

- درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی:
یک مطالعه کیفی
دکتر حمیدرضا افروز، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر الهه حجازی، دکتر علی
مقدم‌زاده ۳۵۴
- اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال
شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری
دکتر حسین زارع، دکتر علی اکبر شریفی، سارا حشم دار ۳۷۱
- رابطه هیجان تحصیلی امید و بی‌صدافتی تحصیلی:
بررسی نقش واسطه‌ای کمک طلبی تحصیلی
حمید بارانی، دکتر فرهاد خرمائی، دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی، دکتر
محبوبه فولادچنگ ۳۸۸
- رابطه توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی: با
نقش میانجی فرسودگی شغلی
سیما پری‌زاده، دکتر کیومرث بشلیده ۴۰۷
- رابطه سبک‌های دل‌بستگی و گرایش به خودکشی با نقش
تعدیل‌کنندگی خودانتقادی و وابستگی در دانشجویان
دکتر هیوا محمودی ۴۲۴
- خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه‌ای
انگیزه پیشرفت
حمید معاصر، دکتر حیدر علی زارعی ۴۴۰
- نمایه مؤلفان ۴۵۸
- معرفی کتاب ۴۷۴
- فهرست ۴ شماره سال ۱۳۹۸ ۴۷۵

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 شبا ۹۶ ۷۴۲۱ ۷۴۴۹ ۸۴

بانک ملت، شعبه محمودیه (۶۵۳۷۵) 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.

درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی □

Academic Engagement in Iranian Highschool Students: A Qualitative Study □

Hamid Reza Afrooz, PhD □

Javad Ejei, PhD

Elahe Hejazi, PhD

Ali Moghaddamzade, PhD

دکتر حمیدرضا افروز *

دکتر جواد اژه‌ای *

دکتر الهه حجازی *

دکتر علی مقدم زاده *

Abstract

In this research it has been attempted to study the academic engagement and academic engagement attitude conceptualization from the perspective of high school students using qualitative method. Participants in this study were 52 students (26 boys and 26 girls) ages 15 to 17, with on average of 16.40. Two focus groups were formed for boys and two focus groups were constituted for female students. They were then interviewed. Their responses regarding their perception of academic engagement were classified into eight categories as follows: «acquire high scores and high average», «practice, repetition and timing», «strong volition and self regulation», «design objective and schematization», «interest to task, text book and school», «enjoy reading, and learning», «attention, and concentration on the task», and «learning tactics, and methods». The results of open and axial coding showed that academic engagement in this period of life of Iranian students contains five categories, cognitive engagement, behavioral engagement, emotional engagement, motivational engagement and agency.

Keywords: academic engagement, highschool students, Iran

چکیده

در این پژوهش با استفاده از روش کیفی، به شیوه مصاحبه گروه کانونی و طرح نظریه داده بنیاد، به بررسی چگونگی ادراک و مفهوم سازی درگیری تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی (دوره متوسطه دوم) پرداخته شد. شرکت کنندگان در این پژوهش ۵۲ نفر (۲۶ پسر و ۲۶ دختر) از دانش‌آموزان دبیرستانی (پایه‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲)، بین سنین ۱۵ تا ۱۷ سال با میانگین سنی ۱۶/۴ بودند. دو گروه کانونی برای پسران و دو گروه کانونی برای دختران تشکیل و مصاحبه‌ها انجام گردید. پاسخ‌هایی که دانش‌آموزان در ارتباط با برداشت خود از درگیری تحصیلی ارائه دادند، در ۸ مقوله کسب نمرات و معدل بالا، تکرار و تمرین و وقت گذاری، داشتن اراده قوی و خودتنظیمی، هدف گذاری و برنامه ریزی درسی، علاقه‌مندی به درس و مدرسه، لذت بردن از مطالعه و یادگیری، توجه و تمرکز داشتن بر تکالیف و آشنایی با فنون و روش‌های یادگیری طبقه‌بندی شد. نتایج کدگذاری‌ها در مرحله باز و محوری نشان داد که درگیری تحصیلی برای دانش‌آموزان ایرانی شامل ۵ مؤلفه درگیری شناختی، درگیری رفتاری، درگیری هیجانی، درگیری انگیزشی و عاملیت می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی،

ایران

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

✉ Email: afrooz_hamidreza@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۸/۲۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۲/۸

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

● مقدمه

«درگیری تحصیلی»^۱ وضعیت مطلوبی است که دانش‌آموزان در ارتباط با فعالیت‌های آموزشی تحت شرایط خاصی به آن دست می‌یابند. هدف سازمان مدرسه، دستیابی دانش‌آموزان به درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی عاملی بسیار اثرگذار در پیشرفت تحصیلی است. به طور کلی به مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و عامل مهمی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (ریو و تی سنگ، ۲۰۱۳).

عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) معتقدند که سازه درگیری تحصیلی نخستین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردیده و پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. نقش تعیین‌کننده سازه درگیری تحصیلی در تبیین تفاوت‌های مشاهده شده در قلمروهای مفهومی متفاوت دانش‌آموزان مانند «پیشرفت تحصیلی» (حجازی و عابدینی، ۱۳۸۷؛ غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸) و «فرسودگی تحصیلی» (آپلتون، چستنسون، ریچلی، ۲۰۰۶) و «بهبودی روانی» (پیتارین و همکاران، ۲۰۱۴) انکارناپذیر است. این نقش مهم، مطالعه دقیق و نظام‌مند درگیری تحصیلی را ضروری می‌سازد.

درگیری تحصیلی مفهومی روان‌شناختی است و هسته مرکزی آن را «یادگیری فعالانه و لذت بخش» تشکیل می‌دهد. پژوهش‌های متعددی در طول دهه‌های گذشته بحث «یادگیری»^۲ را نهایتاً با «درگیری تحصیلی» مرتبط ساخته‌اند. در این میان می‌توان از «نظریه میدانی»^۳ لویین نام برد. لویین (۱۹۴۸) معتقد بود که شخص و محیط، متغیرهای مستقل از هم نیستند. اگر بخواهیم رفتاری را پیش‌بینی کنیم باید شخص و محیط او را به عنوان منظومه به هم وابسته در نظر بگیریم.

نو رفتارگرایان در بحث یادگیری، با دریافت‌هایی از رویکرد شناختی، برای فرایندهای ذهنی نیز اهمیت ویژه‌ای قائل شدند. بندورا (۱۹۶۰) با ارائه نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی، مفهوم «خودتنظیمی»^۴ را مطرح کرد. تنظیم هیجان از اجزاء خودتنظیمی است که طی آن افراد هیجان‌های خود را به صورت آگاهانه یا ناخودآگاه مدیریت می‌کنند.

پژوهشگرانی که قائل به مبنای اجتماعی ذهن برای رشد انسان هستند، دیدگاه‌های خود را در نظریه‌های تاریخی، فرهنگی و زمینه نگر مطرح نموده‌اند. سی‌سی (۱۹۹۰) معتقد است که «زمینه» دارای معنای وسیعی است و نه تنها محیط نزدیک یا پیرامون فیزیکی و اجتماعی را شامل می‌شود بلکه ارزش‌های فرهنگی فاصله‌دار که به شکل‌گیری شناخت کمک کرده و جزئی از آن شده است را نیز دربر می‌گیرد (به نقل از محسنی، ۱۳۹۲).

ویگوتسکی (۱۹۳۱) می‌گوید، رشد انسان مثل زمین، «لایه لایه» دارد. هر لایه جدید روی لایه قبلی استوار است. همان‌طور که در زمین شناسی لایه‌های مختلف مطالعه می‌شود، در روان‌شناسی انسان هم باید لایه‌های تاریخی- فرهنگی مطالعه شود. ویگوتسکی برخلاف پیازنه معتقد است که می‌توان منتظر آمادگی کودک نماند و به کمک عوامل فرهنگی- اجتماعی او را زودتر در «منطقه مجاور رشد»^۶ قرار داد (به نقل از میلر، ۱۹۹۳).

مرور مطالعات و پیشینه تجربی مرتبط با موضوع درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که مفهوم درگیری تحصیلی تحت تأثیر مقوله‌های فرهنگی اجتماعی چون رفتار معلم، ساختار اهداف کلاسی، جو کلاس درس، خستگی تحصیلی و... قرار دارد. ویژگی هر فرهنگ به ریشه‌های آن فرهنگ بستگی دارد. این ریشه‌های قدمت دار، «فرهنگ عمیق»^۷ نامیده می‌شود و شامل زبان، قومیت و مذهب هستند. افراد به فرهنگ عمیق خودآگاهی کامل ندارند ولی این فرهنگ عمیق، در موضع‌گیری‌ها و عملکردهای آنان تبلور می‌یابد.

به طور کلی می‌توان گفت، تمام عواملی که بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارند، خود متأثر از بافت فرهنگی- اجتماعی جامعه‌ای هستند که فرد در آن موجودیت و رشد یافته است. بنابراین با توجه به تفاوت‌های فرهنگی بین کشورها، می‌توان گفت که نتایج پژوهش‌هایی که در سایر جوامع پیرامون موضوع درگیری تحصیلی صورت گرفته‌اند، قابل‌تعمیم در جامعه ایران نیستند. اینکه دانش‌آموزان ایرانی از مفهوم «درگیری تحصیلی» چه برداشتی دارند و این مفهوم چگونه در آنان شکل می‌گیرد، نیازمند بررسی در جامعه ایران و لحاظ کردن شرایط خاص فرهنگی- اجتماعی کشور است. در راستای این ضرورت، پژوهش حاضر درصدد است تا «مفهوم سازی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی» را مورد بررسی و مطالعه قرار دهد. این مطالعه و شناخت، از طریق روش کیفی انجام می‌پذیرد.

● روش

از آنجا که در پژوهش حاضر قصد داریم که به چگونگی مفهوم سازی درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی دست یابیم، از روش کیفی و طرح نظریه پردازی داده بنیاد (نظریه برخاسته از داده‌ها) استفاده شده است. در رویکرد «نظریه داده بنیاد»^۸ (گلاسر و اشتراوس، ۱۹۶۷)، پژوهش با فرضیه سازی شروع نمی‌شود، چرا که پژوهشگر با مسئله‌ای مواجه است که برای حل آن حدس یا پاسخ روشنی وجود ندارد. بر این اساس پژوهشگر با استفاده از داده‌های واقعی به کدها، مفاهیم، مقوله‌ها و روابط میان آنها دست یافته و به کمک آنها نظریه و گزاره‌هایی را تدوین می‌کند. در این پژوهش نیز دیدگاه‌ها و تجربیات، عواطف، افکار، احساسات و شناخت دانش آموزان، در قالب سؤالات مرتبط با درگیری تحصیلی، مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

به منظور اینکه از هر دو جنس (دختر و پسر) و همه رشته‌ها و پایه‌های دبیرستانی و دو سطح دانش آموزان (قوی و ضعیف) در گروه نمونه حضور داشته باشند، شرکت کنندگان در این پژوهش ۵۲ نفر (۲۶ پسر و ۲۶ دختر) از دانش آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم، به صورت هدفمند و معیار محور، انتخاب شدند که در رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی، ریاضی و فیزیک، فنی و حرفه‌ای و کاردانش در شهرستان‌های لاهیجان و سیاهکل از استان گیلان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. محدوده سنی این دانش آموزان ۱۵ تا ۱۷ سال با میانگین ۱۶/۴ بوده است.

برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. با جمع‌بندی که پژوهشگر از تجربه ۳۰ ساله خود در آموزش و پرورش داشت، طراحی و تدوین گردید. مصاحبه با دانش آموزان به روش «گروه کانونی»^۹ انجام گرفت. ۵۲ نفر از دانش آموزان مشارکت کننده در پژوهش در ۴ گروه کانونی ۱۳ نفره ساماندهی شدند. هر گروه کانونی متشکل از دانش آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم در رشته‌های مختلف بود (۳ نفر تجربی، ۳ نفر ریاضی، ۳ نفر انسانی، ۲ نفر فنی و حرفه‌ای و ۲ نفر کاردانش). از ۴ گروه کانونی تشکیل شده، ۲ گروه مربوط به پسران و ۲ گروه مربوط به دختران، همچنین از ۴ گروه کانونی، ۲ گروه مربوط به دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا (معدل بالای ۱۷) و ۲ گروه مربوط به دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین (معدل زیر ۱۳) بوده است.

طول مدّت جلسات گروه‌های کانونی بین ۸۰ تا ۱۰۰ دقیقه و تعداد حاضر در هر گروه کانونی بین ۱۰ تا ۱۳ نفر در نوسان بود. تمام جلسات گروه کانونی با یک دستگاه ضبط صوت، ضبط گردید. طبق اطلاع قبلی و توافق شرکت کنندگان، از عمده قسمت‌های جلسات، فیلم‌برداری هم به عمل آمد. در موارد مقتضی، پژوهشگر مطالب مهم را یادداشت می‌کرد. بعد از اتمام مصاحبه‌های گروه‌های کانونی، تمام بحث‌های مطرح شده، از دستگاه‌های صدا و فیلم پیاده و بر روی کاغذ نوشته شد. به این ترتیب متن کاملی از بحث‌های درون گروه‌ها به صورت مکتوب برای تجزیه و تحلیل تهیه شد.

برای تحلیل اطلاعات به دست آمده از جلسات گروه کانونی، از رویکرد نظریه بنیادی «نظریه داده بنیاد»، استفاده شد. طبق این نظریه، پژوهشگر هیچ ایده از پیش مشخص شده‌ای برای اثبات یا رد کردن ندارد (بولینگ، ۲۰۰۲). به منظور تحلیل داده‌ها، مطابق با نظریه داده بنیاد از دو مرحله کدگذاری (باز و محوری) استفاده شد که توسط دو نفر از پژوهشگران کدگذاری شدند. سپس این کدگذاری‌ها، توسط دو نفر دیگر از پژوهشگران مورد بازبینی قرار گرفتند. در مرحله کدگذاری باز، سطر به سطر داده‌ها مورد بررسی و کدگذاری قرار گرفت تا به این طریق جملات معنادار و نقطه نظرات دانش‌آموزان شرکت کننده در گروه کانونی شناسایی شوند. در مرحله دوم که کدگذاری «محوری» صورت پذیرفت، واحدهای معنی‌داری که در مرحله قبلی (کدگذاری باز) شناسایی شده بودند، در طبقه‌های مفهومی معنادار دیگری دسته‌بندی شدند. نهایتاً این دسته‌بندی‌ها با عناوین و موضوعاتی که بیانگر عقاید، احساسات، هیجانات، گرایش‌ها، انگیزه‌ها، رفتارها یا تفکراتشان بود، نام‌گذاری و توصیف شدند.

به منظور اعتبار سنجی کدهای به دست آمده از مصاحبه‌های دانش‌آموزان، از دو شیوه کثرت‌گرایی در پژوهشگر (آزمون اعتبار بین دوکدگذار) و کثرت‌گرایی در شیوه (بازآزمون روش انجام کار) استفاده شد.

اعتبار به دست آمده در این پژوهش برای شیوه آزمون اعتبار بین ۲ کدگذار ۰/۸۴ و برای شیوه بازآزمون روش انجام کار ۰/۸۷ است. با توجه به اینکه اعتبارهای به دست آمده برای کدگذاری‌های مصاحبه این پژوهش از ۰/۶۰ بیشتر است (کویل، ۱۹۹۶) بنابراین اعتبار کدگذاری‌های انجام شده مورد تأیید بوده و می‌توان ادعا کرد که میزان اعتبار تحلیل مصاحبه

از قابلیت مناسبی برخوردار است.

● نتایج

□ سؤال یک: ادراک دانش آموزان دبیرستانی از «درگیری تحصیلی» چیست؟

برای رسیدن به پاسخ سؤال یک، از دانش آموزان گروه کانونی سؤالاتی مرتبط پرسیده می شد. از آنان سؤال شد که وقتی از دانش آموز خوب و موفق صحبت می شود، چه چیزهایی به ذهنتان می آید؟ یا اینکه آیا خودتان را دانش آموز موفق می دانید؟ از خودتان به عنوان یک دانش آموز راضی هستید؟ و چرا؟ پاسخ های دانش آموزان در هشت مقوله طبقه بندی شد: درگیری تحصیلی یعنی «کسب نمره و معدل بالا»، «وقت گذاری و تکرار و تمرین»، «اراده قوی و خودتنظیمی»، «هدف داشتن و برنامه ریزی^{۱۰} برای درس و مدرسه»، «علاقه داشتن به درس و مدرسه»، «الذت بردن از مطالعه و یادگیری»، «توجه و تمرکز داشتن به درس» و «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری».

○ درگیری تحصیلی یعنی کسب نمره و معدل بالا توسط دانش آموز: وقتی که درباره موفق بودن در درس و تحصیل صحبت می شد، تمامی دانش آموزان اشاره می کردند که با شنیدن کلمه تحصیل و موفقیت در مدرسه، به یاد نمره و معدل می افتند. دانش آموزی می گفت که «معدلم بالای ۱۹ است، و دانش آموز موفق هستم. همه دوستان و معلمان و فامیل هم مرا دانش آموز موفق می دانند».

○ درگیری تحصیلی برابر است با «وقت گذاشتن»^{۱۱} برای درس و مدرسه و تکرار و تمرین: دانش آموزان هنگام بحث در مورد تفاوت دانش آموزان موفق و ناموفق به موضوع وقت گذاری و تکرار و تمرین اشاره می کردند که در دانش آموزان موفق وجود دارد و در دانش آموزان ناموفق وجود ندارد یا در سطح پائینی وجود دارد. دانش آموزی در این باره عنوان می کرد که «من اگر به جای ۶ ساعت در روز که الان درس می خوانم، بتوانم ۸ ساعت بخوانم، حتماً موفق تر می شوم و معدلم از ۱۹ بالاتر می رود».

○ درگیری تحصیلی مترادف است با «اراده قوی و خودتنظیمی»: تعداد زیادی از دانش آموزان در حال و هوای درس و مدرسه بودن را مترادف با داشتن اراده قوی و مدیریت بر خود می دانستند. بسیاری از دانش آموزان در گروه کانونی که شرکت کنندگان آن از لحاظ

درسی ضعیف بودند، باورشان این بود که «دانش‌آموزان قوی و زرنگ، از لحاظ هوش و استعداد از ما بالاتر نیستند بلکه آنها اراده قوی‌تری دارند و خودشان را خوب هدایت می‌کنند». دانش‌آموزی در این مورد می‌گفت که «دانش‌آموزان زرنگ کلاً اراده دارن، پشتکار دارن. تصمیمی را که می‌گیرن، اجرا می‌کنن».

○ درگیری تحصیلی یعنی «هدف داشتن و برنامه ریزی برای درس و مدرسه»: هنگام بحث درباره درگیری تحصیلی عدّه زیادی از دانش‌آموزان به موضوع برنامه ریزی و هدف‌گذاری اشاره کردند. یکی از دانش‌آموزان درباره اهمیت برنامه ریزی درسی اینگونه می‌گفت که «دانش‌آموز خوب از اوّل با برنامه بار آمده و برای درس خوندن برنامه و هدف داره».

○ درگیری تحصیلی یعنی «علاقه مند بودن به درس و مدرسه»: تقریباً تمامی دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی (اعم از ضعیف و قوی) عنوان می‌کردند که درگیری تحصیلی یا موفقیت تحصیلی همان علاقه‌مندی به درس و مدرسه است. دانش‌آموزی که اُفت تحصیلی داشت در این باره می‌گفت که «علاقه‌ای به مدرسه ندارم. در مدرسه وقت دیر می‌گذرد. در بعضی از کلاس‌ها هیچی نمی‌فهمم ولی مجبورم که تحمّل کنم».

○ درگیری تحصیلی همان «لذت بردن از مطالعه و یادگیری» است: دانش‌آموزان موفق که در گروه کانونی با پیشرفت بالا مشارکت می‌کردند قریب به اتفاقشان لذت بردن از مطالعه و یادگیری را در خود گزارش می‌دادند و برعکس آنان، دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی با پیشرفت پائین این لذت را در خود احساس نمی‌کردند و عدّه‌ای هم با تعجب می‌گفتند که «مگر می‌شود درس خواندن هم لذت بخش باشد». دانش‌آموز ممتازی در این باره بیان می‌کرد که «به نظر من دانش‌آموزان قوی (مثلاً خودم) از یادگیری لذت می‌برند و یادگیری و مطالعه را دوست دارند ولی آنهایی که ضعیف هستند، از درس خواندن متنفرند و لذتی نمی‌برند».

○ درگیری تحصیلی مترادف است با «توجه و تمرکز داشتن در درس»: دانش‌آموزان زیادی در گروه‌های کانونی هنگام بحث در مورد فعالیت‌های مدرسه‌ای و درگیری تحصیلی معتقد بودند که مشغول بودن و موفق بودن در تحصیل یعنی توجه داشتن به درس و متمرکز شدن روی کتاب و تکالیف مدرسه‌ای. یکی از دانش‌آموزان در این باره عنوان می‌کرد که «اینکه من در درس و مدرسه موفق نیستم به خاطر این است که مثل خیلی از دوستانم مشکل

تمرکز دارم. دلم می‌خواد که به درس معلّم گوش کنم ولی خیلی زود حواسم پرت می‌شود». ○ درگیری تحصیلی یعنی «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری»: تعدادی از دانش‌آموزان در این باره می‌گفتند که «درس خواندن و نمره گرفتن خودش فوت و فنی دارد. اگر این فوت و فن را یاد بگیریم کار تمام است». یکی از دانش‌آموزان می‌گفت که «من موقع درس خواندن، در رابطه با موضوع درس، چیزهایی در ذهن من می‌سازم و آنها را باهم ربط می‌دهم. داستان یا جمله‌ای می‌سازم یا شعری می‌سازم که با استفاده از آن موقع امتحان، مطلب یادم بیاید».

□ سؤال دوم: مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی

کدامند؟

در این قسمت از پژوهش برای دستیابی به مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی، نگرش دانش‌آموزان به جنبه‌های مختلف این سازه، مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل مضامین دیدگاه‌ها، احساسات و تجربیات دانش‌آموزان در این مورد نشان داد که طبقه اصلی درگیری تحصیلی دارای ابعاد مختلف شناختی، رفتاری، هیجانی، انگیزشی و عاملیت است.

○ درگیری شناختی^{۱۲}: بسیاری از دانش‌آموزان در اظهارنظرهای خود، فرایندهای فعال ذهنی، توانایی و پویایی شناختی را در موفقیت و درگیری تحصیلی دخیل می‌دانستند. یکی از دانش‌آموزان در این باره بیان می‌کرد که «بعضی موقع مَخ من نمی‌کشد، مشکل شاید از خودم است. استعداد درس خواندن را ندارم. اصلاً نمی‌دانم باید چطور درس را یاد بگیرم. راهش را نمی‌دانم».

○ درگیری رفتاری^{۱۳}: اظهارنظرهای دانش‌آموزان در بسیاری از موارد نشان داد که آنها رفتارهای قابل مشاهده مثبت دانش‌آموزان را در ارتباط با درس و مدرسه، از مؤلفه های درگیری تحصیلی می‌دانند. نشانه‌هایی چون مشارکت در کلاس و مدرسه، تلاش‌گری، پایداری در تکلیف، سماجت در حل چالش‌های درسی، رعایت مقررات مدرسه، احترام به معلمان و غیره، از جمله رفتارهایی هستند که از نظر دانش‌آموزان، در درس‌خوان‌ها و شاگردان موفق مشاهده می‌شود. یکی از دانش‌آموزان در مورد مشارکت خود در امور مدرسه این‌طور عنوان می‌کرد که «من سعی می‌کنم علاوه بر خوب درس خواندن، در فعالیت‌های مختلف

مدرسه هم شرکت کنم. مثلاً در اجرای مراسم صبحگاه یا تزیینات مدرسه در دهه فجر و از این جور کارها».

○ درگیری هیجانی^۴: دانش‌آموزان در بیان تجربیات هیجانی خود با هیجان زیاد صحبت می‌کردند. مشارکت بالای دانش‌آموزان در این قسمت از بحث‌های گروه کانونی و مضامین اظهارات آنها بیانگر این مطلب بود که همه دانش‌آموزان درگیر حالات هیجانی مربوط به تحصیل هستند. اگرچه بعضی از این هیجان‌ها مثبت و بعضی دیگر منفی بودند. علاقه‌مندی به مدرسه و رشته تحصیلی، علاقه به مطالعه و لذت بردن از آن، آرامش داشتن در محیط خانه و مدرسه، علاقه به معلم و محبت ورزی در مدرسه نمونه‌هایی از هیجان‌های مثبت و بی‌علاقگی به مدرسه و بخصوص رشته تحصیلی، احساس بد موقع حضور در کلاس و یادگیری، اضطراب و دلهره در مدرسه و خانواده نمونه‌هایی از هیجان‌های منفی بودند که بسیاری از دانش‌آموزان در تجربیات خود، آنها را گزارش می‌دادند. در مورد بی‌علاقگی به رشته تحصیلی دانش‌آموزی می‌گفت که «رشته من کار دانش است. این رشته احترامی ندارد. من واقعاً ناراضی‌ام.» تعداد قابل توجهی از شرکت‌کنندگان در گروه کانونی به اضطراب‌های ناشی از امتحان، اختلاف و طلاق والدین، اعتیاد والدین، رقابت ناسالم درسی و مسائل اقتصادی خانواده اشاره می‌کردند و آنها را در آفت تحصیلی مهم و مؤثر می‌دانستند.

○ درگیری/انگیزشی: دانش‌آموزان در بیانات خود کمتر به انگیزه‌های درونی و بیشتر به انگیزه‌های بیرونی خود در انجام فعالیت‌های مربوط به درس و مدرسه اشاره می‌کردند. دانش‌آموزانی هم که توفیق تحصیلی نداشتند یا خود را ناموفق می‌دانستند، به فقدان انگیزش (درونی یا بیرونی) خود استناد می‌کردند. تجلیات انگیزشی در بیانات دانش‌آموزان در قالب هدف‌گذاری مشتاقانه، ارزشی که برای درس، علم و تکلیف قائل بودند، امید به آینده و رسیدن به مدارج علمی بالا و شغل مهم و پردرآمد، میل به پیشرفت، کسب افتخار و ابراز خود قابل استنباط می‌باشد. دانش‌آموزی درباره احساس خود هنگام تحسین شدن در کلاس می‌گوید که «وقتی معلمان در کلاس و در حضور سایر دانش‌آموزان از وضعیت درسی و نمرات من تعریف می‌کند، لذت می‌برم، از این لحظات خیلی خوشم می‌آید و کیف می‌کنم». دانش‌آموزی که در رشته ریاضی- فیزیک درس می‌خواند، اظهار می‌کرد که «من عشق دانشگاه صنعتی شریف را دارم. مهندسی مکانیک دانشگاه صنعتی شریف. عاشقشم...».

دانش آموز ممتاز رشته علوم تجربی هم می گفت که «انگیزه من از درس خواندن، رسیدن به شغل پزشکی یا دندان پزشکی است. حداقلش فیزیوتراپی یا بینایی سنجی».

○ **عاملیت:** نکته قابل توجه در گروه های کانونی، پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه تعدادی از دانش آموزانی بود که به ظاهر ابزار و شرایط موفقیت را نداشتند. مثلاً از لحاظ سواد والدین یا وضع اقتصادی یا رفاه خانوادگی و غیره در وضعیت پائینی بودند اما معدل درسی بسیار بالایی داشتند. این دانش آموزان در اظهارات خود به عامل «اراده» و «انتخاب آگاهانه» و تصمیم گیری های مناسب خود اشاره می کردند. سایر دانش آموزان نیز این عوامل را مهم و اثرگذار در درگیری تحصیلی می دانستند. دانش آموزی هم بیان می کرد که «من برعکس بعضی از دوستان که گفتند وضع اقتصادی خوبی دارند، وضع اقتصادی خانوادگی خوبی ندارم. اولاً خانواده ام در درس هایم به من کمک نمی کنند چون سواد درست حسابی ندارند و نمی توانند کمک کنند و دوم اینکه من در کارهای دامداری و کشاورزی خانواده کمک می کنم. با این حال برای درس خواندن برنامه دارم و اراده ام قوی است».

● بحث و نتیجه گیری

○ از نظر صاحب نظران و روان شناسان تربیتی، درگیری تحصیلی سازه ای بسیط و چندبعدی است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ اپلین، کیم و ریسچلی، ۲۰۰۶؛ ریو و تی سنگ، ۲۰۱۱). مفهوم درگیری تحصیلی به ما توضیح خواهد داد که دانش آموزان هنگام رویارویی با محیط مدرسه و فعالیت های کلاسی چگونه رفتار و احساس خواهند کرد (فردریکس، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴).

○ در پژوهش حاضر برای دسته بندی و تحلیل اطلاعات حاصل از گروه های کانونی از رویکرد «نظریه داده بنیاد» یا همان نظریه زمینه ای استفاده گردید. با استفاده از راهبردهای این رویکرد، احساسات، تفکرات، هیجانات، انگیزه ها و رفتارهای دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت و مفهوم سازی آنان درباره درگیری تحصیلی، موفقیت تحصیلی و در حال و هوای درس و مدرسه بودن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

○ در پاسخ به این سؤال که از نظر دانش آموزان دبیرستانی درگیری تحصیلی به چه معناست؛ پس از بررسی دقیق دیدگاه های دانش آموزان، پاسخ ها در ۸ مقوله دسته بندی گردید.

پاسخ‌های اکثر دانش‌آموزان در محدودهٔ این ۸ مقوله بودند. این مقوله‌ها عبارت‌اند از: درگیری تحصیلی به معنی «کسب نمره و معدل بالا»، «وقت‌گذاری و تکرار و تمرین»، «ارادهٔ قوی و خودتنظیمی»، «هدف داشتن و برنامه ریزی برای درس و مدرسه»، «علاقه داشتن به درس و مدرسه»، «لذت بردن از مطالعه و یادگیری»، «توجه و تمرکز داشتن به درس و تکلیف» و «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری».

○ «نمرات و معدل درسی بالا» نخستین یافتهٔ پژوهش حاضر است که با پژوهش آپلتن و فرانک (۲۰۰۸) همخوانی دارد. این پژوهشگران در مورد عوامل مثبت و منفی مؤثر در کیفیت روان‌شناختی درگیری تحصیلی به پژوهش پرداختند. پیشرفت تحصیلی و کسب نمرات بالا در پژوهش این پژوهشگران از شاخص‌های درگیری تحصیلی شناخته شد.

○ «وقت‌گذاری و تکرار و تمرین» یافتهٔ دیگر این پژوهش است که با یافتهٔ سوک لی (۲۰۱۳) که بر تلاش و استقامت در تکلیف (که مستلزم صرف وقت است) تأکید دارد، هماهنگی دارد. سوک لی (۲۰۱۳)، عملکرد مدرسه‌ای را در دانش‌آموزانی که از درگیری تحصیلی مناسبی برخوردارند، بررسی کرده است.

○ «ارادهٔ قوی و خودتنظیمی» که مؤلفهٔ عاملیت را پشتیبانی می‌کند، یکی دیگر از یافته‌هاست. این یافته با یافته‌های ریو (۲۰۱۳) همخوانی دارد. در سایر پژوهش‌ها، از جمله پژوهش محققانی چون سوک لی (۲۰۱۳)، آپلتن و فرانک (۲۰۰۸)، ریچلی (۲۰۰۶)، فردریکس (۲۰۰۶) اشارهٔ جدی به ارادهٔ قوی، انتخاب آگاهانه و خودتنظیمی نشده است و از این نظر، یافتهٔ پژوهش حاضر همخوانی کامل با این پژوهش‌ها ندارد. تعدادی از پژوهشگران از جمله لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) به جای مفهوم اراده، انتخاب آگاهانه و خودتنظیمی از مفهوم خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش‌های خود نام برده‌اند. سوک لی (۲۰۱۳) در پژوهش خود از تعهد و استقامت در درگیری تحصیلی نام می‌برد که به نوعی مفهوم ارادهٔ قوی را در خود مستتر دارد. در پژوهشی داخلی غلامعلی لوسانی، اثرهای و افشاری (۱۳۸۸) مفهوم خودکارآمدی تحصیلی را مورد بررسی قرار داده و اثر آن بر پیشرفت تحصیلی را مثبت ارزیابی کرده‌اند.

○ «هدف‌گذاری و برنامه ریزی برای درس و مدرسه» یافتهٔ دیگر این پژوهش است که با «تعیین اهداف شخصی» که آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) بر آن تأکید دارند، همخوانی دارد.

داشتن برنامه ریزی درسی و مطالعاتی از یافته‌هایی است که در پژوهش‌های دیگر اشاره‌ای به آن نشده است و از این جهت این یافته به نوعی با یافته‌های سایر پژوهش‌ها تفاوت دارد. در توجیه مسئله می‌توان گفت که این تفاوت وابسته به فرهنگ است.

○ «علاقه به درس و مدرسه و رشته تحصیلی» که از نظر دانش‌آموزان تعبیر دیگری از درگیری تحصیلی در پژوهش حاضر است، با تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه همخوانی دارد. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) بر علاقه و تعلق به مدرسه تأکید دارد. لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) بر علاقه به مدرسه، معلمان و فعالیت‌های درسی، کانل (۱۹۹۰) بر علاقه به تکالیف چالشی و سوک لی (۲۰۱۳) بر علاقه، رغبت و احساس تعلق به تکلیف تأکید دارند که با عبارت «علاقه به درس و مدرسه و رشته تحصیلی» که یافته این پژوهش است همخوانی دارند.

○ «لذت بردن از یادگیری» که حمایت گر بُعد انگیزشی درگیری تحصیلی است، یافته دیگر این پژوهش است. لذت بردن از یادگیری و مطالعه، بیانگر انگیزش درونی دانش‌آموزان است. این یافته با پژوهش کانل (۱۹۹۰) که فقط بر علاقه به تکالیف چالشی تأکید دارد، مغایرت دارد و از طرف دیگر با پژوهش گال و بنجامین (۲۰۱۵) که بر انگیزش تحصیلی تأکید دارد، همخوانی دارد.

○ یافته دیگر این پژوهش «توجه و تمرکز داشتن بر درس و تکالیف درسی» است. دانش‌آموزان زیادی در گروه کانونی تأکید داشتند که درگیری تحصیلی یعنی اینکه در کلاس و در منزل بر درس و مشق توجه و تمرکز داشته باشیم. این یافته با پژوهش آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) با تأکید بر توجه به مطالب درسی در کلاس، پژوهش لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) تأکید بر توجه به معلم، کانل (۱۹۹۰) تأکید بر شرکت در بحث‌های کلاسی، همخوانی دارد.

○ آخرین یافته پژوهش حاضر در پاسخ به این سؤال که ادراک و نگرش دانش‌آموزان به درگیری تحصیلی چگونه است، «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری و مطالعه» می‌باشد که این یافته نیز با نتایج پژوهش گرین و میلر (۱۹۹۶) همخوانی دارد. در پژوهش‌های داخلی نیز عابدینی (۱۳۸۶)، غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱) نقش راهبردهای پردازش سطحی و عمقی را در درگیری تحصیلی و اثر آن بر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار داده و این راهبردها را در پیشرفت تحصیلی، مؤثر یافته است.

○ برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش که مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی از نظر دانش‌آموزان کدامند، نگرش، تجربیات و اظهارنظرهای دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. مضامینی که دانش‌آموزان در دیدگاه‌ها و ارزیابی‌های خود از عناصر سازنده مؤلفه‌های درگیری تحصیلی آشکار کردند، ما را به استخراج ۵ طبقه از مؤلفه‌ها رهنمون شدند: درگیری شناختی، درگیری رفتاری، درگیری هیجانی، درگیری انگیزشی و عاملیت.

○ یافته‌های پژوهش حاضر در این قسمت بیشترین همخوانی را با پژوهش ریو و تی سنگ (۲۰۱۱) و ریو (۲۰۱۳) دارد. این پژوهشگران، چهار مؤلفه را برای درگیری تحصیلی شامل رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملیت معرفی کرده‌اند که پژوهش حاضر مؤلفه «انگیزشی» را نیز علاوه بر آن چهار عامل معرفی کرده است.

○ پژوهش‌های متعددی وجود دارند که مؤلفه‌های درگیری تحصیلی را ۳ عاملی (۳) بُعد یا مؤلفه) در نظر گرفته‌اند. از جمله این پژوهش‌ها، لستر (۲۰۱۳)، رثلی و کریستنسون (۲۰۰۵)، فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) و کانل (۱۹۹۰) می‌باشند.

○ اندکی از پژوهش‌های صورت گرفته، مؤلفه‌های درگیری تحصیلی را در ۲ بُعد خلاصه کرده‌اند که معروف‌ترین آنها پژوهش فین (۲۰۰۵) می‌باشد که به دو مؤلفه عاطفی و رفتاری اشاره کرده‌اند.

○ تعدادی از پژوهش‌های معروف، سازه درگیری تحصیلی را متشکل از ۴ مؤلفه می‌دانند. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) از ۴ عامل درگیری مدرسه‌ای، رفتاری، شناختی و روان‌شناختی در درگیری تحصیلی نام می‌برد.

