدزاده، مزده؛ چراغی، اعظم (۱۳۹۳). حمایت اجتماعی، نیازهای روان شناختی و بهزیستی روان شناختی: واریسی یک مدل علی در زنان شاغل. *روان شناسی تحولی: روان شناسان ایرانی*، ۳۹ (۱۰)، ۳۰۹-۲۹۷.
- ملتفت، قوام؛ خیر، محمد (۱۳۹۱). پیش بینی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان با توجه به ادراک از والدین با واسطه گری انگیزش. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۱)، ۱۵۷-۱۳۷.
- ملتفت، قوام؛ ساداتی فیروزآبادی، سمیه (۱۳۹۳). رابطه بین انگیزش تحصیلی و رضایت چندبعدی از زندگی در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۱۸ (۲)، ۲۰۸-۱۹۵.
- Burton, K., & Lydon, J. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, (4), 750-762.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudemonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Gifford, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-248.

- Harter, S. (1981) .A new Self -Report Scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3) , 300-312.
- Lapper Mark R, Corpus, J. H., & Iyengar, Sh. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates, *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. (2008). Goal motives, well-being, and physical health: An integrative model. *Canadian Psychology*, 49(3), 241–249.
- Ratelle, C. F., Simard, K., & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 893-910.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychological well- being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359, 1383-1394.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103–1119.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2013). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561-576.
- Taylor, G. (2000). An overview of self-help initiatives within health care. Report prepared for hemophilia program for Ontario hospital. Vancouver, B. C. V6J1W3.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SSA) Scale : Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-219.
- Yalcın, İ. (2011). Social support and optimism as predictors of life satisfaction of college students. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 33(2), 79-87.
- Yang, H., & Farn, C., (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in Technical Vocational College. *Computer in Human Behaviour*. 21. 917-932.
- Zimmer, Z., & Chen, F. F. (2012). Social support and change in depression among older adults in Taiwan. *Journal of Applied Gerontology*, 31(6), 764-782.

## تحلیل همبستگی هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با اثربخشی سازمانی □

### Relationship between Social Intelligence and Cultural Intelligence whit Organizational Effectiveness □

Fakhrossadat Nasiri, PhD □

Maryam Gilani, MSc

دکتر فخرالسادات نصیری ولیک بنی\*

مریم گیلانی\*

#### Abstract

This study investigated the relationship between social intelligence and cultural intelligence with organizational effectiveness of the main administration office of education in Ilam province. The method of research was descriptive and correlation type. The statistical population was consisting of entire 926 employees administration of education in Ilam Province (834 male and 92 female). According to Kergic and Morgan table, a sample of 270 individuals were selected. Three questionnaires the Social Intelligence, Cultural Intelligence and Organizational Effectiveness Scale were used in order to gather data. Questionnaires justifiability was calculated based on their content justifiability and also their ending were calculated according to Cronbach's alpha 0/879, 0/895 and 0/955 respectively. Descriptive statistical indexes and inferential statistical methods were used in order to analyse data. The results showed that social intelligence and organizational effectiveness were above average, while cultural intelligence was at average level. Between social intelligence and information processing components also cultural intelligence with organizational effectiveness there was a significant positive relationship. The results of T-test for independent group means showed there was no meaningful correlation between social intelligence in the age and sex of employees, Although there were differences in terms of education and work experience. The results showed that the level of cultural intelligence staff in age, sex and work experience, there is no significant difference.

**Keywords:** social intelligence, cultural intelligence, organizational effectiveness

#### چکیده

هدف اصلی این پژوهش تعیین رابطه بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی کارکنان با اثربخشی سازمانی اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه کارکنان تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای-نسبی تعداد ۲۷۰ نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان انتخاب شدند. برای گردآوری داده های مورد نیاز از سه پرسشنامه: هوش اجتماعی، هوش فرهنگی و پرسشنامه اثربخشی سازمانی استفاده شد و با استفاده از ضریب آلفای کراباخ محاسبه و به ترتیب ۰/۸۷۹، ۰/۸۹۵ و ۰/۹۵۵ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش از روش های آمار توصیفی و استنباطی در حد آزمون t تک متغیره، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته ها نشان داد که بجز وضعیت هوش فرهنگی، وضعیت هوش اجتماعی و اثربخشی سازمانی کارکنان بالاتر از میانگین جامعه است. ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با اثربخشی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه بیانگر آن شد که از بین مؤلفه های هوش اجتماعی، مؤلفه پردازش اطلاعات اجتماعی بیشترین تأثیر را در پیش بینی اثربخشی سازمانی دارد. همچنین از بین مؤلفه های هوش فرهنگی، مؤلفه های راهبردی و انگیزش بیشترین تأثیر را در پیش بینی اثربخشی سازمانی دارد.

کلید واژه ها: هوش اجتماعی، هوش فرهنگی،

اثربخشی سازمانی

□ Faculty of Literature and Human Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, I.R. Iran.

✉ Email: fsnasiri2002@yahoo.com

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

\* گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

## ● مقدمه

دنیای امروز دنیای سازمان هاست و نیروی انسانی به عنوان با ارزشترین منابع سازمانی متولیان آن محسوب می شوند. به طور یقین موفقیت سازمان ها و مدیران همواره مرهون یک سری عوامل کلیدی است و شناسایی و تقویت چنین عواملی کامیابی هر چه بیشتر سازمان ها را به دنبال خواهد داشت. از جمله توجه به استعدادها، توانایی ها و هوش افراد بسیار دارای اهمیت می باشد. بر این اساس مطالعه نقش هوش در فرآیند پردازش اطلاعات از حوزه های مورد علاقه پژوهشگران طی چند دهه اخیر بوده است زیرا نقش اساسی آن در فعالیت های گوناگون بی شک غیر قابل انکار است (سیف، ۱۳۹۰). در این میان سازمان آموزش و پرورش به عنوان یک سازمان گسترده، از جمله مراکز دولتی بوده که به عنوان یک محیط فرهنگی و اجتماعی فعالیت می کند و یکی از عامل های توسعه و پیشرفت جامعه به شمار می آید. بنابراین انتظار می رود که این سازمان آموزشی به نیروی انسانی که از «هوش اجتماعی»<sup>۱</sup> و «هوش فرهنگی»<sup>۲</sup> بالایی برخوردار باشند مجهز شوند تا قابلیت انعطاف کافی برای سازش آگاهانه با هر موقعیت فرهنگی و شرایط اجتماعی جدید را که با آن روبرو می شوند، داشته باشند، در نتیجه احتمال موفقیت، بقا، ارتقای سازمان و نهایتاً «اثربخشی سازمانی»<sup>۳</sup> آن افزایش یابد. لذا شناسایی عوامل مرتبط و موثر بر این امر ضروری به نظر می رسد.

افراد در موقعیت های اجتماعی، بخاطر تفاوت های فردی یکسان عمل نمی کنند این تفاوت های فردی در ادبیات روانشناسی به هوش اجتماعی اشاره دارد. در حقیقت آنچه که افراد را در توانایی برقراری یک ارتباط مطلوب و خوشایند یاری می رساند برخورداری از هوش اجتماعی می باشد که خود موجب ارتباط موثر و کارآمد با دیگران می شود (سبزی، یوسفی، ۱۳۹۳). مفهوم هوش اجتماعی ابتدا توسط ثورندیک<sup>۴</sup> (۱۹۲۰) و سپس در نظریه های هوش عاطفی گلمن<sup>۵</sup> (۱۹۹۶)، بار-ون<sup>۱</sup> (۱۹۹۷)، سالوی<sup>۷</sup> و مایر<sup>۸</sup> (۱۹۹۷) تحت عنوان مدیریت عواطف و آگاهی از دیگران و در نظریه هوش های چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) با مفهوم هوش بین فردی مطرح شده است (به نقل از گیلانی، ۱۳۹۲). در چارچوب این نظریه ها هوش اجتماعی با مؤلفه هایی چون آگاهی از موقعیت، صداقت در رفتار، داشتن نگرش مثبت، توانایی بیان شفاف عقاید و همدلی با دیگران مشخص می شود. نیجهولت، استاک و نیششید/ (۲۰۰۹) هوش اجتماعی را به عنوان یک توانایی ضروری برای افراد به

منظور ارتباط، درک و تعامل مؤثر با دیگران تعریف کرده اند. هوش اجتماعی عبارت است از توانایی به کارگیری مهارت های ارتباطی، روابط دوستانه با دیگران، رفتارهای اجتماعی و همدلی با دیگران (محمدیان حسین آبادی، ۱۳۸۵). به نظر سلز (۲۰۰۷) هوش اجتماعی می تواند به طور گسترده ای به عنوان یک نوع هوش که در پشت تعاملات و رفتارها قرار دارد تعریف شود. *والنیوس، پونا مکی و ری میلا* (۲۰۰۷) نیز هوش اجتماعی را درک بهتر از روابط بین انسان ها، احساس ها، افکار و رفتارها تعریف کرده اند. سیلورا<sup>۹</sup> و همکارانش (۲۰۰۱) هوش اجتماعی را شامل سه مؤلفه می دانند: «پردازش اطلاعات اجتماعی»؛ که بر توانایی فهم و پیش بینی رفتار و احساسات دیگران تأکید دارد. «آگاهی اجتماعی»؛ توانایی، فعالانه رفتار کردن مطابق با موقعیت، زمان و مکان را مورد اندازه گیری قرار می دهد. «مهارت های اجتماعی»؛ که جنبه های رفتاری، مهارت های ارتباطی بنیادی، عمل کردن جسورانه و برقراری، نگهداری و شکستن رابطه را اندازه گیری می کند (عصاری، ۱۳۹۱).

مفهوم هوش فرهنگی برای نخستین بار توسط *ایرلی و انگ* (۲۰۰۳) از محققان مدرسه کسب و کار لندن مطرح شد. این دو، هوش فرهنگی را قابلیت یادگیری الگوهای جدید در تعاملات فرهنگی و ارائه پاسخ های رفتاری صحیح به این الگوها تعریف کرده اند (۲۰۰۳). *باکس جیمز* (۲۰۱۴) معتقد است که هوش فرهنگی یعنی دانشی که به افراد کمک می کند تا تشابهات فرهنگی و اختلاف های فرهنگی را به درستی درک کند. *ارلی و موساکوفسکی* (۲۰۰۵) هوش فرهنگی را مشتمل بر سه جزء می دانند: «شناختی»، «فیزیکی» و «احساسی-انگیزشی». اگرچه اغلب مدیران در هر سه زمینه به یک اندازه توانمند نیستند، اما هر قابلیت بدون دو قابلیت دیگر به طور جدی با مانع مواجه می شود. *ارلی و انگ* (۲۰۰۳) معتقدند که هوش فرهنگی متشکل از ابعاد راهبرد، دانش، انگیزش و رفتار میباشد که مرتبط با موقعیت های فرهنگی متفاوت است. راهبرد هوش فرهنگی: شامل تدوین راهبرد پیش از برخورد میان فرهنگی، بررسی مفروضات در حین برخورد و تغییر نقشه های ذهنی در صورت متفاوت بودن تجارب واقعی از انتظارات پیشین است. دانش هوش فرهنگی: این دانش آگاهی در مورد هنجارها، فعالیت ها و قراردادها در فرهنگ های مختلف حاصل از تجارب فردی و آموزشی را منعکس می کند (کومار و همکاران، ۲۰۰۸).

سازمان های آموزشی یکی از اساسی ترین سازمان ها هستند که از سویی مسئولیت



عظیم تعلیم و تربیت رسمی افراد جامعه را بر عهده داشته، و این که خود پایه و زیربنای دیگر سازمان ها هستند؛ لذا توجه این نهاد به امر اثربخشی، باید چندین برابر باشد. صاحب نظران «اثربخشی سازمانی» را به عنوان درجه و میزان حصول به هدف تعریف کرده اند (هوی و میسکل، ۲۰۰۸؛ دفت، ۲۰۱۰). به عقیده یوکل (۲۰۰۸) اثربخشی سازمانی یعنی میزانی که یک سازمان قادر است بقاء یابد، مأموریت خود را اجرا کند و منافع مناسب، منابع مالی و ارزش های مفید را حفظ کند. یک روش خوب برای درک بهتر موضوع اثربخشی سازمانی، بررسی آن در قالب چهار رویکرد کلی است. این معیارها برای تمامی سازمان های بزرگ و کوچک و انتفاعی و غیرانتفاعی قابلیت کاربرد دارد. این رویکردها عبارتند از: ۱. رویکرد «تحقق هدف» که بر تحقق نتایج تأکید دارد. ۲. رویکرد «جذب منبع» که بر وسایل و امکانات نیل به هدف متکی است. ۳. رویکرد «فرایندهای درونی»؛ سازمان ها بر اساس این رویکرد با حداقل تلاش و به آسانی فعالیت می کنند. ۴. رویکرد ذینفع های راهبردی؛ بر اساس این رویکرد اثربخشی سازمانی یعنی توانایی همراه نمودن افراد و نهادها که تداوم عملیات سازمان متکی به آن هاست (رابینز، ۱۳۹۱). به طور کلی، مقصود از اثربخشی سازمانی درک دیدگاه های گوناگون سازمانی، ابعاد ساختاری و زمینه ای سازمان ها، طراحی سازمان در شیوه هایی است که به عملکرد و کارایی بالا نائل گردد (دفت، مورفی و ویلموت، ۲۰۱۰).