○ اگرچه در داخل کشور، پژوهش‌های زیادی در مورد مؤلفه‌های درگیری تحصیلی صورت نگرفته است اما چند مورد صورت گرفته مؤلفه‌های این سازه را ۳ یا ۴ در نظر گرفته‌اند. برای نمونه *اثرهای* و همکاران (۱۳۸۸) درگیری تحصیلی را دارای ساختاری ۴ عاملی می‌داند و از مؤلفه‌های شناختی، رفتاری، علمی و روان‌شناختی نام می‌برد. پژوهش آزاد *عبداله پور و شکری* (۱۳۹۴) هم ۳ عامل تعهد (نسبت به تکلیف)، دلبستگی (نسبت به مدرسه) و انرژی را از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی معرفی کرده است.

○ از بین مؤلفه‌های متعددی که توسط پژوهشگران برای درگیری تحصیلی معرفی شده

است بیشترین توافق بر مؤلفه‌های رفتاری و شناختی وجود دارد. تقریباً همه پژوهش‌های انجام شده، این دو مؤلفه را برای سازه درگیری تحصیلی استخراج کرده‌اند. پژوهش حاضر هم در این مورد همخوان با پژوهش‌های مذکور است.

○ درگیری تحصیلی سازه‌ای وابسته به فرهنگ است. دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی از طرفی تحت تأثیر هیجانات دوره‌ی نوجوانی و هویت‌یابی قرار دارند، از طرف دیگر با توجه به فرهنگ جامعه ایرانی و بافت خانه، مدرسه و جامعه، این دانش‌آموزان در مورد درگیری تحصیلی به شدت تحت تأثیر عوامل انگیزشی قرار دارند. در بُعد انگیزش مثبت، جایگاه علم و عالم و ارزش معنوی دانش‌اندوزی در فرهنگ ایرانی اسلامی و در بُعد انگیزش منفی، وضعیت بیکاری شمار زیادی از فارغ‌التحصیلان، فاصله طبقاتی موجود در جامعه، مقایسه رفاه مالی و اقتصادی درس‌خوانده‌ها و درس‌نخوانده‌ها، نارضاضی بودن معلمان و فرهنگیان از وضعیت حقوقی خود، داغ بودن بازار مؤسسات آموزشی غیرانتفاعی و کلاس‌های کنکور که بهره‌گیری از آنها از توان بسیاری از خانواده‌ها خارج است، کمبود مدارس و فضای آموزشی مناسب در کشور و شیوه‌های گذران اوقات فراغت دانش‌آموزان، همه و همه عوامل بافتی و فرهنگی هستند که سبب می‌شوند تا دانش‌آموزان ایرانی بیش‌ازپیش به امور هیجانی و انگیزشی درگیری تحصیلی توجه کنند. در این پژوهش صحبت دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی، بر عناصر هیجانی و انگیزشی بیش از سایر مؤلفه‌ها تمرکز داشت و این فراوانی داده‌ها سبب شد که دو مؤلفه مستقل «درگیری هیجانی» و «درگیری انگیزشی» به همراه ۳ عامل «شناختی»، «رفتاری» و «عاملیت» و جمعاً ۵ مؤلفه برای درگیری تحصیلی در نظر گرفته شود.

○ عنصر «عاملیت» که به عنوان یکی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی در این پژوهش شناسایی گردید، به جز با پژوهش ریو و تی سنگ (۲۰۱۱) و ریو (۲۰۱۳) که به مؤلفه عاملیت اشاره کرده‌اند، با سایر پژوهش‌ها همخوانی ندارد. به عبارت دیگر سایر پژوهشگران نامی از «عاملیت» به عنوان مؤلفه درگیری تحصیلی نبرده‌اند. تعدادی از پژوهشگران، مفاهیمی چون خودکارآمدی تحصیلی (لینن برینک و پنیتریچ، ۲۰۰۳) و خودتنظیمی (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۶) را به علت همپوشی‌هایی که با «عاملیت» دارند، در بُعد شناختی درگیری تحصیلی طبقه‌بندی و بررسی کرده‌اند. عاملیت در پژوهش حاضر به عنوان یکی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، مستند به اظهارنظرهای دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی است. این دانش‌آموزان

مکرراً از نقش اصلی و منحصر به فرد افراد در پیشرفت تحصیلی شان (علی‌رغم نداشتن امکانات اقتصادی، خانوادگی و بافتی) به بیان تجربیات خود می‌پرداختند. تعداد زیادی از دانش‌آموزان نیز از تجربه هم‌زمان درگیری تحصیلی (موفقیت در درس و مدرسه) و فقر و نداری و بدبختی خود می‌گفتند. مقوله‌هایی چون اراده، سرسختی و سخت‌روئی، انتخاب آگاهانه، مسئولیت‌پذیری و مفاهیمی از این دست که در اظهارات و تجربیات دانش‌آموزان ارائه می‌گردید در نهایت استخراج مؤلفه عاملیت را اجتناب‌ناپذیر و موجه نمود.

○ به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی به شرایط اجتماعی، اقتصادی، خانوادگی، روانی، آموزشگاهی و بافتی متعددی بستگی دارد که این عوامل در جوامع و فرهنگ‌های مختلف، متفاوت می‌باشند. اگرچه مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی در پژوهش‌های مختلف کم‌وبیش شباهت‌هایی باهم دارند و این مشابهت می‌تواند این سازه را مفهومی «بین فرهنگی» معرفی نماید؛ اما مشاهده می‌شود که نحوه اثرپذیری این مؤلفه‌ها از عوامل و پیشایندها، همچنین نحوه و میزان اثرگذاری هر یک از مؤلفه‌ها بر درگیری تحصیلی و پیامدهای آن، در پژوهش‌ها و فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است.



یادداشت‌ها

- | | |
|---------------------------|---------------------------------|
| 1. academic engagement | 2. learning |
| 3. field theory | 4. self regulation |
| 5. stratification | 6. zone of proximal development |
| 7. deep culture | 8. grounded theory |
| 9. focused group | 10. schematization |
| 11. timing | 12. cognitive engagement |
| 13. behavioral engagement | 14. emotional engagement |

● منابع

آزاد عبدالله پور، محمد؛ شکری، امید (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روان سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. مطالعات آموزش و یادگیری. ۷(۲). ۱۰۸-۹۰.

آزهای، جواد؛ خضری آذر، هیمن؛ بابایی، محسن؛ امانی، جواد (۱۳۸۸). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. پژوهش در سلامت روان‌شناختی. ۲(۴). ۵۶-۴۸.

آزهای، جواد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ مال احمدی، احسان؛ خضری آذر، هیمن (۱۳۹۰). الگوی علی روابط

بین سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. مجله روان‌شناسی. ۱۵(۵۹). ۲۸۴-۳۰۱.

حجازی، الهه؛ عابدینی، یاسمین(۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی - عملکردی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی. ۱۲(۳). ۳۳۲-۳۴۸.

عابدینی، یاسمین(۱۳۸۶). رابطه درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم ریاضی و علوم انسانی. رساله دکترا دانشگاه تهران.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ ازه‌ای، جواد؛ افشاری، محسن (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی. ۱۳(۳). ۳۰۵-۲۸۹.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ خضری، هیمین(۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. نوآوری های آموزشی. ۱۱(۴۱).

۲۵-۷.

محسنی، نیک چهره(۱۳۹۲). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد. تهران: انتشارات جاجرمی.

Appleton, J.J.; Chestenson, S.L.; Kim, D.; & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445 .

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Free man.

Ceci, S. J. (1990). *On intelligence... More or Lest: A bio-ecological treatise on intellectual development*. New York: Springer.

Connell, J. P. (1990). *Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes*. Chicago: University of Chicago Press.

Deci, E.L.; & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Finn, J.D. (2005). *The adult live of at - risk students: The roles of attainment and engagement in high school*. Washington: U.S. Department.

Fredericks, J.A.; Blumenfeld, P.C.; & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74* (1), 55-58.

Glaser, B.G. (1993). *Examples of ground theory*. A reader. Sociology Press.

Green, B.A.; & Miller, R.B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived and self - regulation. *Contemporary Educational Psychology, 12*. 92- 181.

Lester, D. (2013). A review of the student engagement literature. *Journal Focus Colleges, University and School, 7*(1), 2-8.

- Linnen Brink, E.A.; & Pintrich, P.R. (2003). The role of self efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 119-137.
- Miller, B.W. (2015). Using reading times and eye-movement to measure cognitive engagement. *Educational Psychology, 50*(1), 31-42.
- Miller, P.H. (1993). *Theories of developmental psychology*. Freeman & Company, N. Y, U.S.A.
- Pietarine, J. et-al. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Education Research, 67*, 40-50.
- Reeve, J.; & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 260-268.
- Reschly, A.; & Christenson, S.L. (2005). Children's needs: Development, prevention, and intervention. *National Association of School Psychologist*. 147-169.
- Schlechty, P.C.(2005). *Creating create schools: Six critical system at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: Jhon Wiley and Sons.
- Sooklee, J.(2013). The relationship between student engagement and academic Performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research, 107*(3), 177-185.
- Strauss, A.; corbin, J.(1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.



اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری □

Effect of Computerized Cognitive Rehabilitation on Improvement of Mild Cognitive Impairment and Working Memory Capacity □

Hossein Zare, PhD □
Ali Akbar Sharifi, PhD
Sara Hashamdar, MSc

دکتر حسین زارع*
دکتر علی اکبر شریفی*
سارا حشم دار*

Abstract

چکیده

The purpose of this study was to investigate the effect of computerized cognitive rehabilitation therapies (CCRT) on improvement of mild cognitive impairment (MCI) and working memory capacity (WM) in elderly women. This study was a quasi experimental design with a pretest-posttest design with a control group with a one month follow-up. Subjects included 16 elderly women 65 years and older with mild cognitive impairment and low capacity of working memory at the Mehrpouyan elderly home in Behbahan city in 2018-2019. They were selected with an available sampling method and randomly placed in the experimental and control groups. Each group included 8 persons. To evaluate the Main Mental Status Examination (MMSE) (Fulestine et, al., 1975) and the Working Memory Capacity Test (Daneman & Carpenter, 1980). The experimental group was trained for 8 session with a memory rehabilitation software and the control group did not received any training. Data was analyzed with mixed analysis of variance. The scores from the MMSE and the Working Memory Capacity of the experimental group increased dramatically. As a result, computerized cognitive rehabilitation had a significant effect on the improvement of cognitive impairment and the capacity of working memory in elderly women.

Keywords: computerized cognitive rehabilitation, mild cognitive impairment, working memory capacity.

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری زنان سالمند انجام گردید. این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری یک ماهه به شمار می‌رود. آزمودنی‌ها ۱۶ نفر از زنان سالمند با اختلال شناختی خفیف و ظرفیت پایین حافظه کاری (۶۵) سال به بالا در خانه سالمندان مهرپویان شهر بهبهان در سال ۱۳۹۷ بود. که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. هر گروه شامل ۸ نفر بود. برای ارزیابی آزمون مختصر معاینه وضعیت روانی (MMSE) (فولشتاین وهمکاران، ۱۹۷۵) و آزمون ظرفیت حافظه کاری (دانیمن و کارپنتر، ۱۹۸۰) به کار رفت. گروه آزمایش، با استفاده از نرم‌افزار توان بخشی حافظه، ۸ جلسه آموزش دیدند و گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد. داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس مختلط تحلیل شدند. نمرات آزمون مختصر معاینه وضعیت روانی و ظرفیت حافظه کاری گروه آزمایش، به طور چشمگیری افزایش یافت. در نتیجه توان بخشی رایانه‌ای اثر قابل ملاحظه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری زنان سالمند داشت.

کلیدواژه‌ها: توان بخشی شناختی رایانه‌ای، اختلال شناختی خفیف، ظرفیت حافظه کاری

□ Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, I.R.Iran.
□Email: h_zare@pnu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۷/۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱/۱۸
* گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

● مقدمه

انجمن روانپزشکی آمریکا^۱ (۲۰۱۳) / اختلال شناختی خفیف^۲ (MCI) را به عنوان یک تشخیص بیماری پذیرفته است که علائم بیماری شناختی افراد به احتمال زیاد به آلزایمر^۳ (AD) تبدیل می‌شود. شیوع اختلال شناختی خفیف محدوده‌ای از ۳٪ تا ۱۹٪ از سالمندان ۶۵ سال می‌باشد، که به نظر می‌رسد در برخی از این افراد پایدار باقی بماند و یا در طول زمان بازگشت به حالت عادی پیدا کنند، اما بیش از نیمی افراد در عرض ۵ سال پیشرفت به زوال عقل دارند. علاوه بر این، یک متا آنالیز نرخ تبدیل سالانه ۱۰/۵ درصد از بیماران اختلال شناختی خفیف به زوال عقل را شناسایی کرده است (میتچل، شایری فرش کی، ۲۰۰۹). اختلال شناختی خفیف به عنوان یک دوره بحرانی که در طی آن بازسازی شناختی و عصبی مانند جبران هنوز رخ می‌دهد توصیف شده است. بنابراین، درمان‌های شناختی می‌تواند اثر مفید بر روی کاهش احتمال پیشرفت در دوران اختلال شناختی خفیف داشته باشد (کایرو و بیس و لگ الوار، ۲۰۱۵).

«حافظه کاری»^۴ (WM) جزئی از الگوی شناختی پردازش اطلاعات است که تفکر در آن انجام می‌شود. حافظه کاری این امکان را فراهم می‌آورد که چندین قطعه از اطلاعات به صورت هم‌زمان و مرتبط باهم در ذهن نگه‌داشته شود که این مهارت برای فرایندهای شناختی پیچیده‌ای مثل درک زبان نوشتاری و گفتاری، محاسبه ذهنی، استدلال و حل مسئله ضروری است (زارع و لطفی، ۱۳۹۴). برهم‌روستریبرگ و بکمن (۲۰۱۲) تلاش برای توسعه روش‌های آموزش حافظه کاری فرآیندی خاصی می‌باشد، که ممکن است به‌طور کلی به بهبود شناختی منجر شود.

توان بخشی شناختی، مجموعه ساخت یافته از فعالیت‌های درمانی طراحی شده برای آموزش مجدد حافظه و سایر عملکردهای شناختی فرد است که بر پایه ارزیابی و درک اختلال‌های مغزی و رفتاری بیمار می‌باشد (سیسرون و همکاران، ۲۰۰۵). یکی از درمان‌هایی که در سال‌های اخیر برای بهبود کارکردهای شناختی به کار رفته، «درمان توان بخشی شناختی» است. برنامه توان بخشی شناختی، مجموعه‌ای از آموزش‌ها و تمرینات است که به صورت منظم و منسجم و باهدف احیای کارکردهای شناختی ارائه می‌شود که دربرگیرنده بازگشت یا جبران عملکردهای آسیب دیده به وسیله راهبردهای آموزش، تکرار و تمرین است (ویلسون، گریسی، ایوانز و بیتمن، ۱۳۹۵؛ کسلر، لاکایو و جوی، ۲۰۱۱). مداخلات شناختی رایانه‌ای

جایگزین به طور بالقوه مقرون به صرفه برای برنامه‌های آموزش سنتی هستند. برنامه‌های آموزشی رایانه‌ای یک پیشنهاد قابل انعطاف‌تر، با دسترسی آسان‌تر و فعالیت‌های جذاب و سرگرم‌کننده است (ریبوک، کارلسون و لانگبوم، ۲۰۰۷). در حالی که شواهدی وجود دارد که مداخلات شناختی رایانه‌ای در سلامت شناختی مفید است. هدف تمام توان‌بخشی‌های شناختی کاهش علائم و نشانه‌های اختلال شناختی خفیف، تأخیر یا جلوگیری از پیشرفت به زوال عقل (پیشگیری از زوال عقل)، و یا افزایش نرخ تبدیل اختلال شناختی خفیف به شناخت عادی است (هاکانز و هم کاران، ۲۰۱۳).

«توان‌بخشی شناختی رایانه‌ای»^۵ بر اساس مدل «یادگیری بدون خطا»^۶ (EL)، برای توان‌بخشی انواع حافظه از جمله حافظه کاری است (شریفی، ۱۳۹۴). در زیربنای یادگیری بدون خطا دو زمینه نظری وجود دارد: اولین آنها، اثر تریس (۱۹۶۳، ۱۹۶۶) در زمینه روانشناسی رفتاری می‌باشد. یکی از شیوه‌های اصلی در توان‌بخشی حافظه، کمک کردن به افراد دارای اختلال حافظه می‌باشد تا به صورت مؤثرتری مطالب را یاد بگیرند. به منظور استفاده از اشتباهاتمان (یادگیری کوشش و خطا) ما باید بتوانیم اشتباهاتمان را به یاد آوریم. افراد با عملکرد ضعیف حافظه، نمی‌توانند این کار را انجام دهند، پس در واقع ارائه پاسخ اشتباه می‌تواند آن پاسخ را تقویت کند. این واقعیت فرضیه اساسی و زیربنایی یادگیری بدون خطا می‌باشد. یادگیری بدون خطا، یک فن آموزش است که در آن تا جایی که امکان دارد در زمان یادگیری یک مهارت جدید یا کسب اطلاعات جدید افراد را از انجام اشتباه بازمی‌دارند و احتمال پاسخ‌های پر خطا را کم می‌کند تا مهارت‌های نوین یا اطلاعات جدید را به دست آورند (ویلسون، ۱۳۹۳). برای کاهش احتمال خطا، روش‌های مختلفی وجود دارد که در این توان‌بخشی شناختی رایانه‌ای، از برخی از آنها استفاده شده است از جمله: ۱. تقسیم هر تکلیف به تکالیف و گام‌های کوچک‌تر و شروع آموزش از راحت‌ترین سطح، ۲. عدم تشویق حدس زدن و استفاده از روش آزمایش و خطا، ۳. ندادن فرصت اشتباه به فرد با دادن سرنخ‌های بیشتر برای بازیابی تا رسیدن به پاسخ درست، ۴. ارائه نمونه مثال‌های کافی قبل از اینکه از فرد خواسته شود تکلیف اصلی را انجام دهد، ۵. تصحیح فوری خطاها (شریفی، ۱۳۹۴). در حال حاضر، شواهد قابل توجهی وجود دارد که برای افراد دچار آسیب‌های نسبتاً کم حافظه، یادگیری بدون خطا نسبت به یادگیری پرخطا برتری دارد (ویلسون، ۱۳۹۳).

کسلز و دیهان (۲۰۰۳) در یک فراتحلیل یک اندازه اثر بزرگ و از نظر آماری معناداری برای درمان با یادگیری بدون خطا یافتند.

اصل زیر بنایی دوم نیز از مطالعات حافظه و یادگیری نا آشکار از روانشناسی شناختی و عصب روانشناسی شناختی نشئت گرفته است (ویلسون، ۱۳۹۳). بدلی و ویلسون (۱۹۹۴) بر این باورند که یادگیری بدون خطا، به عنوان یک روش آموزش برای افراد دچار اختلال حافظه کارآمد است.

پیشینه تحقیقاتی از مداخلات توان بخشی شناختی رایانه‌ای، بر بهبود اختلال شناختی خفیف حمایت می‌کند. به عنوان مثال در پژوهش اختر، مولین و بویی (۲۰۰۶) یادگیری بدون خطا ۱۶ نفر از بیماران مبتلا به اختلال شناختی خفیف را به تأیید رساندند. لی و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که افراد با اختلال شناختی خفیف از مداخلات شناختی سود برده‌اند و تا زمان پیگیری داده‌ها باقی مانده است. همچنین گودینگ (۲۰۱۶) در پژوهشی مقایسه روش توان بخشی شناختی رایانه‌ای برای سالمندان با اختلال خفیف شناختی و بیماری آلزایمر را بررسی کرد. نتایج تفاوت قابل توجهی در تغییرات عملکرد در اصلاح «آزمون مختصر استاندارد معاینه وضعیت روانی»^۷ (MMSE) و اقدامات یادگیری کلامی و حافظه در گروه درمان نشان داد. بهار فوکس و همکاران (۲۰۱۷) اخیراً در پژوهشی تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای عملکرد شناختی در افراد مسن با اختلال‌های شناختی خفیف یا نشانه‌های عصبی مرتبط با خلق را بررسی کردند. یافته‌های پژوهشی نشان داد که شرکت کنندگان در وضعیت تمرین شناختی رایانه‌ای، بهبود بیشتری در اندازه‌گیری‌های حافظه، یادگیری و اختلال شناختی خفیف داشتند.

همچنین پیشینه تحقیقاتی از مداخلات توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود ظرفیت حافظه کاری حمایت می‌کند. به عنوان مثال طی پژوهشی بری و همکاران (۲۰۱۰) برنامه پوزیت^۸ را به مدت پنج هفته با آموزش ادراک بصری و حافظه کاری مورد استفاده قرار دادند. نتایج هر دو مداخله در بهبود عملکرد وظایف ادراک بصری و حافظه کاری آموزش دیده مؤثر بودند. همچنین جوئل یاگر و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر اختلال شناختی خفیف را بررسی کردند. یافته‌های پژوهشی نشان داد که توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر شرکت کنندگان اختلال شناختی خفیف اثر مثبت با اندازه

متوسط در نمرات شناخت جهانی دیده شد و اثرات بزرگ برای حافظه کاری دیده شده بود. هیر (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی اثربخشی برنامه توان بخشی شناختی رایانه‌ای کاگمد^۹ که آموزش حافظه کاری است در بزرگسالان سالم و اختلال شناختی خفیف را مورد بررسی قرار داد. شرکت کنندگان ($N=68$) به طور تصادفی در دسترس انتخاب شدند. نتایج نشان داد که حافظه کاری در هر دو گروه از افراد سالم و اختلال شناختی خفیف بهبود یافت. همچنین شریفی، زارع و حاتمی (۱۳۹۴) به بررسی تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر عملکرد حافظه فعال بیماران مبتلا به آسیب مغزی تروماتیک در ۵۲ بیمار ۱۶ تا ۴۰ ساله پرداختند. یافته‌های پژوهشی نشان داد که توان بخشی شناختی رایانه‌ای اثر قابل ملاحظه‌ای بر بهبود عملکرد حافظه فعال بیماران دچار آسیب مغزی تروماتیک داشت و این اثر تا زمان پیگیری باقی ماند.

کنترل بازده در حافظه کاری و وظایف عملکرد اجرایی برای کاهش سرعت یا جلوگیری از تبدیل از اختلال شناختی خفیف به زوال عقل برای کاهش استفاده و هزینه‌های دارویی و بستری برای افراد با زوال شناختی از آنجا که پیش‌بینی شده که به طور قابل توجهی در آینده بروز زوال عقل افزایش خواهد یافت بسیار مهم است (گنز، ساچدف، فیاترون سینگ و والنزولا، ۲۰۱۱). اهمیت و ضرورت پژوهش چشمگیر و در خور توجه است که همین امر متخصصان و پژوهشگران این حوزه را به مطالعاتی در جهت تقویت عوامل عصب شناختی وادار می‌کند.

حال با توجه به مطالب بیان شده در مورد مشکلات سالمندان مبتلا به اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری ارتباط بین اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری، مشکلاتی که در صورت عدم مداخله ایجاد می‌شود و نیز با توجه به اینکه در ارتباط با این موضوع پژوهش‌های اندکی در داخل کشور انجام شده است. هدف پژوهش حاضر «تعیین اثر برنامه توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری زنان سالمند» است.

● روش

مطالعه حاضر از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. «جامعه آماری» پژوهش شامل کلیه زنان سالمند مبتلا به اختلال شناختی خفیف و ظرفیت پایین حافظه کاری ۶۵ سال به بالا که در خانه سالمندان مهرپویان شهر بهبهان در سال ۱۳۹۷ نگهداری می‌شدند. روش نمونه‌گیری پژوهش، نمونه‌گیری در دسترس بود. برای این کار ابتدا با هماهنگی متخصصان مرکز سالمندان مهرپویان از سالمندان زن داوطلب

شرکت در جلسات توان‌بخشی، پس از احراز ملاک‌های ورود به پژوهش حافظه، ثبت‌نام به عمل آمد. ملاک انتخاب ۱۸ نفر از سالمندان زن با در نظر گرفتن معیارهای ورود آزمودنی‌ها بود، در نهایت، پس از ریزش اولیه، به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۸ نفر گروه آزمایش و ۸ نفر گروه کنترل). به گروه کنترل توضیح داده شد که هیچ آموزشی به آن‌ها داده نمی‌شود و توافق بر آن گذاشته شد که پس از اتمام جلسات پیگیری یک ماهه انجام شود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، سالمندان زن در محدوده سنی ۶۵ به بالا، پایه تحصیلات حداقل سوم راهنمایی، مبتلا به اختلال شناختی خفیف و ظرفیت پایین حافظه کاری و عدم وجود معلولیت‌های دیگر از جمله فلج مغزی بود و فقط در برنامه توان‌بخشی شناختی رایانه‌ای با احتساب ساعات درمانی مساوی شرکت داشتند. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم تمایل سالمند، عدم توانایی تکلم وی، ناتوانی جسمی برای استفاده از رایانه بود.

● ابزار

□ الف: آزمون مختصر استاندارد معاینه وضعیت روانی^۷ (MMSE): برای اولین بار توسط فولشتاین و همکاران (۱۹۷۵) به عنوان یک روش عملکردی برای درجه‌بندی سطوح شناختی در نظر گرفته شد. اعتبار درونی گزارش آلفای کرونباخ، ۹۶ درصد بوده است. در اعتبار اولیه که توسط فولشتاین و همکاران انجام گردید، حساسیت ۱۰۰ درصد و ویژگی ۱۰۰ درصد گزارش شد. این ابزار یک وسیله معتبر جهانی برای ارزیابی مخصوص شناختی در ۶ زمینه است. نمره‌گذاری این آزمون به صورت ۱۰-۰ اختلال شناختی شدید، ۲۰-۱۱ اختلال شناختی متوسط، ۲۶-۲۱ اختلال شناختی خفیف، ۳۰-۲۷ شناخت طبیعی می‌باشد (آتلینگام، ۲۰۰۸؛ لریچ، وبستر، منز، ویتور و مروری، ۲۰۰۷). میزان اعتبار به دست آمده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ را نشان می‌داد و در نقطه برش ۲۱، حساسیت ۰/۹۰ و ویژگی ۰/۸۴ به دست آمد، هنجاریابی این آزمون در ایران توسط فروغان و همکاران انجام شد (فروغان و هم کاران، ۱۳۸۷).

□ ب: آزمون ظرفیت حافظه کاری^۸: جهت سنجش ظرفیت حافظه کاری توسط د/نیمن و کارپنتر (۱۹۸۰) ساخته شده است. آزمون فوق شامل ۲۷ جمله است که در شش بخش، از بخش دوجمله‌ای تا هفت‌جمله‌ای تقسیم و طبقه بندی شده است. ویژگی اصلی

این آزمون سنجش هم‌زمان دو بخش حافظه کاری (پردازش و اندوزش) در ضمن انجام یک فعالیت ذهنی است. در این آزمون از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا در هر مرحله به یک رشته از جملات مختلف و نسبتاً دشوار که برای آنها خوانده می‌شود، با دقت گوش داده سپس دو کار به ترتیب زیر انجام دهند: الف. معنی و مفهوم جملات ذهنی (پردازش و اندوزش) را به طور هم‌زمان و به درستی بیان شده تشخیص بدهند. ب. آخرین کلمه بیان شده در جملات را به خاطر بسپارند. البته این آزمون به شکل‌های دیگر هم اجرا می‌شود (مجتبی زاده، ۱۳۸۵، ۱۳۸۴). در این آزمون ارزش همه جملات یکسان است و به هر پاسخ درست یک نمره تعلق می‌گیرد و به پاسخ‌های غلط یا سفید نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. در مجموع دامنه نمره هر آزمودنی هم در پردازش و هم در اندوزش از نمره ۲۷ محاسبه می‌شود و نمره حافظه کاری هر آزمودنی نیز از میانگین مجموع دو نمره (پردازش و اندوزش) به دست می‌آید. روایی این آزمون در یک بررسی مقدماتی که توسط /سدزاده (۱۳۸۳)، روی ۸۴ نفر از دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی انجام شده، ضریب همبستگی ۰/۸۸ به دست آمده است. (مجتبی زاده، ۱۳۸۵، ۱۳۸۴)، اعتبار این آزمون را او در تحقیق خود روی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر زنجان از طریق کودر ریچاردسون ۰/۸۷ به دست آورده است.

□ ج: نرم افزار توان بخشی حافظه: این نرم افزار بر اساس مدل یادگیری بدون خطا، برای توان بخشی انواع حافظه طراحی و ساخته شده است (شریفی، ۱۳۹۴). یادگیری بدون خطا، شیوه آموزشی است که در آن تا جایی که امکان دارد افراد را از انجام اشتباه بازمی‌دارد تا مهارت‌های نوین یا اطلاعات جدید را به دست آورند. برای کاهش احتمال خطا، روش‌های مختلفی وجود دارد که در این نرم افزار از برخی از آنها استفاده شده است از جمله: ۱. تقسیم هر تکلیف به تکالیف و گام‌های کوچک‌تر و شروع آموزش از راحت‌ترین سطح، ۲. عدم تشویق حدس زدن و استفاده از روش آزمایش و خطا: ۳. ندادن فرصت اشتباه به فرد با دادن سرنخ‌های بیشتر برای بازیابی تا رسیدن به پاسخ درست، ۴. ارائه نمونه مثال‌های کافی قبل از اینکه از فرد خواسته شود تکلیف اصلی را انجام دهد، ۵. تصحیح فوری خطاها (شریفی، ۱۳۹۴).

پس از تأیید روایی محتوای این نرم افزار به وسیله شریفی، زارع و حاتمی (۱۳۹۴)، در یک مطالعه مقدماتی، قابلیت فهم تکالیف و سهولت کار با نرم افزار روی پنج بیمار دچار

آسیب مغزی بررسی و اصلاحات لازم اعمال شد (شریفی، زارع و حاتمی، ۱۳۹۴).

این نرم‌افزار دارای ۱۶ بسته آموزشی برای توان بخشی انواع حافظه (حافظه کاری، حافظه معنایی، حافظه رویدادی، حافظه آینده‌نگر و حافظه روزمره جهت یابی) و شش، بسته آموزشی برای توان بخشی حافظه کاری (کلامی، فضایی و اجرایی) است. هر بسته آموزشی سطوح دشواری مختلفی دارد. بیمار در هر جلسه تمرین‌های پیش‌بینی شده در نرم‌افزار را انجام می‌دهد و هر تمرین از سطح دشواری یک شروع می‌شود و بیمار پس از اینکه تمرین‌های این سطح را با موفقیت انجام داد، نرم‌افزار وی را به یک سطح دشوارتر هدایت می‌کند و این روند تا انجام تمام تمرینات پیش‌بینی شده با سطح دشواری مختلف ادامه می‌یابد (شریفی، زارع و حاتمی، ۱۳۹۴).

به منظور انجام پژوهش، ابتدا اختلال شناختی خفیف، ظرفیت حافظه کاری آزمودنی‌های آزمایش و گواه از طریق پیش‌آزمون‌های، آزمون مختصر استاندارد معاینه وضعیت روانی فولشتاین و همکاران (۱۹۷۵) و سنجش ظرفیت حافظه کاری د/نیمین و کارپتر (۱۹۸۰) مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. سپس، سالمندان زن در گروه آزمایشی در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تحت آموزش برنامه توان بخشی شناختی رایانه‌ای قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات مجدداً هر دو گروه پرسشنامه‌های ذکر شده را تکمیل و یک ماه پس از آموزش در مرحله پیگیری مجدداً آزمون مختصر استاندارد معاینه وضعیت روانی فولشتاین و همکاران (۱۹۷۵) و سنجش ظرفیت حافظه کاری د/نیمین و کارپتر (۱۹۸۰) در هر دو گروه اجرا و برای تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تحلیل واریانس مختلط استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی و با نسخه ۲۱ نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

● یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس مختلط استفاده شد. در این آزمون، زمان (نمرات آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) به عنوان عامل درون آزمودنی و گروه (کنترل و آزمایش) به عنوان عامل بین آزمودنی در نظر گرفته شد. با توجه به نتایج آزمون لوین برای همسانی واریانس نمرات آزمون مختصر استاندارد معاینه وضعیت روانی و حافظه کاری در دو گروه در جدول ۱، مفروضه همسانی واریانس‌ها برای تمام متغیرها تأیید شد. استفاده از آزمون *ماچلی* تخطی از مفروضه کرویت اندازه‌ها را نشان نداد و شرط

همگنی ماتریس واریانس / کواریانس به درستی رعایت شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون لوین برای بررسی همسانی واریانس‌ها در پس آزمون

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
آزمون معاینه وضعیت روانی	۲/۲۴۸	۱	۱۴	۰/۱۵۶
حافظه جهت یابی	۲/۳۸۲	۱	۱۴	۰/۱۴۵
توجه و تمرکز	۲/۵۸۸	۱	۱۴	۰/۱۳۰
توانایی‌های زبان و فهم	۵/۴۲۵	۱	۱۴	۰/۰۶۰
توانای دیداری و فضایی	۰/۹۲۴	۱	۱۴	۰/۳۵۳
حافظه کاری	۲/۱۴۱	۱	۱۴	۰/۱۶۵
پردازش	۰/۰۰۲	۱	۱۴	۰/۹۶۹
اندوزش	۱/۶۲۱	۱	۱۴	۰/۲۲۴

جدول ۲. آماره‌های توصیفی نمرات آزمون معاینه وضعیت روانی و حافظه کاری در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون		آزمون پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمون معاینه وضعیت روانی	آزمایش	۸	۲۱/۲۵۰۰	۰/۴۶۲۹۱	۲۶/۲۵۰۰	۱/۳۸۸۷۳	۲۵/۷۵۰۰	۱/۷۵۲۵۵
	گواه	۸	۲۱/۶۲۵۰	۱/۵۰۵۹۴	۲۱/۸۷۵۰	۱/۷۲۶۸۹	۲۲/۰۰۰۰	۱/۶۰۳۵۷
حافظه جهت یابی	آزمایش	۸	۱۳/۲۵۰۰	۰/۷۰۷۱۱	۱۴/۵۰۰۰	۰/۹۲۵۸۲	۱۳/۸۷۵۰	۰/۹۹۱۰۳
	گواه	۸	۱۲/۱۲۵۰	۱/۱۲۵۹۹	۱۱/۸۷۵۰	۱/۱۲۵۹۹	۱۲/۳۷۵۰	۰/۷۴۴۰۲
توجه و تمرکز	آزمایش	۸	۳/۰۰۰۰	۰/۹۲۵۸۲	۴/۸۷۵۰	۰/۶۴۰۸۷	۴/۶۲۵۰	۰/۵۱۷۵۵
	گواه	۸	۴/۰۰۰۰	۱/۱۹۵۲۳	۴/۲۵۰۰	۱/۰۳۵۱۰	۳/۸۷۵۰	۱/۱۲۵۹۹
توانایی زبان و فهم	آزمایش	۸	۴/۶۲۵۰	۱/۰۶۰۶۶	۶/۰۰۰۰	۰/۷۵۵۹۳	۶/۳۷۵۰	۰/۷۴۴۰۲
	گواه	۸	۵/۱۲۵۰	۰/۸۳۴۵۲	۵/۳۷۵۰	۰/۵۱۷۵۵	۵/۳۷۵۰	۰/۵۱۷۵۵
توانایی دیداری - فضایی	آزمایش	۸	۰/۳۷۵۰	۰/۵۱۷۵۵	۰/۸۷۵۰	۰/۳۵۳۵۵	۰/۸۷۵۰	۰/۳۵۳۵۵
	گواه	۸	۰/۳۷۵۰	۰/۵۱۷۵۵	۰/۳۷۴۰	۰/۵۱۷۵۵	۰/۳۷۵۰	۰/۵۱۷۵۵
حافظه کاری	آزمایش	۸	۲۵/۹۲	۵/۷۷	۳۵/۸۸	۹/۰۷	۳۵/۴۱	۸/۷۹
	گواه	۸	۲۶/۳۹	۸/۵۰	۲۸/۷۰	۸/۴۰	۲۷/۵۴	۱۲/۷۲
پردازش	آزمایش	۸	۲۶/۸۵	۸/۷۹	۳۷/۵	۱۰/۵۵	۳۸/۴۲	۱۰/۶۵
	گواه	۸	۲۸/۰۵	۱۲/۷۲	۳۲/۸۷	۹/۷۸	۳۰/۵۵	۸/۱۰
اندوزش	آزمایش	۸	۲۴/۹۹	۸/۱۰	۳۴/۲۵	۱۰/۶۱	۳۲/۴۰	۱۰/۴۲
	گواه	۸	۱۹/۷۲	۹/۰۶	۲۴/۵۳	۷/۹۱	۲۴/۵۳	۹/۸۸

با توجه به نتایج حاصل از مفروضات زیربنایی تحلیل واریانس مختلط به بررسی مفروضه‌های پژوهش و تجزیه و تحلیل مشاهدات پرداخته می‌شود.