ایمی و گلدفند (۲۰۰۷) در تحقیق خود تحت عنوان رابطه هوش فرهنگی و اثربخشی مذاکرات بین فرهنگی نشان دادند که بین هوش فرهنگی و اثربخشی مذاکرات بین فرهنگی رابطه مستقیمی وجود دارد. رحیمی، نوروزی و سریع القلم (۱۳۹۱) هم در مطالعه ای با عنوان بررسی رابطه هوش های چندگانه مدیران با اثربخشی سازمانی نتیجه گرفتند که بین هوش های چندگانه با اثربخشی سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. *نومان* (۲۰۱۲) در مطالعه ای تحت عنوان الگوهای هوش اجتماعی و سبک رهبری مؤثر بر مدیریت طرح های مجازی به این نتیجه رسید که میزان هوش اجتماعی در هر دو متغیر بالاتر از حد متوسط می باشد. همچنین هوش اجتماعی به بالا بردن انگیزه، کاهش موانع فرهنگی، حل و فصل اختلافات، ایجاد کار گروهی، همکاری و افزایش ارتباطات در میان اعضای تیم پروژه های مجازی کمک می کند.

در تحقیق رابطه بین هوش اجتماعی و رفتار اجتماعی و شایستگی اجتماعی نتایج بیانگر

اینست که کاستی در عملکرد اجتماعی در افرادی دیده می شود که از اضطراب اجتماعی بالا و هوش اجتماعی پایین برخوردار می باشند. به عبارتی بین هوش اجتماعی و اضطراب اجتماعی رابطه منفی و معنادار وجود دارد (همپل و همکاران، ۲۰۱۲). در مطالعه دیگری عزیزی فتاح آباد (۱۳۹۱) تحت عنوان ارتباط بین هوش عاطفی با میزان اثربخشی سازمانی نشان داد که که میزان اثربخشی سازمانی مدیران و روسای استان لرستان بالاتر از حد متوسط بوده و بین هوش عاطفی و اثربخشی سازمانی رابطه مستقیم وجود دارد. همچنین هوش عاطفی توان تبیین و پیش بینی اثربخشی سازمانی مدیران ورزشی را دارد. غفاری (۱۳۸۷) نیز با بررسی رابطه هوش عاطفی و هوش فرهنگی با عملکرد مدیران مدارس حوزه علمیه به این نتیجه رسید که در اختیار داشتن این دو هوش، به مدیران این مدارس در دست یابی به شاخص های عملکردی بالاتر کمک می کند. همچنین مانزور (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان تأثیر تحریک کارکنان بر اثربخشی سازمانی در پاکستان انجام داد، یافته ها حاکی از آن است رابطه مثبت و معناداری بین تحریک و انگیزش کارکنان و اثربخشی سازمانی وجود دارد. در پژوهش دیگری حسنی و سامری (۱۳۸۹) با هدف بررسی و تحلیل اثربخشی مدارس متوسطه شهر ارومیه، دریافتند که، وضعیت اثربخشی سازمانی در مدارس در سطح بالایی قرار دارد. همچنین بین اثربخشی سازمانی و مؤلفه های آن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین با توجه به مبانی نظری و تعاریف و تحقیقات انجام شده در این امر، هدف از پژوهش حاضر «تعیین رابطه بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی کارکنان با اثربخشی سازمانی در جامعه مورد مطالعه» می باشد.

## ● روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی- همبستگی می باشد، «جامعه آماری» این پژوهش را کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان/یلام تشکیل می دهند که تعداد کل آنها ۹۲۶ نفر می باشد. از این تعداد ۲۷۰ نفر (۲۴۱ نفر مرد و ۲۹ نفر زن) به عنوان نمونه بر اساس فرمول کرجی مورگان و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای-نسبتهی انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش از روش های آمار توصیفی و استنباطی مانند: میانگین، انحراف معیار، آزمون  $t$  تک متغیره، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان و بهره گیری از نرم افزار آماری (SSPS و LISREL) استفاده گردید.

## ● ابزار

برای گردآوری داده های مورد نیاز از سه پرسشنامه استفاده شد:

□ الف: پرسشنامه هوش اجتماعی<sup>۱۰</sup> (۲۱ ماده): که توسط سیلورا، مارتین یوسن و داهل (۲۰۰۱) تهیه شده است و در سال ۱۳۸۹ توسط اسلوب به کار برده شد و سه حوزه هوش اجتماعی یعنی پردازش اطلاعات اجتماعی، مهارت های اجتماعی و آگاهی اجتماعی را می سنجد.

□ ب: پرسشنامه هوش فرهنگی<sup>۱۱</sup> ایرلی و آنگ (۲۰۰۳): که شامل ۲۴ ماده و چهار مؤلفه راهبرد هوش فرهنگی، دانش هوش فرهنگی، انگیزش هوش فرهنگی و رفتار هوش فرهنگی است (یزدخواستی و همکاران، ۱۳۸۹).

□ ج: پرسشنامه اثربخشی سازمانی<sup>۱۲</sup> (محقق ساخته): این پرسشنامه بر مبنای مدل پارسونز در قالب طیف ۵ درجه ای لیکرت با ۴۷ سوال توسط میرکمالی تهیه و در پژوهش حاجعلی (۱۳۸۸) استفاده شد. برای به دست آوردن روایی پرسشنامه ها از روش روایی محتوا استفاده شد و ضریب اعتبار محاسبه شده برای پرسشنامه های هوش اجتماعی، هوش فرهنگی و اثربخشی سازمانی به ترتیب ۰/۸۷۹، ۰/۸۹۵ و ۰/۹۵۵ برآورد گردید.

## ● یافته ها

شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. همانطور که نتایج

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	شاخص ها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
هوش اجتماعی	۳/۴۱	۰/۵۳	-۰/۲۳	-۰/۴۵	
پردازش اطلاعات اجتماعی	۳/۳۶	۰/۷۶	-۰/۴۰	-۰/۳۴	
مهارت های اجتماعی	۳/۴۸	۰/۸۱	-۰/۴۰	-۰/۱۹	
آگاهی های اجتماعی	۳/۴۰	۰/۶۴	-۰/۱۵	-۰/۵۶	
هوش فرهنگی	۳/۰۳	۰/۶۴	-۰/۰۶	۰/۴۳	
راهبرد هوش فرهنگی	۳/۳۹	۰/۷۶	-۰/۳۷	-۰/۰۳	
دانش هوش فرهنگی	۲/۹۰	۰/۸۱	-۰/۰۶	-۰/۳۹	
انگیزش هوش فرهنگی	۳/۲۱	۰/۸۴	-۰/۲۱	-۰/۲۸	
رفتار هوش فرهنگی	۲/۶۳	۰/۸۶	۰/۲۶	-۰/۳۰	
اثربخشی سازمانی	۳/۲۰	۰/۶۰	-۰/۴۱	۰/۳۵	

این جدول نشان می دهد بیشترین میانگین مرتبط با مهارت های اجتماعی با میانگین انحراف معیار  $۳/۴۸ \pm ۰/۸۱$  می باشد و کمترین میانگین مرتبط با رفتار هوش فرهنگی با میانگین و انحراف معیار  $۲/۶۳ \pm ۰/۸۶$  می باشد. نتایج دو آماره کجی و کشیدگی نیز حاکی از آن است پراکندگی داده ها در هر متغیر به صورت توزیع نرمال می باشد.

بر اساس اطلاعات جدول ۲ و با توجه به همبستگی به دست آمده ( $r=۰/۱۲۴$ ) و سطح معناداری ( $p=۰/۰۴۲$ ) با احتمال  $۰/۹۵$  بین میزان اثربخشی سازمانی و هوش اجتماعی کارکنان سازمان آموزش و پرورش استان ایلام رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین ضریب همبستگی به دست آمده ( $r=۰/۳۰۴$ ) و سطح معناداری ( $p=۰/۰۰۱$ ) نشان داد با احتمال  $۰/۹۹$  بین میزان اثربخشی سازمانی و هوش فرهنگی این کارکنان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین هر یک از مولفه های هوش اجتماعی کارکنان با اثربخشی سازمانی اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام رابطه وجود دارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی هوش اجتماعی و هوش فرهنگی کارکنان با اثربخشی سازمانی آموزش و پرورش استان ایلام

متغیرها		شاخص ها		تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
هوش اجتماعی	اثربخشی	۰/۱۲۴	۰/۰۴۲			
هوش فرهنگی	سازمانی	۰/۳۰۴	۰/۰۰۱	۲۷۰		

بر اساس اطلاعات جدول ۳ با توجه به همبستگی ( $r=۰/۲۷۸$ ) و سطح معناداری ( $p=۰/۰۰۱$ ) با احتمال  $۰/۹۹$  بین میزان مؤلفه پردازش اطلاعات کارکنان و اثربخشی سازمانی جامعه مورد مطالعه رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. ولی بین میزان مؤلفه های مهارت های اجتماعی و آگاهی های اجتماعی کارکنان و اثربخشی سازمانی آموزش و پرورش استان ایلام رابطه معناداری وجود ندارد. بین هر یک از مولفه های هوش فرهنگی با اثربخشی سازمانی اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام رابطه وجود دارد.

جدول ۳. ضرایب همبستگی مؤلفه های هوش اجتماعی کارکنان با اثربخشی سازمانی

متغیرها		شاخص ها		تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
پردازش اطلاعات	اثربخشی	۰/۲۷۸	۰/۰۰۱			
مهارت های اجتماعی	سازمانی	-۰/۰۶۸	۰/۲۶۴	۲۷۰		
آگاهی های اجتماعی		۰/۰۶۶	۰/۲۷۸	۲۷۰		

بر اساس اطلاعات جدول ۴، با توجه به همبستگی به دست آمده بین هر یک از مولفه های هوش فرهنگی و اثربخشی سازمانی سازمان آموزش و پرورش استان ایلام رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. وضعیت هر یک از متغیرهای تحقیق (هوش اجتماعی، هوش فرهنگی و اثربخشی سازمانی) در اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام چگونه است؟

جدول ۴. ضرایب همبستگی مؤلفه های هوش فرهنگی کارکنان با اثربخشی سازمانی سازمان آموزش و پرورش استان ایلام

متغیرها	شاخص ها	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
راهبرد هوش فرهنگی	اثربخشی سازمانی	۲۷۰	۰/۲۸۱	**۰/۰۰۱
دانش هوش فرهنگی		۲۷۰	۰/۲۳۰	**۰/۰۰۱
انگیزش هوش فرهنگی		۲۷۰	۰/۲۸۴	**۰/۰۰۱
رفتار هوش فرهنگی		۲۷۰	۰/۱۶۱	**۰/۰۰۸

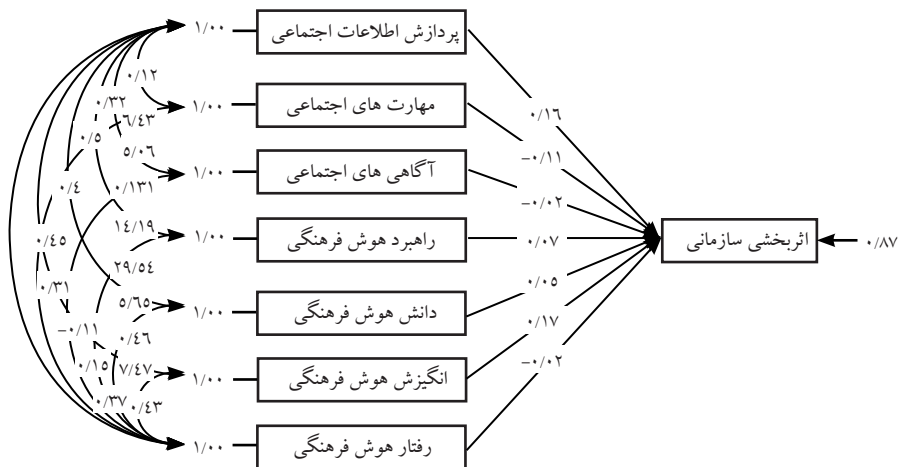
بر اساس اطلاعات به دست آمده از جدول ۵، در ارتباط با هوش اجتماعی میانگین مشاهده شده ۳/۴۰ و انحراف معیار به دست آمده ۰/۵۴ می باشد، که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است بنابراین میزان هوش اجتماعی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام بالاتر از حد متوسط است. همچنین میانگین مشاهده شده در خصوص مؤلفه های سه گانه هوش اجتماعی نیز حاکی از آن است که میانگین تمام مؤلفه های سه گانه بیشتر از میانگین آماری می باشد. ولی میانگین هوش فرهنگی کارکنان ۲/۹۱ و انحراف معیار ۰/۶۱ می باشد، که از میانگین آماری (۳) کمتر است بنابراین میزان هوش فرهنگی نمونه مورد مطالعه کمتر از

جدول ۵. وضعیت هوش اجتماعی، هوش فرهنگی و اثربخشی سازمانی در اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام

متغیرها	شاخص ها	میانگین مشاهده شده	انحراف معیار	میانگین آماری	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
هوش اجتماعی		۳/۴۰	۰/۵۴	۳	۱۲/۲۶	۲۶۹	**۰/۰۰۰
هوش اجتماعی	پردازش اطلاعات اجتماعی	۳/۲۳	۰/۸۰	۳	۶/۹	۲۶۹	**۰/۰۰۱
	مهارت های اجتماعی	۳/۴۶	۰/۷۹	۳	۹/۵۴	۲۶۹	**۰/۰۰۱
	آگاهی های اجتماعی	۳/۴۱	۰/۶۵	۳	۱۰/۴۷	۲۶۹	**۰/۰۰۱
هوش فرهنگی		۲/۹۱	۰/۶۱	۳	۷/۲۰	۲۶۹	**۰/۰۲۸
هوش فرهنگی	راهبرد هوش فرهنگی	۳/۳۹	۰/۷۶	۳	۸/۴۵	۲۶۹	**۰/۰۰۰
	دانش هوش فرهنگی	۲/۹۰	۰/۸۱	۳	۱/۹۸	۲۶۹	۰/۰۴۸
	انگیزش هوش فرهنگی	۳/۲۰	۰/۸۳	۳	۴/۰۸	۲۶۹	۰/۰۰۱
	رفتار هوش فرهنگی	۲/۶۲	۰/۸۶	۳	۷/۲۲	۲۶۹	۰/۰۰۱
	اثربخشی سازمانی	۳/۲۰	۰/۶۰	۳	۵/۷۰	۲۶۹	۰/۰۰۱

حد متوسط است. البته میانگین مشاهده شده در خصوص مؤلفه های چهارگانه هوش اجتماعی به ترتیب در رابطه با راهبرد هوش فرهنگی (۳/۳۹) و انگیزش هوش فرهنگی (۳/۲۰) بیشتر از میانگین آماری می باشد ولی میانگین مؤلفه های دانش هوش فرهنگی (۲/۹۰) و رفتار هوش فرهنگی (۲/۶۲) کمتر از میانگین آماری می باشد. نهایتاً میانگین مشاهده شده برای اثربخشی سازمانی ۳/۲۰ و انحراف معیار به دست آمده ۰/۶۰ می باشد که از میانگین آماری (۳) بزرگتر است لذا میزان اثربخشی سازمانی این اداره کل بالاتر از حد متوسط است.

کلاین (۲۰۱۱) پیشنهاد می کند که در مدل یابی علی، توزیع متغیرها باید طبیعی باشد. او پیشنهاد می کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱ قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح شده توسط کلاین (۲۰۱۱) می باشد. بنابراین این پیش فرض مدل یابی علی یعنی طبیعی بودن تک متغیری برقرار است. آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده های گردآوری شده، با روش بیشینه احتمال و با استفاده از نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۸ انجام شد. در نمودار ۱ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است. طبق اطلاعات این نمودار پردازش اطلاعات اجتماعی از ابعاد هوش اجتماعی (۰/۱۶) و انگیزش هوش فرهنگی از ابعاد هوش فرهنگی (۰/۱۷) می توانند به طور مثبت و معنی داری اثر بخشی سازمانی را تبیین کنند.



نمودار ۱. الگوی آزمون شده پژوهش

جدول ۶. مشخصه های برازندگی انطباق

X <sup>2</sup> /df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
۲/۰۲	۰/۰۷	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۸۴

برای بررسی میزان برازش مدل آزمون شده از شاخص های معرفی شده توسط کلاین (۲۰۱۱) استفاده شد. این شاخص ها شامل X<sup>2</sup>/d.f که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند و «مجدور میانگین مربعات خطای تقریب» (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی با اثربخشی سازمانی کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان/یلام در سال ۹۲-۱۳۹۱ انجام گرفت. نتایج فرضیه اصلی بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین هوش اجتماعی و هوش فرهنگی کارکنان با میزان اثربخشی سازمانی بود. همچنین در نتایج بعدی نیز مشاهده شد که بین هوش اجتماعی و مولفه های آن با اثربخشی سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. که با نتایج تحقیقات مانزور (۲۰۱۲)، مشبکی و تیزرو (۱۳۸۸)، رحیمی، نوروزی و سریع القلم (۱۳۹۱)، نومان (۲۰۱۲)، سلگی و علی پور (۱۳۹۱)، عزیزی فتاح آباد (۱۳۹۱)، عصارى (۱۳۹۱) و اللهیاری (۱۳۸۹) همسو است. زیرا نتایج پژوهش های آنها نیز بر این امر تاکید داشته و تایید می کند. این امر می تواند ناشی از این باشد که کارکنانی که دارای هوش اجتماعی بالایی هستند از مهارت های ارتباطی بالایی برخوردارند و توانایی سازگاری بالا و توانایی انجام کارهای گروهی را دارند و اصولاً دارای شخصیت های مطلوبی هستند. و مواردی از قبیل: ایجاد جو صمیمانه و دوستانه با جلب اعتماد همکاران، توجه به پیشنهادها همکاران و مشارکت در تصمیم گیری ها را رعایت می کنند، و سعی دارند تا علاوه بر رعایت ارزش ها و معیارهای اخلاقی، ضمن ایجاد جو دوستانه تمام افراد را با حداکثر توان و استعدادشان در راه رسیدن به اهداف سازمان آموزشی بسیج نمایند.

○ همچنین نتایج نشان داد که بین «هوش فرهنگی» و مولفه های آن با اثربخشی

سازمانی اداره کل آموزش و پرورش استان/ایلام رابطه مثبت و معنادار وجود دارد که با یافته های غفاری (۱۳۸۷)، مشبکی و تیزرو (۱۳۸۸)، ایمی و جلفند (۲۰۰۷) همخوانی دارد. با توجه به نتایج به دست آمده می توان چنین استنباط کرد که کارکنان از کنترل و فرایندهای فکری فردی مرتبط با فرهنگ استفاده می نمایند. از طرفی آنها زیر بنایی برای دریافت و رمز گشایی رفتار خود و دیگران به دست خواهند آورد و نسبت به تفاوت ها و تشابهات فرهنگی خود و دیگران آگاهی پیدا می کنند. آنها تمایل دارند که با فرهنگ های افراد دیگر آشنایی پیدا کرده و بتوانند در برقراری ارتباط با دیگران در موقعیت های فرهنگی مختلف به صورت اثربخش عمل کنند.

○ یافته بعدی نشان داد که میزان متغیرهای پژوهش به جز هوش فرهنگی در وضعیتی مطلوب و بالاتر از انتظار می باشد. با مقایسه میانگین خرده مقیاس های هوش اجتماعی، می توان نتیجه گرفت که کارکنان در خرده مقیاس های پردازش اطلاعات، مهارت های اجتماعی و آگاهی های اجتماعی در وضعیت نسبتاً خوبی می باشند. میانگین هوش اجتماعی به دست آمده در این مطالعه با میزان به دست آمده در مطالعه اسلوب (۱۳۸۹)، رضایی و خلیل زاده (۱۳۸۸) نزدیک بوده و با نتایج نومان (۲۰۱۲) همخوانی دارد. هوش اجتماعی بالا به این منجر می شود که افراد راحت تر با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، بر این اساس فرد می تواند به خوبی در جمع حاضر شود و دیگران را به سمت خود جلب نماید، تشویق و حمایت آنها را به دست آورده و انگیزه او برای شرکت در گروه افزایش می یابد. همچنین نتایج دیگر این سوال بیانگر حد متوسط میزان هوش فرهنگی بود. البته میانگین مؤلفه های راهبرد هوش فرهنگی و انگیزش هوش فرهنگی بیشتر از میانگین آماری بوده ولی میانگین مؤلفه های دانش هوش فرهنگی و رفتار هوش فرهنگی کمتر از میانگین آماری می باشد. با این اوصاف می توان گفت که کارکنان در خرده مقیاس های راهبرد هوش فرهنگی و انگیزش هوش فرهنگی در وضعیت نسبتاً خوبی می باشند. این نتیجه با تحقیق بالوگ و همکاران (۲۰۱۱)، غفاری (۱۳۸۸) همخوانی داشته ولی با نتیجه تحقیق آنگ و همکاران (۲۰۰۷) مبنی بر پایین بودن هوش فرهنگی همخوانی ندارد. البته شاید تنوع فرهنگی از دلایل آشکار این موضوع باشد زیرا کارکنان اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام مجموعه مختلفی از شهرها، قومیت ها و فرهنگ های متفاوتی هستند که در این نهاد گره هم آمدند و شاید نسبت به ارزش های



فرهنگی، باورها، اعتقادات، آداب و رسوم، لهجه و زبان افراد دیگر آشنایی لازم ندارند، و اطلاعات آن‌ها نسبت به فرهنگ‌های مختلف که استانداردهای خاص خود را دارند کافی نمی‌باشد. البته کرون (۲۰۰۹) در تحقیق خود نشان داد که در مواجهه شدن با انواع خاصی از فرهنگ‌ها مانند آموزش و پرورش و قرار گرفتن در معرض تجربیات مختلف، میزان هوش فرهنگی افزایش پیدا می‌کند.

○ در نهایت یافته آخر این سوال نشان داد که وضعیت اثربخشی سازمانی کارکنان بالاتر از میانگین جامعه می‌باشد که با نتایج عزیزی فتاح آبادی (۱۳۹۱) زکی (۱۳۸۹)، حسنی و سامری (۱۳۸۹)، ایزدیان (۱۳۸۹)، قرونه (۱۳۸۷)، آقا حسینی و همکاران (۱۳۸۵)، شارما و کار (۲۰۱۱)، فولاک و همکاران (۲۰۱۱)، هندرسون (۲۰۱۱) و هریسون (۲۰۰۸)، و لیجون و واس (۲۰۰۹) همسویی دارد. احتمالاً توجه مدیران و دست‌اندرکاران بر انجام وظایف به عنوان رهبر، پرورش جو یادگیری، تنوع فعالیت‌ها، بیان روشن اهداف و مأموریت‌ها، ارتقاء کیفی و کمی یادگیری، حمایت از کارکنان، ارائه بازخورد، بهبود وضعیت فیزیکی، بهبود وضعیت عاطفی، ایجاد محیطی منظم و سالم، بهبود مهارت‌های آموزشی، ارتباطات مؤثر، شفاف بودن راهبردها، ارتقاء رویه‌های ارزشیابی، بهبود برنامه‌ها، از دلایل بالا بودن اثربخشی سازمانی می‌باشد.