فرضیه‌های پژوهش: ۱. توان بخشی شناختی رایانه‌ای در بهبود اختلال شناختی خفیف زنان سالمند تأثیر دارد. ۲. توان بخشی شناختی رایانه‌ای در بهبود ظرفیت حافظه کاری زنان سالمند تأثیر دارد.

جدول ۳. نتایج کلی آزمون تحلیل واریانس مختلط اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری

اثرات		مقدار	F	درجه آزادی فرضی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری	
توان بخشی	گروه	اثر پلاسی	۰/۹۲۵	۱۴,۰۲۲	۷,۰۰۰	۸,۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵	۰/۹۹۹
		لامبدای ویلکس	۰/۰۷۵	۱۴,۰۲۲	۷,۰۰۰	۸,۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵	۰/۹۹۹
		اثر هتلینگ	۱۲,۲۶۹	۱۴,۰۲۲	۷,۰۰۰	۸,۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵	۰/۹۹۹
		بزرگترین ریشه روی	۱۲,۲۶۹	۱۴,۰۲۲	۷,۰۰۰	۸,۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۲۵	۰/۹۹۹
درون آزمونی	زمان	اثر پلاسی	۱,۰۴۸	۳,۶۱۸	۱۴,۰۰۰	۴۶,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۵۲۴	۰/۹۹۶
		لامبدای ویلکس	۰/۰۹۱	۷,۲۹۰	۱۴,۰۰۰	۴۶,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۹۹	۱,۰۰۰
		اثر هتلینگ	۸,۴۹	۱۲,۷۳۵	۱۴,۰۰۰	۴۲,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۸۰۹	۱,۰۰۰
		بزرگترین ریشه روی	۸,۳۰۶	۲۷,۲۹	۷,۰۰۰	۲۳,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۸۹۳	۱,۰۰۰
	گروه	اثر پلاسی	۱,۲۸۲	۵,۸۶۵	۱۴,۰۰۰	۴۶,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۴۱	۱,۰۰۰
		لامبدای ویلکس	۰/۰۹۹	۶,۸۴۹	۱۴,۰۰۰	۴۴,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۸۵	۱,۰۰۰
		اثر هتلینگ	۵,۲۵۸	۷,۸۸۷	۱۴,۰۰۰	۴۲,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۷۲۴	۱,۰۰۰
		بزرگترین ریشه روی	۴,۳۷۹	۱۴,۳۸۸	۷,۰۰۰	۲۳,۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۸۱۴	۱,۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد تفاوت بین دو گروه و تفاوت بین سه مرحله آزمایش به‌طور کلی معنادار است و همچنین تعامل بین گروه و زمان نیز معنادار است، به این معنا که ممکن است تفاوت بین سه مرحله سنجش در یک گروه معنادار و در گروه دیگر معنادار نباشد.

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس مختلط برای بررسی اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری را به تفکیک زیر مقیاس‌ها نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود تفاوت دو گروه آزمایش و گواه در تمام مقیاس‌ها معنادار می‌باشد. همچنین این جدول نشان می‌دهد که بین سه مرحله سنجش یعنی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در تمام مقیاس‌ها به‌جز مقیاس توانایی دیداری - فضایی، تفاوت معنادار وجود دارد به عبارت دیگر توان بخشی شناختی رایانه‌ای به بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری تأثیر دارد و با توجه به اندازه اثر ثبت شده در

جدول ۴، این اثر بخشی قابل توجه و بزرگ است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس مختلط اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	توان آماری	مجذورات
آزمون معاینه وضعیت روانی	۸۸۰۱۷	۱	۸۸۰۱۷	۷۳/۹۷۵	۰/۰۰۰	۰/۸۵۱	۱/۰۰۰
	۳۰/۶۱۹	۱	۳۰/۶۱۹	۳۷/۵۷	۰/۰۰۰	۰/۷۴۳	۱/۰۰۰
	۲/۴۶۵	۱	۲/۴۶۵	۴/۷۸۹	۰/۰۴۷	۰/۲۹۶	۰/۵۲۶
	۲/۰۹۷	۱	۲/۰۹۷	۶/۲۴۷	۰/۰۲۷	۰/۳۲۵	۰/۶۳۸
	۰/۶۲۰	۱	۰/۶۲۰	۵/۳۱۱	۰/۰۳۸	۰/۲۹۰	۰/۵۶۹
	۸۸۰۱۷	۱	۸۸۰۱۷	۷۳/۹۷۵	۰/۰۰۰	۰/۸۵۱	۱/۰۰۰
	۳۰/۶۱۹	۱	۳۰/۶۱۹	۳۷/۵۷۵	۰/۰۰۰	۰/۷۴۳	۱/۰۰۰
	۲/۴۶۵	۱	۲/۴۶۵	۴/۷۸۹	۰/۰۴۷	۰/۲۶۹	۰/۵۲۶
آزمون معاینه وضعیت روانی	۴۷/۵۳	۱	۴۷/۵۳	۵۵/۷۴	۰/۰۰۰	۰/۷۹۹	۱/۰۰۰
	۱/۵۳	۱	۱/۵۳	۷/۹۷	۰/۰۱۴	۰/۷۴۸	۰/۳۶۳
	۴/۵۰	۱	۴/۵۰	۱۴/۴۰	۰/۰۰۲	۰/۹۴۱	۰/۵۰۷
	۸	۱	۸	۳۲	۰/۰۰۰	۰/۹۹۹	۰/۶۹۶
	۰/۵۰	۱	۰/۵۰	۳/۵۰	۰/۰۸۲	۰/۴۱۴	۰/۲۰۰
	۲۲۶/۷۴	۱	۲۲۶/۷۴	۲۰/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۹۸۹	۰/۵۹۸
	۳۹۶/۴۲	۱	۳۹۶/۴۲	۹/۰۶	۰/۰۰۹	۰/۷۹۹	۰/۳۹۳
	۲۹۸/۷۲	۱	۲۹۸/۷۲	۱۱/۴۱	۰/۰۰۵	۰/۸۸۱	۰/۴۴۹

● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری در زنان سالمند انجام گردید.

○ در زمینه اثر، «توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف زنان سالمند»، نتایج نشان داد که در مرحله پس آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر اختلال شناختی خفیف تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین نمره‌های پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش در متغیر اختلال شناختی خفیف تفاوت معناداری وجود نداشت و به این معنا است که اثرات آموزش همچنان در مرحله پیگیری (یک ماه بعد از آموزش) در متغیر اختلال شناختی خفیف ماندگار بوده است.

○ نتایج حاصل از این پژوهش درباره تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف زنان سالمند با نتایج پژوهش‌های پیشین هماهنگ است، از جمله اختر، مولین و بویی، (۲۰۰۶)؛ لی و همکاران، (۲۰۱۰)؛ گودینگ، (۲۰۱۶)؛ بهار-فوکس و همکاران، (۲۰۱۷).

○ در پژوهشی اختر، مولین و بویی (۲۰۰۶) یادگیری بدون خطا، به عنوان روش یادگیری بدون خطا، در بهبود بیماران مبتلا به اختلال شناختی خفیف را به تأیید رساندند. لی و همکاران (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که افراد با اختلال شناختی خفیف از مداخلات شناختی سود برده‌اند و تا زمان پیگیری داده‌ها باقی مانده است. همچنین گودینگ (۲۰۱۶) در پژوهشی مقایسه روش توان بخشی شناختی رایانه‌ای برای سالمندان با اختلال خفیف شناختی و بیماری آلزایمر را بررسی کرد. نتایج تفاوت قابل توجهی در تغییرات عملکرد در اصلاح آزمون مختصر استاندارد معاینه وضعیت روانی و اقدامات یادگیری کلامی و حافظه در گروه درمان نشان داد. بهارفوکس و همکاران (۲۰۱۷) اخیراً در پژوهشی تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای عملکرد شناختی در افراد مسن با اختلال‌های شناختی خفیف یا نشانه‌های عصبی مرتبط با خلق را بررسی کردند. یافته نشان داد که شرکت کنندگان در وضعیت توان بخشی شناختی رایانه‌ای بهبود بیشتری در اندازه‌گیری‌های حافظه، یادگیری و اختلال شناختی خفیف داشتند.

○ در تبیین این یافته می‌توان گفت اختلال شناختی خفیف به عنوان یک دوره بحرانی که در طی آن بازسازی شناختی و عصبی مانند جبران، هنوز رخ می‌دهد (کایرووا، بیس و لگ الوار، ۲۰۱۵). بنابراین، درمان‌های شناختی می‌تواند اثر مفید بر روی کاهش احتمال پیشرفت در دوران اختلال شناختی خفیف داشته باشد. بدین ترتیب این گونه استدلال می‌شود که اگر مداخلات توان بخشی شناختی رایانه‌ای از بهبود اختلال شناختی خفیف حمایت می‌کند. یادگیری بدون خطا بیماران مبتلا به اختلال شناختی خفیف را بهبود می‌بخشد (اختر، مولین و بویی، ۲۰۰۶).

○ در ارتباط با فرضیه دوم که «توان بخشی شناختی رایانه‌ای به بهبود ظرفیت حافظه کاری زنان سالمند تأثیر دارد». نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر حافظه کاری تفاوت معناداری وجود دارد، اما بین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش در متغیرهای حافظه کاری تفاوت معناداری

وجود نداشت و به این معنا است که اثرات آموزش همچنان در مرحله پیگیری (یک ماه بعد از آموزش) در متغیر حافظه کاری ماندگار بوده است.

○ نتایج حاصل از این پژوهش درباره تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود ظرفیت حافظه کاری زنان سالمند با نتایج پژوهش‌های پیشین هماهنگ است. از جمله بری و همکاران (۲۰۱۰)، جوئل یاگر و همکاران (۲۰۱۶)، هیر (۲۰۱۶)، شریفی، زارع و حاتمی (۱۳۹۴).

○ طی پژوهشی بری و همکاران (۲۰۱۰) برنامه پوزیت (POSIT) را به مدت پنج هفته با آموزش ادراک بصری و حافظه کاری مورد استفاده قرار دادند. نتایج هر دو مداخله در بهبود عملکرد وظایف ادراک بصری و حافظه کاری آموزش دیده مؤثر بودند. همچنین جوئل یاگر و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر اختلال شناختی خفیف را بررسی کردند. یافته‌های پژوهشی نشان دادند که توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر شرکت کنندگان اختلال شناختی خفیف اثر مثبت با اندازه متوسط در نمرات شناخت جهانی دیده شد و اثرات بزرگ برای حافظه کاری دیده شده بود. هیر (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی اثربخشی برنامه توان بخشی شناختی رایانه‌ای کاگما که آموزش حافظه کاری است در بزرگسالان سالم و اختلال شناختی خفیف را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که آموزش حافظه کاری در هر دو گروه از افراد مسن سالم و اختلال شناختی خفیف بهبود یافت. همچنین شریفی، زارع و حاتمی (۱۳۹۴) نشان دادند که توان بخشی شناختی رایانه‌ای اثر قابل ملاحظه‌ای بر بهبود عملکرد حافظه فعال بیماران دچار آسیب مغزی تروماتیک داشت و این اثر تا زمان پیگیری باقی ماند.

○ در تبیین این یافته می‌توان گفت؛ اختلال‌های شناختی اولیه و خفیف بیشتر احتمال دارد که در معرض کمبودهای متفاوتی قرار بگیرند، کاهش ظرفیت حافظه کاری، توجه و توسعه توهم‌ها نوسان دارند (ویتراب، ۲۰۱۲). در سالمندان، حافظه کاری به عنوان یکی از فرآیندهای شناسایی شناختی است، که کاهش قابل توجهی با افزایش سن نشان می‌دهد (پارک، ۲۰۰۰؛ پارک، پولک، مایکلز و مارشتر، ۲۰۰۱؛ پارک و روترلرنز، ۲۰۰۹) کشف این اهمیت حافظه کاری در تسهیل شناخت پیچیده و آن که با افزایش سن آسیب پذیر می‌شود و کاهش پیدا می‌کند، اخیراً منجر به افزایش توسعه برنامه‌های آموزشی جهت افزایش ظرفیت

حافظه کاری شده است. بریمروستریگ و بکمن (۲۰۱۲) تلاش برای توسعه روش‌های آموزش حافظه کاری فرآیندی خاصی می‌باشد، که ممکن است به‌طور کلی به بهبود شناختی منجر شود. کنترل بازده در حافظه کاری و وظایف عملکرد اجرایی برای کاهش سرعت یا جلوگیری از تبدیل به اختلال شناختی خفیف به زوال عقل برای کاهش استفاده و هزینه‌های دارویی و بستری برای افراد با زوال شناختی از آنجا که پیش‌بینی شده که بروز زوال عقل و به طور قابل توجهی در آینده افزایش خواهد یافت، بسیار مهم است (گتزر، ساچداف، فیاترون سینگ و والنزولا، ۲۰۱۱)، بدین ترتیب این گونه استدلال می‌شود که اگر توان بخشی شناختی رایانه‌ای از حافظه کاری حمایت می‌کند، بهبود بخشد، یادگیری بدون خطا به عنوان یک روش آموزش برای افراد دچار اختلال حافظه کارآمد است (بدلی و ویلسون، ۱۹۹۴).

○ در حال حاضر، شواهد قابل توجهی وجود دارد. که برای افراد دچار آسیب‌های نسبتاً کم حافظه، یادگیری بدون خطا نسبت به یادگیری پرخطا برتری دارد. کسلز و دیهان (۲۰۰۳) در یک فراتحلیل یک اندازه اثر بزرگ و از نظر آماری معناداری برای درمان با یادگیری بدون خطا (EL) یافتند. افزون بر این، اصل زیر بنایی دوم نیز از مطالعات حافظه و یادگیری نا آشکار از روانشناسی شناختی و عصب روانشناسی شناختی نشئت گرفته است. بدلی و ویلسون (۱۹۹۴) بر این باورند که یادگیری بدون خطا به عنوان یک روش آموزش برای افراد دچار اختلال حافظه کارآمد است. مزیت یادگیری بدون خطا می‌تواند به دلیل فرایندهای حافظه آشکار باقیمانده یا ترکیب هر دو نظام حافظه ناآشکار و آشکار باشد. حافظه آشکار نظامی است که به ما اجازه اصلاح اشتباهات را می‌دهد، حافظه نا آشکار، برای انجام این کار مجهز نشده است. این نظام قادر به تمایز بین پاسخ‌های درست و خطا نیست، بنابراین بهتر است از ابتدا جلوی اشتباه‌ها گرفته شود. چون افراد مبتلا به یادزدودگی نمی‌توانند از حافظه آشکار به طور موثر استفاده کنند. آنها مجبورند به حافظه ناآشکار اعتماد کنند در صورت عدم وجود حافظه رویدادی کارآمد، در واقع ارائه یک پاسخ نادرست ممکن است قوی‌تر شود یا خطا را تقویت کند (ویلسون، ۱۳۹۳). آموزش این برنامه توانسته است در کاهش مشکلات حافظه کاری زنان سالمند نقش مؤثری داشته باشد، بنابراین اثربخشی برنامه و مداخله منطقی به نظر می‌رسد.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. American Psychiatric Association | 2. mild cognitive impairment |
| 3. Alzheimer's disease (AD) | 4. working memory |
| 5. computerized cognitive rehabilitation therapies | 6. errorless learning |
| 7. Main Mental Status Examination | 8. POSIT |
| 9. Cogmed | 10. Working Memory Capacity Test |

● منابع

- اسد زاده، حسن. (۱۳۸۳). *حافظه فعال، فناوری آموزشی و یادگیری*. در مجموعه مقالات دومین سمینار فناوری آموزشی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- زارع، حسین و لطفی، رضیه. (۱۳۹۴). اثر میزان بار و ظرفیت حافظه کاری بر فرایند مهار شناختی در تکلیف استروپ. *مجله روانشناسی*. ۱۹ (۲): ۱۸۷-۱۷۵.
- شریفی، علی اکبر. (۱۳۹۴). *ساخت یک برنامه رایانه‌ای توان بخشی حافظه و بررسی تأثیر آن بر بهبود عملکرد حافظه بیماران آسیب مغزی تروماتیک*. رساله دکتری، مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور، تهران.
- شریفی، علی اکبر؛ زارع، حسین و حاتمی، جواد. (۱۳۹۴). تأثیر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر عملکرد حافظه فعال بیماران مبتلا به آسیب مغزی تروماتیک. *تازه‌های علوم شناختی*. ۴ (۱۷): ۷۱-۷۸.
- فروغان، مهشید و همکاران. (۱۳۸۷). *هنجاریابی معاینه مختصر وضعیت شناختی سالمندان ساکن شهر تهران*. *تازه‌های علوم شناختی*. ۲ (۱۰): ۳۷-۲۹.
- مجتبی زاده، محمد. (۱۳۸۵، ۱۳۸۴). *بررسی رابطه بین حافظه فعال، میزان اضطراب و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان پسر سال سوم دبیرستان های شهر زنجان*. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ویلسون، باربارا. (۱۳۹۳). *توان بخشی حافظه، ترجمه حسین زارع و علی اکبر شریفی*. تهران: دانشگاه پیام نور.
- ویلسون، باربارا؛ گریسی، فرگوس؛ ایوانز، جانانان ج و بیتمن، اندرو. (۱۳۹۵). *مبانی نظری و راهنمای عملی توان بخشی عصب-روان شناختی، ترجمه حسین زارع، سید مرتضی نظری و مریم عابدین*. تهران: انتشارات ارجمند.
- Akhtar, S., Moulin, C.J.A., & Bowie, P.C.W. (2006). Are people with mild cognitive impairment aware of the benefits of errorless learning? *Neuropsychol Rehabil*, (16), 329-346.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Athilingam, P. (2008). *Validation of an instrument to measure cognitive function in*

- patients with heart failure*. Rochester, NY: University of Rochester School of Nursing.
- Baddeley, A.D., & Wilson, B.A. (1994). When implicit learning fails amnesia and the problem of error elimination. *Neropsychologia*, 40(10), 1737-1743.
- Bahar-Fuchs, A., et al. (2017). Tailored and adaptive computerized cognitive training in older adults at risk for dementia: A randomized controlled trial. *J. Alzheimers Dis.*, 60(3), 889-911.
- Berry, A.S., et al. (2010). The influence of perceptual training on working memory in older adults. *Electronic Article*, PLoS ONE, 5(7): 1-8.
- Brehmer, Y., Westerberg, H., & Backman, L. (2012). Working memory training in younger and older adults: Training gains, Transfer, and maintenance. *Front Hum Neurosci. Free PMC Article*, (27), 6-63.
- Cicerone, K.D., et al. (2005). Evidence-based cognitive rehabilitation: Updated review of the literature from 1998 through 2002. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 1681-92.
- Daneman, M., & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, (19), 450-466.
- Feldman, H., et al. (2004). Behavioral symptoms in mild cognitive impairment. *Neurology*, (62), 1199-1201.
- Folstein, M.F., et al. (1975). A Practical method for grading the cognitive state of patients for the clinical. *Journal of Vpsychiatric Research J*, 12(3), 189-198.
- Gates, N., Sachdev, P.S., Fiatarone Singh, M.A., & Valenzuela, M. (2011). Cognitive and memory training in adults at risk of dementia: A systematic review. *BMC Geriatr*, 11-55.
- Gooding, A.L., et al. (2016). Comparing three methods of computerised cognitive training for older adults with subclinical cognitive decline. *Neuropsychol Rehabil*, 26(5-6), 810-21.
- Hyer, L., et al. (2016). Cognitive training program to improve working memory in older adults with MCI. *Clinical Gerontologist, The Journal of Aging and Mental Health*, 39(5), 410-427.
- Huckans, M., et al. (2013). Efficacy of cognitive rehabilitation therapies for mild cognitive impairment (MCI) in older adults: Working toward a theoretical model and evidence-based interventions. *Neuropsychol Rev*, (23), 63-80.
- Joel Yager, M.D., et al. (2016). Computerized cognitive training for mild cognitive impairment: Couldn't hurt and might help summary and comment. *Psychiatry-Neurology am Jpsychiatry*, 14.

- Kesler, S. R., Lacayo, N. J., & Jo, B. (2011). A pilot study of an online cognitive rehabilitation program for executive function skills in children with cancer-related brain injury. *Brain Injury, 25*(1), 101-112.
- Kessels ,R.P.C., & deHaan, E.D. (2003). Implicite learning in memory rehabilitation Ameta analysis on errorless learning and vanishing cuses methods. *Journal Experimental of Clinical and Neuropsychology, 25*(6), 805-814.
- Kirova, A.M., Bays, R .B., & Lagalwar, S. (2015). Working memory and executive function decline across normal aging. Mild cognitive impairment, and Alzheimer's disease bioMed research international. *Volume, Article ID ,748212*, 9.
- Li, H., et, al. (2010). Cognitive intervention for persons with mild cognitive impairment: A meta- Analysis. *Ageing Res, Rev, 10*(2),285–329.
- Lorbach ,E.R., Webster ,K.E., Menz ,H.B., Wittwer ,J.E., & Merory ,J.R. (2007). Physiological falls risk older people with Alzheimer's disease. *Dement Geriatr Cogn Disord, 24*(4), 260-5.
- Mitchell, A.J., & Shiri -Freshki, M.(2009).Rate of progression of mild cognitive impairment to dementiameta- analysis of 41 robust inception cohort studies. *Acta Psychiatr Scand, (119)*,252–265.
- Park, D.C., Polk, T.A., Mikels, J.A., Taylor,S. F., & Marshuetz, C. (2001). Cerebral aging, integration of brain and behavioral models of cognitive function. *Dialogues Clin, Neurosci, 3*, 151–165.
- Park, D.C., & Reuter-Lorenz, P. (2009). The adaptive brain: Aging and neuro cognitive scaffolding. *Annu,Rev.Psychol, (60)*,173–196.
- Rebok, G.W., Carlson, M.C., & Langbaum, J.B. (2007). Training and maintaining memory abilities in healthy older adults: Traditional and novel approaches. *J. Gerontol B. Psychol, 62*(1),53–61.
- Terrace, H.S. (1963).Errorless transfer of a discrimination across two continua. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior ,6*(2),213-232.
- Terrace ,H.S. (1966). Stimulus control .In W.K ,Honig (Ed), *Operant behavior areas of research and application* . New York Appletion Century Crofts.
- Weintraub, S. (2012).The neuropsychological profile of Alzheimer disease. *Cold Spring Harbor Perspectives in Medicine, 2*(4), 6171.



رابطه هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی □

Relation of Academic Emotion of Hope and Academic Dishonesty: Investigating the Mediating Role of Academic Help Seeking □

Hamid Barani, MSc✉

Farhad Khormaei, PhD

Razieh sheikholeslami, PhD

Mahboobeh Fooladchang, PhD

حمید بارانی *

دکتر فرهاد خرمائی *

دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی *

دکتر محبوبه فولادچنگ *

Abstract

The present study was conducted to investigate the mediating role of academic help-seeking in the relation of academic emotion of hope and academic dishonesty. Participants were 360 high school students (177 girls and 184 boys) who were selected via random cluster sampling method. In order to investigate the research variables Academic Emotion of Hope Questionnaire (Pekrun et al., 2002), Help-Seeking Scale (Ryan & Pintrich, 1997), and Academic Dishonesty Scale (McCabe & Trevino, 1996) were used. For analyzing the research model, structural equation model and AMOS22 software were used. Results showed that academic emotion of hope predicted academic dishonesty directly and also indirectly through academic help-seeking. Conclusively, results of this study showed the importance of academic emotion of hope and academic help-seeking in the reduction of academic dishonesty.

Keywords: academic dishonesty, academic emotion of hope, academic help-seeking

چکیده

پژوهش حاضر به دنبال تعیین نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی است. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۷۷ دختر و ۱۸۴ پسر) دوره متوسطه اول بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه هیجان تحصیلی امید (پکران و همکاران، ۲۰۰۲)، مقیاس کمک‌طلبی تحصیلی (ریان و پینتریش، ۱۹۹۷) و مقیاس بی صداقتی تحصیلی (مککابی و تروینو، ۱۹۹۶) پاسخ دادند. به منظور بررسی سؤال پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار ۲۲ AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که هیجان تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق کمک‌طلبی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده بی صداقتی تحصیلی است. در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر اهمیت توجه به نقش هیجان تحصیلی امید و کمک‌طلبی تحصیلی در کاهش بی صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: امید، بی‌صداقتی تحصیلی، کمک‌طلبی تحصیلی

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

✉ Email: hbarani50@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱/۲۹ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱/۱۸

* بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

● مقدمه

همواره از گذشته تا امروز کسانی که با عناوینی همچون معلم، مدرس و استاد، مطلبی را به دیگری آموزش می‌دادند راغب بوده‌اند که بدانند فراگیران چه میزان از این مطالب را آموخته و در زندگی از آن استفاده می‌کنند. به همین جهت از روش‌هایی مانند پرسش و پاسخ، ارائه تکالیف و تمرین‌هایی که توسط فراگیران انجام شود و امتحانات کتبی استفاده می‌کردند، که مشکلاتی نیز برای محیط‌های تحصیلی به همراه داشت. به‌عنوان مثال فراگیران در جلسات امتحان به دنبال کمک گرفتن از همکلاسی‌های خود بودند و یا انجام تکالیف خود را به فرد دیگری محول می‌کردند. امروزه چنین رفتارهایی با عنوان «بی‌صدافتی تحصیلی»^۱ شناخته می‌شوند که یکی از پدیده‌هایی است که نظام آموزشی و تربیتی طی سالیان دراز با آن درگیر بوده و هزینه‌های زیادی را به این نظام تحمیل کرده است، در سال‌های اخیر توجه ویژه‌اندیشمندان و متولیان تعلیم و تربیت را به خود اختصاص داده است (مورداک، بیوچمپ و هیئتون، ۲۰۰۸). بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی شایع در محیط‌های آموزشی است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) که به افراد در دستیابی به نتایج دلخواه اما غیرمنصفانه و نادرست (مانند دروغ‌گویی، پنهان کردن حقیقت، گول زدن، فریب و ...) کمک می‌کند (رومنی و اشتاین‌بارت، ۲۰۰۳). یکی از مسائلی که در مرور ادبیات پژوهشی بی‌صدافتی تحصیلی آشکار می‌شود، فقدان یک تعریف عام و مقبول از آن است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) لیکن مصادیق آن روشن و عینی است. شریک شدن در کار دیگران، معرفی کار افراد دیگر به عنوان کار خود، خرید برگه‌های امتحانی از قبل، نسخه برداری از کار دیگران در امتحان و سایر موقعیت‌های تحصیلی، پرداخت پول به دیگران در ازای انجام تکلیف، دروغ، عدم پیروی عمدی از قوانین و تغییر دادن نتایج پژوهش‌ها، از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی است (ویلکینسون، ۲۰۰۹).

بی‌صدافتی تحصیلی شامل دو نوع تقلب در تکلیف (تکالیفی که باید به صورت فردی انجام شوند، لیکن از همکاری با دیگران استفاده می‌شود، یا به صورت رونویسی از سایت یا منابع دیگر بدون ذکر منبع صورت می‌گیرد) و تقلب در امتحان (رونویسی کردن از روی برگه دیگری، تلاش در به دست آوردن غیرقانونی سؤالات و کلید آزمون) است (پینکوس و اشمکلین، ۲۰۰۳؛ رتینگر و کرامر، ۲۰۰۹).

مطابق متون پژوهشی بی‌صدافتی تحصیلی مسئله‌ای شایع بین دانش‌آموزان است (باشولر، ۱۹۹۹). بر اساس یافته‌های سیژک (۱۹۹۹) بیش از یک سوم و بر اساس یافته‌های مکابی و تروینو (۲۰۰۲) بیش از هفتاد درصد فراگیران این رفتار را نشان می‌دهند. همچنین به بخشی از زندگی فراگیران تبدیل شده است (مکابی، تروینو و باترفیلد، ۲۰۰۱) که رشد شایعی در محیط‌های تحصیلی دارد (مکابی و تروینو، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت به این رفتار (مورداد و همکاران؛ ۲۰۰۴؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰) است.

از آنجائی که بی‌صدافتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، آسیب‌زا (کشکولی، ۱۳۹۶) و غیرمولد (مهبد و فولادچنگ، ۱۳۹۴) شناخته می‌شود و بر اساس نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶) راهبردهای خودتنظیمی و هیجان‌ات نیز در تعیین رفتار نقش کلیدی دارند، در این پژوهش کمک‌طلبی تحصیلی، به عنوان یکی از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی (نیومن، ۲۰۰۸؛ زیمرمن، ۲۰۰۸)، و هیجان تحصیلی امید (پکران، ۲۰۰۶)، به عنوان پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی بررسی شده است.

پکران (۲۰۰۶) از هیجان‌ات با عنوان هیجان پیشرفت، یعنی هیجان‌اتی که به طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، یاد می‌کند. از نظر پکران و استفانز (۲۰۱۰) امید یک هیجان فعال‌کننده، مثبت و پیامدی است. در «نظریه کنترل-ارزش»^۲ پکران (۲۰۰۶) امید به عنوان یک هیجان پیامدی مثبت آینده‌نگر مطرح می‌شود که فرد را در مسیر پیشرفت برمی‌انگیزاند. در هیجان‌های پیامدی، شکست به صورت منفی و موفقیت به صورت مثبت ارزیابی می‌شوند. «هیجان/امید» زمانی تجربه می‌شود که دستیابی به موفقیت به طور مثبت ارزیابی شود و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد. هیجان تحصیلی امید یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی است. فرض می‌شود، افرادی که امید بالاتری دارند نسبت به افراد با امید پایین، به اهداف بالاتری در امور دست می‌یابند. به همین جهت تصور می‌شود که دانش‌آموزان امیدوار یا در واقع دانش‌آموزانی که هیجان پیشرفت امید را تجربه می‌کنند دچار رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی مانند بی‌صدافتی تحصیلی می‌شوند.

سنایدر (۱۹۹۴) معتقد است که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت

تحصیلی ریشه در «نظریه امید» دارد. این نظریه بر اساس رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و به‌عنوان یکی از مدل‌های انگیزشی جدید برای تحقیقات تربیتی و آموزشی معرفی شده است. «امید» به‌عنوان فرایندی از تفکر درباره یک هدف با انگیزش برای حرکت به سوی این هدف (عامل)، و راه‌های رسیدن به آن (گذرگاه) معرفی شده است. در واقع *سنایدر* (۲۰۰۰) بنیان‌گذار نظریه امید و درمان مبتنی بر آن، عقیده دارد که برای ایجاد امید وجود دو نوع تفکر الزامی است؛ تفکر راهبردی و تفکر عامل. تفکر «راهبردی (مسیر)»^۳، جزء شناختی امید و نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر و تفکر «عامل»^۴ جزء انگیزشی امید است که فرد خود را برای استفاده از این مسیرها بر می‌انگیزاند (الکساندر و آنوبیوزی، ۲۰۰۷). به گونه‌ای که در سال‌های اخیر سازه امید به تحصیل به‌عنوان یکی از ابعاد خاص امید مطرح شده است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶).

همچنین هیجان‌ات، از طریق اثرگذاری بر واسطه‌هایی همچون پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی (استیدل، موهویدین و آندرسون، ۲۰۰۶)، افزایش انگیزش کنترل شده و کاهش انگیزش خودکار (کنازر، برانکن و پارک، ۲۰۱۶)، ایجاد و توقف خودتنظیمی و دگرتنظیمی (پکران، ۲۰۰۶؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو و کانگ، ۲۰۱۴)، و کاهش و افزایش حل مسئله، حافظه و تفکر راهبردی (پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۹؛ فرنزل، پکران، گوئتر و وامهاف، ۲۰۰۶) بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارند.

چنانچه پیش‌تر نیز ذکر شد، در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) هیجان‌ات پیشرفت، با اثرگذاری بر رفتارهای خودتنظیمی، منجر به عملکرد تحصیلی می‌شوند. رفتارهای خودتنظیمی، به‌عنوان یکی از مهمترین عوامل درونی است که می‌تواند نوجوانان را در شناخت رفتار خود و دیگران و در نتیجه کنترل رفتارها و تعاملات اجتماعی یاری دهد (حسینی، اژه‌ای، لواسانی و خلیلی، ۱۳۹۶). تاکنون تعاریف متعددی از خودتنظیمی ارائه شده است (کیانی، حجازی، اژه‌ای و لواسانی، ۱۳۹۶). در مطالعات اخیر پژوهشگران کمک‌طلبی (یکی از راهبردهای خودتنظیمی) به‌عنوان یکی از سازه‌های مؤثر بر عملکرد، مورد توجه قرار گرفته است (قنبری طلب، ۱۳۹۶). «کمک‌طلبی تحصیلی» با توجه به اثرگذاری آن بر پیشرفت تحصیلی در میان حوزه‌های مختلف کمک‌طلبی، دارای اهمیت زیادی است (قنبری طلبی، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی با مشکلاتی مواجه می‌شوند که برای حل

آنها به کمک نیاز دارند (کیافر و شیم، ۲۰۱۶). دو دیدگاه در مورد کمک طلبی تحصیلی وجود دارد، که در دیدگاه اول، کمک طلبی به عنوان نوعی وابستگی (به دنبال این دیدگاه اجتناب از کمک طلبی رخ می‌دهد) و دیدگاه دوم آن را رفتاری راهبردی و انطباقی برای یادگیری و تحصیل (به دنبال این دیدگاه «پذیرش کمک طلبی»^۵ رخ می‌دهد) می‌داند (نیومن، ۲۰۱۰). کمک طلبی تحصیلی با رفتارهایی نظیر پرسش از معلم، والدین، همکلاسی‌ها، درخواست توضیح بیشتر در مورد موضوع یا مسئله، دریافت سرخ‌ها و راه‌حلهای مسئله و جستجوی سایر کمک‌های تحصیلی شناخته می‌شود (ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷).

رابطه مثبت امید نیز با راهکارهای مقابله‌ای مؤثر از جمله ارزیابی مجدد، حل مسئله، اجتناب از رویدادهای تیدگی‌زای زندگی و جست و جوی حمایت اجتماعی نشان داده شده است (اسنایدر، ۲۰۰۰؛ اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۹).

همچنین نتایج تحقیق فرید (۱۳۹۶) بر روی دانشجویان ایرانی نشان داد که ناامیدی (عدم ارتباط تلاش‌های تحصیلی دانشجویان با احتمال موفقیت‌های آتی آنها) با تقلب تحصیلی در ارتباط است. بر اساس مدل آشنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱) اهمال‌کاری به همراه بی‌صدافتی تحصیلی در زمره رفتارهای برون‌سازی شده قرار دارند. نتایج پژوهش عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که معنای تحصیل، امید، خوش‌بینی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد. همچنین زارع و همکاران (۱۳۹۴) نیز اثربخشی آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) رابطه سرمایه روانشناختی (امید، خوشبینی، تاب‌آوری، و خودکارآمدی) و اهمال‌کاری تحصیلی، هیکس و یو (۲۰۱۵) نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناسی (خودکارآمدی، امید، خوشبینی، و تاب‌آوری) در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی را نشان داده‌اند.

با این حال، چنانچه ملاحظه می‌شود، تحقیقات در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط امید با متغیرهای پیشرفت تحصیلی و عملکرد درسی پرداخته‌اند و ارتباط آن با متغیر «بی‌صدافتی» به عنوان یک رفتار مخرب غیراخلاقی تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. از طرفی اکثر پژوهش‌های انجام شده در ایران بر روی بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان بوده است و کمتر پژوهشی به بررسی این مسئله بر روی دانش‌آموزان صورت گرفته است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲؛ علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳). به علاوه اینکه طی سال‌های

گذشته روانشناسان (به خصوص روانشناسان مثبت‌گرا) متوجه این مسئله شده‌اند که انسان باید انرژی عقلانی‌اش را در جهت شناخت جنبه‌های مثبت تجربه خود صرف نماید (سلیگمن و چیکسنت-میهای، ۲۰۰۰). به دلیل اینکه از ابتدا روانشناسی بیشتر تمرکز خود را بر هیجان‌ات منفی مانند اضطراب و افسردگی معطوف کرده است، در نتیجه بیشتر متون علمی متمرکز بر «رنج» به جای «لذت» شدند (میرز، ۲۰۰۰). به همین جهت بررسی هیجان تحصیلی امید باعث آگاهی بیشتر در مورد اثر هیجان‌ات مثبت بر عملکرد تحصیلی و به ویژه رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. از این‌رو، در پژوهش حاضر «هیجان تحصیلی / امید» به‌عنوان یکی از پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی در نظر گرفته شده است. علاوه بر هیجان تحصیلی امید، چنانچه مطرح شد کمک‌طلبی تحصیلی نیز از دیگر متغیرهای فردی است که می‌تواند رابطه بین امید و بی‌صدافتی تحصیلی را واسطه‌گری نماید (پکران، ۲۰۰۶). بنابراین سؤالی که پژوهش حاضر به آن پرداخته، این است که آیا هیجان تحصیلی امید از طریق واسطه‌گری ابعاد کمک‌طلبی تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثرگذار است؟

● روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. در این مدل، متغیر هیجان تحصیلی امید به‌عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان متغیر واسطه و متغیر بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شده است.