## یادداشت‌ها

- |   |  |
|---|--|
| 1. social intelligence                  | 2. cultural intelligence                       |
| 3. organizational effectiveness         | 4. Thorndike                                   |
| 5. Goleman                              | 6. Bar-On                                      |
| 7. Salovay                              | 8. Mayer                                       |
| 9. Silvera                              | 10. Social Intelligence Questionnaire          |
| 11. Cultural Intelligence Questionnaire | 12. Organizational Effectiveness Questionnaire |

## ● منابع

- آقا حسینی، ت.، سبحانی نژاد، م.، احمد، م. (۱۳۸۵). عوامل مؤثر بر اثربخش سازی مدیریت مدارس دوره متوسطه از دیدگاه مدیران و دبیران، *دانشور رفتار*، ۱۳، شماره (۱۸)، ۵۷-۷۶.
- احمدی، یعقوب. (۱۳۹۰). نگرش دینی و هوش فرهنگی، *مجله معرفت*، ۲۰ (۱۳۸)، ۱۶۷-۱۲۳.
- اسلوب، سعید. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش اجتماعی و قابلیت جذب دانش در میان مدیران مدارس شهر بوکان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

- اللهیاری، سارا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هوش اجتماعی و رهبری اخلاق مدیران گروه های آموزشی در دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- ایزدیان، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه کاربرد هماهنگ استراتژیهای مدیریت دانش و اثربخشی سازمانی در شهرک علی تحقیقاتی اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران.
- تسلیمی، اکبر. (۱۳۸۸). ارائه راهکارهایی برای ارتقاء هوش فرهنگی مدیران دولتی در امور بین الملل، مجله پژوهش های مدیریت، ۲ (۴)، ۵۷-۲۹.
- حاجعلی، سعید. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سازمان یادگیرنده و اثربخشی سازمانی در دبیرستانهای دولتی دخترانه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران.
- حسینی، محمد و سامری، مریم. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی سازمانی مدارس متوسطه ناحیه یک شهر ارومیه با استفاده از مدل پارسونز، مجله مدیریت فرهنگ سازمانی. ۲۱، ۲۲۳-۲۰۱.
- خاشعی، و؛ مستمع، م. (۱۳۹۰). هوش فرهنگی مدیران، عامل کلیدی موفقیت در مدیریت سازمان های هزاره سوم، ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۵ (۵۱ و ۵۲).
- رابینز، ا. (۱۳۹۱). تئوری سازمان (ساختار، و طرح سازمانی). ترجمه: سید مهدی الوانی و حسن دانایی فر، تهران: انتشارات صفار.
- رحیمی، غلام، نوروزی، محمد و سریع القلم، (۱۳۹۱). بررسی رابطه هوشهای چندگانه مدیران با اثربخشی سازمانی شرکت گاز استان آذربایجان شرقی، فصلنامه مدیریت، ۹ (۲۵)، ۳۴-۲۱.
- زکی، محمد. (۱۳۸۹). عوامل اثربخشی سازمانی مدرسه و بررسی رابطه آن با ویژگیهای آموزشی معلمان، مجله علوم انسانی، ۱۸ (۸۰)، ۱۹۵-۱۶۱.
- سبزی، ندا؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۳). بررسی الگوی علی هوش اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی در مهارت های ارتباطی، مجله روانشناسی، ۱۸ (۷۰)، ۲۲۵-۲۱۰.
- سیف، دیبا. (۱۳۹۰). تهیه و اعتباریابی مقیاس راهبردهای خودتنظیمی ریاضی و رابطه مؤلفه های آن با هوش، هدف گرائی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی، مجله روانشناسی، ۱۹ (۵۸)، ۲۱۷-۱۹۸.
- عزیزی فتاح آباد، محمد. (۱۳۹۱). ارتباط بین هوش عاطفی با میزان اثربخشی سازمانی مدیران و رؤسای هیئت های ورزشی استان لرستان، پایان نامه کارشناسی ارشد تربیت بدنی، دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- عصاری، معصومه. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی آموزش تاریخ با روش بحث گروهی و سخنرانی بر یادگیری

- دانش آموزان دختر پایه دوم متوسطه باهوش اجتماعی متفاوت، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- علاقه بند، علی. (۱۳۹۰). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، ویراست ششم، تهران: نشر روان.
- غفاری، جعفر (۱۳۸۸)، بررسی رابطه هوش عاطفی و هوش فرهنگی بر عملکرد مدیران مدارس حوزه علمیه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- قرونه، داود. (۱۳۸۷). *بررسی رابطه سلامت سازمانی با اثربخشی سازمانی مدارس دولتی مناطق ۳ و ۲ شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- گیلانی، مریم. (۱۳۹۲). *رابطه بین هوش اجتماعی و فرهنگی با اثربخشی سازمانی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- کیخانزاد، مهین؛ قتادی، سوزان. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین هوش فرهنگی با سازگاری شغلی و اعتماد سازمانی اعضای هیات علمی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۵ (۱۵)، ۱۲۸-۱۱۴.
- محمدیان حسین آبادی، ا. (۱۳۸۵). *بررسی رابطه هوش هیجانی با هوش اجتماعی*، مجموعه مقالات دومین کنگره انجمن روانشناسی ایران، تهران: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- مشبکی، اصغر، علی تیزرو، (۱۳۸۸)، تاثیر هوش هیجانی و هوش فرهنگی بر موفقیت رهبران در مدیران سازمان های غیرانتفاعی در ایران، توسعه کارآفرینی، ۳ (۱۲)، ۲.
- مقیم، سید. محمد، رمضان، محمد. (۱۳۹۰ الف). *مبانی سازمان و مدیریت*، جلد یک، تهران: انتشارات راه دان.
- نائیجی، م؛ عباسعلی زاده، م. (۱۳۹۰). *هوش فرهنگی و رابطه آن با ویژگی های کارآفرینانه ی مدیران سازمان های غیر انتفاعی در ایران*، توسعه کارآفرینی، ۳ (۱۲)، ۴۴-۲۷.
- یزدخواستی، گیسو؛ قاسمی، وحید؛ وحیدا، فریدون. (۱۳۸۹). *رابطه تماس بین فرهنگی و هوش فرهنگی؛ تحلیل نظری و تجربی*، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۴ (۲)، ۱۶۲-۱۳۲.
- Albrecht, K. (2005). *Social intelligence: The new science of success*. New York, Amazon.
- Ang, S., Van Dyne, L. & Koh, C. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, *Cultural Adaptation and Task Performance*.
- Angela Shin, C; Yi-chun., & Airin, L. (2011). The relationship between cultural intelligence and performance with the mediating effect of culture shock: A case from Philippine labourers in Taiwan *International Journal of Intercultural Relations*, 246-258.

- Balogh, A., Gaal, Z., & Szabo, L. (2011). Relationship between organizational culture and cultural intelligence, *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*, 6, (1), 95-110.
- Box, J. B. (2014). *Effective managers in culturally diverse environments*. Available at <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2485177>
- Crowne, K.A. (2009). The relationship among social intelligence, emotional intelligence and cultural intelligence, *Organization Management Journal*, 6, 148-163.
- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). Organization theory and design. South-western. *Cengage Learning*. 22-78.
- Earley P. C., & Mosakowski (2004), *Cultural intelligence*, Harvard Business Review, October, 13-25.
- Earley P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*, Stanford Business Books, Stanford, CA.
- Folake, O., Aduloju S. A., & Oke. S. A. (2011). Corporate social responsibility and organizational effectiveness of insurance companies in Nigeria, *Journal of Risk Finance*, 12 (3), 156 – 167.
- Goleman, D. (2000) Leadership that gets results, *Harvard Business Review*.
- Hampel .et al. (2011). The relations between social anxiety and social intelligence: *Anxiety Disorders* 25, 545-553.
- Harrison, B. L. (2008). *The Perceptions of teachers and school administrators of school effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Mississippi.
- Henderson, J.D. (2011). *Instructional and organizational effectiveness in selected preps-identified value added and preps-identified value subtracted elementary schools in Mississippi*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Mississippi.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration theory, research and practice*. Mc Graw-Hill.
- Imai R., & Gelfand M. j., (2007), *The culturally intelligence negotiator : The impact of CQ on intercultural negotiation effectiveness*. MR Thesis. University of Marland.
- Kumar N , Che Rose, R & Subramaniam, (2008), The effects of personality and cultural intelligence on international assignment effectiveness. *Journal of Social Sciences*. 4 (4):320-328.
- Manzoor, Quratul-Ain. (2012) Impact of employees motivation on organizational effectiveness. *Business Management and Strategy*. 1-12.
- Nauman, S. (2012). Patterns of social intelligence and leadership style for effective virtual project management, *International Journal of Information Technology Project*

- Management*, 3(1), 49-63.
- Nijholt, A. Stock, O., & Nishida, T. (2009). Social intelligence design in ambient intelligence. *AI & Soc*, 24: p 1 -3.
- Sells, N. (2007). A social intelligence primer, *Sales and Marketing Management*. 159 (8),10.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Workplace empowerment and organizational effectiveness. *Academy of Banking Studies Journal*, 10.105-120.
- Wallenius, M., Punamaki, R. L., & Rimpela, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: The roles of age, social intelligence, and parent child communication, *J. Youth Adolescence*, 36: 325-336.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*. 19. 708-722.



## رابطهٔ تعارض و سرریز شدگی کار - خانواده با شکایات جسمانی □

### Relationship between Work-Family Conflict and Spillover with Psychosomatic Complaints □

Mohsen Golparvar, PhD □

دکتر محسن گل پرور \*

Ehsan Sadeghi, MSc

احسان صادقی \*

#### Abstract

#### چکیده

The purpose of current research was to investigate the relationship between work-family conflict, spillover and psychosomatic complaints with mediating role of self efficacy. Research method was correlational and participants in the study were the 245 employees of a manufacturing company in Kerman which selected by simple random sampling method. Research instruments included the Work-Family Conflict Questionnaire (Netemeyer et al, 1996), Work-Family Spillover Questionnaire (Tsai, 2008), the Psychosomatic Complaints Questionnaire (Golparvar et al, 2012), and the Job Self Efficacy Scale. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and structural equation modeling (SEM). Results revealed that, there was a negative significant relationship between work-family and family- work conflict and self efficacy ( $p < .01$ ), and between self efficacy and psychosomatic complaints ( $p < .01$ ), and between family- work spillover and psychosomatic complaints ( $p < .05$ ). Also results showed that there was a positive significant relationship between work-family and family- work conflict and psychosomatic complaints ( $p < .01$ ), and between work-family and family- work spillover and self efficacy ( $p < .05$ ). The results of structural equation modeling showed that self efficacy was a partial mediator in the relationship between family-work conflict and psychosomatic complaints, but there was a complete mediation on the relationship between positive family-work spillover and psychosomatic complaints. The results of this study indicated that work-family conflict and spillover through undermine job self-efficacy can increase the level of psychosomatic complaints.

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش تعارض و سرریز شدگی کار- خانواده برای شکایات جسمانی با توجه به نقش خودکارآمدی شغلی اجرا شد. شرکت کنندگان در پژوهش ۲۴۵ نفر از کارکنان یک شرکت صنعتی در کرمان بودند که به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب و پرسشنامه های تعارض کار- خانواده (WFCQ)، سرریز شدگی کار- خانواده (WFSQ)، خودکارآمدی شغلی (JSEQ) و مقیاس شکایات جسمانی (PSCS) را تکمیل نمودند. نتایج نشان داد که بین تعارض کار- خانواده و خانواده- کار با خودکارآمدی شغلی، بین خودکارآمدی شغلی با شکایات جسمانی ( $p < .01$ ) و بین سرریز شدگی خانواده- کار با شکایات جسمانی ( $p < .05$ ) رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین تعارض کار و خانواده و خانواده- کار و شکایات جسمانی ( $p < .01$ ) و بین خودکارآمدی شغلی و سرریز شدگی کار- خانواده و خانواده- کار ( $p < .05$ ) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج الگوسازی معادله ساختاری نیز نشان داد که خودکارآمدی شغلی متغیر واسطه ای پاره ای در رابطه تعارض خانواده- کار با شکایات جسمانی و متغیر واسطه ای کامل در رابطه سرریز شدگی مثبت خانواده- کار با شکایات جسمانی است. نتایج این پژوهش نشان داد که تعارض و سرریز شدگی کار و خانواده از طریق تضعیف خودکارآمدی شغلی می توانند باعث افزایش شکایات جسمانی شوند.

**Keywords:** : work-family conflict, work-family spillover, job self efficacy, psychosomatic complaints.

**کلید واژه ها:** تعارض کار- خانواده، سرریز شدگی کار - خانواده، خودکارآمدی شغلی، شکایات جسمانی

□ Department of I/O Psychology, Azad University of Isfahan, (Khorasgan) I.R.Iran  
✉ drmgolparvar@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۵/۱۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱۱/۳  
\* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی- خوراسگان

## ● مقدمه

«شکایات جسمانی»<sup>۱</sup> علایم هیجانی و روانی برگردان شده به جسم هستند که بررسی های دقیق پزشکی اغلب برای ارائه علت جسمی آشکار برای آن با شکست مواجه می شوند. این نوع اختلال ها که ممکن است در یکی از اعضاء داخلی یا بیرونی بدن (اعم از دستگاه قلب و عروق تا دستگاه های گوارش و دستگاه تنفس و غدد) بروز نمایند، با میزان تنیدگی ادراک شده در انسان و متغیرهای روانی-اجتماعی متعددی در ارتباط هستند (آدایی و وانگ، ۲۰۰۶). از میان متغیرهای متعدد، بخشی از مطالعات گذشته نشان داده که یکی از متغیرهای مهم مرتبط با شکایات جسمانی، «تعارض و سرریزشدگی منفی کار» و خانواده است (بهاما، دروینیک و پراگ، ۲۰۱۱؛ راثی و باراث، ۲۰۱۳؛ کاراتپی و کلیک، ۲۰۰۷). «سرریزشدگی کار- خانواده»<sup>۲</sup> عبارت از فرایندی است که طی آن رفتارها، حالات خلقی، فشارها و هیجانات از یک عرصه زندگی اجتماعی (کار یا خانواده)، به عرصه دیگر وارد شده و آن را تحت تاثیر قرار می دهد (کلی، موئن و ترانبی، ۲۰۱۱؛ کوزک، کلیث و کلیث، ۲۰۱۲). سرریزشدگی از نظر محتوا و تاثیر، می تواند مثبت یا منفی باشد. سرریزشدگی مثبت کار - خانواده و خانواده- کار که در پژوهش حاضر بر آن تمرکز شده، زمانی اتفاق می افتد که حالات خلقی، رفتارها و هیجانات ماهیت مثبت داشته و انتقال از یک عرصه (خانواده یا کار) به عرصه دیگر باعث تسهیل و انجام مطلوبتر نقش ها و الزامات عرصه دیگر می شود (ایلیس، ویلسون و واگنر، ۲۰۰۹). در کنار سرریزشدگی، «تعارض کار- خانواده»<sup>۳</sup> از زمره متغیرهایی است که ریشه در تقابل و چالش نقش های کاری و خانوادگی با یکدیگر دارد (بانارجی و پروسی، ۲۰۱۲).