«جامعه آماری» مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان د/راب در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶) و طبق معیار ۵/۲ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های ابزار پژوهش، ۳۷۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انتخاب گردید که پس از کنارگذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش تعداد ۳۶۱ نفر باقی ماند. انتخاب مشارکت‌کنندگان نیز به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای صورت گرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش، دانش‌آموزان پایه هفتم، هشتم و نهم دوره تحصیلی متوسطه اول بودند. پیش از تکمیل ابزارها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه هیجان تحصیلی امید^۶: جهت سنجش هیجان تحصیلی امید از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۸ خرده‌مقیاس است که هیجان‌های لذت، امید، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) با روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ گزارش شد. اعتبار و روایی این ابزار توسط محققان مختلف بررسی شده است. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده کرده و آن را تأیید کردند. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای تعیین اعتبار این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نمودند و برای خرده‌مقیاس امید مربوط به کلاس درس، ضریب ۰/۷۵ به دست گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۸۰ بود.

□ ب: مقیاس کمک طلبی تحصیلی^۷: جهت سنجش کمک طلبی تحصیلی از مقیاس کمک طلبی تحصیلی ریان و پیتریچ (۱۹۹۷)، به نقل از قنبریطلب، (۱۳۹۶) استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۴ ماده و دو خرده‌مقیاس پذیرش کمک طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک طلبی تحصیلی است. در پژوهش ریان و پیتریچ (۱۹۹۷) اعتبار پذیرش کمک طلبی و اجتناب از کمک طلبی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و ۰/۶۸ به دست آمد. در پژوهش ممینی، مکتبی و بهروزی (۱۳۹۴) روایی ماده‌ها با استفاده از روایی سازه به روش همسانی درونی بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۴ و همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس اجتناب از کمک طلبی و پذیرش کمک طلبی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز جهت روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ، خرده‌مقیاس پذیرش کمک طلبی تحصیلی برابر با ۰/۷۲ و خرده‌مقیاس اجتناب از کمک طلبی تحصیلی برابر با ۰/۶۴ بود.

□ ج: مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی^۸: جهت سنجش بی‌صدافتی تحصیلی از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی استفاده شد که از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی ساخته شده توسط مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۶) اقتباس شده است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۴). مقیاس بی‌صدافتی

تحصیلی شامل ۱۰ ماده است. در این مقیاس انواع مختلف رفتار بی صداقتی تحصیلی به شرکت کنندگان ارائه و از آنها خواسته می شود که تعیین کنند تا چه حد هر کدام از این رفتارها را انجام داده اند. مک کابی و ترویبیو (۱۹۹۶) اعتبار آلفای کرونباخ مطلوبی (۰/۸۳) را برای مقیاس خود گزارش نموده اند. در ایران جوکار و حق نگهدار (۱۳۹۴) روایی این ابزار را به روش تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید گزارش کرده اند و اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ برای بعد «تقلب در امتحان» ۰/۸۱، «تقلب در تکلیف» ۰/۵۱ و نمره کل ۰/۷۸ گزارش نموده اند. در پژوهش حاضر نیز روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ، برای بعد تقلب در تکلیف برابر با ۰/۷۲، برای بعد تقلب در امتحان برابر با ۰/۸۵ و این مقدار برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ بود.

● یافته ها

نتایج یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ آورده شده است. همان گونه که نتایج جدول ۱ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در اکثر موارد معنی دار است از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. نتایج مندرج در این جدول نشان می دهد که بین متغیرهای هیجان تحصیلی امید و پذیرش کمک ($r=0/34$ و $p=0/01$)، هیجان تحصیلی امید و اجتناب از کمک ($r=-0/14$ و $p=0/05$)، بی صداقتی تحصیلی ($r=-0/21$ و $p=0/01$)، پذیرش کمک و بی صداقتی تحصیلی ($p=0/01$) و اجتناب از کمک و بی صداقتی تحصیلی ($r=-0/20$ و $p=0/05$)، رابطه معنی داری وجود دارد. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

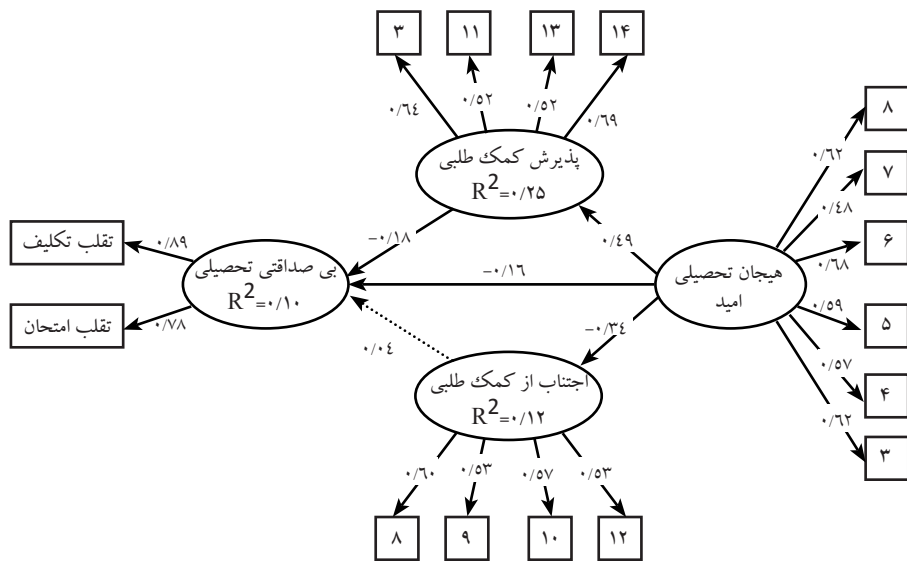
متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱ هیجان تحصیلی امید	۳۳/۰۲	۴/۳۶	۱		
۲ پذیرش کمک	۲۶/۱۷	۳/۰۸	۰/۳۴*	۱	
۳ اجتناب از کمک	۱۱/۱۲	۳/۰۵	-۰/۱۴*	-۰/۳۶**	۱
۴ بی صداقتی تحصیلی	۲۲/۷۹	۷/۹۳	-۰/۲۱**	-۰/۲۰**	۰/۱۰*

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

به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه شد و نتایج نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار است. از این رو امکان بررسی

مدل فراهم است. از روش بوتاستراپ نیز جهت بررسی معنی داری اثر متغیرهای واسطه‌ای در این پژوهش استفاده شد (شکل ۱). همچنین شاخص‌های برازش مدل بعد از اصلاح نشان داد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/91$) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته ($AGFI=0/90$)، مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی یا نسبی (CFI و TLI ، RFI) به ترتیب برابر با $0/79$ ، $0/90$ و $0/90$ ، شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات تقریب ($RMSEA=0/04$) و شاخص احتمال نزدیکی برازندگی ($PCLOSE=0/50$) بود.

در پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر اینکه «آیا ابعاد کمک طلبی تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی دارند؟» نتایج پژوهش نشان دادند پذیرش کمک طلبی تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۱ و جدول ۲ آورده شده است.



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

در نهایت نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

نتایج جدول ۲، به اثر مستقیم مثبت معنی دار هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک طلبی تحصیلی ($\beta=0/49, p=0/01$)، به اثر مستقیم منفی معنی دار هیجان تحصیلی امید بر اجتناب از کمک طلبی تحصیلی ($\beta=-0/34, p=0/01$)، اثر مستقیم منفی معنی دار هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=-0/16, p=0/05$)، اثر مستقیم منفی معنی دار پذیرش کمک طلبی تحصیلی بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=-0/18, p=0/05$)، اثر غیر معنی دار اجتناب از کمک طلبی تحصیلی بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=0/04, p=0/59$)، اثر غیر مستقیم معنی دار هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی با واسطه‌گری کمک طلبی تحصیلی ($p=0/01$)، اثر کل معیندار (مستقیم + غیر مستقیم) هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی ($\beta=-0/10, p=0/001$) اشاره دارد.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کل		اثر غیر مستقیم		اثر مستقیم		مسیر
p	β	p	β	p	B	
0/001	-0/26	0/01	-0/10	0/05	-0/16	از امید به بی صداقتی تحصیلی
-	-	-	-	0/01	0/49	از امید به پذیرش کمک
-	-	-	-	0/01	-0/34	از امید به اجتناب از کمک
-	-	-	-	0/05	-0/18	از پذیرش کمک به بی صداقتی تحصیلی
-	-	-	-	0/59	0/04	از اجتناب از کمک به بی صداقتی تحصیلی

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف کلی پژوهش حاضر «تعیین نقش واسطه‌ای ابعاد کمک طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی صداقتی تحصیلی» بود. یافته‌ها نشان داد که هیجان تحصیلی امید هم به صورت مستقیم و هم به طور غیر مستقیم و از طریق پذیرش کمک طلبی تحصیلی پیش‌بینی کننده معنی دار بی صداقتی تحصیلی است.

○ همان‌گونه که مدل تجربی پژوهش نشان می‌دهد هیجان تحصیلی امید به صورت مستقیم و منفی پیش‌بینی کننده بی صداقتی تحصیلی است. اثر منفی هیجان تحصیلی امید بر بی صداقتی تحصیلی با نتایج مطالعات فرید (۱۳۹۶)، عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۳)، زارع و همکاران (۱۳۹۴)، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) و هیکس و یو (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان بیان نمود که سطوح بالای امید منجر به عملکرد هدف محور می

شود (راند، ۲۰۰۹) که مقدمات برنامه ریزی برای رسیدن به اهداف را به همراه دارد. علاوه بر اهداف، امید دارای دو مؤلفه تفکر رهیاب و تفکر عامل نیز هست (اسنایدر، ۲۰۰۰) که تفکر رهیاب به دانش آموز در راه‌های رسیدن به موفقیت و راه‌های مطالعه مطلوب‌تر، روش‌های یادگیری مختلف کمک می‌کند و تفکر عامل نیز باعث می‌شود دانش‌آموزان در راه‌های رسیدن به موفقیت و یا حین مطالعه، جهت‌یادگیری مطلوبی اگر با موانعی برخورد کنند، همچنان انگیزه خود را از دست نداده و از فعالیت مورد نظر دست نکشند. علاوه بر آنچه بیان شد، امید با افزایش احساسات مثبت، جو حمایتی مطلوب، نگرش مثبت به آینده و افزایش سازگاری (فلدمن و کوبوت، ۲۰۱۵؛ بارانی و همکاران، در حال چاپ)، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که عملکرد تحصیلی خود را معادل با ارزش خویش بدانند و لذا برای به دست آوردن عملکرد تحصیلی بالاتر، اقدام به رفتارهای منفی و از جمله بی‌صدافتی تحصیلی نزنند.

○ افزون بر این، همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد اثر مثبت و معنادار هیجان تحصیلی امید بر پذیرش کمک طلبی تحصیلی و اثر منفی و معنادار هیجان تحصیلی امید بر اجتناب از کمک طلبی تحصیلی از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه ارتباط هیجان تحصیلی امید و ابعاد کمک طلبی تحصیلی (اسنایدر ۲۰۰۰، اسنایدر و لوپز ۲۰۰۹، پکران ۲۰۰۶، پکران و همکاران ۲۰۰۷، ایسرالاشویلی و ایسوایشی یاما ۲۰۱۱، راند و همکاران ۲۰۱۱ و فلسفین و شکری ۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت دانش‌آموزانی که سطوح بالاتری از امید را تجربه می‌کنند، به جهت باور مثبتی که نسبت به آینده دارند کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که همواره با تعامل با دیگران و کمک گرفتن از سایرین و صرف وقت و تلاش به اهداف خود دست یابند. در واقع دانش‌آموزان امیدوار به جهت مؤلفه تفکر رهیاب، راه‌های ارتباط برقرار کردن با دیگران را بهتر شناسایی می‌کنند و روابط اجتماعی بهتری نیز خواهند داشت. مطابق با نظریه امید اسنایدر (۲۰۰۵).

○ همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد پذیرش کمک طلبی تحصیلی، اثر منفی و معنادار و اجتناب از کمک طلبی تحصیلی اثر غیرمعنادار بر بی‌صدافتی تحصیلی دارد. یافته مربوط به تأثیر منفی پذیرش کمک طلبی تحصیلی بر بی‌صدافتی تحصیلی با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین در زمینه رابطه کمک طلبی تحصیلی و بی‌صدافتی تحصیلی (مارکوس

و شولر ۲۰۰۴، ملنیک و هینشاو ۲۰۰۰، کروگر و همکاران ۲۰۰۱، گینو و بازرمن ۲۰۰۹، آیزنبرگ و همکاران ۲۰۰۴، اولدهینکل، هارتمن، وینتر، وینسترا و ارمل، ۲۰۰۴، موراوآن و همکاران ۲۰۰۶، لاتام و پرلو ۲۰۰۶، مید، بامیستر، گینو، شوایتزر و ایرلی ۲۰۰۹، گینو و همکاران ۲۰۱۱ و گلی (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان بیان نمود آن نوع از یادگیری که از طریق کمک طلبی و مشارکت با دیگران حاصل می‌شود، به دلیل آنکه آموزش و یادگیری را دوستانه و انگیزه‌بخش می‌کند موجب می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و مطالعه علاقه بیشتری خود از نشان دهند (دویت، الیاس و سیراج، ۲۰۱۴). قابل ذکر است تمامی افرادی که در محیط‌های درسی فعالیت می‌کنند، لاجرم در طول زندگی تحصیلی خود با سؤالات و مسائلی مواجه می‌شوند که به تنهایی قادر به گذر از آنان نیستند به همین جهت نیازمند هم‌فکری، تعامل و درخواست راهنمایی و کمک از دیگران هستند. این افراد در صورتی که نتوانند به گونه‌ای سازگارانه و انطباقی از دیگران کمک بگیرند، ممکن است در بعضی مواقع به رفتارهای غیراخلاقی و غیرمولد همچون بی‌صدافتی تحصیلی متوسل شوند، به همین جهت با توجه به ماهیت کمک طلبی تحصیلی از نظر نیومن (۱۹۹۸)، که دربرگیرنده پرسش از معلمان، درخواست توضیح بیشتر، دریافت سرخ و ... را شامل می‌شود که، به پیشرفت درسی منجر شده و استقلال در حل سؤالات و مسائل را به همراه خواهد داشت و باعث می‌شود که کمتر دانش‌آموزان با چنین عملکردی به رفتارهایی همچون تقلب و بی‌صدافتی دست یازند. اگرچه انتظار بر این بود که اجتناب از کمک طلبی تحصیلی به صورت مثبت بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی کند، لیکن عدم معنی‌داری این رابطه با توجه به ماهیت سازه کمک طلبی تحصیلی قابل توجیه است. از نظر نیومن (۲۰۰۸) این دانش‌آموزان همواره تمایل دارند که استقلال خود را حفظ کنند و به جهت ترس از نالایق خوانده شدن همواره سعی می‌کنند امور را به تنهایی پیش ببرند. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از کمک‌های سازنده در امر تحصیل اجتناب می‌کنند، از بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان نوعی از کمک طلبی مخرب نیز اجتناب می‌کنند؛ به این معنا که اجتناب از کمک طلبی تحصیلی نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده بی‌صدافتی تحصیلی باشد. البته با توجه به اینکه بعد دیگر کمک طلبی تحصیلی یعنی پذیرش کمک، بر خلاف اجتناب از کمک بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، نشان‌دهنده آن است که در نظام آموزشی

کشور بخصوص دانش‌آموزان متوسطه اول، راهبردهای سازنده و مشارکتی در یادگیری مانند پذیرش کمک در کاهش رفتارهای غیرمولدی چون بی‌صدافتی تحصیلی نقش بسزایی دارد و در طرف مقابل راهبردهای ناسازگارانه تحصیلی مانند اجتناب از کمک دیگران پیش‌بینی کننده رفتارهای غیرمولدی چون بی‌صدافتی تحصیلی نیست.

○ علاوه بر نتایج یاد شده، نقش واسطه‌گری پذیرش کمک طلبی تحصیلی در ارتباط بین هیجان تحصیلی امید و بی‌صدافتی تحصیلی از دیگر یافته‌های حائز اهمیت پژوهش حاضر بود. چنانچه در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، هیجان تحصیلی امید علاوه بر اثر مستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی به واسطه پذیرش کمک طلبی تحصیلی نیز، بی‌صدافتی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌نماید. این یافته با نتایج تحقیقات (استیدل و همکاران ۲۰۰۶، کنازر، برانکن و پارک ۲۰۱۶، پکران ۲۰۰۶، شوتز و پکران ۲۰۰۷، یو و کانگ ۲۰۱۴، پکران و همکاران ۲۰۰۹، فرنزل و همکاران ۲۰۰۶) همسو است.

○ در تبیین اثر واسطه‌ای پذیرش کمک طلبی تحصیلی می‌توان با الهام از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) و تبیین رابطه دو به دو متغیرهای پژوهش در مطالب ذکر شده، بیان نمود که امید به‌عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده موجب درگیر شدن دانش‌آموزان در رفتارهای خودتنظیمی مانند پذیرش کمک طلبی تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزان امیدوار برای دستیابی به اهداف بزرگ‌تری گام برمی‌دارند که در آن دریافت کمک از دیگران نقص به‌شمار نمی‌رود و می‌توانند به راحتی در مواقع نیاز بدون ترس از ارزیابی یا ترس کم از ارزیابی، از دیگران کمک بخواهند. همچنین با افزایش پذیرش کمک از طریق افزایش امید، دانش‌آموز تجارب جدیدی را کسب می‌کند، مطالب را بهتر ادراک کرده، یادگیری عمق بیشتر یافته، دیدگاه و نقطه نظرات معلم را بهتر فهمیده که در نهایت منجر به رسیدن به سطحی از توانایی است که تکالیف انفرادی را بدون کمک دیگران انجام می‌دهد و در جلسات امتحان از دیگران درخواست تقلب نمی‌کند. قابل ذکر است دانش‌آموزانی که سطوح بالای امید را تجربه می‌کنند به جهت ماهیت ابعاد امید (معطوف به هدف، تفکر رهیاب و تفکر عامل)، پایداری بیشتری در مطالعه و عملکرد تحصیلی داشته و نابسامانی کمتری را متحمل می‌شوند. امید به سبب مؤلفه‌های آن (معطوف به هدف، تفکر رهیاب و تفکر عامل) موجب می‌شود که دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف که معین نموده‌اند،

راهبردها و مسیرهای مختلفی را طرح، سازماندهی و عملیاتی نمایند (فلدمن و کوبتا، ۲۰۱۵). محیط‌های تحصیلی که مروج و القا دهنده امید هستند و امید را آموزش می‌دهند، از طریق افزایش نرخ تکرار رفتارهای کمک‌طلبانه سازگار منجر به پیشرفت تحصیلی، تبحر و تسلط بر مطالب و مفاهیم می‌شوند. علاوه بر محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان به طور خاص از معلمان امیدوار همکاری و تعاون را یاد می‌گیرند که باعث می‌شود کلاسی پویا و فعال داشته باشند و در نتیجه به سطوح بالاتری از یادگیری دست یابند و نیاز چندانی به استفاده از کارهای دیگران و تقلب پیدا نکنند.



یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------|---|
| 1. academic dishonesty | 2. control-value theory |
| 3. pathway | 4. agency |
| 5. acceptance help | 6. Academic Emotion of Hope Questionnaire |
| 7. Help-Seeking Scale | 8. Academic Dishonesty Scale |

● منابع

- ابراهیمی، نسرين؛ صباغیان، زهرا؛ و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲، ۱۶-۱.
- جوکار، بهرام؛ حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت، مطالعات آموزش و یادگیری، ۸، ۲، ۱۶۲-۱۴۳.
- حجازی، الهه؛ خندان، فرح؛ و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک‌طلبی، مجله روانشناسی، ۱۵، ۴، ۴۱۱-۳۹۷.
- حسینی، سیدرحمان؛ اژه‌ای، جواد؛ لواسانی، غلامعلی؛ و خلیلی، شیوا (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانگری بر افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی نوجوانان. مجله روانشناسی، ۲۱(۲)، ۱۳۲-۱۱۸.
- خامسان، احمد؛ امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶، ۱، ۶۱-۵۳.
- خرمائی، فرهاد؛ کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵، ۱۵-۳۷.

زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر؛ و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان، *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۳۲، ۱۱۰-۹۳. علیخواه، فردین؛ بولاغی، مهدی؛ و یاغوتی، هدا (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان، *راهبرد فرهنگ*، ۷، ۲۷، ۱۸۸-۱۶۱.

علیوردی نیا، اکبر؛ صالح نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان، *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸، ۱، ۹۳-۸۵.

عیسی زادگان، علی؛ میکائیلی منع، فرزانه؛ و مروئی میلان، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوشبینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳، ۳، ۱۵۲-۱۳۷.

فرید، ابوالفضل (۱۳۹۶). نقش خودکم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی و رفتارهای ایدانی در پیش‌بینی تقلب تحصیلی دانشجویان، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳، ۲، ۲۳۷-۲۱۹.

فلسفین، زینب؛ شکری، امید (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲، ۲، ۵۸-۴۶.

قاسمی، وحید (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های علوم اجتماعی با کاربرد ایموس*، تهران: جامعه‌شناسان.

قنبری طلب، محمد (۱۳۹۶). *نقش واسطه‌ای هیجان‌ات تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه فراشناخت و بهزیستی مدرسه*، پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، فرزاد؛ و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). *رواسازی پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی پکران، نوآوری‌های آموزشی*، ۳۲، ۸، ۳۸-۷.

کشکولی، فریبرز (۱۳۹۶). *تبیین علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

کیانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد؛ و لواسانی، غلامعلی (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روانسنجی سیاهه خودتنظیمی نوجوانی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، ۲۱ (۱)، ۲۲-۳.

گلی، عاطفه (۱۳۹۳). *رابطه نگرش و تجربیات تقلب زبان‌آموزان و خودتنظیمی تحصیلی*، پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

مشتاقی، سعید؛ مویدفر، همام (۱۳۹۶). *نقش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی (امید، خوشبینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان*، *دوفصلنامه*

راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵، ۸، ۷۸-۶۱.

ممبینی، شریف؛ مکتبی، غلامحسین؛ و بهروزی، ناصر (۱۳۹۴). تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت بر اضطراب امتحان و رفتار کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم دیرستان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۶، ۴۸-۴۲.

مهبد، مینا؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه گری مهار ادراک شده: مدل یابی ساختاری. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۲، ۴۷، ۲۶۵-۲۷۹.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.

Alexander, E.S, & Onwuegbuzie, J.A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.

Bushweller, K. (1999). Student cheating: A morality moratorium?. *The American School Board Journal*, 186, 24-32.

DeWitt, D., Alias, N., & Siraj, S. (2014). Wikis for collaborative learning: A case study Of knowledge management and satisfaction among teacher trainees in malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 141, 894-898.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., & Shepard, S. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.

Feldman, D. B., & Kubota, M (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., & Vom Hofe, R. (2006). Girls and boys emotion experiences in mathematics. In Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 59-67). New York: Oxford University Press.

Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 191-203.

Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology*, 2(1), 34-40.

Israelashvili, M., & Ishu Ishiyama, F. (2011). Positive and negative emotions related

- to seeking help from a school counselor. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4, 5-13.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Knorzer, L., Brunken, R., & Park, B. (2016). Emotions and multimedia learning: The moderating role of learner characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 618-631.
- Krueger, R. F., McGue, M., & Iacono, W. G. (2001). The higher-order structure of common DSM mental disorders: Internalization, externalization, and their connections to personality. *Personality and Individual Differences*, 30(7), 1245-1259.
- Latham, L. L., & Perlow, R. (2006). The relationship of client-directed aggressive and nonclient-directed aggressive work behavior with self-control. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(12), 1027-1041.
- Marcus, B., & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behavior at work: A general perspective. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 647-660.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28- 33.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Dishonesty in academic environments: The influence of peer reporting requirements. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 29-45.
- McCabe, D., & Trevino, L. K. (2002). Honesty and honor codes. *Academe*, 88(1), 37-41.
- Mead, N. L., Baumeister, R. F., Gino, F., Schweitzer, M. E., & Ariely, D. (2009). Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of experimental Social psychology*, 45(3), 594-597
- Melnick, S. M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73-86.
- Muraven, M., Pogarsky, G., & Shmueli, D. (2006). Self-control depletion and the general theory of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 22(3), 263-277.
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., & Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating?. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477-492.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-57.

- Nesse, R. M., & Ellsworth, P. C. (2009). Evolution, emotions, and emotional disorders. *American Psychological Association*, 64(2), 129-139.
- Newman, R. (2010). Encouraging students to seek academic help: The role of the educational therapist. *The Educational Therapist*, 31 (2), 8-10.
- Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 644-658.
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications*, 315-337.
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 16(2), 421-440.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social Personality Compass*, 4: 225-238.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relation with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Prerry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz, P. A, Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp 13-36). Burlington, MA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pincus, H. S., & Schmelkin, L. P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 196-209.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638- 686.
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293-313.

- Romney, M. B., & Steinbart, P. J. (2003). *Accounting information systems*. Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 329-341.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55, 5-14.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 24, 72-84.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Steidl, S., Mohi-Uddin, S., & Anderson, A. K. (2006). Effects of emotional arousal on multiple memory systems: evidence from declarative and procedural learning. *Learning & Memory*, 13(5), 650-658.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.



رابطه توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی: با نقش میانجی فرسودگی شغلی □

The Relationship between Structural Empowerment and Organizational Citizenship Behavior: The Mediating Role of Occupational Burnout □

سیما پری زاده ✉
Kiomars Beshlideh, PhD

دکتر کیومرث بشلیده**

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of occupational burnout in relationship between structural empowerment and organizational citizenship behavior. The sample of study was 291 employees of a hospital who were selected using stratified random sampling. For investigating the correlation these standard questionnaires were used: Conditions of Work Effectiveness-II, Organizational Citizenship Behavior, and Occupational Burnout. And for analyzing data, Structural equation modeling was used. The results of analyzing data showed that there was a significant and negative relationship between occupational burnout and structural empowerment. Also significant relationship between structural empowerment and occupational burnout with organizational citizenship behavior was obtained. The results of structural equation modeling suggests that the model fitted the data. With regard to these findings, it can be said that occupational burnout has a mediating role in the relationship between structural empowerment and organizational citizenship behavior. Accordingly, with regard to variables such as structural empowerment and decrease of occupational burnout, the rate of employees' organizational citizenship behavior could be increased.

Keywords: structural empowerment, organizational citizenship behavior, occupational burnout.

چکیده

هدف از انجام مطالعه حاضر، تعیین نقش واسطه ای فرسودگی شغلی در رابطه بین توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی بود. نمونه پژوهش ۲۹۱ نفر از کارکنان بیمارستان بود که با استفاده از نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. برای بررسی همبستگی از پرسشنامه های استاندارد همچون شرایط اثربخش کار-۲، رفتار شهروندی سازمانی و فرسودگی شغلی و برای تجزیه و تحلیل داده ها از الگوی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج تحلیل داده ها نشان داد که بین فرسودگی شغلی و توانمندسازی ساختاری رابطه منفی و معناداری وجود دارد و همچنین رابطه معناداری بین توانمندسازی ساختاری و فرسودگی شغلی با رفتار شهروندی سازمانی به دست آمد. نتایج الگوی معادلات ساختاری حکایت از برازندگی الگوی مفروض پژوهش داشت. با توجه به یافته ها می توان گفت که فرسودگی شغلی نقش واسطه ای در رابطه بین توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی دارد. بر این اساس با در نظر گرفتن متغیرهایی چون نقش توانمندسازی ساختاری و کاهش فرسودگی شغلی می توان میزان رفتارهای شهروندی سازمانی کارکنان را ارتقاء داد.

کلید واژه ها: توانمندسازی ساختاری، رفتار شهروندی سازمانی، فرسودگی شغلی

□ Department of Psychology, University of Isfahan, I.R.Iran.
□ Department of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, I.R.Iran.
✉ Email: simaparizade91@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۱۲/۱۲
* گروه روانشناسی دانشگاه اصفهان
** گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

● مقدمه

برانگیختن کارکنان به کار و فعالیت بیشتر یکی از موضوعات بسیار مهم در حیطه روانشناسی صنعتی و سازمانی و رشته‌های وابسته به آن است. برای بررسی انگیزش، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد که «رفتار شهروندی سازمانی»^۱ یکی از این دیدگاه‌ها می‌باشد. این مفهوم برای نخستین بار توسط باتمان و اورگان در سال ۱۹۸۳ بیان شد (باتمان و اورگان، ۱۹۸۳). رفتار شهروندی سازمانی عبارت است از رفتاری که به طور مستقیم در نظام پاداش دهی رسمی سازمان ذکر نشده و عمدتاً نیز به فراموشی سپرده می‌شوند و به‌طور معمول نیز داوطلبانه تلقی می‌گردند اما باین‌وجود در انجام فعالیت‌های سازمان نقش مؤثری دارند (اورگان، ۱۹۸۸). در دو دهه گذشته، این اصطلاح توسط پژوهشگران رفتار سازمانی بیشتر مورد توجه قرار گرفت و چون این رفتارها با هدف کمک به افراد یا سازمان‌ها انجام می‌شوند و جزو الزامات به حساب نمی‌آیند و معمولاً در پاداش‌ها و تنبیهات در نظر گرفته نمی‌شوند، به آنها «رفتارهای بشردوستانه» نیز می‌گویند (فرهام، ارلی و لین، ۱۹۷۷). اورگان در این زمینه یکی از مهم‌ترین الگوها را ارائه داده است که شامل ابعاد نوع دوستی، وجدان، ادب و نزاکت، جوانمردی و فضیلت مدنی می‌باشد. نوع دوستی به معنای کمک به سایر اعضای سازمان در ارتباط با مشکلات و وظایف است. برای مثال، کارکنانی که به افراد تازه وارد و یا کم مهارت کمک می‌کنند؛ در واقع نوعی رفتار نوع دوستانه از خود نشان می‌دهند. «وجدان» یعنی رفتارهای اختیاری که از حداقل الزامات نقش فراتر رود؛ مانند شخصی که بیش از زمان معمول سر کار می‌ماند و یا کارمندی که زمان زیادی صرف استراحت نمی‌کند. ادب و نزاکت، یعنی؛ تلاش کارکنان برای جلوگیری از بروز مسائل و مشکلات کاری در رابطه با سایرین. جوانمردی یعنی، نشان دادن تحمل و گذشت در شرایط غیر ایده‌آل سازمان بدون ابراز شکایت. فضیلت مدنی نیز به معنای تمایل به مشارکت و مسئولیت‌پذیری در زندگی سازمانی و ارائه تصویری مناسب از سازمان می‌باشد (اورگان، ۱۹۸۸).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عوامل بسیاری وجود دارند که می‌توانند به طور مستقیم یا غیرمستقیم و به‌طور مثبت و یا منفی روی رفتار شهروندی سازمانی بگذارند. از جمله عواملی که می‌توانند رفتار شهروندی سازمانی و ابعاد آن را تحت تأثیر قرار دهد، «توانمندسازی ساختاری»^۲ می‌باشد. وات و شفر در پژوهش خود دریافتند که توانمندسازی کارکنان، آنان

را قادر می‌سازد و تشویق می‌کند تا به ابتکار عمل و انجام رفتارهای شهروندی سازمانی بپردازند و معتقدند که توانمندسازی ساختاری هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم می‌تواند بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر بگذارد (وات و شفر، ۲۰۰۳). در پژوهشی دیگر نشان داده شد که توانمندسازی ساختاری می‌تواند ۹/۱۱ درصد از واریانس رفتارهای شهروندی سازمانی را پیش‌بینی نماید (جنیون و ساسمیتا، ۲۰۱۵). در پژوهشی نشان داده شد که ابعاد اطلاعات و فرصت، مهم‌ترین پیش‌بین‌های رفتارهای شهروندی سازمانی هستند (آلتینکورت، تورکاس اناسیس و ارگین اکینسی، ۲۰۱۶). کانتر بیان می‌دارد که وقتی محیط کاری کارکنان محیطی توانمند ساز باشد و قدرت و آزادی بیشتری در اختیار کارکنان قرار دهد، احتمال بیشتری وجود دارد که انگیزه درونی کارکنان برای بهبود محیط کاریشان افزایش یابد و احتمالاً به سمت انجام رفتارهای اختیاری همچون رفتار شهروندی سازمانی گرایش پیدا کنند (کانتر، ۱۹۷۷). توانمندسازی ساختاری یکی از عوامل مهمی است که منجر به جذب پرستاران به بیمارستان‌ها می‌شود، با توجه به اینکه رفتار کارکنان، واکنش به شرایط ساختاری است که در محیط کار با آن مواجه هستند (مانوژلویچ، ۲۰۰۳) از این رو اهمیت توانمندسازی ساختاری در شکل دادن به رفتار گروه‌های کاری مشخص می‌شود. توانمندسازی ساختاری به‌عنوان دسترسی به ساختارهای سازمانی در محیط کار تعریف می‌شود که به واسطه خطوط ارتباطات، حمایت، از اطلاعات و منابع انجام می‌گردد و به کارکنان فرصت‌هایی می‌دهد تا در فرآیندهای تصمیم‌گیری مشارکت داشته باشند، در شغل خود رشد کنند و در کنترل منابع حضور داشته باشند (اوبرین، ۲۰۱۰). توانمندسازی ساختاری توسط کانتر تعریف شد؛ بر اساس الگوی او رفتار کارکنان زمانی اثربختر خواهد شد که سازمان به قدری ساختار پیدا کند که دو عامل فرصت و قدرت را برای تمام کارکنان در تمام سطوح مهیا کند، در این صورت است که خروجی سازمان نیز افزایش پیدا می‌کند. توانمندسازی ساختاری دارای چهار عامل محیطی می‌باشد که عبارت‌اند از دسترسی به فرصت، اطلاعات، حمایت و منابع. توانمندسازی ساختاری روی یک پیوستار قرار دارد و هر سازمان می‌تواند به میزان بیشتر یا کمتر از این خصیصه برخوردار باشد. بر طبق اینکه چه میزان از هر کدام از چهار ساختار دسترسی فرصت، اطلاعات، حمایت و منابع در یک سازمان وجود دارد و بسته به چگونگی ادراک قدرت به وسیله کارکنان آن سازمان، میزان توانمندسازی ساختاری آن سازمان نیز

متفاوت خواهد بود (مانوژلویچ، ۲۰۰۳).

در ارتباط با نقش توانمندسازی ساختاری بر رفتار شهروندی سازمانی، جایگاه میانجیگرهای مختلفی همچون «فرسودگی شغلی»^۳ بسیار بااهمیت است. این متغیر به جز تأثیری که خود به طور مستقیم بر رفتار شهروندی سازمانی می‌گذارد، به شکل یک میانجی یا واسطه برای کاهش یا افزایش تأثیر متغیر توانمندسازی ساختاری عمل می‌کند. فرسودگی شغلی یکی از پیامدهای منفی کار می‌باشد. این مفهوم برای نخستین بار توسط فرویدنبرگر در سال ۱۹۷۴ ارائه شد. او فرسودگی شغلی را حالتی از ناکامی و خستگی می‌داند که حاصل ارتباطات شغلی است که منجر به نتیجه دلخواه نمی‌شود (اسلامی، ۱۳۸۶). فرسودگی شغلی یک نشانه روانشناختی است که حاصل عوامل تنیدگی زای بین فردی و مزمن می‌باشد و به صورت خستگی عاطفی، بدبینی به کار و کاهش کارایی شغلی نمایان می‌گردد (مورمان و بلکلی، ۱۹۹۵). عوامل متنوعی در ایجاد فرسودگی شغلی نقش دارند که عبارت‌اند از عوامل محیطی، سازمانی و فردی. نمونه‌هایی از عوامل سازمانی که باعث فرسودگی شغلی می‌شوند عبارت‌اند از سبک رهبری، قوانین خشک کاری، عدم امنیت شغلی و فرصت‌های بسیار کم برای ارتقا (یون و سو، ۲۰۰۳). پژوهش‌های اولیه در خصوص فرسودگی شغلی بر مشاغل مراقبتی همچون پرستاری متمرکز بودند (تقوایی نیا، هاشمی، نیکدل و شهریاری، ۱۳۹۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فرسودگی شغلی منجر به کاهش کارایی، غیبت‌های مکرر، بازنشستگی زودرس، عملکرد ضعیف، کاهش کیفیت تدریس، کاهش اعتمادبه‌نفس می‌شود. همچنین پژوهش‌های دیگر نیز نشان می‌دهند که فرسودگی شغلی با نشانه‌های روانشناختی همچون اضطراب، افسردگی و مشکلات جسمانی رابطه مثبت و معناداری دارند (بولینو و ترنلی، ۲۰۰۳). نخستین آسیب حاصل از فرسودگی شغلی، رنج بردن از فرسودگی بدن می‌باشد. کسانی که از این آسیب در عذاب هستند غالباً دارای انرژی کم و احساس خستگی فراتر از حد می‌باشند؛ آنان گرفتار افسردگی، احساس درماندگی، احساس عدم کارایی در شغل، دارای نگرش‌های منفی نسبت به خود، شغل و سازمان و به‌طور کلی نسبت به زندگی می‌شوند و در نهایت اکثر افراد مبتلا، احساس پایین بودن پیشرفت و ترقی شخصیت را گزارش می‌دهند (پودساکوف، مککنزی، پاین و باچراچ، ۲۰۰۰). عوامل مختلفی وجود دارند که می‌توانند منجر به کاهش فرسودگی شغلی شوند؛ توانمندسازی ساختاری یکی از این

متغیرهایی است که می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی شغلی و افزایش رفتار شهروندی سازمانی و بهبود عملکرد گردد.

نتایج پژوهشی نشان داد که توانمندسازی ساختاری با فرسودگی شغلی رابطه معنادار دارد و بعد دسترسی به فرصت و حمایت به طور مستقیم بر فرسودگی شغلی تأثیر می‌گذارد؛ درحالیکه دسترسی به منابع هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم بر فرسودگی شغلی تأثیر می‌گذارد (اورگامبیدز- راموس، بورگو- آلس، وازکیوز- آگادو و مارچ- آمگوال، ۲۰۱۷). در پژوهشی دیگر که در سال ۲۰۱۶ انجام شد نتایج نشان داد که ارتباط معناداری بین توانمندسازی ساختاری با تنیدگی زاهای شغلی و سطوح فرسودگی شغلی وجود دارد و نتایج رگرسیون سلسله مراتبی نیز نشان داد که توانمندسازی ساختاری تأثیر معناداری بر هر یک از تنیدگی زاهای شغلی و فرسودگی شغلی می‌گذارد و تنیدگی زاهای شغلی تأثیر معناداری بر هر یک از عوامل فرسودگی شغلی دارند (گو، چن، فو، شی، چن و لیو، ۲۰۱۶).

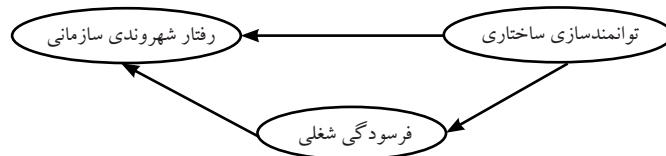
در پژوهش‌ها نشان داده شد که فرسودگی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان تأثیر منفی و معناداری دارد (سیسن، ستین و باسیم، ۲۰۱۱؛ سلیمی و آزاده، ۱۳۹۳؛ پوریزدانی کجور، ۱۳۹۵). در پژوهش دیگر نیز نشان داده شد که فرسودگی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر معنی دار معکوس دارد و همچنین مؤلفه‌های فرسودگی شغلی نیز با رفتار شهروندی سازمانی رابطه معنادار و معکوس دارند (معمار مسجد و عابدی، ۱۳۹۵).

در خصوص نقش میانجی فرسودگی شغلی بین رابطه توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی پژوهش‌های کمی انجام شده است؛ برای مثال، در پژوهشی نشان داده شد که توانمندسازی ساختاری با رفتار شهروندی سازمانی رابطه مثبت و قوی دارند و همچنین فرسودگی شغلی به طور قوی رابطه بین توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی را میانجی می‌کند (هینا و حسن، ۲۰۱۵). در پژوهش دیگر نیز نشان داده شد که توانمندسازی ساختاری به طور معناداری با رفتار شهروندی سازمانی رابطه دارد و خستگی عاطفی بین رابطه توانمندسازی ساختاری با رفتار شهروندی سازمانی، نقش میانجی را بازی می‌کند اما به طور معناداری با رفتار شهروندی سازمانی رابطه ندارد (گیلبرت، لاشینگر و لیتز، ۲۰۱۰).

از آنجا که بخش مراقبت‌های بهداشتی، محیطی پویا است که می‌بایست به طور مداوم به تغییر دانش و سیاست دولت پاسخ دهد؛ کمبود مداوم منابع سازمانی و بودجه موجود در

بخش مراقبت‌های بهداشتی موجب کاهش، بازسازی و افزایش پیچیدگی شغلی می‌گردد. این محیط بی‌نظم و آشفته ممکن است منجر به کاهش کیفیت زندگی شغلی، فرسودگی شغلی، فرسودگی روانی، دزدگی (دهقان، غلامعلی لواسانی و مدنی، ۱۳۹۷)، کاهش رضایت شغلی و همچنین کاهش رفتارهای شهروندی سازمانی شود. بنابراین با توجه به موارد ذکر شده، می‌توان نتیجه گرفت که توجه به موضوع توانمندسازی ساختاری در سازمان‌ها خصوصاً در مراکز خدماتی و بهداشتی بسیار حائز اهمیت است. اما با این وجود مرور پیشینه پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که به این متغیر توجه کمی شده است که این امر یکی از نقطه‌ضعف‌های پژوهش‌های قبلی می‌باشد. همچنین بررسی پیشینه پژوهشی در این زمینه نشان داد که در ایران تاکنون هیچ پژوهشی که همزمان نقش توانمندسازی ساختاری و فرسودگی شغلی را روی رفتار شهروندی سازمانی مورد بررسی قرار دهد انجام نشده است. لازم به ذکر است که در خارج و خصوصاً ایران، پژوهش‌های کمی در مورد موضوع توانمندسازی ساختاری انجام شده است که نشان دهنده توجه بسیار کم به این متغیر بوده است. از جمله نوآوری‌های این پژوهش این است که به دنبال پاسخ به فقدان الگویی برای پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی با توجه به متغیرهای توانمندسازی ساختاری و فرسودگی شغلی است و پژوهش حاضر درصدد است تا بر اساس تحقیقات و ادبیات پیشین الگویی را طراحی و به محک آزمایش بگذارد تا تأثیر عوامل مؤثر بر رفتار شهروندی سازمانی را بررسی کند. با استناد به مطالب ارائه شده در مورد تأثیر توانمندسازی ساختاری بر رفتار شهروندی سازمانی و فرسودگی شغلی از یک سو و همچنین اثر فرسودگی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی، این سؤال پیش می‌آید که رابطه بین توانمندسازی ساختاری، فرسودگی شغلی و رفتارهای شهروندی سازمانی چگونه است؟ و آیا این مسئله که یافته‌ها نشان داده‌اند «فرسودگی شغلی» توسط توانمندسازی ساختاری پیش‌بینی می‌شوند؟ و از طرفی خود، پیش‌بینی کننده رفتار شهروندی سازمانی هستند؟ فرسودگی شغلی در رابطه بین توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی نقش واسطه‌ای دارد؟ و در نهایت آیا الگوی پیشنهادی، رابطه بین توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی با میانجیگری فرسودگی شغلی با داده‌های جمع‌آوری شده از کارکنان یکی از بیمارستان‌های شهر/هواز برآزش دارد یا خیر. برای پاسخگویی به این سؤالات در پژوهش حاضر توانمندسازی ساختاری به عنوان متغیر

پیش بین، رفتار شهروندی سازمانی به عنوان متغیر ملاک و فرسودگی شغلی به عنوان متغیر میانجی مورد مطالعه قرار گرفته است. الگوی مفهومی زیر یک الگوی احتمالی از رابطه این متغیرها پیشنهاد شده است:



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

● روش

پژوهش حاضر، به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نظر شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع پژوهش‌های توصیفی همبستگی از نوع الگوی معادلات ساختاری بود که در آن روابط بین متغیرها در قالب یک الگوی مفهومی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کارکنان زیرمجموعه دفتر پرستاری مربوط به بخش بالینی یکی از بیمارستان‌های دولتی در /هواز در سال ۱۳۹۷ بود. تعداد کل این جامعه آماری ۳۷۵ نفر بود که ۱۶۳ نفر پرستار، ۸۰ نفر بهیار، ۴۵ نفر ماما و ۸۷ نفر کمک بهیار بودند که حجم نمونه مورد نیاز بین محدوده ۲۹۰ تا ۸۷۰ نفر به دست آمد. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به منظور انتخاب نمونه معرف استفاده گردید؛ بدین ترتیب حجم نمونه نهایی برابر با ۲۹۱ نفر به دست آمد. برای سنجش اعتبار و میزان همبستگی بین متغیرها از نرم‌افزار SPSS و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

● ابزار

□ الف: فرم کوتاه پرسشنامه شرایط اثربخش کار-۲^۴: این پرسشنامه توسط لاشینگر و همکارانش طراحی شده است و دارای ۱۲ سؤال می‌باشد و ادراک پرستاران را از نظر دسترسی به چهار ساختار توانمندسازی کار یعنی دسترسی به فرصت، اطلاعات، حمایت و منابع مورد بررسی قرار می‌دهد. این پرسشنامه برای نخستین بار در ایران توسط ملکی و همکاران مورد استفاده قرار گرفت و روایی محتوایی پرسشنامه تأیید شد. علاوه بر این، آنان اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ به دست آوردند (ملکی،

گوهری و قربانیان، ۱۳۹۱). در پژوهشی اعتبار خرده مقیاس‌های این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۷۶ تا ۰/۷۹ به دست آمد (پاتریک و لاشینگر، ۲۰۰۶). در پژوهشی دیگر نیز اعتبار کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۰ و خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ به دست آمد (فالکنر و لاشینگر، ۲۰۰۸). در پژوهشی دیگر اعتبار کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ و خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۶۶ تا ۰/۸۸ به دست آمد (بنیادکاریزمه، رحیمی پردنجانی و محمدزاده ابراهیمی، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر نیز اعتبار این پرسشنامه برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی^۵: این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است که پنج مؤلفه نوع دوستی، وجدان کاری، جوان مردی، نزاکت و آداب اجتماعی را مورد بررسی قرار می‌دهد. از آنجا که پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی توسط پودساکف و همکاران (۱۹۹۰) بر اساس چارچوب نظری استوار از جمله /ورگان (۱۹۸۸) تنظیم شده است و در پژوهش‌های پیشین مورد استفاده قرار گرفته از روایی محتوایی لازم برخوردار است. ضرایب این پرسشنامه پودساکف و همکاران برای مؤلفه‌های پنج‌گانه نوع دوستی به میزان ۰/۸۵، وجدان کاری ۰/۸۲، جوانمردی ۰/۸۵، نزاکت ۰/۸۵ و آداب اجتماعی ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر اعتبار این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۷ و برای بعد نوع دوستی ۰/۸۲، وجدان کاری ۰/۸۵، جوانمردی ۰/۸۰، نزاکت ۰/۷۳ و آداب اجتماعی ۰/۷۸ به دست آمد.

□ ج: پرسشنامه فرسودگی شغلی^۱: این ابزار برای اولین بار توسط ماسلاخ و جکسون در سال ۱۹۸۱ به کار برده شد. ماسلاخ و همکارش شکل فعلی این ابزار با مقیاس لیکرت را برای ارزیابی فراوانی و شدت ابعاد سه‌گانه فرسودگی شغلی طراحی کردند. این پرسشنامه از ۲۲ بخش جداگانه ساخته شده و هر سه جنبه فرسودگی شغلی را شامل می‌شود. ۹ بخش مربوط به خستگی هیجانی، ۵ بخش مربوط به مسخ شخصیت و ۸ بخش مربوط به احساس کفایت شخصی است. زیر نمره به‌دست‌آمده در هر یک از سه جنبه بر پایه نمره مرجع در دسته‌های پایین، متوسط یا بالا قرار می‌گیرد. در رابطه با تقسیم‌بندی فرسودگی به شدید، متوسط و ضعیف، ماسلاخ و جکسون این پرسشنامه را روی گروه‌های زیادی از مشاغل گوناگون اجرا کردند.

اعتبار درونی فرسودگی شغلی برای هر یک از خرده آزمون‌ها از طریق آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۰ و ضریب باز آزمایی نیز بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ به دست آمدند. همچنین اعتبار این پرسشنامه طی بررسی‌های مختلف، بالا ارزیابی گردید. ضمناً این پرسشنامه توسط محققان ایرانی بسیار مورد استفاده قرار گرفته و با اعتبار علمی بیش از ۰/۹۰ مورد تأیید قرار گرفته است (رسولیان، الهی و افخم ابراهیمی، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر، اعتبار این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و احساس کفایت شخصی به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۱ به دست آمد.

● یافته‌ها

در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
توانمندسازی ساختاری	۳/۶۱	۱/۲۴
فرصت	۳/۴۱	۱/۱۶
اطلاعات	۳/۴۴	۰/۹۶
حمایت	۳/۱۱	۰/۸۱
منابع	۳/۲۴	۰/۷۶
رفتار شهروندی سازمانی	۳/۴۵	۰/۸۹
نوع دوستی	۱/۳۱	۰/۴۷
وجدان کاری	۳/۲۹	۰/۸۶
جوان مردی	۱/۱۶	۰/۶۴
نزاکت	۱/۲۲	۰/۶۸
آداب اجتماعی	۳/۴۱	۰/۸۰
فرسودگی شغلی	۲/۷۶	۰/۳۹
خستگی عاطفی	۲/۷۰	۰/۳۵
مسخ شخصیت	۲/۲۷	۰/۱۲
احساس کفایت شخصی	۲/۵۴	۰/۳۱

برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است. اطلاعات مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که بین

توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($p < 0/01$) که میزان این رابطه برابر است با $0/69$. بین توانمندسازی ساختاری و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0/001$) و میزان این رابطه برابر با $0/31$ - است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که بین رفتار شهروندی سازمانی با فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($p < 0/001$) و میزان این رابطه برابر است با $0/24$ -.

جدول ۲. بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	توانمندسازی ساختاری	رفتار شهروندی سازمانی	فرسودگی شغلی	سطح معناداری
توانمندسازی ساختاری	۱			۰/۰۰۱
رفتار شهروندی سازمانی	۰/۶۹	۱		۰/۰۰۱
فرسودگی شغلی	-۰/۳۱	-۰/۲۴	۱	۰/۰۰۱

پیش از بهره‌گیری از الگوی معادلات ساختاری، پیش فرض طبیعی بودن یکی از مواردی است که می‌بایست از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بررسی گردد. نتایج حاصل از این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود به دلیل اینکه برای تمام متغیرها سطح معناداری بیش از $0/05$ است؛ نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌شود. بنابراین می‌توان با استفاده از الگوسازی معادلات ساختاری به تحلیل فرضیه‌های پژوهش پرداخت.

جدول ۳. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

متغیرهای پژوهش	ارزش آزمون	سطح معنی‌داری
توانمندسازی ساختاری	۱/۱۷	۰/۶۵۰
رفتار شهروندی سازمانی	۱/۰۹	۰/۱۲۱
فرسودگی شغلی	۱/۲۶	۰/۰۹

یکی دیگر از پیش شرط‌های الگوی معادلات ساختاری این است که قبل از آزمون الگو، نخست مفروضه‌های هم‌خطی بودن متغیرها و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گیرند. نتایج نشان داد که شاخص تحمل برای متغیر پیش‌بین کمتر از $0/71$ ، شاخص تورم واریانس کم‌تر از $2/41$ و مقدار شاخص دوربین و اتسون که با هدف بررسی مفروضه استقلال خطا اجرا گردید برابر با $1/13$ به دست آمد. اگر شاخص تحمل کمتر از ۱، شاخص تورم کم‌تر از ۱۰ و مقدار آزمون دوربین و اتسون کمتر از ۴ به دست آیند؛ در این صورت می‌توان بیان داشت

که از مفروضه‌های رگرسیون، تخطی صورت نگرفته است. بنابراین با توجه به شاخص‌های به‌دست‌آمده می‌توان به این نتیجه رسید که شرایط انجام آزمون به‌درستی رعایت شده است. در جدول ۴ شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و الگوی اصلاح‌شده ارائه شده است. در الگوی پیشنهادی مسیر خطاها به یکدیگر در نظر گرفته نشده بود اما در الگوی اصلاح‌شده جهت کاهش شاخص‌های خطا و افزایش برازش الگو، مسیرهای خطا مطابق با منطق نظری به هم وصل شدند. از این‌رو شاخص‌های الگوی اصلاح‌شده شامل مجذور خی دو ($X^2=14/46$)، نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی ($X^2/df=1/37$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/86$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته ($AGFI=0/90$)، شاخص برازندگی هنجار شده ($NEI=0/93$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/91$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=0/95$)، شاخص تاکر-لویس ($TLI=0/94$) و جذر میانگین مجذور خطای تقریب ($RAMSEA=0/052$) که نشان‌دهنده‌ی این است که الگوی اصلاحی دارای برازش خوبی است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش الگو

شاخص الگو	X^2	X^2/df	GFI	AGFI	NEI	CFI	IFI	TLI	RAMSEA
الگوی پیشنهادی	۱۲۱/۳۲	۶/۱۴	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۸۳	۰/۸۷	۰/۱۶
الگوی اصلاح‌شده	۱۴/۴۶	۱/۳۷	۰/۸۶	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۰۵۲

در جدول ۵ ضریب مسیر مستقیم و روابط مستقیم در الگو ارائه شده است. نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که مسیر اول (توانمندسازی ساختاری به رفتار شهروندی سازمانی) و مسیر دوم (توانمندسازی ساختاری به فرسودگی شغلی) در سطح ۰/۰۱ و مسیر سوم (فرسودگی شغلی به رفتار شهروندی سازمانی) در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشند.

جدول ۵. بررسی مسیرهای مستقیم

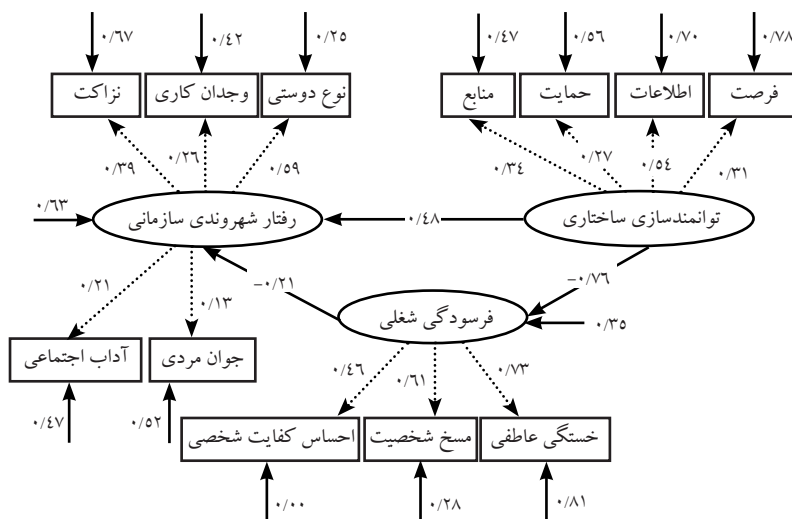
P	نسبت بحرانی	خطای معیار	برآورد استاندارد	مسیر
۰/۰۰۱	۶/۲۱۲	۰/۰۴۵	۰/۴۸	توانمندسازی ساختاری به رفتار شهروندی سازمانی
۰/۰۰۱	۳/۵۴	۰/۱۶	-۰/۷۶	توانمندسازی ساختاری به فرسودگی شغلی
۰/۰۳	۲/۴۶	۰/۱	-۰/۲۱	فرسودگی شغلی به رفتار شهروندی سازمانی

در جدول ۶ نتایج آزمون روابط غیرمستقیم از طریق میانجیگری فرسودگی شغلی با استفاده از روش بوت استراپ گزارش داده شده است. با توجه به اطلاعات مندرج در این

جدول، حدود بالا و پایین رابطه غیرمستقیم توانمندسازی ساختاری به رفتار شهروندی سازمانی از طریق فرسودگی شغلی، صفر را شامل نمی‌شود؛ از این رو این رابطه معنی‌دار است.

جدول ۶. آزمون میانجی‌گری روابط غیرمستقیم به روش بوت استرپ

مسیر	داده	بوت	سوگیری	خطا	حد پایین	حد بالا
توانمندسازی ساختاری به رفتار شهروندی سازمانی از طریق فرسودگی شغلی	۰/۰۴۸۵	۰/۰۴۸۳	-۰/۰۰۰۳	۰/۰۱۴۰	۰/۰۰۲۱	۰/۰۵۳۴



شکل ۲. نمودار مسیرهای الگوی برازش یافته با ضرایب استاندارد

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف از پژوهش حاضر، پاسخ به این سؤال بود که «رابطه بین توانمندسازی ساختاری، فرسودگی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی چگونه است» و آیا فرسودگی شغلی در رابطه بین توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی کارکنان زیرمجموعه دفتر پرستاری مربوط به بخش بالینی یکی از بیمارستان‌های دولتی، نقش میانجی دارد؟ نتایج نشان داد که رفتار شهروندی سازمانی از طریق توانمندسازی ساختاری و با نقش میانجی فرسودگی شغلی قابل پیش‌بینی است. همانطور که پژوهش‌ها و مطالعات پیشین نشان داده‌اند توانمندسازی ساختاری باعث افزایش رفتار شهروندی سازمانی و ابعاد آن می‌شود. همچنین

پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه بین فرسودگی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی پرداخته‌اند به این نتیجه رسیدند که فرسودگی شغلی باعث کاهش رفتار شهروندی سازمانی می‌گردد. در پژوهش حاضر نشان داده شد که توانمندسازی ساختاری به‌طور مستقیم و غیرمستقیم، از طریق فرسودگی شغلی، با رفتار شهروندی سازمانی ارتباط دارد که این یافته با پژوهش‌های هینا و حسن (۲۰۱۵) و گیلبرت و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد.

○ شکل ۲ نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که توانمندسازی ساختاری بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر می‌گذارد زیرا در توانمندسازی ساختاری، سازمان تلاش دارد تا شرایط کاری مطلوبی را برای کارکنان خود فراهم کند از طرف دیگر کارکنان نیز به‌منظور پاسخ متقابل به این شرایط به سمت انجام رفتارهای شهروندی سازمانی گرایش پیدا می‌کنند. در واقع رفتار شهروندی سازمانی نوعی بازپرداخت است از جانب کارمند به سازمان به دلیل توانمندسازی و بهبود شرایط کاری. بنابراین با اجرای توانمندسازی ساختاری مدیران می‌تواند رفتارهای شهروندی سازمانی را در سازمان خود افزایش دهند و از این طریق به یک محیط کاری مولدتر دست یابند. همچنین توانمندسازی ساختاری به‌طور غیرمستقیم از طریق کاهش فرسودگی شغلی منجر به افزایش رفتار شهروندی سازمانی نیز می‌شود؛ توانمندسازی محیط کاری باعث می‌شود تا کارکنان محیط کاریشان را محیطی حمایت‌کننده و پر جنب‌وجوش ادراک کنند از این‌رو استرس شغلی و به دنبال آن فرسودگی شغلی آنان کاهش می‌یابد و از این طریق انگیزه آنان برای بهبود محیط کاریشان افزایش می‌یابد و در نتیجه آنان به سمت انجام رفتارهای نامحدود و داوطلبانه‌ای همچون رفتارهای شهروندی سازمانی تشویق می‌شوند.

○ با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، رفتار شهروندی سازمانی توسط فرسودگی شغلی پیش‌بینی می‌شود و بین فرسودگی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه منفی و معناداری وجود دارد که این یافته با نتایج پژوهش‌های سسن و همکاران (۲۰۱۱)، سلیمی و آزاده (۱۳۹۳)، پوریزدانی‌کجور (۱۳۹۵) و معمار مسجد و عابدی (۱۳۹۵) همسو است که نتایج همگی حاکی از ارتباط منفی بین فرسودگی شغلی و رفتار شهروندی سازمانی می‌باشد. در فرسودگی شغلی چون فرد تمایل دارد از زیر کار در برود و نسبت به وظایفش احساس بی‌مسئولیتی می‌کند پس بسیار واضح است که این افراد تمایلی به انجام رفتارهای شهروندی

سازمانی ندارند و برعکس کارکنانی که فرسودگی شغلی ندارند معمولاً تمایل دارند تا به همکاران خود در انجام وظایفشان کمک و راهنمایی کنند و غالباً فراتر از وظایف شغلی خود عمل می‌کنند، از سیاست‌های تأییدشده سازمان پیروی می‌کنند، به بهبود و رشد محیط کار کمک می‌کنند و به‌طورکلی می‌تواند بر کل سازمان تأثیر مثبتی بگذارد. زیرا فردی که فرسودگی شغلی ندارد، برعکس کسی فرسودگی شغلی دارد شغل و محیط شغلی اش را اثربخش و مفید ارزیابی می‌کند و برای بهبود آن به انجام هر کاری خصوصاً به انجام رفتارهای شهروندی سازمانی می‌پردازد.

○ همچنین نتایج نشان داد که توانمندسازی ساختاری توان پیش‌بینی فرسودگی شغلی را دارد و بین آنها رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های *اورگامبیز-راموس* و همکاران (۲۰۱۷) و *گو و همکاران* (۲۰۱۶) همسو می‌باشد که نتایج پژوهش‌های آنان مبنی بر این است که با افزایش توانمندسازی ساختاری میزان فرسودگی شغلی کارکنان کاهش می‌یابد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که مؤلفه‌های توانمندسازی ساختاری یعنی؛ فرصت، اطلاعات، حمایت و منابع عوامل بسیار مهمی هستند که باعث می‌شوند تا کارکنان به کمک آنها با محیط کارشان سازگار شوند و توانایی‌های خود را رشد و توسعه دهند. ارائه فرصت به کارکنان منجر به رشد، ارتقا، موفقیت و افزایش اثربخشی سازمان می‌گردد، قرار دادن اطلاعات در اختیار کارکنان منجر می‌گردد تا آنان شانس یادگیری تصمیمات مهم سازمانی، اطلاعات و سیاست‌ها را داشته باشند؛ همچنین ارائه اطلاعات به کارکنان باعث کاهش و یا از بین رفتن ابهام نقش می‌شود که این امر منجر به افزایش عملکرد شغلی کارکنان می‌شود. هنگامی که کارکنان به مواد، پول، زمان و تجهیزات ضروری جهت رسیدن به اهداف سازمانی دسترسی داشته باشند و از سوی مدیر و سایر همکاران موردحمایت عاطفی نیز قرار گیرند و از سوی آنان بازخورد و راهنمایی و پیشنهادهای سازنده‌ای دریافت کنند در این صورت کارکنان احساس می‌کنند که برای انجام کارهایشان و برای رسیدن به اهداف شغلی و سازمانی به هر آنچه که لازم است دسترسی کافی دارند و برای استفاده از آنها آزادند و در این مسیر نیز حمایت‌ها و راهنمایی‌های لازم را دریافت می‌کنند و نتیجه این نوع شرایط باعث می‌شود تا عملکرد آنان بسیار بالا رود. تمام موارد ذکرشده باعث می‌شوند تا محیطی پویا و عاری از تنیدگی به وجود آید. زیرا اگر کارکنان خود را در یک محیط حمایت‌کننده

تصور کنند؛ تیدگی شغلی آنان بسیار کمتر می شود در این صورت فرسودگی شغلی در میان کارکنان کاهش می یابد و انگیزه آنان برای انجام بهتر کارها بیشتر می شود که در این صورت تأخیر، قصد ترک شغل، بی تمایلی نسبت به انجام کارها و احساس خستگی و کسالت که از نشانه های بارز فرسودگی شغلی هستند به واسطه این محیط حمایت کننده، پویا، بهروز و تعاملی، بسیار کاهش پیدا می کنند.



یادداشت ها

1. organizational citizenship behavior
2. structural empowerment
3. occupational burnout
4. Conditions of Work Effectiveness Questionnaire-II
5. Organizational Citizenship Behavior Questionnaire
6. Occupational Burnout Questionnaire

● منابع

- اسلامی، ح. (۱۳۸۶). رابطه بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی. *ماهنامه تدبیر*، ۳ (۱۷)، ۳۵-۱۵.
- پوریزدانی کجور، ع. ا. (۱۳۹۵). تأثیر فرسودگی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان با تأکید بر مدل فن جیو و جینک تسای: پژوهشی در اداره کل بنادر و دریانوردی استان مازندران بندر نوشهر. *اولین کنفرانس بین المللی مدیریت، حسابداری، علوم تربیتی و اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل*، ساری، شرکت علمی پژوهشی باران اندیشه.
- تقوایی نیا، علی. هاشمی، سحر. نیکدل، فریبرز. شهریاری، مرضیه. (۱۳۹۶). متغیرهای انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش بین های فرسودگی تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۲۱ (۱)، ۶۶-۵۱.
- دهقان، ابوالفضل. غلامعلی لواسانی، مسعود. مدنی، یاسر. (۱۳۹۷). رابطه بین باورهای ارتباطی و دلزدگی زناشویی: نقش واسطه ای ذهن آگاهی. *مجله روانشناسی*، ۲۲ (۳)، ۳۵۷-۳۴۴.
- رسولیان، م. الهی، ف. افخم ابراهیمی، ع. (۱۳۸۳). ارتباط فرسودگی شغلی با ویژگیهای شخصیتی در پرستاران. *اندیشه و رفتار*، ۹ (۴)، ۲۴-۱۸.
- سلیمی، س. ب. آزاده، س. (۱۳۹۳). تأثیر فرسودگی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان با تأکید بر مدل فن جیو و جینک تسای. *ماهنامه مدیریت دانش جامعه بندری و دریایی ایران*.
- معمارمسجد، ا. عابدی، ر. (۱۳۹۵). تأثیر فرسودگی شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی (مطالعه موردی: کارکنان شهرداری منطقه ۸ مشهد). همایش بین المللی مدیریت نوین در افق ۱۴۰۴، تهران، پژوهشکده دولت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق.

ملکی، م. ر. گوهری، م. ر. قربانیان، ا. (۱۳۹۱). رابطه بین توانمندسازی ساختاری و آمادگی پرستاران برای تغییر. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۵ (۷۶)، ۱۰-۱۸.

Altinkurt, Y. Türkkas Anasız, B. & Ergin Ekinci, C. (2016). The relationships between structural and psychological empowerment of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Education and science, Early Release*, 1-18.

Bateman, T S. & Organ, D. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26, 587-595.

Bolino, M. & Turnley, W. (2003). Going the extra mile: Cultivating and managing employee citizenship behavior. *Academy of Management Executive*, 17(3), 60- 71.

Bonyad Karizme, T., Rahimi Pordanjani, T. & Mohamadzadeh Ebrahimi, A. (2016). The relationships between structural and psychological empowerment and job satisfaction among nurses. *Journal of School of Nursing and Midwifery, Tehran University of Medical Sciences*, 22(3): 201-215.

Farham, J. L., Earley, P. C. & Lin, S. C. (1977). Impetus for action: A cultural analysis of justice and organizational citizenship behavior in Chinese society. *Administrative Science Quarterly*, 42, 421-444.

Faulkner, J. & Laschinger, H. (2008). The effects of structural and psychological empowerment on perceived respect in acute care nurses. *J. Nurs. Manag.*, 16(2): 214-21.

Genuine, N. & Sasmita, P. (2015). Structural empowerment as antecedent of organisational citizenship behaviour: An empirical analysis of auxiliary nurses and midwives. *Journal of Organisation & Human Behaviour*, 4(4), 16- 22.

Gilbert, S. & Laschinger, H.K.S. Leiter, M. (2010). The mediating effect of burnout on the relationship between structural empowerment and organizational citizenship behaviours. *Journal of Nursing Management*, 18, 339- 348.

Guo, J. Chen, J. Fu, J. Ge, X. Chen, M. & Liu, Y. (2016). Structural empowerment, job stress and burnout of nurses in China. *Applied Nursing Research*, 31, 41- 45.

Hina, J. Hassan, F. (2015). The impact of structural empowerment on organizational citizenship behavior-organization and job performance: A mediating role of burnout. *Journal of Management Sciences*, 2(2), 273-288.

Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. Basic Books Inc., New York.

Laschinger, H.K. Finegan, J. Shamian, J. & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: expanding Kanter's model. *J. Nurs. Adm.*, 31(5): 260-72.

Manojlovich, M. (2003). *Environmental and personal predictors of professional nursing*

- practice behaviors in hospital settings*. United States--Michigan: University of Michigan.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1993). "*Manual of the Maslach Burnout Inventory*" 2nd edition. Consulting Psychologists Press Ind. Palo Alto, CA, 126-227.
- Moorman, R.H. Blakely, G.L. (1995). Individualism-collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16(3), 127-142.
- O'Brien, J. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers*. United States -- New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey - Newark.
- Orgambidez-Ramos, A. Borrego-Alés, Y. Vázquez-Aguado, O. & March-Amegual, J. (2017). Structural empowerment and burnout among Portuguese nursing staff: An explicative model. *J. Nurs. Manag*, 25(8), 616-623.
- Organ, D W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Patrick, A. & Laschinger, HK. (2006). The effect of structural empowerment and perceived organizational support on middle level nurse managers' role satisfaction. *J. Nurs. Manag*, 14(1): 13-22.
- Podsakoff, P. M. McKenzie, S. B. Paine, J. B. & Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for futureresearch, *Journal of Management*, 26(3), 513- 563.
- Sesen, H. Cetin, F. & Basim, NH. (2011). The effect of burnout on organizational citizenship behaviour: The mediating role of job satisfaction. *International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences*, 1(1).
- Wat, D. & Shaffer, M.A. (2003) Equity and relationship quality influences on organizational citizenship behaviours: The mediating role of trust in the supervisor and empowerment. *Personnel Review*, 34(4), 406-422.
- Yoon, M. & Suh, J. (2003). Organizational citizenship behaviorsand service quality as external effectiveness of contact employees. *Journal of Business Research*, 56(3), 597-611.



رابطه سبک های دلبستگی و گرایش به خودکشی با نقش تعدیل کنندگی خودانتقادی و وابستگی در دانشجویان □

Relationship between Attachment Styles and Suicidal Tendency with a Moderating Role of Self-criticism and Dependency in Students □

Hiva Mahmoudi, PhD □

دکتر هیوا محمودی*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between attachment styles and suicidal tendency with a moderating role of self-criticism and dependency among students. The study method was descriptive-correlational. The statistical population consisted of all undergraduate and postgraduate students of Golestan University ($N = 3757$), of which 380 were sampled according to the Morgan table by proportional stratified random sampling. The research instruments were Blatt Depressive Experiences Questionnaire, Beck Suicidal Tendencies Questionnaire, and Hazan and Shaver Attachment Styles Questionnaire. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and structural equation model. The results showed that there is a positive and significant relationship between avoidant style and self-criticism and suicidal tendency and there is a positive and significant relationship between anxiety attachment style and self-critical attachment, and suicidal tendency, but there is a negative relationship between avoidant style and dependency. Also, model fitting indicators confirms the role of mediator of dependency and self-criticism in the relationship between anxiety and avoidance attachment styles with suicidal tendencies. According to the results, avoidant and anxiety attachment styles in negative situations with dependency and self-criticism are suitable components for the rate of suicidal tendency in students.

Keywords: attachment styles, suicidal tendency, dependency, self-criticism

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین رابطه سبک‌های دلبستگی و گرایش به خودکشی با نقش تعدیل کنندگی خودانتقادی و وابستگی در دانشجویان انجام شد. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه گلستان بودند ($N=3757$) که از این تعداد و بر اساس جدول مورگان، نمونه‌ای به حجم ۳۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه تجربیات افسردگی بلات و همکاران، مقیاس گرایش به خودکشی بک و پرسشنامه سبک‌های دلبستگی هازان و شیور است. داده‌ها با روش ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین سبک اجتنابی با خود-انتقادی و گرایش به خودکشی رابطه مثبت و معنادار و بین سبک دلبستگی اضطرابی با وابستگی، خود-انتقادی و گرایش به خودکشی رابطه مثبت و معنادار و ولی بین سبک اجتنابی با وابستگی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین شاخص‌های برازش مدل نقش میانجی وابستگی و خود-انتقادی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی اضطرابی و اجتنابی با گرایش به خودکشی را تأیید می‌کنند؛ با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی در موقعیت‌های منفی همراه با وابستگی و خود-انتقادی در افراد مؤلفه‌های مناسبی برای میزان گرایش به خودکشی در دانشجویان هستند.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های دلبستگی، گرایش به خودکشی، وابستگی، خود-انتقادی

□ Faculty of Human Sciences, Golestan University, Gorgan, I. R. Iran.