«تعارض کار- خانواده» نوعی تضاد و تقابل بین نقشی است که طی آن فشارهای آشکار و نهان نقش های خانوادگی و کاری در جهاتی با یکدیگر در تضاد و تقابل و یا به معنایی صریح تر در ناسازگاری قرار می گیرند (راثی و باراث، ۲۰۱۳؛ کاراتپی و کلیک، ۲۰۰۷). تعارض کار- خانواده اغلب حاوی تعارض در زمان صرف شده، تعارض در نقش ها و وظایف و تعارض در رفتارها در یک نقش (کار یا خانواده) با رفتارهای مورد نیاز در نقش دیگر می باشد (بهاما و همکاران، ۲۰۱۱؛ راثی و باراث، ۲۰۱۳). بنابراین افراد ممکن است با تعارض از سوی کار به خانواده (تعارض و سرریزشدگی کار- خانواده) و یا برعکس از سوی خانواده به کار (تعارض و سرریزشدگی خانواده - کار) مواجه شوند (هسو، ۲۰۱۱؛ کریمی، جمهری،

اسدزاده و سهرابی، ۲۰۱۲). سرریزشدگی و تعارض کار - خانواده بر اساس نظریات معطوف به فشار نقش ها، از زمره پدیده های تنیدگی زا تلقی می شوند (کوزک و میچل، ۲۰۱۰)، که در صورت پایداری منجر به تبعات روانی و جسمی منفی می شوند (ودانوف، ۲۰۰۵؛ راثی و باراث، ۲۰۱۳). یکی از تبعات منفی در سطح روانی و جسمی برای انسان ها، شکایات روان تنی یا همان شکایات جسمانی است.

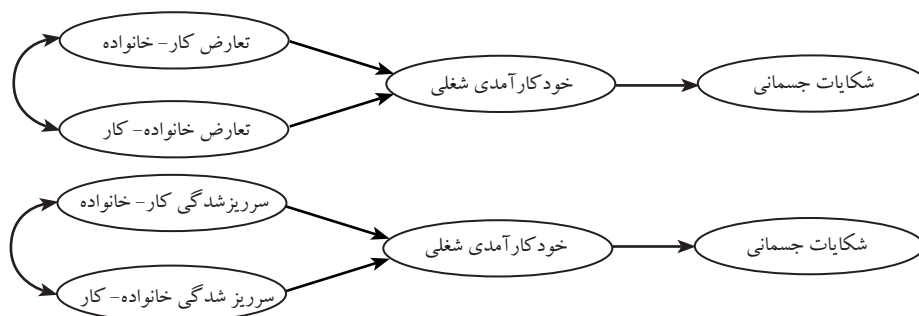
بارزترین شواهد در خصوص رابطه سرریزشدگی و تعارض کار و خانواده با شکایات جسمانی در فراتحلیل آلن، هرست، بیورک و ساتون (۲۰۰۰) به چشم می خورد که طی آن نشان داده شده شکایات جسمانی از زمره متغیرهای پیامد جدی برای تعارض و سرریزشدگی منفی کار - خانواده است. در مورد سرریزشدگی مثبت کار - خانواده نیز برخی شواهد پژوهشی گویای آن است که این نوع سرریزشدگی با علایم سلامت روانی و جسمی و گزارش کمتر شکایات جسمانی در ارتباط می باشد (بهاما و همکاران، ۲۰۱۱؛ راثی و باراث، ۲۰۱۳). از لحاظ نظری رابطه بین تعارض و سرریزشدگی کار - خانواده با شکایات جسمانی را می توان بر اساس رویکرد ارزیابی شناختی تبیین نمود. در نظریه ارزیابی شناختی، تبیین رابطه بین شکایات جسمی با تعارض و سرریزشدگی منفی کار و خانواده به این صورت قابل توضیح است که، انسان ها در هنگام مواجهه با تعارض و سرریزشدگی منفی امور خانوادگی با امور کاری و بر عکس، به ارزیابی شناختی منابع و شرایط خود دست می زنند. در این ارزیابی افراد به دنبال آن هستند تا مشخص کنند که آیا پدیدهایی که با آن مواجه هستند مثبت است یا منفی؟، زیانبار است یا مفید؟ و آیا به آنها و شرایط آنها آسیب وارد می کند یا خیر؟ (بارلینگ، کلووی و فرون، ۲۰۰۵؛ لازاروس، ۲۰۰۶). زمانی که افراد متوجه می شوند که تعارض و سرریزشدگی منفی امور کاری و خانوادگی با یکدیگر فراتر از ظرفیت و منابع مقابله آنها است و احتمال دارد به آنها آسیب وارد کند (ارزیابی شناختی منفی)، به تدریج به عنوان پاسخ به ناتوانی تصویری در مقابله با منبع تعارض، علایم شکایات جسمانی را در تایید این ناتوانی از خود بروز می دهند (بارلینگ و همکاران، ۲۰۰۵؛ لازاروس، ۲۰۰۶؛ اریکسن و اورسین، ۲۰۰۶). از نظر رویکرد ارزیابی شناختی تنیدگی، سرریزشدگی مثبت کار و خانواده، ارزیابی منفی از خود و شرایط را به همراه نمی آورد تا زمینه بروز شکایات جسمانی را فراهم سازد. علی رغم اینکه در رویکرد ارزیابی شناختی تنیدگی تبیین رابطه تعارض و سرریزشدگی



منفی کار و خانواده با شکایات جسمانی دارای حمایت پژوهشی است، با این حال این رویکرد ظرفیت پذیرش متغیرهای دیگر را در تبیین های نظری خود به عنوان متغیرهای واسط (میانجی) دارا است. یکی از متغیرهای مرتبط با ظرفیت ها و مهارت های شخصی که می توانیم توان بالقوه آن را در رابطه تعارض و سرریزشدگی کار و خانواده مطرح کنیم، «خودکارآمدی»<sup>۴</sup> است. خودکارآمدی از زمره انتظارات تعمیم یافته مطرح در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا<sup>۵</sup> به شخصیت انسان است (اژه ای، غلامعلی لواسانی، مال احمدی و خضری آذر، ۱۳۹۰؛ سینامون، ۲۰۰۶). در نگاهی کلی خودکارآمدی باور فرد به خود و توانایی اش برای انجام وظایف و تکالیفی است که با آن مواجه می شود (بندورا، ۲۰۰۴؛ کشاورزمقدم و آزادفلاح، ۱۳۹۲). چنین باوری به توانایی باعث می شود تا افراد با جدیت اهداف خود را دنبال نمایند و در صورتی که در راه رسیدن به هدف با مانع و یا ناملایماتی مواجه شوند مقاومت و پشتکار نشان بدهند (مدوکس، ۲۰۰۹). پس از گذشت چندین دهه از مطرح شدن خودکارآمدی، پژوهشگران و نظریه پردازان عرصه های مختلف، اشکال مختلفی از خودکارآمدی وابسته به موقعیت را معرفی کرده اند. یکی از اشکال ویژه خودکارآمدی، «خودکارآمدی شغلی»<sup>۶</sup> است (لاننبرگ، ۲۰۱۱). خودکارآمدی شغلی باور فرد به توانایی خود برای مواجهه با چالش ها و مسائلی است که در شغل خود با آن مواجه می شود (سینامون، ۲۰۰۶). شواهد پژوهشی گذشته نشان می دهند که خودکارآمدی شغلی با مدیریت هر چه مطلوب تر سرریزشدگی و تعارض کار- خانواده (سینامون، ویزل و تزوک، ۲۰۰۷؛ یو، ۲۰۰۸؛ زانگ و لیو، ۲۰۱۱؛ گلاسر و هچت، ۲۰۱۳) و همچنین با گزارش شکایات روانی و جسمی کمتر (گریگوردوبیل، پرز و موزاز، ۲۰۰۸؛ اسکات و دیرینگ، ۲۰۱۲) در ارتباط است.

در تبیین نقش واسطه ای خودکارآمدی شغلی در رابطه تعارض و سرریزشدگی کار و خانواده با شکایات جسمانی از دیدگاه ارزیابی شناختی، می توان گفت افراد علاوه بر اینکه عوامل تنیدگی را در موقعیت های مختلف مورد ارزیابی شناختی قرار می دهند، ظرفیت ها، توانایی ها و منابع خود را نیز برای مقابله با تنیدگی مورد ارزیابی قرار می دهند (بارلینگ و همکاران، ۲۰۰۵؛ اریکسن و اورسین، ۲۰۰۶). هنگامی که ارزیابی فرد در مورد تعارض و سرریزشدگی منفی مبتنی بر زیانبار بودن است، از طریق وقوع احساس ناتوانی در غلبه بر تعارض، ارزیابی فرد از کارآمدی و توانایی خود (یو، ۲۰۰۸؛ زانگ و لیو، ۲۰۱۱؛ گلاسر و

هجت، ۲۰۱۳) نیز تضعیف شده و به این ترتیب زمینه برای افزایش سطح شکایات جسمانی فراهم می شود. بنابراین بر مبنای نظریه ارزیابی شناختی، وقتی ارزیابی شناختی از تعارض کار- خانواده منفی است، همزمان به دلیل تجربه تنیدگی و تبعات آن، خودکارآمدی شغلی فرد نیز تضعیف می شود و بستر برای افزایش سطح شکایات جسمانی فراهم می شود. (وانگ، لیو، وانگ و وانگ، ۲۰۱۲؛ ریولی، ساویکی و ریچاردز، ۲۰۱۲). بر اساس آنچه بیان شد هدف کلی در پژوهش حاضر «تعیین رابطه تعارض و سرریزشدگی کار و خانواده با شکایات جسمانی با توجه به نقش خودکارآمدی شغلی» در نظر گرفته شده و دو الگوی مفهومی به صورت شکل ۱ برای این پژوهش در نظر گرفته شده است.



شکل ۱. الگوهای مفهومی و نظری پژوهش

## ● روش

روش پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی و «جامعه آماری» پژوهش، کارکنان یک شرکت صنعتی- معدنی در کرمان در بهار ۱۳۹۲ بودند. ۲۵۰ نفر نمونه پژوهش به صورت نمونه گیری تصادفی ساده از طریق فهرست اسامی کارکنان انتخاب شدند. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، پنج پرسشنامه (معادل دو درصد) به دلیل نقص در پاسخگویی از پژوهش کنار گذاشته شدند، به همین دلیل گروه نمونه پژوهش به ۲۴۵ نفر کاهش یافت. از ۲۱۳ نفر که تحصیلات خود را اعلام نمودند، ۷۵/۶ درصد دارای تحصیلات فوق دیپلم و بالاتر، ۶۰/۴ درصد تا ۴۰ سال سن و ۶۵/۳ درصد دارای تا ۲۰ سال سابقه بودند. میانگین سنی شرکت کنندگان در پژوهش ۳۷/۵۱ سال (با انحراف معیار برابر با ۷/۱۲ سال) و میانگین سابقه شغلی اعضای نمونه برابر با ۱۱/۹۶ سال (با انحراف معیار برابر با ۷/۰۸ سال) بود. برای سنجش متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

## ● ابزار

□ الف: پرسشنامه تعارض کار- خانواده<sup>۶</sup>: برای سنجش تعارض کار- خانواده در این پژوهش، از پرسشنامه ده سوالی نیت میر، بولس و مک موریان (۱۹۹۶) که دارای دو خرده مقیاس پنج سوالی تعارض خانواده-کار و تعارض کار- خانواده می باشد و توسط گل پرور و همکاران (۱۳۹۲) نسخه ای از آن ترجمه و آماده اجرا شده استفاده شد. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه شش درجه ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۶) و نیت میر و همکاران (۱۹۹۶) با استفاده از شانزده مقیاس شغلی و غیرشغلی روایی همگرا و واگرایی این پرسشنامه را مستند ساخته و آلفای کرونباخ را در دامنه ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ و میانگین آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ را برای تعارض کار- خانواده و میانگین آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ را برای تعارض خانواده-کار گزارش نموده اند. گل پرور، زراعتی و آتش پور (۲۰۱۴) از طریق تحلیل عاملی اکتشافی روایی سازه این پرسشنامه را مستند ساخته و آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای دو خرده مقیاس این پرسشنامه برابر با ۰/۸۸ و ۰/۷۷ گزارش نموده اند. آلفای کرونباخ پرسشنامه تعارض کار و خانواده و تعارض خانواده-کار در پژوهش حاضر به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۵ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه سرریزشدگی کار- خانواده<sup>۷</sup>: برای سنجش سرریزشدگی کار- خانواده از چهارده سؤال معرفی شده توسط تسایی (۲۰۰۸) با مقیاس پاسخگویی هفت درجه ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) که سرریزشدگی مثبت کار به خانواده و برعکس را سنجش می نماید، استفاده شد. این پرسشنامه از لحاظ روایی صوری، سازه و روایی همگرا (با گزارش همبستگی مثبت معنادار بین خرده مقیاس های این پرسشنامه با سلامت روانی، رضایت شغلی، رضایت از زندگی و رضایت خانوادگی) همراه با اعتبار بر حسب آلفای کرونباخ (آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹ و بالاتر) در پژوهش تسایی (۲۰۰۸) بررسی شده و شواهد ارائه شده حاکی از مطلوب بودن روایی و اعتبار آن است. در پژوهش حاضر روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی گردید. نتیجه تحلیل عاملی با KMO برابر با ۰/۹۳ و آزمون کرویت بارتلت برابر با ۵۸۱۸/۱۱ ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و بارهای عاملی ۰/۴ تا ۰/۸ نشان داد که این پرسشنامه از روایی مناسبی برخوردار است و آلفای کرونباخ برای سرریزشدگی مثبت کار به خانواده و خانواده به کار به ترتیب برابر با ۰/۹۱ و ۰/۹۲ به دست آمد.