□ Email: mahmoudi.hiva@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۷/۱۲/۱۲

* دانشکده علوم انسانی دانشگاه گلستان، گرگان

● مقدمه

طی سه دهه اخیر نظریه «سبک‌های دلبستگی»^۱ یکی از مؤثرترین نظریه‌های عاطفی-اجتماعی توسعه‌یافته جدید در پیش‌بینی بروز رفتارهای اجتماعی بوده است. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که رفتارهای ناشی از سبک‌های دلبستگی یک جزء الزامی از رفتارهای روزانه زندگی است. هرچند این رفتارها به شکل گسترده در حیطه روانی-اجتماعی و در سال‌های اولیه زندگی شکل می‌گیرند، اما می‌توانند تعیین‌کننده رفتارهای آینده افراد در جامعه و ارتباط آنان با دیگران باشد (رمضان زاده، مرادی و محمدخانی، ۱۳۹۴). دلبستگی به‌طور گسترده‌ای در تنظیم پدیده‌های زیستی روانی شامل عملکرد اجتماعی، سازگاری، پاسخ به تنش، سلامت روان، رفتارهای سلامتی و بیماری مؤثر است و به همین دلایل بررسی این سبک‌ها و ابعاد آنان می‌تواند موضوع مهمی در تحقیقات مربوط به اختلال‌های جسمی و روانی باشد (لینهام، ریزوی و ویلچ، ۲۰۰۰). دلبستگی پیوند عاطفی هیجانی نسبتاً پایداری است که بین کودک و مادر یا افرادی که نوزاد در تعامل منظم و دائم با آنها است، ایجاد می‌شود (بالبی، ۱۹۸۰). سبک‌های دلبستگی شامل سه نوع «ایمن»، «اجتنابی»^۲ و «اضطرابی»^۳ است. دلبستگی ایمن اغلب ناشی از وجود تعاملات گرم و مثبت است. سبک اجتنابی با دوری‌گزیدن، ترس‌ها و نگرانی‌ها خود را کنترل نموده و برای نزدیک شدن احساسی و فیزیکی به شکلی جلوی احساسات خود را گرفته و نسبت به افشای خود تمایلی ندارند (ارسلان و آری، ۲۰۱۰). در سبک دوسوگرا افراد معمولاً در روابط نزدیک خود نامطمئن و حسود هستند و نسبت به نزدیکی و طردشدن اشتعال ذهنی دارند (هازان و شیور، ۱۹۷۸). پژوهشگران دلبستگی را به عنوان یک عامل محافظ در برابر تلاش‌های خودکشی جوانان معرفی کرده‌اند، همچنین شواهد به‌طور مداوم نشان می‌دهند که اختلال در تعامل والد-فرزند نقش مهمی در گسترش خود-انتقادی یا وابستگی به افسردگی ایفا می‌کند که عامل مهمی برای بررسی خطر خودکشی در نوجوانان و بزرگسالان است. نظریه دلبستگی استدلال می‌کند که تجربیات اولیه با والدین به حالات کاری درونی منتهی می‌شود که به درک افراد از روابط در طول زندگی می‌پردازد (میامون، بروینگ و بروکس، ۲۰۱۰). برخی دیگر براین باورند اکثر مشکلات دوران کودکی و بزرگسالی منتج از تجربیات واقعی دوران کودکی است (لانگ، ۲۰۱۰). دلبستگی نایمن به رفتار خودکشی نوجوان مرتبط است، زیرا با نقص در ارتباط و تلاش برای عمل خودکشی

منتهی می‌شود (بالبی، ۱۹۷۳). حسینی و فریریزی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان رابطه بین سبک‌های دلبستگی با افکار خودکشی در سربازان ارتش نشان دادند که بین سبک دلبستگی دوسوگرا با افکار خودکشی رابطه مثبت معنادار و بین سبک دلبستگی ایمن و اجتنابی با افکار خودکشی رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین هاشمی و صفرزاده (۱۳۹۳) در پژوهشی را با عنوان بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و تفکر خودکشی با کیفیت زندگی در بین زنان شهرستان ماسهر نشان داد که بین سبک دلبستگی اجتنابی و سبک دلبستگی دوسوگرا و تفکر خودکشی با کیفیت زندگی زنان رابطه معنی‌دار نبوده است و بین سبک دلبستگی ایمن با کیفیت زندگی زنان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. پژوهش دیگری ارتباط بین دلبستگی اضطرابی با رفتار خودکشی در بین نوجوانان را تأیید می‌کند و سابقه فکر یا تلاش خودکشی با دلبستگی ایمن پایین همراه بود (گیلبرت و آیزونز، ۲۰۰۴).

«فکر خودکشی»^۴ در بین جوانان امروزه به عنوان یک مشکل جهانی سلامت عمومی مطرح شده است (واسرمنف چنگ و جیان، ۲۰۰۵). بر طبق آمار مؤسسه ملی اروپا، خودکشی دومین علت مرگ در میان مردان ۱۵ تا ۲۹ ساله و سومین علت مرگ و میر در میان زنان همان محدوده سنی است (پمپیلی و همکاران، ۲۰۱۰). بررسی مروری بر روی نتایج ۱۲۸ مطالعه مبتنی بر جمعیت در ۵۱۳,۱۸۸ نوجوان نشان می‌دهد که رفتار خودکشی در این گروه سنی شایع است. یافته‌های این مطالعه مروری، نشان داده است که تقریباً ۱۰ درصد از نوجوانان و جوانان، در زمانی از زندگی خود اقدام به خودکشی داشته‌اند و ۳۰ درصد آنها در نقطه‌ای از زندگی خود، درباره خودکشی فکر کرده‌اند (ایوانز و همکاران، ۲۰۰۵). در میان عوامل خطر بالقوه برای فکر خودکشی (مثلاً، تفکر در مورد رفتارهایی که به زندگی فرد خاتمه می‌دهد) و تلاش جهت خودکشی (مثلاً، آسیب عمدی به خود به قصد مرگ) در جوانان، تحقیقات تجربی روی عواملی از جمله سوءمصرف مواد مخدر، تلاش برای خودکشی (رابرت و خینگ، ۲۰۱۰)، تلاش‌های قبلی برای خودکشی و تجارب سوءاستفاده و نادیده‌انگاری در آن دوران تأکید دارند (بیفولکو و همکاران، ۲۰۱۴). سایر مطالعات مشکلات تحصیلی مانند بزهکاری و شکست تحصیلی (هال، پلات و هال، ۲۰۰۹)، همچنین مشکلات بین فردی و مشکلات خانوادگی از جمله سرزنش مکرر، ارتباط ضعیف و حمایت اندک و حمایت اجتماعی ضعیف از طرف دوستان را عنوان کردند (پرینشتین و همکاران، ۲۰۰۱).

همچنان مطالعات دیگر، نشانگرهای درون‌فردی خطر، از جمله تکانشگری، نشخوار، ناامیدی، درد روانی، خصومت و وجود بیماری مزمن، به ویژه افسردگی را مورد بررسی قرار دادند (کمپوس و هولدن، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، تحقیقات نشان دادند که دو عامل مهم آسیب‌پذیری شخصیت، یعنی «وابستگی»^۵ و «خود-انتقادی»^۶ (بلات، ۲۰۰۴) و آسیب‌پذیری‌های رشدی اولیه، به ویژه، دلبستگی ناایمن (یاماگوچی و همکاران، ۲۰۰۰) خودکشی در نوجوانان را تسهیل می‌کند. با توجه به «الگوی دوقطبی بلات»^۷ (بلات و لیتن، ۲۰۰۹)، شخصیت از طریق یک تعامل جدلی و مداوم بین مسائل هویت، خودمختاری و دستاوردهای آن از یک طرف و مسائل بین فردی و ابستگی، دلبستگی و صمیمیت از سوی دیگر حاصل می‌شود (کوپالا و همکاران، ۲۰۱۳). این الگو ممکن است در درک ما از آسیب‌پذیری به خودکشی در جوانان نقش داشته باشد، زیرا ممکن است الگوهای خاص خطر، دانش ما از علل رفتارهای خودکشی و بهبود درمان برای بیماران خودکشی را روشن سازد (لویس و همکاران، ۲۰۱۵).

با توجه به نظر بلات (۲۰۰۴) سطوح بالایی از وابستگی و یا/خود-انتقادی می‌تواند آسیب‌پذیری را به شکل افسردگی نشان دهد. به طور خاص، افراد وابسته معمولاً به نزدیکی، وابستگی و ارتباطات بین فردی مشخص می‌شوند؛ به ویژه این افراد در شرایط جدایی و از دست دادن، تمایل دارند با احساس درماندگی و پوچی پاسخ دهند. در مقابل، افراد انتقادکننده از خود در مورد تجارب شرمساری و شکست شخصی خود نگران هستند. افراد انتقادکننده از خود در موارد شکست به ویژه افسردگی تمایل دارند احساس گناه و سرزنش بیشتری را تجربه کنند (کوپالا و همکاران، ۲۰۱۳). فهون، گریلو و مارتینو (۲۰۰۹) در پژوهشی ارتباط بین وابستگی، انتقاد از خود، تکانشگری و رفتار خودکشی در یک نمونه بیماران نوجوان نشان دادند که خطر ابتلا به خودکشی در بین بیماران انتقادکننده از خود و بیماران بسیار وابسته متفاوت نیست، افراد وابسته به طور کلی در الگوهای حرکات تکانشی درگیر هستند، درحالی که افراد انتقادکننده از خود تکانشگری کمتر و رفتار خودآسیبی بیشتری را نشان دادند. همچنین افراد بزرگسال با سطوح بالاتر وابستگی نمرات رهایی بیشتر (یعنی، استفاده از روش‌هایی که احتمال رهایی را بیشتر می‌کنند) در مقایسه با نمرات پایین‌تر وابستگی، نشان دادند. در پژوهش *فزا* و *پیچ* (۲۰۰۳) نشان داده شد که سطوح بالایی از

خود-انتقادی با افزایش قصد خودکشی (یعنی میل بیشتر به مرگ) در مقایسه با کسانی که نمره کمتری از خود-انتقادی داشتند، همراه است. /وزیر (۲۰۱۵) در رابطه بین تفکر و رفتار خودکشی با سبک دلبستگی در بیماران مبتلا به افسردگی نشان داد که در بیماران با سبک دلبستگی اضطرابی تلاش برای خودکشی بیشتر از سایر گروه‌ها می‌باشد. همچنین رابطه مثبت و معناداری بین سبک دلبستگی اضطرابی و اقدامات مربوط به خودکشی به دست آمد. در نمونه بزرگ سال، نشان داده شد که علائم افسردگی، ارتباط بین کمال‌گرایی و خودکشی را به خود اختصاص داده است. افراد کمالگرا با خود-انتقادی بالا در معرض افسردگی شدید و اغلب همراه با تکانه‌های خودکشی، در مواجهه با رویدادهای زندگی روزمره هستند (۲۶). کمپوس و مسکوتا (۲۰۱۴) الگوی خودکشی را که شامل وابستگی، خود-انتقادی، حالت-خشم، افسردگی و خشم (یعنی بیان خشم علیه خود) را در نوجوانان را بررسی کردند. خود-انتقادی، وابستگی و حالت خشم در پیش‌بینی افسردگی نقش دارند که به طور مستقیم یا غیرمستقیم از طریق خشم درونی خودکشی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین در یک نمونه از بزرگسالان افسرده، افزایش خود-انتقادی با احتمال بیشتر رفتارهای خودکشی مرتبط است (کمپوس و هولدن، ۲۰۱۴). براساس یافته‌های شافل و بریج (۲۰۱۴) اقدام به خودکشی بیشتر در افرادی است که دلبستگی اجتنابی و اضطراب بالاتری دارند. همچنین ونتا و شارپ (۲۰۱۴) در رابطه سبک‌های دلبستگی و مشکلات بین فردی با رفتارهای مرتبط با خودکشی نشان دادند که سبک‌های دلبستگی اضطرابی و اجتنابی با رفتارهای خود-جرحی ارتباط مثبت دارند. خودکشی یکی از معضلات اجتماعی است که امروزه با توجه به پیچیده‌تر شدن تعاملات و ارتباطات در بیشتر جوامع رو به افزایش است.

در کشور ما آمار خودکشی نشانگر آن است که این پدیده به ویژه در بین نوجوانان و جوانان به صورت یک آسیب اجتماعی درآمده است و اگر چاره‌ای برای آن اندیشیده نشود آثار سوء آن علاوه بر شخص اقدام‌کننده بر اطرافیان وی و جامعه اثرگذار خواهد بود. نابسامانی‌های اجتماعی، ناملايمات زندگی و عدم توانایی یا عدم آموزش مقابله با مشکلات، آدمی را در معرض بسیاری از آسیب‌ها قرار می‌دهد به طوری که بسیاری از افراد قدرت مقابله و یا سازگاری با شرایط سخت زندگی را نداشته و مرگ را تنها راه نجات خود تلقی می‌کنند (هال، پلات و هال، ۲۰۰۹). علی‌رغم شواهدی از اینکه خود-انتقادی، وابستگی و

سبک‌های دلبستگی ساختارهای قابل تشخیصی دارند، مدل دو بعدی بلات و نظریه دلبستگی هر دو بر این باورند که عملکرد شخصیت شامل تعادل بین وابستگی و خود-انتقادی در سطوح کم به متوسط دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا است (لیتن و بلات، ۲۰۱۱). در مقابل عملکرد شخصیت ناسازگار دلبستگی نایمن ناشی از تأکید افراطی اضطراب و وابستگی / دلبستگی یا تعریف خود / دلبستگی اجتنابی یا هردو است (بلات، ۲۰۰۴). در کشور ما آمار خودکشی نشانگر آن است که این پدیده به ویژه در بین نوجوانان و جوانان به صورت یک مسئله اجتماعی درآمده و اگر چاره‌ای برای آن اندیشیده نشود آثار سوء آن علاوه بر شخص اقدام کننده بر اطرافیان وی و جامعه اثرگذار خواهد بود. نابسامانی‌های اجتماعی، نامالیقات زندگی و عدم توانایی یا عدم آموزش مقابله با مشکلات، آدمی را در معرض بسیاری از آسیب‌ها قرار می‌دهد به طوریکه بسیاری از افراد قدرت مقابله و یا سازگاری با شرایط سخت زندگی را نداشته و مرگ را تنها راه نجات خود تلقی می‌کنند (انتخابی، ۱۳۹۰). هرچند برخی بر نقش والدین در خودکشی از طریق انتقاد از خود و وابستگی متمرکز شده‌اند، اما هیچ مطالعه‌ای به طور مشخص نقش تعدیل‌کنندگی متغیرهای خود-انتقادی و وابستگی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و گرایش به خودکشی را مورد بررسی قرار نداده است. بنابراین سؤال اصلی موضوع تحقیق این است که آیا الگوی مفهومی رابطه سبک‌های دلبستگی و گرایش به خودکشی با نقش تعدیل‌کنندگی خودانتقادی و وابستگی در دانشجویان از برازش مطلوب برخوردار است؟

● روش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل شد. جامعه آماری شامل دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه گلستان بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ در رشته‌های مختلف اشتغال به تحصیل دارند ($N = 4200$). حجم نمونه براساس فرمول کوکران ۳۸۴ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم بود. بدین صورت که ابتدا براساس ابعاد جنس (مرد و زن) و مقطع تحصیلی (کارشناسی و کارشناسی ارشد)، ۲۶۰ نفر دانشجوی کارشناسی (۱۹۰ زن و ۷۰ مرد) و ۱۲۴ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد (۸۰ زن و ۴۴ مرد) انتخاب شدند بعد از درون هر

طبقه یا قشر، نمونه‌گیری به صورت تصادفی انجام شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل ۱- دانشجویان پذیرفته شده دانشگاه گلستان ۲- تمامی دانشجویان به مدت ۱ سال در این دانشگاه به تحصیل مشغول بودند. در مرحله بعد با کسب مجوز از دانشگاه گلستان و توضیح هدف برای افراد نمونه و همچنین رعایت تمامی موازین اخلاقی پژوهش، ابزارهای سبک‌های دلبستگی، پرسشنامه تجربیات افسردگی (وابستگی و خود-انتقادی) و مقیاس گرایش به خودکشی در اختیار دانشجویان قرار گرفت تا آنها را تکمیل کنند. پاسخگویی به شکل انفرادی و در حضور پژوهشگر بود. بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها (در طی ۲۴ روز)، برای بررسی برازش مدل مفهومی پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری توسط نرم‌افزار SPSS و AMOS ویراست ۲۴ استفاده شد.

● ابزار

□ الف: پرسشنامه تجربیات افسردگی^۸: پرسشنامه ۶۶ سؤالی که توسط بلات و همکاران (۱۹۹۲) ساخته شد. نمره دهی براساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) است. این پرسشنامه شامل ۳ خرده مقیاس وابستگی، خود-انتقادی و کارآمدی است. همسانی درونی این پرسشنامه در حد متوسط ($\alpha = 0/61$) تا خوب بود ($\alpha = 0/82$). همبستگی این پرسشنامه با سیاهه افسردگی بک بررسی شد و مقدار $0/73$ به دست آمد (ویجر و همیلتون، ۱۹۹۶). نتایج حاصل از این پرسشنامه در زبان‌های مختلف نشان داده است که همبستگی درونی خوبی دارد؛ که از $0/63$ تا $0/94$ می‌باشد. روایی این پرسشنامه برای خرده مقیاس وابستگی $0/71$ ، برای خود-انتقادی $0/75$ و برای کارآمدی $0/64$ ذکر کردند. مقدار اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس وابستگی $0/74$ ، خود-انتقادی $0/80$ و کارآمدی $0/70$ به دست آمد (کمپوی، باسر و بلات، ۲۰۱۳). در این پژوهش روایی هم‌زمان با سیاهه افکار افسردگی بک برابر با $0/74$ به دست آمد و همچنین اعتبار خرده مقیاس وابستگی براساس آلفای کرونباخ $0/81$ و خرده مقیاس خود-انتقادی $0/83$ محاسبه شد.

□ ب: مقیاس گرایش به خودکشی بک^۹: مقیاس افکار خودکشی بک ابزار خودسنجی ۱۹ سؤالی که برای ارتکاب به خودکشی توسط بک و /ستیر (۱۹۹۱) تهیه شد. این مقیاس براساس ۳ درجه نقطه از ۰ تا ۲ تنظیم شده است. نمره کلی فرد براساس جمع نمرات

محاسبه می‌شود که از ۰ تا ۳۸ قرار دارد. شامل خرده مقیاس‌های تمایل به مرگ (۵ سؤال)، آمادگی برای خودکشی (۷ سؤال)، و تمایل به خودکشی واقعی (۴ سؤال). روایی هم‌زمان و اعتبار مقیاس: ضرایب همبستگی دامنه‌اش از ۰/۹۰ برای بیماران بستری و ۰/۹۴ برای بیماران درمانگاهی بود. همچنین این مقیاس با سؤال خودکشی افسردگی بک از ۰/۵۸ تا ۰/۶۹ همبستگی داشت. اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب ۰/۸۷ تا ۰/۹۷ و با استفاده از روش آزمون-بازآزمون اعتبار آزمون ۰/۵۴ به دست آمده است. آلفای کرونباخ (همسانی درونی) و اعتبار هم‌زمان این مقیاس به ترتیب بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۶ و ۰/۸۳ بوده است. اعتبار این مقیاس در ایران از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و روایی هم‌زمان آن با سیاهه افسردگی پرسشنامه سلامت عمومی ۰/۷۶ گزارش شده است (هاشمی و صفرزاده، ۱۳۹۴).

□ ج: پرسشنامه سبک‌های دلبستگی^{۱۱}: ابزاری خودگزارشی ۱۵ سؤالی برای بررسی روابط دلبستگی بزرگسالان است که توسط هازان و شیور (۱۹۷۸) ساخته شد و سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دو سوگرا را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. سؤالات مربوط به سبک اجتنابی؛ سبک ایمن؛ و سبک دو سوگرا است. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در خرده مقیاس‌های آزمون به ترتیب ۵ و ۲۵ خواهد بود. روایی درونی نشان داد که همبستگی بین سبک دلبستگی ایمن و اجتنابی ۰/۰۱، اجتنابی و اضطرابی-دو سوگرا ۰/۱۴ و ایمن و اضطرابی-دو سوگرا ۰/۰۴ است. ضریب آلفای کرونباخ (اعتبار) پرسش‌های خرده مقیاس‌های ایمن، اجتنابی و اضطرابی در مورد یک نمونه دانشجویی (۱۴۸۰ نفر شامل ۸۶۰ دختر و ۶۲۰ پسر) برای کل آزمودنی‌ها به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۵ (برای دانشجویان دختر ۰/۸۶، ۰/۸۳، ۰/۸۴ و برای دانشجویان پسر ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۸۶) محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس دلبستگی بزرگسال است (امام‌اللهی، تردست، اصلانی، ۱۳۹۵). ضرایب توافق کندانال (روایی) برای سبک‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی و دو سوگرا به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۱ و ۰/۷۵ محاسبه شد (افشاری و موتابی، ۱۳۹۴).

● یافته‌ها

در مطالعه حاضر ۳۵ درصد دانشجوی مرد و ۶۵ دانشجوی زن؛ شرکت داشتند. میانگین سن دانشجویان کارشناسی ۲۰/۸۸ و میانگین سن دانشجویان کارشناسی ارشد ۲۵/۰۸ بود. حداقل سن دانشجویان ۱۸ و حداکثر ۲۸ سال بود. همچنین در جدول شماره ۱ آمار توصیفی

متغیرها شامل میانگین و انحراف استاندارد ارائه شده است.

جدول ۱. داده‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
سبک اجتنابی	۱۳/۵۷	۲/۸۰
سبک اضطرابی	۱۴/۶۳	۳/۰۲
گرایش به خودکشی	۳۵/۶۷	۶/۸۳
وابستگی	۲۲/۰۳	۳/۷۹
خود-انتقادی	۲۴/۵۲	۳/۶۸

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد، مقدار آزمون کولموگروف-اسمیرنف و شاپیرو-ویلک برای متغیرهای سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی اضطرابی، گرایش به خودکشی، وابستگی و خود انتقادی بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد و بیانگر این است که متغیرها از توزیعی نرمال در جامعه برخوردار بودند.

جدول ۲. آزمون نرمال بودن داده‌ها در توزیع داده‌ها

متغیر	Z کولموگروف-اسمیرنف	سطح معناداری	شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
سبک اجتنابی	۰/۱۱۷	۰/۶۷۵	۰/۹۶۴	۰/۶۵۳
سبک اضطرابی	۰/۰۸۴	۰/۴۳۵	۰/۹۷۲	۰/۰۹۰
گرایش به خودکشی	۰/۰۹۷	۰/۶۵۴	۰/۹۷۴	۰/۰۷۷
وابستگی	۰/۰۹۹	۰/۲۳۴	۰/۹۷۱	۰/۴۹۵
خود-انتقادی	۰/۰۸۹	۰/۰۹۸	۰/۹۷۸	۰/۱۷۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد، بین سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با گرایش به خودکشی به ترتیب با ضرایب همبستگی $(r=۰/۶۲۵)$ ، $(r=۰/۶۹۹)$ رابطه مثبت و معنادار $(p \leq ۰/۰۱)$ به دست آمده است. همچنین بین وابستگی و خود-انتقادی با گرایش به خودکشی به ترتیب با ضرایب همبستگی $(r=۰/۷۰۰)$ و $(r=۰/۶۵۳)$ رابطه مثبت معنی‌داری $(p \leq ۰/۰۱)$ به دست آمده است. برای بررسی برازش الگو، از شاخص‌های برازشی استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. شاخص نسبت مجذور خبی به درجه آزادی $(X^2/d.f)$ که مقادیر کمتر از ۳ قابل‌پذیرش هستند، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب مدل هستند و

شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸۰ نشانگر برازش مناسب مدل هستند، مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب مدل هستند.

جدول ۳. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- سبک اجتنابی				
۲- سبک اضطرابی	۰/۷۰۴**			
۳- وابستگی	-۰/۶۵۴**	۰/۵۰۴**		
۴- خود-انتقادی	۰/۵۸۰**	۰/۶۲۲**	۰/۷۰۲**	
۵- گرایش به خودکشی	۰/۶۲۵**	۰/۶۹۹**	۰/۷۰۰**	۰/۶۵۲**

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد، دلبستگی اجتنابی از طریق مسیر وابستگی و خود-انتقادی به ترتیب اثر کلی برابر با ۰/۳۲ و ۰/۶۴ بر روی گرایش به خودکشی دانشجویان دارد. همچنین دلبستگی اضطرابی از طریق مسیر وابستگی و خود-انتقادی به ترتیب اثر کلی برابر با ۰/۵۱ و ۰/۵۳ را بر روی گرایش به خودکشی در دانشجویان دارند. اثر مستقیم وابستگی بر گرایش به خودکشی برابر با ۰/۳۳ و اثر مستقیم خود-انتقادی بر گرایش به خودکشی برابر با ۰/۵۰ می‌باشد و در کل متغیرهای دلبستگی اجتنابی و اضطرابی از طریق مسیرهای وابستگی و خود-انتقادی ۰/۷۲ واریانس تغییرات گرایش به خودکشی در دانشجویان را توجیه می‌کند.

جدول ۴. ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل دلبستگی اجتنابی و اضطرابی بر گرایش به خودکشی با نقش تعدیل‌کنندگی وابستگی. خود-انتقادی در دانشجویان

متغیرها	اثر مستقیم بر گرایش به خودکشی	اثر غیر مستقیم بر گرایش به خودکشی	اثر کل بر گرایش به خودکشی
دلبستگی اجتنابی از طریق مسیر وابستگی	۰/۴۵	-۰/۱۳	۰/۳۲
دلبستگی اجتنابی از طریق مسیر خود-انتقادی	۰/۴۵	۰/۲۴	۰/۶۹
دلبستگی اضطرابی از طریق مسیر وابستگی	۰/۳۷	۰/۱۴	۰/۵۱
دلبستگی اضطرابی از طریق مسیر خود-انتقادی	۰/۳۷	۰/۱۶	۰/۵۳
اثر مستقیم وابستگی بر گرایش به خودکشی	۰/۳۳	-	۰/۳۳
اثر مستقیم خود-انتقادی بر گرایش به خودکشی	۰/۵۰	-	۰/۵۰

$X^2=676/60$, $df=379$, $X^2/df=1/78$, $RMSEA=0/05$, $CFI=0/99$, $GFI=0/92$, $NFI=0/97$

● بحث و نتیجه گیری

○ پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه سبک‌های دلبستگی و گرایش به خودکشی با نقش تعدیل‌کنندگی خودانتقادی و وابستگی در دانشجویان انجام پذیرفت. در راستای هدف مذکور، نتایج حاکی از نقش مؤثر خود-انتقادی و وابستگی در ارتباط بین سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با گرایش به خودکشی در دانشجویان است، بدین معنی که دانشجویان با سبک دلبستگی اضطرابی و اجتنابی همراه با خود-انتقادی و وابستگی گرایش بیشتری به خودکشی دارند که در واقع با نتایج تحقیقات (اوزیر، ۲۰۱۵؛ کمپوس، باسر و بلات، ۲۰۱۳؛ کمپوس و ماسکوتا، ۲۰۱۴؛ شافل و بریچ، ۲۰۱۴) همسو هستند. در تبیین رابطه بین دلبستگی اضطرابی و گرایش به خودکشی می‌توان گفت که افرادی که دارای نمره بالایی در سبک دلبستگی اضطرابی هستند، در روابط بین فردی احساس تردید بیشتری دارند و پیامدهای منفی را در موقعیت تهدیدکننده بیش از حد توصیف می‌کنند. سبک دلبستگی اضطرابی نیز به خاطر ایجاد احساسات دوگانه و متناقض باعث می‌شود که فرد دید منفی به خود و دیگران و در نتیجه دنیا پیدا کنند. این دید منفی باعث می‌شود که برآوردهای فرد از انتظارات و خواسته‌هایش از دنیا بر مبنای واقعیت قرار نداشته باشد و بنابراین ممکن است با شکست‌های متعددی در این رابطه مواجه شود. این شکست‌ها در کنار احساسات دوگانه نیاز و ترس از طرد شدن روابط با دیگران می‌تواند منبعی برای افسردگی و افکار خودکشی باشد (بلات و بلاس، ۱۹۹۶).

○ همچنین در توجیه نقش میانجی وابستگی و خود-انتقادی در افراد با سبک دلبستگی اضطرابی باید اذعان کرد که با توجه به نظر بلات (بلات، ۲۰۰۸) سطوح بالایی از وابستگی و یا/ خود-انتقادی می‌تواند آسیب‌پذیری را به شکل افسردگی نشان دهد. به طور خاص، افراد وابسته معمولاً به نزدیکی، وابستگی و ارتباطات بین فردی مشخص می‌شوند؛ به ویژه این افراد در شرایط جدایی و از دست دادن، تمایل دارند با احساس درماندگی و پوچی پاسخ دهند. در مقابل، افراد انتقادکننده از خود در مورد تجارب شرمساری و شکست شخصی خود نگران هستند. افراد انتقادکننده از خود در موارد شکست به ویژه افسردگی تمایل دارند احساس گناه و سرزنش بیشتری را تجربه کنند (کوچولا و زوروف، ۲۰۱۰). علاوه بر این، تحقیقات نشان دادند که دو عامل مهم آسیب‌پذیری شخصیت، یعنی وابستگی و خود-

انتقادی و آسیب‌پذیری‌های رشدی اولیه، به ویژه، دلبستگی ناایمن خودکشی در نوجوانان را تسهیل می‌کند. با توجه به مدل دوقطبی، شخصیت از طریق یک تعامل جدلی و مداوم بین مسائل هویت، خودمختاری و دستاوردهای آن از یک طرف و مسائل بین فردی وابستگی، دلبستگی و صمیمیت از سوی دیگر حاصل می‌شود. پیشنهاد می‌شود که این الگو ممکن است در درک ما از آسیب‌پذیری به خودکشی در جوانان نقش داشته باشد، زیرا ممکن است الگوهای خاص خطر، دانش ما از علل رفتارهای خودکشی و بهبود درمان‌هایمان برای بیماران خودکشی را روشن سازد (لوپس و همکاران، ۲۰۱۵).

○ در تبیین رابطه بین دلبستگی اجتنابی و گرایش به خودکشی می‌توان گفت که کسانی که سطح بالاتری از دلبستگی اجتنابی دارند، تمایل به ایجاد دیدگاه منفی نسبت به دیگران دارند و ممکن است باورهای داشته باشند که آنها را از اطرافیان دور نگه دارد و به جای اعتماد به نفس بیشتر، بیشتر به وجود خطر در موقعیت‌ها باور دارند. با توجه به ارتباط منفی دلبستگی اجتنابی به وابستگی، معمولاً این افراد کمتر گرایش به خودکشی دارند و در واقع بیانگر این نکته است که این افراد با وابستگی زیاد کمتر از افراد با سبک اضطرابی گرایش به خودکشی دارند. افراد با سطوح بالاتری از دلبستگی اجتنابی متوجه شدند که دیگران غیرقابل اعتماد هستند، در نتیجه یاد گرفتند بر خودشان تکیه کنند و از صدمه زدن بر خود جلوگیری کنند و تأکید بیشتر بر خودمختاری و استقلال دارند (کمپوی و ماسکوتا، ۲۰۱۴). علاوه بر این، خودکشی می‌تواند شکل نهایی کاهش روابط عاطفی نزدیک باشد، که افراد وابسته کاملاً از آن می‌ترسند. همچنین افرادی که سطوح بالاتری از دلبستگی اجتنابی دارند و از خود انتقاد بیشتری می‌کنند، برای محافظت از خود در مقابل طرد شدن، گرایش بیشتری به خودکشی دارند. انتقاد از خود باعث می‌شود که فرد به نوعی دچار ادراک منفی در مورد خود شود و در زمان برخورد با شرایط تنش‌زا، کنترل هیجانی خود را از دست می‌دهد، در نتیجه تصمیماتی اتخاذ می‌کند که معمولاً منجر به آسیب به خود می‌شود. همچنین افراد مبتلا به سبک ناایمن اضطرابی و خود منتقد در مورد روابطشان دائماً دل مشغولی دارند، مدام ارزشیابی منفی از خود می‌کنند، اشتعال ذهنی مداوم در مورد انجام کارهایشان دارند و به طور مکرر نگرش منفی نسبت به عملکرد خود و دیگران دارند، مسئولیت‌ها را به سختی می‌پذیرند و به راحتی شانه خالی می‌کنند، این افراد در مواجهه با وضعیت‌های ناکام‌کننده

بیشتر افکار افسردگی دارند و افکار خودکشی در این افراد نمود بیشتری پیدا می‌کند (بلا، ۲۰۰۸). بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش، افرادی که دارای سبک‌های دلبستگی اجتنابی و یا اضطرابی باشند و به نوعی خود-منتقد و وابسته باشند، بیشتر در معرض افکار خودکشی و آسیب به خود هستند.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. attachment styles | 2. avoidance |
| 3. anxiety | 4. suicidal thoughts |
| 5. dependency | 6. self-criticism |
| 7. Blatt's two-configurations mode | 8. Depressive Experiences Questionnaire |
| 9. Beck Scale for Suicide Ideation (BSS) | 10. Attachment Style Questionnaire |

● منابع

افشاری، زینب؛ موتابی، فرشته (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای روان‌سازه‌های ناسازگار اولیه در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و رضایت زناشویی، *مجله روان‌شناسی خانواده*، ۲ (۱): ۷۰-۵۹.

انتخابی، حامد (۱۳۹۰). *بررسی رابطه احساس تنهایی، کیفیت زندگی و منبع کنترل با گرایش به خودکشی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

رمضان زاده، فاطمه؛ مرادی، علیرضا؛ محمدخانی، شهرام (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های نظم‌جویی هیجانی در روان‌بند های هیجانی و نیم‌رخ خطر مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر، *مجله روان‌شناسی*، ۱۹ (۴)، ۳۸۰-۳۹۳.

حسینی، زهرا؛ فریرزی، الهام (۱۳۹۴). *رابطه بین سبک‌های دلبستگی با افکار خودکشی در سربازان ارتش*، کنفرانس ملی چارسوی علوم انسانی، شیراز بهمن ماه ۹۴.

هاشمی، فاطمه؛ صفرزاده، سحر (۱۳۹۳). *بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و تفکر خودکشی با کیفیت زندگی در بین زنان شهرستان ماسهر*، اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.

امان‌اللهی، عباس؛ تردست، تردست؛ اصلانی، خالد (۱۳۹۵). *پیش‌بینی نشانگان ضربه عشق بر اساس سبک‌های دلبستگی و تمایز یافتگی در دانشجویان دختر دارای تجربه شکست عاطفی*. *مجله روان‌شناسی*، ۲۰ (۳)، ۷۹-۹۰.

هاشمی، فرهاد؛ صفرزاده، سارا (۱۳۹۴). *بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی و افکار خودکشی و کیفیت زندگی زنان در شهر مشهد*، اولین کنفرانس علمی علوم و روان‌شناسی آسیب اجتماعی و فرهنگی در

ایران، ۱ (۲): ۳۴-۳۸.

- Arslan E, & Ari R. (2010). Analysis of ego identity process of adolescents in terms of attachment styles and gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. ۲(2): 744-750.
- Beck A, & Steer R. (1991). *Manual for the beck scale for suicide ideation* 5th ed. San Antonio Psychological Publication. 5: 230-239.
- Bifulco A, Schimmenti A, Moran P, Jacobs C, Bunn A, & Rusu AC. (2014). *Problem parental care and teenage deliberate self-harm in young community adults*. Bull Menninger Clin. 78(2):95-114.
- Blatt, S.J., & Blass, R.B. (1996). Relatedness and self-definition: A dialectic model of personality development. In: Noam, G.G., & Fischer KW, (Editors). *Development and vulnerabilities in close relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.7(3):309-38.
- Blatt, S.J, Luyten P. (2009). A structural-developmental psychodynamic approach to psychopathology: Two polarities of experience across the life span. *Dev Psychopathic*. 21(3):793-814.
- Blatt, S.J., Schaffer, C.E., Bers, S.A., & Quinlan, D.M. (1992). Psychometric properties of the Depressive Experience's Questionnaire for Adolescents. *J. Pers. Assess*. 59(1):82-98.
- Blatt, S.J. (2004). *Experiences of depression: Theoretical, clinical, and research perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association. 3 (17):58-74.
- Blatt SJ. (2008). *Polarities of experience: Relatedness and self definition in personality development, psychopathology, and the therapeutic process*. Washington, DC: American Psychological Association.1(2):56 101.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol. 2. *Separation: Anxiety and anger*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). Loss: Sadness and depression. attachment and loss; 2(3). New York: Basic.
- Campos, R.C, Besser, A, & Blatt, S.J. (2013). Recollections of parental rejection, self-criticism and depression in suicidality. *Arch. Suicide Res*. 2(17) :58-74.
- Campos, R.C., & Holden, R.R. (2014). Suicide risk in a Portuguese non-clinical sample of adults. *Eur. J. Psychiatry*. 28(4):230-41.
- Campos, R.C, Mesquita, C. (2014). Testing a model of suicidality in community adolescents: a brief report. *J. Child Adolescent Behav*. 3(147) :34-56.
- Evans, E., Hawton, K., Rodham, K., & Deeks, J. (2005). The prevalence of suicidal phenomenon in adolescents: A systematic review of population-based studies. *Suicide*

- Life Threat Behav.* 35(3): 239-250.
- Fazaa, N., & Page, S. (2003). Dependency and self-criticism as predictors of suicidal behavior. *Suicide Life Threat Behav.* 33(2):172-85.
- Fehon, D.C., Grilo, C.M., & Martino, S. (2009). A comparison of dependent and self-critically depressed hospitalized adolescents. *J. Youth Adolescent.* 29(1):93-106.
- Gilbert, P., Irons, C. A. (2004). Pilot exploration of the use of compassionate images in a group of self-critical people. *Memory.* 12(4), 507-516.
- Hall, R., Platt, D, & Hall, R. (2009). Suicide risk assessment: A review of risk factors for suicide in 100 patients who made severe suicide attempts. *Psychosomatics.* 40 (1): 18-27.
- Hazan, C, & Shaver, P. R. (1978). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology.* 52(3):511-524.
- Kopala-Sibley, D.C., Mongrain, M., & Zuroff, D.C. (2013). *A lifespan perspective on dependency and self-criticism: Age-related differences from 18 to 59.* *J Adult Dev.* 2013; 20(3):126-41.
- Kopala-Sibley, D.C., & Zuroff, D.C. (2010). Proximal predictors of depressive symptomatology: Perceived losses in self-worth and interpersonal domains and interjective and anaclitic mood states. *Cogn. Behav. There.* 39(4):270-82.
- Láng, A. (2010). Attachment and emotion regulation—clinical implications of a non-clinical sample study. *Procedia Soc. Behave. Sci.* 5:674-8.
- Lewis, K.C., Meehan, K.B., Cain, N.M., & Wong, P.S. (2015). Within the confines of character: A review of suicidal behavior and personality style. *Psychoanalyses Psychol.* 33(1):179-202.
- Linehan, M.M., Rizvi, S.L., & Welch, S.S. (2000). Psychiatric aspects of suicidal behavior: Personality disorders. In: Hawton, K.; van Heeringen, K., (Editors.) *The international handbook of suicide and attempted suicide.* New York: Wiley, 2(4): 147-178.
- Luyten, P., Blatt, S.J. (2011). Integrating theory-driven and empirically-derived models of personality development and psychopathology: A proposal for DSM V. *Clin. Psychology Rev.* 31(1):52-68.
- Maimon, D., Browning, C.R., Brooks-Gunn, J. (2010). Collective efficacy, family attachment, and urban adolescent suicide attempts. *J. Health Soc. Behave.* 51(3):307-24.
- Özer, Ürün. (2015). Relationship of suicidal ideation and behavior to attachment style in patients with major depression, *Arch Neuropsychiatry.* 52: 283-288.
- Pompili, M., VI Chi, M., Musocco, M., Vanacore, N., Innamorato, M., Serafini, G., et al. (2010). Il suicide in Italia. As petti epidemiological e sociodemographic (suicide in

- Italy. Epidemiologic and demographic features). *Q. Ital. Psychiatry*. 29(2):5–16.
- Prinstein, M.J., Boegers, J., Spirito, A., & Grapentine, W.L. (2001). Multi-method assessment of adolescent suicidality in adolescent psychiatric inpatients: Preliminary results on the relative utility of suicide assessment approaches. *J Am Acad Child Adolescent Psychiatry*, 40(12):1053–61.
- Roberts, R.E., Roberts, C., & Xing, Y. (2010). One-year incidence of suicide attempts and associated risk and protective factors among adolescents. *Arch Suicide Res*. 14(3) :66–78.
- Shafall, A., & Bridge, J. (2014). Insecure attachment and suicidal behavior in adolescents. *Crisis*. 35(6):426–30.
- Venta, A., & Sharp C. (2014). Attachment organization in suicide prevention research: Preliminary findings and future directions in a sample of inpatient adolescents. *Crisis*. 35(1):60–6.
- Vijver, F.J.R., & Hambleton, R.K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *Euro. Psychol*. 1(2):89–99.
- Wasserman, D., Cheng, Q.I., & Jiang, G.X. (2005). Global suicide rates among young people aged 15-19. *World Psychiatry*. 4(2):114–20.
- Yamaguchi, N., Koboayashi, J., Tachikawa, H., Sato, S., Hori, M., Suzuke, T., et al. (2000). Parental representation in eating disorder patients with suicide. *J. Psychosomatic Res*. 49(2):131–6.



خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت □

Emotional Creativity and Self-Directed Learning: The Mediating Role of Achievement Motivation □

Hamid Moaser, MSc
Heidar Ali Zarei, PhD □

حمید معاصر*
دکتر حیدر علی زارعی*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of achievement motivation in the relationship between emotional creativity and self-directed learning. The present study was a correlation study using structural equation modeling. The statistical population of the present study included all eleventh grade male students in Khoy city numbering 5300 people. From the population a sample of 370 people were selected using the Slovin formula by stage cluster sampling and completed Emotional Creativity Inventory (ECI), Achievement Motivation Questionnaire (AMQ) and Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SDL). Data were analyzed by SPSS24 and AMOS22. The results of this study showed that emotional creativity was able to explain 29% of the variance of achievement motivation, and the variables of emotional creativity and achievement motivation can simultaneously explain 43% of the self-directed learning variance. Also, the achievement motivation has a significant mediator role in the relationship between emotional creativity and self-directed learning ($p < 0.01$). Hence, expressing positive emotions in the form of an achievement motivation, it makes people see new links between ideas, organizes information and creates new solutions to the problem. Therefore, the creativity of this kind of emotion improves the person's readiness to engage in various activities and self-directed learning.

Keywords: emotional creativity, self-directed learning, achievement motivation

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۵۳۰۰ نفر بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۷۰ نفر با استفاده از فرمول اسلووین به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب و سیاهه خلاقیت هیجانی، پرسشنامه انگیزه پیشرفت و مقیاس یادگیری خودراهبر را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS و AMOS ۲۲ انجام شد. نتایج نشان داد که خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت به‌طور هم‌زمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر هستند. همچنین، انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی‌داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر دارد ($p < 0/01$). از این رو، ابراز هیجانات مثبت در قالب انگیزه پیشرفت باعث می‌شود افراد پیوندهای تازه‌ای بین ایده‌ها ببینند، اطلاعات را سازمان داده و راه‌حل‌های جدیدی را برای مشکل خلق کنند. لذا، خلاقیت ناشی از این نوع هیجانات، آمادگی فرد را برای درگیر شدن در فعالیت‌های مختلف و یادگیری خودراهبر بهبود و ارتقاء می‌بخشد.

کلیدواژه‌ها: خلاقیت هیجانی، یادگیری خودراهبر، انگیزه پیشرفت

□ Department of Psychology, Islamic Azad University, Khoy, I. R. Iran.
□ Email: alizarei@iaukhoy.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۸ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۱/۱۸
* گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی

● مقدمه

یکی از مهم‌ترین ویژگی محیط‌های یادگیری آمادگی آنها برای «یادگیری خودراهبر»^۱ (SDL) و مستقل است (سعید، علی نژاد و گودرزی، ۱۳۹۴). توانایی کار کردن خودمختار به عنوان بخش الزامی برنامه‌های درسی و بخش ضروری، فرایند یادگیری در نظر گرفته می‌شود که نتیجه آن تحول دانش و مهارت‌های فراگیر به عنوان مشخصه جامعی از آمادگی برای رسیدگی به چالشها است (آهنچیان و عصارودی، ۱۳۹۴). پژوهشگران معتقدند که با توجه به تغییرات روزافزون زندگی اجتماعی، دانش‌آموزان نیازمند کسب یک الگوی پویا برای یادگیری مداوم دانش و مهارت‌های جدید هستند که هسته مرکزی این الگوی پویا یادگیری خودراهبر می‌باشد (زارع، ۱۳۹۴).

نولز یادگیری خودراهبر را به عنوان فرایندی تعریف کرده است که در آن، افراد برای شناسایی نیازهای یادگیری خود، تعیین اهداف یادگیری، شناسایی منابع و مطالب مورد نیاز برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی برآیندهای یادگیری خود با یا بدون کمک دیگران وارد عمل شده و ابتکار عمل را در دست می‌گیرند (به نقل از یوسفی و گردان شکن، ۱۳۸۹). فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) یادگیری خودراهبر را درجه مسئولیت‌پذیری یادگیرنده، نسبت به یادگیری‌اش تعریف کرده اند. از جمله ویژگی‌های یادگیری خودراهبر می‌توان به «خودکنترلی»، «خودمدیریتی» و «رغبت برای یادگیری» و حل مسئله به منظور رسیدن به بهترین نتایج یادگیری اشاره کرد. یادگیرندگان خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار منفعلانه برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را به دست می‌گیرند. یادگیری آنها هدفمند و معنادار است و با توجه به انگیزه بالا، یادگیریشان پایداری و تداوم خواهد داشت. این‌گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیرتر هستند و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (صادقی و خلیلی گشینگانی، ۱۳۹۵؛ ابیلی، نارنجی ثانی و مصطفوی، ۱۳۹۶).

در این راستا، یکی از عواملی که می‌تواند با یادگیری خودراهبر در ارتباط باشد، و اعتمادبه‌نفس فراگیران و ظرفیت آنان برای یادگیری مستقل در محیط‌ها و موقعیت‌های آموزشی چالش‌برانگیز را افزایش و حس یادگیری را افزایش دهد، «اخلاقیت هیجانی»^۲ است. اخلاقیت اغلب تجلی و نمایش بیان آزاد است و در میان فرایندهای عالی تفکر

در بالاترین سطح قرار دارد، در مقابل، هیجان‌ات اغلب تجلی برانگیختگی های درونی افراد است و به گونه‌ای که فرد را در ارائه پاسخ محدود می‌کند (هاشمی، ۱۳۸۸). آوریل (۲۰۰۹) خلاقیت هیجانی را به معنای ابراز خود (آمادگی) به روشی جدید (بداعت) که براساس آن خطوط فکری فرد بسط یافته و روابط میان فردی او افزایش می‌یابد (اثربخشی) تعریف می‌کند. خلاقیت هیجانی توانایی تجربه و بیان بدیع، مؤثر و اصیل، ترکیبی از هیجان‌ات است. در پرتو خلاقیت، خلاقیت هیجانی مستلزم رها شدن از واکنش های هیجانی معمول و خلق واکنش های هیجانی بدیع است (زارعی، ۲۰۱۴). افراد مستعد بروز هیجان‌ات خلاقانه، بیش از سایرین برای شناخت هیجان‌ات زمان می‌گذارند، تلاش می‌کنند و توجه و دقت بیشتری به هیجان‌ات خود و دیگران دارند (آوریل، ۲۰۰۵). از این جهت، خلاقیت هیجانی می‌تواند انگیزه‌ها، عواطف، دیدگاه و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که خلاقیت هیجانی رابطه مثبتی با یادگیری خودراهبر و انگیزه پیشرفت دارد (رهنما و عبدالملکی، ۱۳۸۸). در این راستا، عجم و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی اشاره کردند که بین خلاقیت هیجانی و اشتیاق تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد و مؤلفه‌های آمادگی هیجانی، کارایی و اصالت جزء مؤلفه‌هایی بودند که اشتیاق تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کردند. رضایی، حسینی منش، مکنون حسینی و اکبری بلوطبندگان (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که خلاقیت هیجانی با انگیزش پیشرفت رابطه مثبتی دارد و همچنین نقش میانجی انگیزش پیشرفت در مدل تأیید شد. حشمدار و رنگریز (۲۰۱۷) در پژوهشی مطرح ساختند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین خلاقیت و خودمختاری یادگیری در دانش‌آموزان وجود دارد. *اوربول، آموتیو، مندوزا، دکاستا و میراندا* (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار و مثبت انگیزش درونی و درگیری تحصیلی در دانشجویان است. *زارعی* (۲۰۱۴) در پژوهشی خاطر نشان ساخت که خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی معنی‌دار انگیزش تحصیلی است.

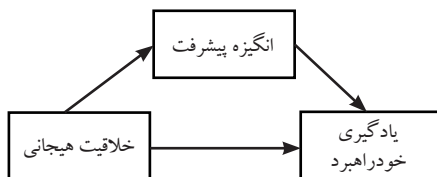
از طرفی، تبیین یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان تنها به وسیله ویژگی‌هایی همچون خلاقیت هیجانی میسر نیست، بلکه مکانیسم‌های انگیزشی متعددی نیز می‌توانند با ایفای نقش واسطه‌ای یادگیری دانش‌آموزان را هدایت کنند. یکی از متغیرهای انگیزشی مرتبط با این پدیده «انگیزه پیشرفت»^۳ است. مطالعات نشان می‌دهد که در میان عوامل متعدد و

گونگون (فردی و محیطی) تأثیرگذار بر یادگیری فراگیران، انگیزش نقش برجسته و بلکه مهم‌تری را ایفا می‌نماید. / *اسلاوین* (۲۰۰۶) انگیزه پیشرفت را به معنی میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی تعریف می‌کند که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است. انگیزش را می‌توان به عنوان عامل نیرودهنده و هدایت‌کننده رفتار تعریف کرد که به تلاش فرد شدت و جهت می‌دهد (ولترز، ۱۹۹۸، نقل از فیروز بخت و لطیفیان، ۱۳۹۷؛ *کایان*، ۲۰۱۰). هرمنس (به نقل از وطن خواه و سامانی، ۱۳۹۵) عنوان می‌کند که انگیزه پیشرفت تمایل به انجام دادن کار به بهترین وجه در نظر خود و دیگران است. افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند و حتی پس از آن که در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند (عابدینی و مختاری، ۱۳۹۴).

در این راستا، نتایج برخی از پژوهش‌ها حکایت از نقش واسطه‌ای معنی‌دار انگیزه پیشرفت در رابطه بین برخی از متغیرهای روانشناختی است. به‌طوری‌که *عرفانی* (۱۳۹۶) در پژوهشی خاطر نشان ساخت که انگیزش یادگیری نقش واسطه‌ای با اهمیتی در رابطه بین پیشرفت تحصیلی و راهبردهای فراشناختی ایفا می‌کند. این پژوهشگر، چنین نتیجه‌گیری کرد که با بهبود راهبردهای فراشناختی می‌توان انگیزش یادگیری دانش‌آموزان را بالا برد و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را ارتقا بخشید. / *استادزاده، داوودی و زارع* (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای اشاره کردند که بین یادگیری خودتنظیم با انگیزه پیشرفت رابطه معنی‌دار مثبت وجود دارد. نتایج بخشی از پژوهش شهرکی نیا، پورقاز و جناآبادی (۱۳۹۶) نشان داد که یادگیری خودراهبر از طریق انگیزش به صورت معناداری قابل پیش‌بینی است. *کارشکی و گراوند* (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای نشان دادند که یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد.

بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که مطالعات اندکی پیرامون «اخلاقیت هیجانی»، «یادگیری خودراهبر» و «انگیزه پیشرفت» انجام شده و برآورد نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین اخلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر می‌تواند دستاوردهای مهمی داشته باشد. لذا بررسی متغیرهای مرتبط با آن می‌تواند ماهیت این نوع از اخلاقیت را بیش از پیش روشن سازد. بنابراین هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه اخلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با

نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت بر اساس مدل مفهومی زیر بود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی به روش مدلیابی «معادلات ساختاری» بود. در مدل مفروض پژوهش، یادگیری خود راهبر به عنوان متغیر وابسته یا درون‌زای مدل، خلاقیت هیجانی به عنوان متغیر مستقل و برون‌زای مدل و انگیزش پیشرفت به عنوان متغیر واسطه‌ای مشخص شدند. «جامعه آماری» پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع متوسطه شهرستان خوی به تعداد ۵۳۰۰ نفر بود و حجم نمونه ۳۷۰ نفر محاسبه شد. جهت رعایت نکات اخلاق پژوهشی، ابتدا فرم رضایت نامه مربوط به پژوهش از نظر علمی و اخلاقی در زمان اجرا در بین شرکت کنندگان توزیع گردید تا مشارکت کنندگان در صورت تمایل به شرکت در پژوهش جهت اعلام رضایت آن را تکمیل کنند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و AMOS نسخه ۲۲ انجام شد.

● ابزار

□ الف: سیاهه خلاقیت هیجانی^۴ (ECI) به منظور اندازه‌گیری خلاقیت هیجانی در ابعاد بداعت یا نوآوری، اثربخشی / صداقت و آمادگی توسط آوریل در سال ۱۹۹۹ تهیه و توسط قدیری نژاد (۱۳۸۱؛ به نقل از عجم و همکاران، ۱۳۹۵) در ایران هنجاریابی شده است. نسخه اولیه این سیاهه، ۳۰ ماده داشت که ۷ ماده «آمادگی هیجانی»، ۱۴ ماده بداعت، ۵ ماده «اثربخشی» و ۴ ماده «صداقت» را می‌سنجید. در نسخه هنجاریابی شده ماده‌های مربوط به ابعاد اثربخشی و اصالت در قالب یک خرده مقیاس تنظیم و در نهایت ۳ عامل آمادگی، اثربخشی/اصالت و نوآوری یا بداعت شناسایی شده‌اند. نحوه نمره‌گذاری این سیاهه نیز به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای است. آوریل (۱۹۹۹؛ به نقل از ثابت، ۱۳۹۴) ضمن تأیید روایی سازه سیاهه، اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ برای کل خلاقیت هیجانی ۰/۹۱ و اعتبار ابعاد آمادگی، اثربخشی/صداقت و بداعت را به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۹، و ۰/۸۵ به دست

آورد. مطالعات چندی روایی سازه سیاهه را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی و سه عامل اصلی سیاهه را تأیید کرده اند (به نقل از صمدی، قمرانی، شمسی، احمدزاده و سیادتیان، ۱۳۹۳). لطیفیان و دلاور پور (۱۳۹۱) نیز با استفاده از روش دونیمه سازی ضریب اعتبار سیاهه را ۰/۸۲ گزارش کردند.

□ ب: پرسشنامه انگیزه پیشرفت^۵ توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ تهیه شده و دارای به ۲۹ ماده است. سؤالات این پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان و به دنبال هر جمله ۴ گزینه داده شده است. نمره گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگیهای ۹ گانه که سؤالات براساس آنها نوشته شده، انجام می گیرد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳). این ویژگی ها عبارت اند از: سطح آرزوی بالا، انگیزه قوی، مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط، تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام، ادراک پویایی زمان، آینده نگر، توجه به ملاک شایستگی در انتخاب دوست و همکار، بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار و انجام کارها به نحو مطلوب. هرمنس برای برآورد روایی پرسشنامه، روش اعتبار محتوا را به کار گرفت که بیان آن بر پژوهش های پیشین درباره انگیزش پیشرفت بود. او همچنین ضریب همبستگی پرسشنامه را با رفتارهای پیشرفت گرا برآورد نمود که نشان دهنده روایی بالای پرسشنامه بود ($r=0/88$). اعتبار ابزار با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی پس از گذشت سه هفته، به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد (به نقل از اصغری، ناستی زایی و پورقاز، ۱۳۹۵).

□ ج: مقیاس یادگیری خودراهبر^۶ یک ابزار خودسنجی ۴۱ سؤالی است که توسط فیشر و همکاران (۲۰۰۱) تدوین و توسط نادری و سجادیان (۱۳۸۵) در ایران هنجاریابی شده است. این مقیاس یادگیری خودراهبر دانش آموزان را در سه مؤلفه (خرده مقیاس) «خودکنترلی»، «خودمدیریتی» و «رغبت برای یادگیری» اندازه گیری می کند. فیشر و همکاران (۲۰۰۱) ضریب اعتبار مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آوردند و این ضریب برای خرده مقیاس های خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ گزارش شده است. بهروزی، شغابی، مهرابی زاده هنرمند و مکتبی (۱۳۹۲) در پژوهشی اعتبار مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و مؤلفه های خودمدیریتی، رغبت به یادگیری، خودکنترلی به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۶، ۰/۸۴

و ۰/۳۱ گزارش و همچنین روایی هم‌زمان آن را با سؤالات محقق ساخته ۰/۵۷ به دست آوردند. نادى و سجادیان (۱۳۸۵) نیز در مطالعه‌ای اعتبار کل مقیاس را ۰/۸۲ و اعتبار زیر مقیاس‌های خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی را به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ گزارش نمودند.

● یافته‌ها

از نظر توزیع سنی، ۳۳/۱ درصد از شرکت کنندگان دارای توزیع سنی ۱۵ تا ۱۶ سال و ۶۵/۳ درصد نیز دارای توزیع سنی ۱۷ تا ۱۹ سال بودند. همچنین ۱/۷ درصد از شرکت کنندگان اطلاعات سنی خود را مشخص نکرده بودند. میانگین سنی برای کل شرکت کنندگان برابر با ۱۶/۸۴ و برای شرکت کنندگان با دامنه سنی ۱۵ تا ۱۶ برابر با ۱۵/۹۷ و برای شرکت کنندگان با دامنه سنی ۱۷ تا ۱۹ سال برابر با ۱۷/۲۸ است. از نظر مقطع تحصیلی، ۵۰ درصد در مقطع اول دبیرستان، ۳۷/۲ درصد دوم دبیرستان و ۶/۷ درصد نیز در مقطع پیش‌دانشگاهی مشغول تحصیل هستند، ۶/۱ درصد نیز اطلاعات مربوط به مقطع تحصیلی خود را گزارش نکرده‌اند. از لحاظ رشته تحصیلی، ۱۴/۲ درصد در رشته تحصیلی علوم انسانی، ۳۶/۷ درصد علوم تجربی، ۳/۳ درصد علوم ریاضی، و ۱۰ درصد نیز در رشته‌های کاردانی و فنی مشغول تحصیل بوده‌اند، ۳۵/۸ درصد نیز اطلاعات مربوط به رشته تحصیلی خود را گزارش نکرده بودند.

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار نمرات کل «خلاقیت هیجانی» برابر با $(۹۶/۹۹ \pm ۱۳/۶۴)$ ، «انگیزه پیشرفت» $(۷۶/۴۶ \pm ۹/۹۳)$ و «یادگیری خودراهبر» برابر با $(۱۵۴/۸۵ \pm ۱۹/۷۰)$ است. همچنین نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف در این جدول حاکی از این است که توزیع داده‌ها در برخی از متغیرهای مورد مطالعه نرمال نیست. در خصوص معنی‌دار شدن آماره Z کالموگروف-اسمیرنف می‌توان چنین عنوان کرد که چون این شاخص، آزمونی مبتنی بر تعداد نمونه‌ها است، بنابراین با افزایش تعداد نمونه‌های مورد مطالعه، احتمال معنی‌داری Z محاسبه شده بیشتر خواهد بود. لذا می‌توان نرمال نبودن توزیع برخی از متغیرهای فوق را با توجه به پایین بودن مقدار شاخص‌های کجی و کشیدگی گزارش شده (± 2) و برخلاف شاخص عددی به دست آمده با توجه به قضیه حد مرکزی توجیه کرد (زارعی، ۱۳۹۷).

جدول ۱. شاخص های مرکزی، پراکندگی و آماره Z جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	آماره Z	معنی داری
آمادگی	۱۲	۳۴	۲۳/۰۵	۳/۹۵	-۰/۱۳۴	-۰/۳۰۲	۱/۱۷۰	۰/۱۲۹
اثربخشی/اصالت	۱۷	۴۲	۲۹/۲۸	۴/۹۰	-۰/۰۱۸	-۰/۳۵۵	۰/۹۰۸	۰/۳۸۲
نوآوری/بداعت	۲۴	۶۵	۴۴/۶۷	۷/۹۹	۰/۰۹۴	۰/۱۱۳	۱/۰۴	۰/۲۲۶
اخلاقیات هیجانی (کل)	۶۲	۱۳۴	۹۶/۹۹	۱۳/۶۴	۰/۰۴۵	۰/۱۰۴	۰/۷۷۰	۰/۵۹۳
سطح آروزی بالا	۷	۱۶	۱۲/۴۰	۲/۱۴	-۰/۵۱۴	-۰/۲۰۲	۲/۸۸	۰/۰۰۰۱
انگیزه قوی	۵	۱۲	۸/۴۴	۱/۶۲	-۰/۰۰۹	-۰/۴۸۹	۲/۶۶	۰/۰۰۰۱
مقاومت	۶	۱۵	۱۱/۰۷	۱/۹۹	-۰/۴۳۶	-۰/۴۵۱	۲/۹۴	۰/۰۰۰۱
تلاش مجدد	۶	۱۶	۱۲/۱۹	۲/۴۱	-۰/۴۰۲	-۰/۵۴۶	۲/۳۷	۰/۰۰۰۱
پویایی زمان	۴	۱۵	۹/۶۳	۲/۳۲	-۰/۱۱۸	-۰/۲۳۶	۱/۷۵	۰/۰۰۴
آینده نگری	۵	۱۲	۹/۷۰	۱/۸۷	-۰/۶۷۳	-۰/۵۲۳	۳/۶۰	۰/۰۰۰۱
شایستگی	۲	۸	۵/۹۸	۱/۴۷	-۰/۴۷۳	-۰/۳۲۰	۳/۲۵۰	۰/۰۰۰۱
عملکرد خوب	۱	۴	۳/۲۶	۰/۹۹۲	-۱/۱۲	۰/۱۳	۶/۳۵	۰/۰۰۰۱
انجام کار مطلوب	۸	۱۹	۱۳/۸۰	۲/۳۲	-۰/۲۲۳	-۰/۴۱۰	۱/۹۰	۰/۰۰۱
انگیزه پیشرفت (کل)	۵۷	۱۱۰	۸۶/۴۶	۹/۹۳	-۰/۱۱۷	-۰/۴۲۵	۰/۷۴۳	۰/۶۳۹
خودکنترلی	۲۲	۷۰	۵۳/۶۴	۸/۳۴	-۰/۴۲۸	-۰/۱۰۳	۱/۳۱	۰/۰۶۲
خودمدیریتی	۲۵	۸۰	۶۰/۹۳	۸/۹۰	-۰/۵۰۰	۰/۴۸۵	۰/۹۷۸	۰/۲۹۴
رغبت برای یادگیری	۱۷	۵۵	۴۰/۲۸	۵/۰۸	-۰/۴۳۲	۱/۲۸	۱/۶۴	۰/۰۰۹
یادگیری خودراهبر (کل)	۶۴	۲۰۵	۱۵۴/۸۵	۱۹/۷۰	-۰/۵۱۲	۱/۱۵	۰/۸۹۵	۰/۴۰۰

جهت بررسی و پاسخ به فرضیه پژوهش از «تحلیل معادلات ساختاری» (SEM) استفاده شد. با توجه به اینکه مدل یابی معادلات ساختاری از جمله روش های گسترش یافته تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر است لذا پیش از ارائه گزارش تحلیل معادلات ساختاری، نتایج بررسی پیش فرض های رگرسیون ارائه می شود. نتیجه بررسی تشخیصی داده های پرت تک متغیری در متغیر وابسته یادگیری خودراهبر با استفاده از نمودار جعبه ای، نمودار Q-Q، و تبدیل نمرات خام به نمرات استاندارد و بررسی نمرات Z بزرگ تر از ۲/۵ نشان داد که داده پرت تک متغیری وجود ندارد. همچنین بررسی فاصله ماهالانوبیس به منظور تشخیص داده های پرت چند متغیری نشان داد که داده پرت چند متغیری وجود ندارد. با استفاده از آزمون

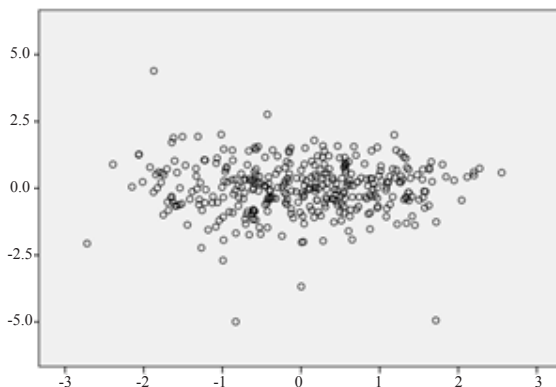
کالموگروف / اسمیرنف (جدول ۲) نرمال بودن باقیمانده‌ها برای متغیرهای وابسته یادگیری خودراهبر با توجه به متغیرهای پیش‌بین مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت بررسی شد که نتیجه نشان‌دهنده عدم تخطی از این پیش‌فرض بود.

برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها، از آماره دوربین-واتسون استفاده شد که مقدار آن برای یادگیری خودراهبر برابر با ۲/۰۴۶ بود و این نتیجه نشان می‌دهد که پیش‌فرض استقلال باقیمانده‌ها رعایت شده است. بررسی شاخص VIF (بیشتر از ۱۰) و شاخص تحمل (کمتر از ۰/۱) نشان داد که شاخص‌های VIF و تحمل در هر یک از متغیرهای پیش‌بین (مؤلفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت) در حد مطلوب است و بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگ وجود ندارد و هم خطی جدی مشهود نیست. همچنین، دو پیش‌فرض خطی بودن روابط و یکسانی پراکنش باقیمانده‌ها با نمودار پراکنش نمرات پیش‌بینی شده و نمرات باقیمانده بررسی شد (شکل ۲). نبود یک روند مشخص در پراکنش نقاط در صفحه، نشان‌دهنده رعایت این پیش‌فرض است. پس از اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌ها، نتایج تحلیل معادلات ساختاری در شکل ۳ و جدول‌های ۳ و ۴ قابل ملاحظه است.

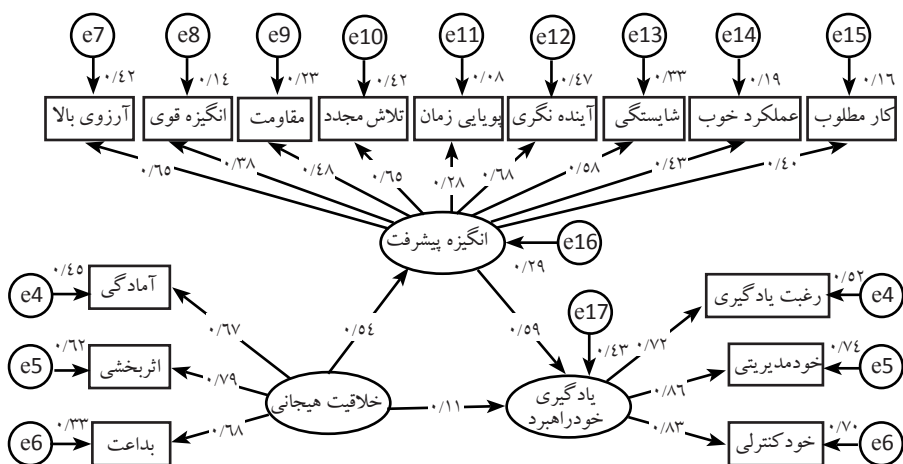
جدول ۲. نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنف جهت بررسی نرمال بودن باقیمانده یادگیری خودراهبر با توجه به مولفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت

کجی	کشیدگی	آماره	معنی داری	دوربین-واتسون
۰/۱۲۹	۴/۱۴۶	۱/۰۰۳	۰/۲۶۶	۲/۰۴۶

در شکل زیر مدل ساختاری تحقیق ارائه شده است:



شکل ۲. نمودار پراکنش نمرات باقیمانده یادگیری خودراهبر از طریق مولفه‌های خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت



شکل ۳. ضرایب تاثیر خلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت

در جدول ۳ شاخص های برازش مدل ساختاری تحقیق ارائه شده است. جدول ۳ شاخص های برازندگی مدل برونداد را نشان می دهد، با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳ شاخص های برازش مدل برونداد نشان می دهد که شاخص های برازندگی شامل شاخص مجذور خی ($\chi^2=302/364$) مجذور خی نسبی ($\chi^2/df=3/475$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/903$)، شاخص نیکویی برازش انطباقی ($AGFI=0/866$)، شاخص نیکویی برازش مقایسه ای ($CFI=0/864$)، و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/083$) حاکی از برازش متوسط مدل برونداد است.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل برونداد

شاخص ها	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	P
مدل برونداد	۳۰۲/۳۶۴	۸۷	۳/۴۷۵	۰/۹۰۳	۰/۸۶۶	۰/۸۶۴	۰/۰۸۳	۰/۰۰۰۱

مطابق با شکل ۳ و جدول ۴ مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به یادگیری خودراهبر ($\beta=0/114, p=0/118$)، از نظر آماری معنی دار نیست. به عبارتی با ورود متغیر واسطه ای به مدل پژوهشی خلاقیت هیجانی به طور مستقیم قادر به پیش بینی یادگیری خودراهبر نمی باشد. با این حال، مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به انگیزه پیشرفت ($\beta=0/539, p=0/0001$)، و همچنین مسیر مستقیم از انگیزه پیشرفت به یادگیری خودراهبر ($\beta=0/585, p=0/0001$)،

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل خلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	متغیرهای پژوهش
$\beta(۰/۱۱۸)$	-	$\beta(۰/۱۱۴)P(۰/۱۱۸)$	خلاقیت هیجانی ← یادگیری خودراهبر
$\beta(۰/۵۳۹)$	-	$\beta(۰/۵۳۹)P(۰/۰۰۰۱)$	خلاقیت هیجانی ← انگیزه پیشرفت
$\beta(۰/۵۸۵)$	-	$\beta(۰/۵۸۵)P(۰/۰۰۰۱)$	انگیزه پیشرفت ← یادگیری خودراهبر
-	$\beta(۰/۳۱۵)P(۰/۰۰۴)$	-	خلاقیت هیجانی - انگیزه پیشرفت - یادگیری خودراهبر
-	-	۰/۲۹۱	R ^۲ انگیزه پیشرفت
-	-	۰/۴۲۸	R ^۲ یادگیری خودراهبر

از نظر آماری معنی دار هستند. به طوری که، خلاقیت هیجانی به شیوه مثبت قادر به پیش بینی انگیزه پیشرفت و انگیزه پیشرفت نیز به طور مثبتی قادر به پیش بینی یادگیری خودراهبر است. به عبارتی، با افزایش یا کاهش نمرات خلاقیت هیجانی در افراد نمرات انگیزه پیشرفت در آنان به مراتب افزایش یا کاهش یافته و همچنین، با افزایش یا کاهش انگیزه پیشرفت سطح یادگیری خودراهبر نیز به مراتب افزایش یا کاهش خواهد یافت. در ادامه به منظور آزمون روابط واسطه‌ای مدل ساختاری و دستیابی به معنی داری ضرایب غیر مستقیم از آزمون بوت استراپ برنامه AMOS با تعداد نمونه و سطح اطمینان پیش فرض برنامه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ درج شده است. چنانکه این در جدول ملاحظه می گردد، خلاقیت هیجانی از طریق انگیزه پیشرفت به صورت مثبت یادگیری خودراهبر را پیش بینی می کند ($\beta=۰/۳۱۵, p=۰/۰۰۴$). به عبارتی با افزایش نمرات افراد در خلاقیت هیجانی، نمرات آنها در انگیزه پیشرفت نیز به مراتب افزایش می یابد و به دنبال این افزایش نیز نمرات یادگیری خودراهبر هم افزایش خواهد یافت. همچنین، با کاهش نمرات افراد در خلاقیت هیجانی، سطح انگیزه پیشرفت به مراتب کاهش یافته و به دنبال این کاهش نمرات یادگیری خودراهبر نیز کاهش خواهد یافت. مطابق با شکل ۳ و جدول ۴ متغیرهای خلاقیت هیجانی قادر به تبیین ۲۹ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت، و همچنین، متغیرهای خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت به طور هم‌زمان قادر به تبیین ۴۳ درصد از واریانس یادگیری خودراهبر می باشند. بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده مدل نظری نقش واسطه‌ای یا میانجی انگیزه پیشرفت در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر به احتمال ۹۵ درصد تأیید می گردد. به عبارتی، انگیزه پیشرفت نقش میانجی معنی داری در رابطه بین خلاقیت هیجانی و یادگیری

خودراهبر دارد و بخشی از واریانس اخلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت اعمال می‌شود.

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف پژوهش حاضر: تعیین رابطه اخلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در یک مدل ساختاری بود. نتایج نشان داد که مدل مفروض پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است و همچنین «انگیزه پیشرفت» نقش میانجی معنی‌داری در رابطه بین «اخلاقیت هیجانی» و «یادگیری خودراهبر» ایفا می‌کند و بخشی از واریانس اخلاقیت هیجانی بر یادگیری خودراهبر از طریق انگیزه پیشرفت اعمال می‌شود. هرچند با توجه به اینکه در پیشینه پژوهشی، مدل ساختاری شبیه مدل تحقیق حاضر مشاهده نشد و به همین دلیل امکان مقایسه و مقابله دقیق نتایج حاصل از برازش مدل کلی وجود ندارد، با این وجود در تحقیقات متعدد نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت تأیید شده است و به طور کلی این یافته، با یافته‌های عرفانی (۱۳۹۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، حسینی منش (۱۳۹۲) همسو است. در این راستا، رضایی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که اخلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت نیز رابطه مثبت دارد. نتایج این مطالعه نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه بین اخلاقیت هیجانی و عملکرد تحصیلی را تأیید کرد. عرفانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که انگیزش یادگیری نقش واسطه‌ای در رابطه بین پیشرفت تحصیلی و راهبردهای فراشناختی ایفا می‌کند. حسینی منش (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای مطرح کرد که خودکارآمدی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد؛ علاوه بر آن، اخلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت داشت؛ و در کل نتایج نشان داد که ۴۳ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت توسط متغیرهای خودکارآمدی و اخلاقیت هیجانی تبیین می‌شود.