□ ج: پرسشنامه شکایات جسمانی<sup>۸</sup>: برای سنجش شکایات جسمانی در محیط کار از پرسشنامه هجده سؤالی ساخت و معرفی شده توسط گل پرور، استبرقی و جوادیان (۱۳۹۱) که هجده شکایت جسمانی رایج را پوشش می دهد و مقیاس پاسخگویی آن سه درجه ای (هرگز چنین علامت و شکایتی را تجربه نکرده ام = ۱ تا چنین علامتی را تجربه و به پزشک هم مراجعه نموده ام = ۳) است استفاده شد. گل پرور و همکاران (۱۳۹۱) روایی سازه این پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی مستند ساخته و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۸ را برای این پرسشنامه گزارش نموده اند. تحلیل عاملی اکتشافی مجدد بر هجده سوال این پرسشنامه در پژوهش حاضر با KMO برابر با ۰/۹ و آزمون کرویت بارتلت برابر با ۴۱۷۸/۰۸ ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و بارهای عاملی ۰/۵۱ تا ۰/۸ و واریانس تبیین شده بیش از شصت درصد نشان داد که این پرسشنامه برای سنجش شکایات جسمانی از روایی سازه مناسبی برخوردار است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۹۳ به دست آمد.

□ د: پرسشنامه خودکارآمدی شغلی<sup>۹</sup>: برای سنجش خودکارآمدی شغلی، با توجه به عدم دسترسی به پرسشنامه ای که به طور خاص احساس خودکارآمدی را در حین کار در زبان فارسی مورد سنجش قرار دهد، پرسشنامه ای نه سؤالی بر مبنای پیشینه مطرح برای خودکارآمدی در محیط کار (یو، ۲۰۰۸؛ زانگ و لیو، ۲۰۱۱؛ گلاسر و هچت، ۲۰۱۳) ساخته و استفاده شد. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه به صورت هفت درجه ای است (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) و افزایش نمرات نشان دهنده احساس خودکارآمدی بیشتر در حین انجام وظایف شغلی است. برای بررسی روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش حاضر تحلیل عاملی اکتشافی انجام گرفت. تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده با KMO برابر با ۰/۹۲، آزمون کرویت بارتلت برابر با ۴۱۷۸/۰۸ ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و بارهای عاملی ۰/۴۳ تا ۰/۶۶ تک عاملی در نظر گرفتن این پرسشنامه را مستند ساخت (واریانس تبیین شده پرسشنامه بر پایه تک عامل استخراج شده حدود ۵۸ درصد بود). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۴ به دست آمد.

داده های حاصل از پرسشنامه های پژوهش از طریق ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معناداری آن و الگوسازی معادله ساختاری تحلیل گردید. کلیه تحلیل های صورت گرفته با نرم افزار آماری SPSS نسخه هجده و نرم افزار AMOS نسخه ۱۶ انجام شده است.

## ● یافته ها

در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است. چنانکه در این جدول مشاهده می شود، تعارض کار- خانواده و تعارض خانواده-کار با شکایات جسمانی دارای رابطه مثبت و معنادار ( $p < 0/01$ )، اما با خودکارآمدی شغلی ( $p < 0/01$ ) دارای رابطه منفی و معنادار می باشد. سرریز شدگی مثبت خانواده-کار نیز با شکایات جسمانی ( $p < 0/05$ ) دارای رابطه منفی و معنادار می باشد. همچنین سرریز شدگی مثبت کار- خانواده و خانواده-کار با خودکارآمدی شغلی دارای رابطه مثبت و معنادار ( $p < 0/01$ ) هستند. بالاخره چنانکه در جدول ۱ مشاهده می شود، خودکارآمدی شغلی با شکایات جسمانی دارای رابطه منفی و معناداری ( $p < 0/01$ ) است. پیش از ارائه نتایج مربوط به الگوسازی معادله ساختاری لازم به ذکر است که الگوی تعارض کار - خانواده ← خودکارآمدی شغلی ← شکایات جسمانی در راستای برازش مطلوب تر داده ها با الگوی مفهومی اولیه (شکل ۱) و با اتکاء به پیشینه پژوهش (نیت مایر و همکاران، ۱۹۹۶؛ ناموگوچی و براون، ۲۰۱۱) یک اصلاح با افزودن یک مسیر از تعارض خانواده-کار به شکایات جسمانی را پذیرا شد، و در مقابل یک مسیر از تعارض کار-خانواده به خودکارآمدی شغلی به دلیل غیرمعنادار بودن حذف گردید. همچنین در الگوی سرریز شدگی مثبت کار - خانواده یک مسیر از سرریز شدگی مثبت کار-خانواده به خودکارآمدی شغلی به دلیل غیرمعنادار بودن حذف گردید.

جدول ۱. شاخص های توصیفی همبستگی

ردیف	متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱	شکایات جسمانی	۱/۷۲	۰/۷۷	-				
۲	تعارض کار- خانواده	۲/۶۹	۱/۲۲	۰/۳۲**	-			
۳	تعارض خانواده-کار	۲/۳۲	۱/۰۸	۰/۴۲**	۰/۷۱**	-		
۴	خودکارآمدی شغلی	۵/۳۱	۰/۸۷	-۰/۳۲**	-۰/۲۳**	-۰/۴۱**	-	
۵	سرریز شدگی مثبت کار- خانواده	۴/۹۲	۱/۰۸	-۰/۰۷	-۰/۰۲	۰/۱۵**	۰/۱۳*	-
۶	سرریز شدگی مثبت خانواده- کار	۵/۱۶	۱/۰۶	-۰/۱۷**	-۰/۰۱	-۰/۰۸	۰/۱۸**	۰/۷۸**

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

در جدول ۲ نتایج حاصل از الگوسازی معادله ساختاری برای الگوی رابطه تعارض کار- خانواده و سرریز شدگی کار-خانواده با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی ارائه

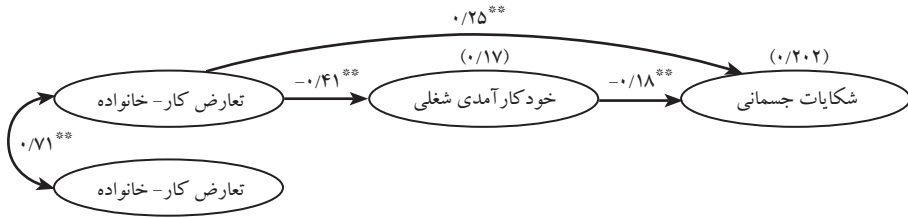
شده است. چنان که در این جدول در قسمت مسیرهای الگوی تعارض کار-خانواده مشاهده می شود، تعارض خانواده-کار با ضریب بتای استاندارد برابر با ۰/۴۱-، ۱۷ درصد از واریانس خودکارآمدی شغلی را تبیین نموده است. در سلسله روابط مرحله بعدی خودکارآمدی شغلی و تعارض خانواده-کار به ترتیب با ضرایب بتای استاندارد برابر با ۰/۳۵ و ۰/۱۸-، ۲۰/۲ درصد از واریانس شکایات جسمانی را تبیین نموده اند. شاخص های برازش ارائه شده در ستون های هشتم تا دوازدهم جدول ۲ نیز حاکی از برازش مطلوب الگوی نهایی پژوهش است. در یک الگوی ساختاری مناسب باید خی دو غیرمعنادار، نسبت خیدو به درجه آزادی کمتر از ۳، ریشه میانگین باقیمانده ها (RMR) کمتر از ۰/۰۵، شاخص نیکویی برازش (GFI) بزرگتر از ۰/۹۵، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بزرگتر از ۰/۹ یا ۰/۹۵، شاخص برازش افزایشی (IFI) بزرگتر از ۰/۹۵ و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) کمتر از ۰/۰۶ یا ۰/۰۸ باشد. برای الگوی ساختاری نهایی این پژوهش (شکل ۲)، خی دو برابر با ۳/۱۱ ( $p < 0.01$ )، نسبت خیدو به درجه آزادی برابر با ۱/۵۶، شاخص نیکویی برازش، شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش افزایشی برابر با ۰/۹۹، ۰/۹۹ و ۰/۹۹، ریشه میانگین مجذورات باقیمانده برابر با ۰/۰۲ و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا برابر با ۰/۰۵ به دست آمد.

جدول ۲. نتایج الگوسازی معادله ساختاری برای روابط تعارض کار- خانواده با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی

ردیف	مسیرهای مدل نهایی پژوهش	b	SE	$\beta$	$R^2$	$X^2$	GFI	RMSR	IFI	CFI	NFI	RMSEA
مسیرهای الگوی تعارض کار- خانواده												
۱	تعارض خانواده- کار < خودکارآمدی شغلی	-۰/۳۳ <sup>**</sup>	۰/۰۵	-۰/۴۱ <sup>**</sup>	۰/۱۷	۳/۱۱	۰/۹۹	۰/۰۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۰۵
	تعارض خانواده- کار < شکایات جسمانی	۰/۲۵ <sup>**</sup>	۰/۰۴	۰/۳۵ <sup>**</sup>	۰/۲۰۲							
	خودکارآمدی شغلی < شکایات جسمانی	-۰/۱۶ <sup>**</sup>	۰/۰۵	-۰/۱۸ <sup>**</sup>								
مسیرهای الگوی سرریزشدگی مثبت کار- خانواده												
۲	سرریزشدگی کار - خانواده < خودکارآمدی شغلی	۰/۱۵ <sup>**</sup>	۰/۰۵	۰/۱۸ <sup>**</sup>	۰/۰۳۳	۵/۸۴	۰/۹۹	۰/۰۳	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۰۶
	خودکارآمدی شغلی < شکایات جسمانی	-۰/۲۸ <sup>**</sup>	۰/۰۵	-۰/۳۲ <sup>**</sup>	۰/۱۰۲							

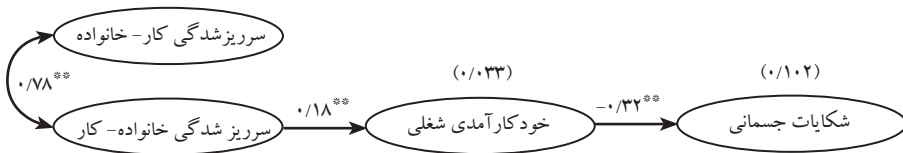
\* p<0/05 \*\* p<0/01

بر اساس جدول ۲ کلیه شاخص های برازش الگوی نهایی (شکل ۲) مناسب هستند. الگوی ساختاری رابطه تعارض خانواده-کار با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی در شکل ۲ ارائه شده است. لازم به ذکر است که برای جلوگیری از مغشوش شدن شکل ۲ از آوردن سوالات و بارهای عاملی آنها برای هر یک از متغیرها خودداری شده است.



شکل ۲. نمودار ساختاری رابطه زنجیره ای تعارض خانواده-کار با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی

چنانکه در جدول ۲ در قسمت مسیرهای الگوی سرریز شدگی مثبت کار- خانواده مشاهده می شود، سرریز شدگی مثبت خانواده-کار با ضریب بتای استاندارد برابر با ۰/۱۸، ۳/۳ درصد از واریانس خودکارآمدی شغلی را تبیین نموده است. در سلسله روابط مرحله بعدی خودکارآمدی شغلی با ضرایب بتای استاندارد برابر با ۰/۳۲-، ۱۰/۲ درصد از واریانس شکایات جسمانی را تبیین نموده است. شاخص های برازش ارائه شده در ستون های هشتم تا دوازدهم جدول ۳ نیز حاکی از برازش مطلوب الگوی نهایی پژوهش است. برای الگوی ساختاری نهایی این پژوهش (شکل ۲)، خیدو برابر با ۵/۸۴ ( $p < 0/01$ )، نسبت خبی دو به درجه آزادی برابر با ۱/۹۵، شاخص نیکویی برازش، شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش افزایشی برابر با ۰/۹۹، ۰/۹۹، ۰/۹۹، ریشه میانگین مجذورات باقیمانده برابر با ۰/۰۳ و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا برابر با ۰/۰۶ به دست آمد. الگوی ساختاری رابطه سرریز شدگی خانواده-کار با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی در شکل ۳ ارائه شده است.



شکل ۳. نمودار ساختاری رابطه زنجیره ای سرریز شدگی کار و خانواده با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی

لازم به ذکر است که برای جلوگیری از مغشوش شدن شکل ۳ از آوردن سوالات و بارهای عاملی آنها برای هر یک از متغیرها خودداری شده است. در جدول ۳ اثرات غیرمستقیم تعارض و سرریز شدگی خانواده-کار از طریق خودکارآمدی شغلی بر شکایات جسمانی ارائه شده است.

جدول ۳. اثرات غیرمستقیم مدل های نهایی پژوهش در حالت معیار و غیر معیار

ردیف	اثرات غیرمستقیم	شکایات جسمانی	
		$\beta$	b
۱	اثر غیرمستقیم تعارض خانواده - کار بر شکایات جسمانی از طریق خودکارآمدی شغلی	۰/۰۷*	۰/۰۵*
۲	اثر غیرمستقیم سرریزشدگی خانواده- کار بر شکایات جسمانی از طریق خودکارآمدی شغلی	-۰/۰۶*	-۰/۰۴*

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

چنانکه در جدول ۳ مشاهده می شود، اثرات تعارض خانواده-کار بر شکایات جسمانی از طریق خودکارآمدی شغلی در حالت غیر معیار برابر با ۰/۰۵ و در حالت معیار برابر با ۰/۰۷ می باشد. آزمون سوبل حاکی از معناداری این اثرات غیرمستقیم ( $p < 0/05$ ) و تحلیل واسطه ای نیز حاکی از آن بود که خودکارآمدی شغلی متغیر واسطه ای پاره ای در رابطه تعارض خانواده-کار با شکایات جسمانی است. همچنین چنانکه در جدول ۳ مشاهده می شود، اثرات سرریزشدگی خانواده-کار بر شکایات جسمانی از طریق خودکارآمدی شغلی در حالت غیراستاندارد برابر با ۰/۰۴- و در حالت استاندارد برابر با ۰/۰۶- می باشد. آزمون سوبل حاکی از معناداری این اثرات غیرمستقیم ( $p > 0/05$ ) و تحلیل واسطه ای نیز حاکی از آن است که خودکارآمدی شغلی متغیر واسطه ای کامل در رابطه سرریزشدگی مثبت خانواده-کار با شکایات جسمانی است. بر اساس نتایج ارائه شده در دو شکل ۲ و ۳، و به دلیل غیرمعنادار شدن رابطه تعارض و سرریزشدگی کار-خانواده با خودکارآمدی شغلی، دو الگوی دیگر نیز برای بررسی و نتیجه گیری، شامل در نظر گرفتن تعارض کار-خانواده به عنوان پیشاینده تعارض خانواده-کار و سرریزشدگی کار-خانواده به عنوان پیشاینده سرریزشدگی خانواده-کار در پژوهش حاضر بررسی گردید. نتایج این بررسی نشان داد که الگوی تعارض کار-خانواده  $\leftarrow$  تعارض خانواده-کار ( $R^2 = 0/504$ )  $\leftarrow$  خودکارآمدی شغلی  $\leftarrow$  شکایات جسمانی (شاخص های برازش دقیقاً مانند الگوی مربوط به تعارض کار-خانواده در جدول ۲ بود) و الگوی سرریزشدگی کار-خانواده  $\leftarrow$  سرریزشدگی خانواده-کار ( $R^2 = 0/608$ )  $\leftarrow$  خودکارآمدی شغلی  $\leftarrow$  شکایات جسمانی (شاخص های برازش دقیقاً مانند الگوی مربوط به سرریزشدگی کار-خانواده در جدول ۲ بود) هر دو از برازش مطلوبی با داده ها برخوردارند.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ این پژوهش که با هدف تعیین رابطه تعارض و سرریزشدگی کار-خانواده با شکایات



جسمانی با توجه به نقش واسطه ای خودکارآمدی شغلی اجرا گردید، تلویحات و حمایت نظری و پژوهشی چندی را در حوزه نگاه مبتنی بر نسبیت گرایي نظری به نقش ضربه گیری عوامل تنیدگی زا نظیر تعارض کار- خانواده و انتقال اثر تضعیف کننده سرریزشدگی های مثبت امور خانوادگی به امور کاری را بر شکایات جسمانی به دست داد. در سطح همبستگی های ساده، بین تعارض کار- خانواده و خانواده-کار با خودکارآمدی شغلی رابطه منفی و بین تعارض کار- خانواده و خانواده-کار با شکایات جسمانی رابطه مثبت به دست آمد. این نتایج به ترتیب در حوزه رابطه منفی دو مولفه تعارض کار-خانواده با خودکارآمدی شغلی با پژوهش های انجام شده توسط پژوهشگرانی چون *سینامون و همکاران (۲۰۰۷)*، *یو (۲۰۰۸)*، *زانگ و لیو (۲۰۱۱)* و *گلاسر و هچت (۲۰۱۳)* و در حوزه رابطه مثبت تعارض کار- خانواده با شکایات جسمانی با پژوهش های *کاراتپی و کلیک (۲۰۰۷)*، *بهاما و همکاران (۲۰۱۱)* و *رائی و باراث (۲۰۱۳)* همسویی نشان می دهد. سرریزشدگی مثبت خانواده و کار نیز با خودکارآمدی شغلی دارای رابطه مثبت و با شکایات جسمانی (هر چند روابط در سطح ساده ضعیف بود) دارای رابطه منفی بود. این نتایج نیز با نظرات و ایده های مطرح شده در مورد نقش های مثبت سرریزشدگی کار و خانواده در سطح فردی و کاری دارای همسویی است (بانارجی و پروسی، ۲۰۱۲).

○ از لحاظ نظری تعارض کار- خانواده و خانواده- کار به عنوان منبع تنیدگی، موجب ارزیابی شناختی منفی از منابع در دسترس و امکان مقابله با آن می گردد. به این معنی که فرد ممکن است با تداوم تعارض کار- خانواده به تدریج به این ارزیابی برسد که توانایی مقابله با چنین تعارضی را ندارد. در این راستا به نظر می رسد که چون فرد به باور ناتوانی برای حل تعارض اموری کاری و خانوادگی با یکدیگر می رسد، نظام شناختی وی نیز این باور به ناتوانی را همزمان در سطح جسمی منعکس می نماید و به این ترتیب سطح شکایات جسمانی افزایش می یابد. وضعیت برای سرریزشدگی مثبت کار- خانواده با تعارض کار- خانواده متفاوت است. به این ترتیب که چون فرد مهارت ها، خلق، هیجان ها و رفتارهای مثبت دو عرصه کار و خانواده را به صورت تبدلی به عرصه دیگر انتقال می دهد، برعکس تعارض کار- خانواده که ماهیت منفی دارد، دلیلی برای ایجاد ارزیابی شناختی منفی نیست تا زمینه برای تضعیف خودکارآمدی شغلی و تقویت شکایات جسمانی فراهم گردد.

○ اما واقعیت در سطح تاثیر و تاثرات پیچیده عوامل روانی و جسمی در انسان چیزی فراتر از تبیین های ارائه شده در بالاست. برای نمونه در انسان ها همزمان ارزیابی های شناختی نسبت به عوامل تنیدگی زا و تاثرات منفی و مثبت آنها با ارزیابی از توانایی ها و مهارت ها به طور جدی فعال است. در سطح الگوسازی معادله ساختاری در این پژوهش و بر اساس پیشبینی های مطرح در رویکرد ارزیابی شناختی نیز مشخص گردید که ارزیابی های منفی از وضعیت تعارض کار و خانواده می تواند ابتدا خودکارآمدی شغلی فرد را مورد تهدید قرار دهد و به این ترتیب به طور واسطه ای موجب افزایش شکایات جسمانی شود. ولی زمانی که وضعیت فرد از نظر ارزیابی سرریزشدگی کار و خانواده مثبت است (شکل ۳ را نگاه کنید)، با انتقال اثر سرریزشدگی مثبت به خودکارآمدی شغلی (مبتنی بر رویکرد تبادل نیروی ارزیابی های شناختی مثبت از خود و از شرایط) از سطح شکایات جسمانی کاسته می شود. بنابراین به نظر می رسد که دو رویکرد جزئی تر یعنی رویکرد تضعیف ارزیابی های شناختی مثبت از خود (در مدل تعارض کار- خانواده) و رویکرد تبادل نیروی ارزیابی های شناختی مثبت از خود و از شرایط (برای الگوی سرریزشدگی مثبت کار- خانواده) که مبتنی بر نسبت گرای نظری به نقش عوامل ضربه گیر مثبت (مانند خودکارآمدی شغلی) در رابطه تنیدگی با پیامدهای جسمی و روانی است، در حوزه رابطه تعارض و سرریزشدگی کار و خانواده با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی قابل طرح باشد.

○ الگوهای ارائه شده در پژوهش حاضر در درجه نخست از این موضوع که در بروز شکایات جسمانی عوامل روانشناختی نقش بازی می کنند (آدایی و وانگ، ۲۰۰۶)، حمایت لازم را به عمل آورد. نکته حایز اهمیت اینکه در هیچ یک از دو الگوی بازنگری شده و نهایی پژوهش حاضر تعارض کار- خانواده و سرریزشدگی کار- خانواده با خودکارآمدی شغلی دارای رابطه مستقیم معنادار نبودند.

○ نکته بعدی این که در مطالعاتی از نوع مطالعه حاضر، ادغام سازی تعارض کار- خانواده با خانواده-کار (همین طور سرریزشدگی کار- خانواده با سرریزشدگی خانواده-کار) می تواند منجر به پوشیده شدن (اثر پوشیدگی) واقعیت شود. برای نمونه با ادغام تعارض و سرریزشدگی کار- خانواده و خانواده-کار با یکدیگر در پژوهش حاضر، عملاً این امکان (و تلویحات نظری آن) که به طور دقیق متوجه شویم که تعارض و سرریزشدگی خانواده-

کار نه تعارض و سرریزشدگی کار-خانواده با خودکارآمدی شغلی در الگوهای نهایی و بازنگری شده پژوهش رابطه معنادار برقرار می کند، از دست می رفت. نکته سوم اینکه در اغلب شرایط تعارض و سرریزشدگی کار و خانواده بر مبنای تبادل نظام های زندگی هر یک دیگری را تقویت می کنند. علی رغم این که نمی توان از نقش ضربه گیری سازه های مثبت در برابر تنیدگی چشم پوشی کرد، ولی نگاهی دقیق تر به رابطه تعارض خانواده-کار با خودکارآمدی شغلی و شکایات جسمانی در پژوهش حاضر حقایقی را آشکار می سازد که به نظر می رسد تاکنون چندان به آن توجه نشده است.

○ اگر به رابطه بین «تعارض خانواده-کار» با شکایات جسمانی توجه شود (جدول ۲)، مشاهده می شود که این ارتباط در حالت مستقیم برابر با ۰/۲۵ است. از طرف دیگر چنان که در الگوی ارائه شده در شکل ۲ مشخص است بخشی از اثرات تعارض خانواده-کار نیز از طریق خودکارآمدی شغلی به شکایات جسمانی منتقل می شود. این مقدار غیرمستقیم (جدول ۴ را نگاه کنید) در حالت معیار برابر با حدود ۰/۰۷ و مثبت است. چون علامت ضریب مستقیم و غیرمستقیم هر دو مثبت است، با توجه به تجمع اثرات مستقیم و غیرمستقیم (۰/۲۵) به اضافه ۰/۰۷ که برابر با ۰/۳۲ می شود) عملاً سطح شکایات جسمانی کاهش را نشان نمی دهد که ضربه گیری اتفاق بیفتد. بنابراین به نظر می رسد که نقش ضربه گیری سازه های مثبت نظیر خودکارآمدی با واقعیت تطابق کامل نداشته باشد و تابع نسبیته گرای نظری است. به این مفهوم که از نقطه نظر روان شناسی مثبت نگر، وقتی متغیر پیشایند (مانند تعارض خانواده و کار) و پیامد (مانند شکایات جسمانی) هر دو منفی هستند، طرح دیدگاه واسطه ای - ضربه گیری برای سازه های مثبت نظیر خودکارآمدی چندان به نتایج نویدبخشی منتهی نمی شود. در الگوی دیگری که در این پژوهش ارائه شد، مشخص گردید که خودکارآمدی شغلی متغیر واسطه ای کامل در رابطه بین سرریزشدگی مثبت خانواده- کار با شکایات جسمانی است. به این معنی که وقتی حالات، تجارب و مهارت های خانوادگی زمینه تقویت شرایط کاری را فراهم می سازند، یکی از پیامدهای ممکن تقویت خودکارآمدی شغلی است. در پی این اتفاق به دلیل احساس توانمندی و تسلط بر شرایط، که تضادی کامل با شکایات جسمانی (با درون مایه ضعف و ناتوانی) دارد، از سطح شکایات جسمانی کاسته می شود. بر این اساس به نظر می رسد که وقتی متغیر پیشایند (سرریزشدگی مثبت کار و خانواده) ماهیت مثبت دارد،

ولی متغیرهای پیامد دارای ماهیت منفی است (شکایات جسمانی)، طرح متعیرهای واسطه ای مثبت، با هدف ارائه حمایت برای رویکردهای مثبت نگر به ماهیت انسان منطقی تر است.

○ در مجموع بر پایه یافته های حاصل از این پژوهش می توان گفت که تعارض خانواده-کار به لحاظ ماهیت منفی و تنیدگی زا خود عاملی در راستای تضعیف همزمان خودکارآمدی شغلی و تقویت شکایات جسمانی است. اما سرریزشدگی مثبت همزمان عاملی برای تقویت خودکارآمدی شغلی و تضعیف شکایات جسمانی است.



### یادداشت ها

- |  |  |
|--|--|
| 1- psychosomatic complaints            | 2- work-family spillover                 |
| 3- work-family conflict                | 4- self efficacy                         |
| 5- job self efficacy                   | 6- Work-Family Conflict Questionnaire    |
| 7- Work-Family Spillover Questionnaire | 8- Psychosomatic Complaint Questionnaire |
| 9- Job Self Efficacy Questionnaire     |  |

### ● منابع

- اژه ای، جواد، مسعود، غلامعلی لواسانی؛ احسان، مال احمدی؛ و هیمن، خضری آذر (۱۳۹۰). الگوی علی روابط بین سبک های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۱۵(۵۹/۳)، ۳۰۱-۲۸۴.

- حسن زاده، ر. (۱۳۸۱). *روش های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات ساوالان.

- کشاورز مقدم، سارا، و پرویز، آزاد فلاح (۱۳۹۲). تاثیر تصویرسازی هدایت شده بر ارتقاء خودکارآمدی ورزشکاران رشته ورزشی ابرویک. *مجله روانشناسی*، ۱۷(۶۶/۲)، ۱۶۸-۱۵۶.

- گل پرور، محسن، استبرقی، ا.، و جوادیان، ز. (۱۳۹۱). باور به جهان آخرت عادلانه اسلامی تعدیل کننده رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با سلامتی دانشجویان دختر. *روانشناسی اجتماعی یافته های نو در روانشناسی*، ۷(۲۲)، ۱۳۸-۱۲۵.

Addae, H. M., & Wang, X. (2006). Stress at work: Linear and curvilinear effects of psychological-, job-, and organization-related factors: An exploratory study of Trinidad and Tobago. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 476- 493.

Allen, T. D., Herst, D. E., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278-308.

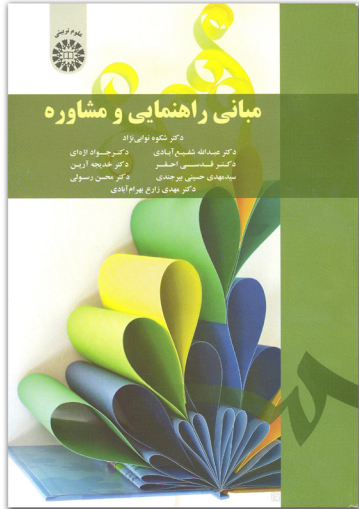
- Bandura, A. (2004). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (pp. 120-136). Malden, MA: Blackwell.
- Banerjee, D., & Perrucci, C. C. (2012). Employee benefits and policies: Do they make a difference for work/family conflict? *Journal of Sociology & Social Welfare*, 39 (3), 131-147.
- Barling, J., Kelloway, E. K., & Frone, M. R. (2005). *Handbook of work stress*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Behama, B., Drobnič, S., & Präg, P. (2011). Work demands and resources and the work-family interface: Testing a salience model on German service sector employees. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 110-122.
- Cinamon, R.G. (2006). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly*, 54(3), 202-215.
- Cinamon, G.R., Weisel, A., & Tzuk, K. (2007). Work family conflict within the family: Crossover effects, perceived parent child interaction quality, parental self-efficacy, and life role attributions. *Journal of Career Development*, 34(1), 79-100.
- Eriksen, H. R., & Ursin, H. (2006). Stress: It is all in the brain. In B. B. Arnetz & R. Ekman (Eds.), *Stress in health and disease* (pp. 46-68). Weinheim, Germany: WILEY-VCH.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Glaser, W., & Hecht, T. D. (2013). Work-family conflicts, threat-appraisal, self-efficacy and emotional exhaustion. *Journal of Managerial Psychology*, 28(2), 164-182.
- Golparvar, M., Zeraatie, M., & Atashpour, H. (2014). The relationship of work-family conflict and spillover with psychological and physical well-being among female nurses, *Journal of Research & Health*, 4(3), 778-787.
- Hsu, Y.R. (2011). Work-family conflict and job satisfaction in stress working environments: The moderating roles of perceived supervisor support and internal locus of control. *International Journal of Manpower*, 32(2), 233-248.
- Ilies, R., Wilson, K. S., & Wagner, D. T. (2009). The spillover of job satisfaction onto employees' family lives: The facilitating role of work-family integration. *Academy of Management Journal*, 52(1), 87-102.
- Karatepe, O.M., & Kilic, H. (2007). Relationships of supervisor support and conflicts in the work-family interface with the selected job outcomes of frontline employees. *Tourism Management*, 28(1), 238-252.

- Karimi, Q., Jomehri, F., Asadzade, H., & Sohrabi, F. (2012). Consequences of conflict between work and family among Iranian female teachers. *Journal of Basic and Applied Science Research*, 2(2), 1869-1875.
- Kelly, E., Moen, P., & Tranby E. (2011). Changing workplaces to reduce work-family conflict: Schedule control in a white-collar organization. *American Sociological Review*, 76 (2), 265-290.
- Kossek, E. E., Kalliath, T., & Kalliath, P. (2012). Achieving employee wellbeing in a changing work environment: An expert commentary on current scholarship. *International Journal of Manpower*, 33(7), 738 -753.
- Kossek, E., & Michel, J. (2010). Flexible work scheduling. In S, Zedeck (Ed), *Handbook of industrial-organizational psychology* (Vol. 1, pp. 535-572). American Psychological Association.
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9- 46.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Maddux, J. G. (2009). Self efficacy: The power of believing you can. In C.R, Snyder, & J. S, Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400- 410.
- Rathi, N., & Barath, M., (2013). Work-family conflict and job and family satisfaction: Moderating effect of social support among police personnel. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(4), 438 -454.
- Riulli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12A), 1202-1207.
- Scott, W. D., & Dearing, E. (2012). A longitudinal study of self-efficacy and depressive symptoms in youth of a North American Plains tribe1. *Development and Psychopathology*, 24 (2), 607-622.
- Tsai, H.Y. (2008). *Work -family conflict, positive spillover, and emotions among Asian-American working mothers*. Unpublished Doctoral Dissertation in Psychology, University of Michigan.
- Voydanoff, P. (2005). Consequences of boundary-spanning demands and resources for

- work- to-family conflict and perceived stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4), 491-503.
- Wang, Y., Liu, L., Wang, J., & Wang, L. (2012). Work-family conflict and burnout among Chinese doctors: The mediating role of psychological capital. *Journal of Occupational Health* 54 (3), 232-240.
- Yu, S. (2008). *On the relationship of WFC to work/family satisfaction and happiness: The effect of self-efficacy*. A Master's Degree Thesis. University of International Business and Economics. 36- 44.
- Zhang, J., & Liu, Y. (2011). Antecedents of work-family conflict: Review and prospect. *International Journal of Business and Management*, 6(1), 89-103.



## معرفی کتاب



### ○ مبانی راهنمایی و مشاوره

○ پدید آورندگان: دکتر شکوه نوایی نژاد،

دکتر عبدالله شفیع آبادی، دکتر جواد اژه ای،

دکتر قدسی احقر، دکتر خدیجه آرین،

دکتر محسن رسولی، دکتر مهدی زارع بهرام

آبادی، سید مهدی حسینی بیرجندی

○ ناشر: سازمان سمت

□ راهنمایی و مشاوره نزدیک به نیم قرن است که به عنوان رشته ای علمی در مراکز علمی و دانشگاهی ایران در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای تدریس می شود.

□ با گسترش دوره های روانشناسی و مشاوره در دانشگاه ها کوشش های فراوانی در زمینه تألیف و ترجمه کتاب های درسی این رشته به عمل آمده است. با توجه به تحولات اخیر و پیشرفت های چشمگیر در حوزه مشاوره در دهه اخیر کتاب پیش رو، با عنوان «مبانی راهنمایی و مشاوره» به عنوان منبعی جامع و با هدف پرداختن به موضوع های گوناگون مرتبط با راهنمایی و مشاوره به زبانی ساده برای دانشجویان رشته مشاوره، روانشناسی و علوم تربیتی در سطح کارشناسی توسط اساتید مجرب و کارآزموده تهیه و تدوین گردیده است.

□ این کتاب شامل مباحثی در زمینه تاریخچه راهنمایی و مشاوره در ایران و جهان (فصل اول)، راهنمایی و مشورت در اسلام (فصل دوم)، اصول و مفاهیم راهنمایی و مشاوره (فصل سوم)، فنون و مهارت های مشاوره (فصل چهارم)، نظریه های مشاوره و روان درمانی



(فصل پنجم)، راهنمایی و مشاوره گروهی (فصل ششم)، مشاوره مدرسه (فصل هفتم)، راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه ای (فصل هشتم)، مشاوره خانواده (فصل نهم)، مشاوره نوتوانی (فصل دهم)، مشاوره سالمندی (فصل یازدهم)، مسائل حرفه ای و اخلاقی در مشاوره (فصل دوازدهم)، سنجش و آزمون در مشاوره (فصل سیزدهم) و ارزشیابی و روش های تحقیق (فصل چهاردهم) است که آنها در چهارده فصل تدوین گردیده است.

□ چاپ اول این کتاب توسط سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت) در تابستان سال ۱۳۹۳ در ۶۶۶ صفحه و چاپ دوم در سال ۱۳۹۴ به چاپ رسیده است.

روانشناسی  
مجله علمی - پژوهشی

Journal of  
Psychology

www.iranapsyjournal.ir

77

Spring 2016 Vol. 20, No 1

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.)  
F. SOHRABI, PhD (Allameh Tabatabaei Univ.)

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

## In the Name of Allah Contents

- Preface .....2
- **Development of an International Scale of Religiosity: A Cross Cultural Approach**  
Mohammad Khodayarifard, PhD, Saeed Akbari-e-Zardkhane, PhD, Mohsen Paknejad, MSc, Bagher Ghobari Bonab, PhD, Mohsen Shokohi-Yekta, PhD, Ali Naghi Faghihi, PhD, Gholamali Afrooz, PhD, Abbas Rahiminezhad, PhD, Masood Azarbajejani, PhD, Khosro Bagheri, PhD, Arbi Nersisiance, MSc, Younes Hamami Lalezar, PhD, Shiva Khalili, PhD, Sayyed Hossein Serajzadeh, PhD, Younes Noorbakhsh, PhD, Sayyed Mohsen Fatemi, PhD, Hamid Kasiri, PhD, Zahra Ghiamy, Reza Pourhossein, PhD, Haidarali Hooman, PhD. ....3
- **Language Anxiety and English Learning: Comparison the Impulsive/Reflective Cognitive Styles**  
Sepideh Behnejad, MSc, Mohammad Hosein Abdollahi, PhD, Mahnaz Shahgholian, PhD, .....21
- **Which Component of Working Memory is Best Predictor for Fluid Intelligence?**  
Javad Ejei, PhD, Rouhollah Shahabi, PhD, Seyyed Sadra Khoshghadamkhon, MSc. ....39
- **Effectiveness of Cognitive Bias Modification on Social Anxiety Symptoms and Fear of Negative Evaluation**  
Zeinab Razmzan, MSc, Nurallah Mohammadi, PhD, .....57
- **The Relationship Between Perceived Social Support with Psychological Well-being in Students**  
Leila Emadpour, MSc, Masoud Gholamali Lavasani, PHD....75
- **Relationship between Social Intelligence and Cultural Intelligence whit Organizational Effectiveness**  
Fakhrossadat Nasiri, PhD, Maryam Gilani, MSc .....86
- **Relationship between Work-Family Conflict and Spillover with Psychosomatic Complaints**  
Mohsen Golparvar, PhD, Ehsan Sadeghi, MSc, .....102