○ در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که از نظر شناختی، ابراز هیجانات مثبت در قالب انگیزه پیشرفت، باعث می‌شود که افراد پیوندهای تازه‌ای بین ایده‌ها ببینند، اطلاعات را سازمان دهند، یکپارچه سازند و راه‌حل‌های جدیدی را برای مشکل، خلق کنند. اخلاقیت ناشی از این نوع هیجانات، آمادگی فرد را برای درگیر شدن در فعالیت‌های مختلف بهبود و ارتقاء می‌بخشد، در این موقع افراد در برابر موانع و مشکلات انعطاف‌پذیرتر می‌شوند

(عیسی زادگان، جناآبادی و سعادت‌مند، ۱۳۹۰). لازمه درگیری با فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری خودراهبر، انگیزه پیشرفت و داشتن شوق هیجانی، یا به نوعی داشتن اشتیاق عاطفی - شناختی نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است (وانگ، هانگ و ژنگ، ۲۰۱۵). نتایج پژوهشی *بیانتا* و *هامره* (۲۰۰۹)، نشان داد که معلمانی که حمایت‌های هیجانی مناسبی برای یادگیرندگان فراهم می‌کنند، باعث افزایش انگیزه، شور و شوق در آنان می‌شوند و در نتیجه کلاس درس فعال و با نشاطی خواهند داشت. بنابراین، معلمان نیاز به این دارند که خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان را پرورش دهند، آنان را در فعالیت‌های کلاس درس به طور هیجانی درگیر نمایند و محیط حمایتی را از جهت هیجانی در کلاس درس فراهم کنند تا آنان بتوانند به راحتی هیجانان خود را در زمینه ایده‌ها و ابتکارات جدید خود بیان کنند، زیرا حمایت‌های هیجانی محیط آموزشی باعث افزایش خلاقیت و همچنین انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان خواهد شد و افزایش انگیزه نیز به مراتب یادگیری خودراهبر بیشتری را به دنبال خواهد داشت.

○ نتایج دیگر پژوهش نشان داد که مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به یادگیری خودراهبر از نظر آماری معنی‌دار نیست. به عبارتی با ورود متغیر واسطه‌ای به مدل پژوهشی خلاقیت هیجانی به طور مستقیم قادر به پیش‌بینی یادگیری خودراهبر نمی‌باشد. با این حال، مسیر مستقیم از خلاقیت هیجانی به انگیزه پیشرفت، و همچنین مسیر مستقیم از انگیزه پیشرفت به یادگیری خودراهبر، از نظر آماری معنی‌دار هستند. به طوری که، خلاقیت هیجانی به شیوه مثبت قادر به پیش‌بینی انگیزه پیشرفت و انگیزه پیشرفت نیز به طور مثبتی قادر به پیش‌بینی یادگیری خودراهبر می‌باشد. نتایج این یافته در خصوص نبود رابطه معنی‌دار بین خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با یافته رضایی و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با یافته‌های عیسی زادگان و همکاران (۱۳۹۰) و *ذهبیون و احمدی* (۱۳۸۸) ناهمسو است. در تبیین این ناهمسوئی می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی و نبود تأکید بر استفاده از مهارت‌های خلاقیت هیجانی در بافت فرهنگی جامعه اشاره نمود. لذا، عدم آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های خلاقیت هیجانی با در نظر گرفتن سطح تحول شناختی آنان و همچنین عدم تأکید جامعه بر استفاده از این مهارت‌ها به عنوان مبنای تعاملی فرد با محیط برای یادگیری مطلوب با توجه به نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی، می‌توان این امر را به عنوان یکی از دلایل اصلی عدم

تأثیر خلاقیت هیجانی بر فرایندهای یادگیری خودراهبر مطرح نمود.

○ در خصوص وجود رابطه معنی دار بین خلاقیت هیجانی با انگیزه پیشرفت و همچنین، رابطه معنی دار بین انگیزه پیشرفت با یادگیری خودراهبر شواهد تجربی متعددی وجود دارد و این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های پیشین همچون رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، سعید و اسلامی نژاد (۲۰۱۷)، اوربول و همکاران (۲۰۱۶)، شامگانی مشهدی (۱۳۹۳) و کارشکی و گراوند (۱۳۹۱) همخوان و هماهنگ است. سعید و اسلامی نژاد (۲۰۱۷) در پژوهشی اشاره داشتند که بین انگیزه پیشرفت با راهبردهای یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین انگیزه پیشرفت قدرت بیشتری برای پیش‌بینی زیر مقیاس‌های مهارت‌های یادگیری و مطالعه و حل مسئله راهبردهای یادگیری داشت. اوربول و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی مطرح کردند که خلاقیت هیجانی قادر به پیش‌بینی معنی دار و مثبت انگیزش درونی و درگیری تحصیلی در دانشجویان است. شامگانی مشهدی (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای نشان داد بین خلاقیت هیجانی و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

○ در تبیین این یافته‌های پژوهشی یعنی تأثیر مثبت خلاقیت هیجانی بر انگیزش پیشرفت و تأثیر مثبت انگیزش پیشرفت بر یادگیری خودراهبر می‌توان از مبانی نظری این متغیرها استفاده کرد. خلاقیت هیجانی به عنوان توانایی تجربه هیجانات پیچیده باعث می‌شود که دانش‌آموزان تکالیف یادگیری را یک مسئله چالش‌انگیز درک کرده و انگیزش بیشتری را تجربه کنند (دسی و رایان، ۲۰۱۴، نقل از اوربول و همکاران، ۲۰۱۶). افزون بر این، دانش‌آموزان با خلاقیت هیجانی بالا، مقاصد و نیازهای خود را در اهداف از قبل پیش‌بینی شده آموزشی، که یکی از آنها، انگیزش و پیشرفت تحصیلی است، دنبال می‌کنند (کارشکی و گراوند، ۱۳۹۱). همچنین همان‌گونه که در مقدمه اشاره شده است خلاقیت هیجانی موجب می‌شود دانش‌آموزان لذت بیشتری از یادگیری داشته باشند. وایت (۱۹۵۹، نقل از رضایی، ۱۳۹۶) در نظریه «انگیزش/ اثربخشی» خود معتقد است وقتی کودکان وارد مدرسه می‌شوند انگیزش اثربخشی، خودش را به صورت انجام رفتارهای پیشرفت در درس مختلف مدرسه نمایان می‌سازد. بر همین مبنا می‌توان استنباط کرد که دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت بالا تمایل بیشتری برای یادگیری خودراهبر داشته باشند.



یادداشت ها

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. self-directed learning | 2. emotional creativity |
| 3. achievement motivation | 4. Emotional Creativity Inventory |
| 5. Achievement Motivation Questionnaire | 6. Scale of Self-Directed Learning |

● منابع

- آهنچیان، محمدرضا، عصارودی، عبدالقادر. (۱۳۹۴). ارتباط سبک تصمیم‌گیری و یادگیری خودراهبر در دانشجویان هوشبری. *علوم مراقبتی نظامی*، ۲ (۱)، ۲۴-۳۲.
- ابیلی، خدایار، نارنجی ثانی، فاطمه، مصطفوی، زینب‌السادات. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین یادگیری خودراهبر و میزان سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان گروه علوم مهندسی دوره‌های یادگیری الکترونیکی مورد مطالعه: موسسه آموزش عالی مهرالبرز. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵ (۱)، ۳۵-۵۰.
- استاد زاده، زیبا، داوودی، حسین، زارع، اعظم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین یادگیری خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی استان قم. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۱ (۲)، ۶۶-۵۷.
- اصغری، عیسی، ناستی زایی، ناصر، پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۵). رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش و یادگیری خودراهبر دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه سیستان و بلوچستان. *گام های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۳ (۳)، ۲۸۰-۲۶۸.
- بهروزی، ناصر، شغابی، معصومه، مهربانی زاده هنرمند، مهناز، مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه یادگیری خودراهبر با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۱)، ۱۷۰-۱۵۵.
- ثابت، مهرداد. (۱۳۹۴). هنجاریابی آزمون خلاقیت هیجانی آوریل. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵ (۲)، ۷۷-۹۵.
- حسینی منش، زینب. (۱۳۹۲). *رابطه خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- ذهبیون، لایلا، احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۸). تفکر خلاق و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی*، ۲۳ (۲۱)، ۷۸-۶۱.
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۶). *روانشناسی انگیزش در آموزش و پرورش*. تبریز: آیدین.

رضایی، علی محمد، حسینی منش، سیده زینب، مکوند حسینی، شاهرخ، اکبری بلوطبندگان، افضل. (۱۳۹۳). رابطه اخلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت. *فصلنامه ابتکار و اخلاقیت در علوم انسانی*، ۴ (۳)، ۵۳-۳۳.

رهنما، اکبر، عبدالملکی، جمال. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و اخلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲، ۷۸-۵۵.

زارع، حسین. (۱۳۹۴). رابطه باورهای هوشی با خودگردانی در یادگیری. *مجله روانشناسی*، ۱۹ (۴)، ۳۴۵-۳۳۰. زارعی، حیدر علی. (۱۳۹۷). *راهنمای آمار استنباطی در روان‌شناسی*. تهران: ارجمند.

سعید، نسیم، علی نژاد، مهرانگیز، و گودرزی، ماندانا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی بر آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان. *مجله یادگیری الکترونیکی*، ۱۶ (۱)، ۴۷-۳۹.

شامگانی مشهدی، حسین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه اخلاقیت هیجانی و شادمانی با انگیزه پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه یاسوج.

شهرکی نیا، بهنوش، پورقاز، عبدالوهاب، جناآبادی، حسین. (۱۳۹۶). رابطه هوش فرهنگی و تفکر انتقادی با یادگیری خودراهبر دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۸)، ۱۴۸-۱۲۷.

doi: 10.22111/jeps.2018.3613

صادقی، مسعود، خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸ (۲)، ۱۷-۹.

صمدی، مریم، قمرانی، امیر، شمس، عبدالحسین، احمدزاده، مریم، سیادتیان، سید حسین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین نیاز به ساختار و اخلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان. *ابتکار و اخلاقیت در علوم انسانی*، ۳ (۴)، ۳۳-۲۱.

عابدینی، یاسمین، مختاری، محمدمهدی. (۱۳۹۴). مدل علی روابط انگیزش پیشرفت و عملکرد زبان انگلیسی: نقش واسطه‌ای و فراشناختی کمک طلبی تحصیلی در یادگیری از طریق تلفن همراه. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳ (۱۱)، ۱۶-۷.

عجم، علی اکبر، بادنوا، صدیقه، عبداللهی، مجید، مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه بین اخلاقیت هیجانی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت علوم پزشکی گناباد. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸ (۴)، ۱۱-۱۸.

عرفانی، نصراله. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای

- شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۶)، ۱۹۸-۱۶۷.
- عیسی زادگان، علی، جنا آبادی، حسین و سعادت‌مند، سعید. (۱۳۹۰). رابطه بین راهبرد تنظیم شناختی هیجان، خلاقیت هیجانی، عملکرد تحصیلی با بهداشت روانی دانشجویان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۷ (۱۲)، ۷۱-۹۲.
- فیروزبخت، سمیرا، لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۷). بررسی نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین قالب‌های ارتباطی خانواده و خود تنظیمی انگیزشی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲ (۱)، ۱۱۷-۱۰۰.
- کارشکی، حسین، گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۱). آزمون ساختار عاملی یادگیری خودراهبر در دانشجویان و رابطه آن با انگیزش تحصیلی. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۴ (۴)، ۷۴-۵۹.
- لطیفیان، مرتضی، دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک دلبستگی و سلامت روان با واسطه‌گری خلاقیت هیجانی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۵۴ (۲)، ۱۳۵-۱۲۰.
- نادی، محمدعلی، سجادیان، ایلناز. (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸ (۵)، ۱۳۴-۱۱۲.
- وطن خواه، محمد، سامانی، سیامک. (۱۳۹۵). رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و هدف‌های پیشرفت با نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در ورزشکاران حرف‌های. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۷ (۲۴)، ۱۲۷-۱۰۳.
- هاشمی، سهیلا. (۱۳۸۸). رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت هیجانی در دانشجویان هنر، ادبیات و علوم. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۵ (۲)، ۱۰۲-۷۹.
- یوسفی، علیرضا، گردان‌شکن، مریم. (۱۳۸۹). مروری بر توسعه یادگیری خودراهبر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۵)، ۷۷۶-۷۸۳.
- Averill, J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds), *creativity across domains: Faces of the muse*, (pp. 225-243), Mahwas, NJ: Erlbaum.
- Averill, J. R. (2009). Emotional creativity: toward spiritualizing the passions, Eds S. J. López & C. R. Snyder. *Oxford Handbook of Positive Psychology* (New York, NY: Oxford University Press), 249-257.
- Fisher, M. J., King, A., & Tague, Z. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Hashamdar, M., & Rangriz, S. (2017). The relationship between Learners' autonomy and creativity. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4 (5), 135-140.
- Kayan, F. M. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations.

- Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859–863.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 12-43.
- Pianta, R., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students. *International Education Studies*, 10 (1), 225-232.
- Suteja, I. W., Holman, M., Wedagama, D. P., & Suthanaya, P. A. (2018). The influence of age and gender of student motorcycle riders on traffic violations and accidents using a structural equation model. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 195, p. 04015). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201819504015>
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Wang, G., Huang, H., & Zheng, Q. (2015). Effect of Chinese employees' emotional creativity on their innovative performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 43(7), 1147-1160.
- Zareie, H.A. (2014). Structural modeling of the relationship between emotional creativity, self-efficacy and academic motivation among students. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 3 (1), 27-30.



نمایه مؤلفان

مقالات شماره‌های ۱ تا ۹۲ مجله روانشناسی

(سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۹۸)

- آقامحمدیان، حمیدرضا (۱۰)، ۱۶۴، (۲۲)، ۱۳۴،
۳۴۲ (۵۱)
- آقا یوسفی، علیرضا (۱۶)، ۳۴۷
- آگاه هریس، مژگان (۴۷)، ۲۵۲
- آگاهی اصفهانی، بیتا (۲۹)، ۳۷
- آل بهبهانی، مرجان (۴۲)، ۱۸۵
- ابراهیم‌زاده، صدیقه (۴۵)، ۲۰
- ابراهیمی، احترام (۴۵)، ۸۹
- ابراهیمی، حسین (۶۶)، ۱۲۲
- ابراهیمی، لقمان (۶۸)، ۴۳۴
- ابراهیمیان، عباس (۲۸)، ۳۵۸
- ابوالقاسمی، عباس (۲۹)، ۳، (۴۵)، ۲۰، (۵۲)، ۴۲۶،
ابوالمعالی، خدیجه (۷۹)، ۳۴۶، (۸۹)، ۵
- احتشامی تبار، اکرم (۳۷)، ۵۲
- احدی، بتول (۲۹)، ۵۲، (۴۵)، ۲۰
- احمدآبادی، زهره (۵۸)، ۱۲۹
- احمد پناه، محمد (۸)، ۳۶۹
- احمد زاده، مریم (۷۵)، ۲۷۰
- احمدی، خدابخش (۱۰)، ۱۲۱، (۳۲)، ۳۸۹، (۶۴)، ۳۷۰
- احمدی، سیداحمد (۲۱)، ۵۲، (۵۴)، ۱۸۲
- احمدی، علی اصغر (۹)، ۳۳
- احمدی، فضل‌الله (۲۱)، ۸۵، (۳۸)، ۱۵۶
- احمدی، مهرناز (۳۲)، ۳۳۷
- احمدیان، لیلیا (۶۷)، ۳۱۰
- آبیگی کاکرودی، گلاله (۷۵)، ۲۵۲
- آخوندی، نیلا (۶۰)، ۳۸۲
- آدینه، مینا (۷۹)، ۳۲۸
- آذربایجانی، مسعود (۷۷)، ۳
- آذرگون، حسن (۵۳)، ۷۹
- آذرنیاد، آرش (۷۹)، ۳۴۶
- اردلان، محمدرضا (۷۰)، ۱۲۹
- آریاناکیا، المیرا (۷۸)، ۱۳۸
- آریانپور، حمیدرضا (۹۱)، ۲۳۴
- آزاد، حسین (۱۳)، ۴۶
- آزادفارسانی، یاسر (۶۵)، ۱۰۳
- آزاد فلاح، پرویز (۹)، ۳، (۱۵)، ۲۳۴، (۱۹)، ۲۰۳،
(۲۱)، ۴، (۲۲)، ۱۱۵، (۲۴)، ۳۷۵، (۲۶)، ۱۲۷،
(۲۷)، ۲۸۷، (۲۸)، ۳۸۷، (۲۹)، ۷۰، ۲۲، (۳۳)، ۳،
(۳۷)، ۳، ۸۴، (۴۱)، ۲۸، (۴۶)، ۱۹۷، (۵۵)، ۲۶۶،
(۵۹)، ۳۰۲، (۶۱)، ۵۱، (۶۲)، ۱۰۶، (۶۴)، ۳۵۵،
(۶۶)، ۱۵۶ و ۲۲۰، (۶۹)، ۳، (۷۱)، ۲۳۰، (۷۲)، ۳۹۳،
(۸۸)، ۴۱۳
- آزاد، اسفندیار (۷۰)، ۱۲۹، (۷۹)، ۲۴۴
- آزادمنجیر، فاطمه (۸۱)، ۱۰۱
- آزرمی، هاله (۸۲)، ۲۱۷
- آزموده، پیمان (۴۱)، ۶۰
- آقابابایی، سارا (۸۲)، ۱۵۱
- آقا دل‌اورپور، محمد (۴۹)، ۲۰

- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد (۳۹) ۲۶۲، (۵۷) ۵۸
 اخباری، مریم‌سادات (۶۲) ۱۷۶
 ادیب، یوسف (۵۴) ۲۰۴، (۸۲) ۲۰۱
 ادیب راد، نسترن (۲۴) ۳۲۴، (۴۳) ۲۷۵
 ارجمندنیا، علی اکبر (۸۱) ۳۸
 اردلان، الهام (۵۳) ۶۲
 ارشدی، نسرتین (۶۵) ۶۷
 ارمی، حسن (۷۴) ۱۳۷، (۷۹) ۲۸۱
 اژه‌ای، جواد (۹) ۳، (۱۰) ۱۰۷، (۱۱) ۲۴۹
 (۱۲) ۲۹۹، ۳۴۱، ۳۶۸، (۱۳) ۱۶، (۱۴) ۱۱۵، ۱۴۷
 (۱۵) ۲۱۹، (۱۶) ۳۴۷، (۲۰) ۳۱، (۲۱) ۴،
 (۲۲) ۱۱۵، ۱۶۴، (۲۳) ۲۱۱، ۲۵۵، (۲۴) ۳۰۷، ۳۴۸
 (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۱۸، (۲۸) ۳۹۸، (۲۹) ۷۰
 (۳۰) ۱۵۸، (۳۵) ۲۲۷، (۳۷) ۳، (۴۰) ۴۵۸، (۴۸)
 ۴۶۲، (۵۰) ۱۹۰، (۵۱) ۲۸۹، (۵۵) ۲۴۶، (۵۸)
 ۱۱۰، (۵۹) ۲۸۴، (۶۰) ۴۱۲، (۶۱) ۱۶، (۶۲)
 ۱۴۲، (۶۳) ۲۶۶، (۶۴) ۳۳۹، (۶۵) ۳، (۶۶)
 ۱۶۹، (۶۷) ۲۶۰، (۶۸) ۳۵۰، (۶۹) ۳، (۷۰)
 ۱۱۸، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۸۱، (۷۳) ۳، (۷۴)
 ۱۳۷، (۷۵) ۲۱۸، (۷۶) ۳۴۶، (۷۷) ۳۹، (۷۸) ۱۲۴
 (۷۹) ۲۸۱، (۸۰) ۳۶۴، (۸۱) ۳، (۸۲) ۱۱۸
 (۸۳) ۲۳۸، (۸۴) ۳۹۸، (۸۵) ۳، (۸۶) ۱۲۲
 (۸۷) ۲۴۲، (۸۸) ۳۶۲، (۹۱) ۲۳۴، (۹۲) ۳۵۴
 اژه‌ای، عاطفه (۸۵) ۳۴
 استوار، صغری (۳۹) ۳۴۹، (۷۵) ۲۵۲
 استیری، زهرا (۸۴) ۴۴۴
 اسداله‌پور، امین (۴۸) ۴۲۹
 اسدی، مسعود (۵۶) ۴۰۱
 اسعدی، سمانه (۴۳) ۲۸۸، (۷۳) ۳۷
 اسماعیل پور، حسین (۷۴) ۱۶۳
 اسماعیلی انامق، بهمن (۶۲) ۱۶۱
- اسماعیلی، مریم (۸۳) ۲۶۹، (۹۰) ۱۹۹
 اسماعیلی نسب، مریم (۸۵) ۲۲
 اشجع، آرزو (۴۹) ۹۸
 اصغرنژاد، طاهره (۳۱) ۲۱۸، (۳۹) ۲۶۲
 اصغری، آرزو (۴۶) ۲۲۷، (۵۵) ۲۸۴
 اصغری‌مقدم، محمدعلی (۲۱) ۳۰، (۳۶) ۳۶۶،
 (۴۵) ۵۰، (۴۷) ۳۱۴
 اصغری هرندی، محمدرضا (۳۴) ۱۸۶
 اصلانی، خالد (۷۹) ۳۱۰
 اعتمادی، احمد (۳۲) ۳۸۹، (۶۸) ۴۳۴، (۷۲) ۴۳۸
 اعتمادی، عذرا (۵۴) ۱۸۲
 اعرابیان، اقدس (۳۲) ۳۶۰، (۸۹) ۵۰
 افشاری، محسن (۸۶) ۱۲۲
 افروز، حمیدرضا (۹۲) ۳۵۴
 افروز، غلامعلی (۱۰) ۱۳۴، (۳۰) ۱۱۴، (۵۱) ۲۷۲،
 (۷۷) ۳
 افشاری، افروز (۵۵) ۳۱۹
 افشاری، محسن (۵۱) ۲۸۹
 افضلی، محمد حسین (۶۶) ۲۲۰
 اکبرزاده، نسرتین (۳) ۲۲۴
 اکبری، جواد (۵۱) ۳۴۲
 اکبری، زهرا (۷۸) ۱۲۴
 اکبری، عباس (۸۲) ۱۶۷، (۸۳) ۲۸۴
 اکبری زردخانه، سعید (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳، (۸۰) ۳۹۳
 اکبری پور، سحر (۴۸) ۳۵۴
 اکبری چرمهینی، صغری (۱۰) ۱۰۷
 الهی، طاهره (۲۹) ۲۲، (۷۳) ۸۱، (۷۸) ۱۷۴
 البرزی، شهلا (۲۵) ۷۳، (۳۸) ۱۸۱، (۳۹) ۳۲۱
 البرزی، محبوبه (۳۰) ۱۲۸، (۳۹) ۳۲۱، (۴۰) ۴۸۵،
 (۵۴) ۱۶۱
 اللهیاری، عباسعلی (۸) ۳۱۶، (۱۷) ۵۶، (۱۹) ۲۵۱

- بانشی، علیرضا (۷۲) ۳۸۱
 بحرانی، محمود (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹
 بحرینی، شهناز (۱۳) ۸۳
 بختیار نصرآبادی، حسن علی (۳۸) ۲۳۲
 بختیاری اسفندقه، فروغ (۳۶) ۳۸۷
 بخش‌پور، عباس (۳۶) ۳۵۱، (۴۸) ۴۲۹
 براتی، هاجر (۴۹) ۹۸، (۷۵) ۲۳۵، (۸۲) ۱۳۳
 برادران، مجید (۸۰) ۴۵۳
 برجعلی، احمد (۳۴) ۱۸۶، (۳۷) ۳۴، (۳۹) ۳۰۸، (۴۶) ۱۲۲، (۴۷) ۲۸۲
 برجعلی‌لو، سمیه (۵۲) ۳۷۷، (۵۷) ۲۳
 برخوردارپور، زهرا (۱۳) ۶۴، (۲۰) ۳۶۱
 بردبار، سعیده (۳۳) ۲۲
 برزگری، صغری (۲۷) ۳۰۰
 برکتین، مجید (۴۲) ۱۵۰
 بزرگ‌منش، اعظم (۶۱) ۳
 بساک‌نژاد، سودابه (۴۹) ۶۹
 بشارت، محمدعلی (۱۹) ۲۷۷، (۸۶) ۱۵۷، (۸۷) ۲۵۶
 بشاش، لعلیا (۲۹) ۸۶، (۳۱) ۲۲۷، (۳۷) ۱۰۶، (۵۰) ۱۷۰
 بشرپور، سجاد (۸۷) ۲۷۱
 بشلیده، کیومرث (۶۷) ۲۹۴، (۹۰) ۱۶۶، (۹۲) ۴۰۷
 بصیری، نوشین (۸۳) ۲۶۹
 بهارلو، رویا (۱۱) ۲۳۱
 بهارلو، مصطفی (۷۶) ۳۹۴
 بهاری، فهیمه (۸۱) ۳۸
 بهادری خسروشاهی، جعفر (۶۱) ۳۶
 به پژوه، احمد (۱۶) ۳۷۱، (۱۹) ۲۱۶، (۲۸) ۳۷۲، (۲۹) ۵۲، (۸۴) ۳۸۴
 بهرامی، فاطمه (۴۹) ۵۴، (۵۴) ۱۸۲، (۷۰) ۱۱۸
- (۲۶) ۱۲۷، (۲۷) ۲۵۳، (۷۲) ۳۹۳
 امام وردی، داود (۲۵) ۳۰
 امان الهی، عباس (۷۹) ۳۱۰
 امانی ساری بگلو، جواد (۵۶) ۴۱۷، (۶۷) ۳۱۰
 امانی، فرزانه (۴۰) ۳۹۰
 امیدبیگی، مهسا (۷۱) ۳۲۷
 امیدی، ایرج (۳۴) ۱۱۴
 امیری، سهراب (۷۳) ۲۲، (۸۱) ۶۷، (۸۵) ۶۷
 امیری، شعله (۳۴) ۱۳۹، (۴۳) ۲۸۸، (۵۱) ۳۰۶، (۵۲) ۳۶۲، (۷۳) ۳۷، (۸۹) ۳۶
 امیری، محسن (۶۶) ۱۴۱
 امین یزدی، زهرا (۵۶) ۳۸۳
 امیری، ماندانا (۳۳) ۲۲
 امین‌زاده، انوشه (۳۱) ۲۹۴
 امینی، حجت‌اله (۸۳) ۳۰۰
 امینی فر، معصومه (۷۹) ۲۶۳
 اولادی، فرشته (۱۰) ۱۶۴
 ایروانی، محمد (۱۹) ۲۷۷
 ایزدپناه، نسرین (۶۶) ۱۴۱
 ایوبی، منیژه (۱۱) ۲۲۱
 *باباپور خیرالدین، جلیل (۲۵) ۳، (۵۴) ۱۳۱، (۶۱) ۳۶، (۶۲) ۱۶۱، (۷۴) ۱۶۳، (۸۴) ۳۶۹
 بادل، مرتضی (۷۹) ۲۸۱
 بارانی، حمید (۹۲) ۳۸۸
 بازیاری میمندی، مهتاب (۲۸) ۳۸۷
 باعزت، فرشته (۴) ۳۳۰، (۱۶) ۳۳۱
 باغبان، ایران (۳۳) ۵۱
 باقری نوع پرست، خسرو (۱۱) ۲۶۹، (۷۷) ۳
 باقری، حدیث (۸۵) ۵۰
 باقری، مریم (۶۶) ۲۲۰
 باقریان، فاطمه (۶۹) ۲۵

- بهرامی، علیرضا (۹۰) ۱۴۸
 بهرامی، محسن (۱۹) ۲۵۰، (۷۱) ۲۸۰، (۸۴) ۳۶۹
 بهرامی، هادی (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵، (۵۶) ۳۳۸
 بهرامی احسان، زینب (۴۷) ۲۶۷
 بهرامی احسان، هادی (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹
 (۲۴) ۳۳۶، (۳۵) ۲۴۸
 بهزادفر، مریم (۸۰) ۴۳۹
 به نژاد، سپیده (۷۷) ۲۱
 بیرامی، منصور (۷۱) ۲۸۰، (۷۳) ۷۱
 بیرشک، بهروز (۳۸) ۲۲۲
 بیسادی، زهرا (۳۶) ۳۶۶
 بیگدلی، ایمان‌اله (۱۶) ۴۰۵، (۱۸) ۱۶۳، (۷۲) ۴۰۸
 بیانی، علی اصغر (۲۳) ۲۲۷
 پارسایی، سلمان (۶۵) ۱۰۳
 پاژخزاده، شهناز (۲۲) ۱۳۴
 پاکدامن، شهبلا (۳) ۲۴۶، (۶۶) ۱۸۲
 پاکدامن، مجید (۱۸) ۹۹
 پاکیزه، علی (۸۰) ۴۳۹
 پاک نژاد، محسن (۷۷) ۳
 پازکی، سارا (۸۴) ۳۸۴
 پرتوی، شهین (۳۶) ۳۶۶
 پرند، اکرم (۱۹) ۲۱۶
 پرویزی، سرور (۳۸) ۱۵۶
 پرهون، هادی (۶۷) ۲۴۲، (۷۴) ۱۲۲
 پری زاده، سیما (۹۲) ۴۰۷
 پناغی، لیلی (۵۸) ۱۲۹، (۸۷) ۲۸۷
 پناهی شهری، محمود (۵۵) ۲۶
 پوراعتقاد، حمیدرضا (۲۵) ۵۲، (۳۱) ۲۵۰، (۴۲) ۹۴، (۶۹) ۱۹۸
 پورحسین، رضا (۲۳) ۲۱۱، (۵۹) ۳۰۲، (۶۶) ۱۴۱، (۷۷) ۳
- پور شریفی، حمید (۸۴) ۳۶۹
 پورمحمد رضای تجریشی، معصومه (۱۰) ۱۴۸، (۱۹) ۲۰۳، (۳۷) ۳۴، (۶۸) ۳۸۱
 پور ناصح، مهرانگیز (۴۶) ۱۷۰
 پوریوسف، سیاوش (۶۴) ۳۵۵
 پهلوان صادق، اعظم (۶۴) ۴۰۷
 پهلوان مازندرانی، مرضیه (۷۱) ۲۳۰
 • تاریخ، نیکولاس [Tarrrier, N.] (۹) ۷۲
 تافی، فروغ (۸۳) ۳۱۶
 تجلی، فاطمه (۵۳) ۶۲
 ترشابی، ملیحه (۵۶) ۳۳۸
 ترقی جاه، صدیقه (۳۴) ۱۵۱
 تردست، کوثر (۷۹) ۳۱۰
 ترکان، هاجر (۴۹) ۳، (۵۲) ۴۴۵
 تقوایی نیا، علی (۸۱) ۵۱
 تقوی، سید محمدرضا (۲۰) ۳۸۱، (۲۸) ۳۴۲، (۳۹) ۲۸۸، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱، (۵۴) ۱۱۴
 تقی‌باره، فاطمه (۳۳) ۳
 تنها، زهرا (۶۳) ۲۵۱، (۸۴) ۳۵۲
 توکلی، ماهگل (۴۲) ۱۵۰
 تولایی، سیدعباس (۳۶)
 • جان بزرگی، مسعود (۸) ۳۴۳، (۱۷) ۴
 جباری، حسن (۲۶) ۹۸
 جزایری، سید مجتبی (۷۱) ۲۳۰
 جعفری، داوود (۷۱) ۲۸۰
 جعفری، سیدابراهیم (۴۶) ۱۸۳
 جعفری، سید یعقوب (۱۸) ۱۵۰
 جعفری تروجنی، سمیه (۶۴) ۴۰۵
 جلالی، پیوند (۹۰) ۲۱۷
 جلالی، سلیمه (۵۶) ۳۷۰
 جلیلود، محمد امین (۸۵) ۲۲

- حسنی، اعظم (۴۱) ۷۵
 حسنی، جعفر (۳۶) ۴۱۳، (۳۸) ۲۰۰، (۶۳) ۲۳۲
 (۶۵) ۸۸، (۷۱) ۳۰۸، (۷۳) ۳، (۷۹) ۳۲۸،
 (۸۴) ۳۵۲، (۸۸) ۴۳۰
 حسنی، حصیب (۷۰) ۱۶۱
 حسنی، فهیمه (۷۸) ۲۲۳
 حسنی، مریم (۱۳) ۴
 حسنی بیگی، زینب (۵۶) ۳۵۷
 حسنی واجاری، کتایون (۳۵) ۲۴۸
 حسینی، سید رحمان (۸۲) ۱۱۸
 حسینی، سید محمد مهدی (۶۸) ۴۲۰
 حسینی نسب، سیدداود (۵۱) ۲۵۸
 حشم دار، سارا (۹۲) ۳۷۱
 حقایق، سیدعباس (۵۳) ۹۵
 حقیقت، شهربانو (۴۹) ۲۰
 حکیم جوادی، منصور (۳۰) ۱۵۸، (۴۷) ۲۶۷
 حکیمی، حسن (۱۷) ۳۱
 حمامی لاله زار، یونس (۷۷) ۳
 حمایت طلب، رسول (۸۵) ۲۲
 حمزئیان، عظیم (۷۲) ۴۰۸
 حمید، نجمه (۴۵) ۳۶
 حمیدی، امید (۶۸) ۳۶۵
 حمیدی، فریده (۳۰) ۱۱۴، (۷۶) ۴۱۰
 حیدری، اسفندیار (۵۱) ۳۲۵
 حیدری، شیما (۳۶) ۳۶۶
 حیدری، علی (۷۴) ۱۲۲
 حیدری، محمود (۱۶) ۳۳۱، (۱۹) ۲۳۱،
 (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲، (۲۶) ۹۸، (۲۸) ۳۳۰،
 (۳۱) ۲۱۸ و ۲۵۰، (۳۲) ۳۶۰، (۴۰) ۳۹۰،
 (۴۴) ۳۶۲، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۸) ۱۲۹،
 (۶۶) ۱۸۲، (۶۸) ۴۰۱، (۶۹) ۲۵
 حبیبی، حسن ابراهیم (۱) ۱۶
 حبیبی، عسکرآباد، مجتبی (۴۷) ۲۸۲، (۵۵) ۲۹۹
 حجازی، الهه (۱۸) ۹۹، (۲۵) ۳۰، (۲۹) ۵۲،
 (۴۴) ۳۹۴، (۴۷) ۳۳۲، (۵۲) ۳۶۷، (۵۵) ۲۴۶،
 (۵۷) ۲۳، (۵۸) ۱۶۳، (۶۰) ۳۹۷، (۶۱) ۱۶،
 (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۶۱، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۶۵،
 (۷۳) ۳، (۷۴) ۱۸۸، (۷۵) ۳۱۴، (۸۰) ۳۶۴،
 (۸۱) ۳، (۸۳) ۲۳۸، (۸۴) ۳۹۸، (۸۶) ۱۲۲ و ۲۲۰،
 (۸۷) ۳۲۶، (۹۱) ۲۳۴ و ۳۳۵، (۹۲) ۳۵۴
 حریرچی، ایرج (۵۵) ۲۸۴
 حسن آبادی، حمیدرضا (۶۴) ۴۰۵، (۶۷) ۲۶۰،
 (۸۶) ۱۳۹
 حسن نیا، سمیه (۸۱) ۸۵
 جلیلی، فرخ رو (۴۲) ۱۲۲
 جمالی، صغری (۶۲) ۱۲۱
 جمشیدی، بهنام (۴۹) ۲۰
 جمهوری، فرهاد (۳۷) ۳۴، (۴۶) ۱۲۲، (۶۴) ۳۲۲
 جوان پرست، حمید (۸۶) ۱۷۲
 جوانمرد، کرم اله (۷۳) ۱۰۲
 جوکار، بهرام (۵۴) ۱۶۱
 جولانیها، سکینه (۴۷) ۳۱۴
 چاووشی فر، جلال (۱۴) ۱۶۹
 چراغی، مونا (۴۸) ۳۹۶، (۵۰) ۱۵۳
 چشمه نوشی، میترا (۶۰) ۳۵۳
 چشمی، فاطمه (۸۴) ۴۴۴
 حاتمی، امیرجلال (۶۸) ۴۲۰
 حاتمی، جواد (۳۵) ۲۷۹، (۶۴) ۲۱۴، (۶۸) ۴۲۰
 حاتمی، محمد (۷۸) ۱۴۰
 حاج حسینی، منصوره (۸۷) ۲۴۲
 حاجلو، نادر (۴۶) ۱۹۷
 حاجی حسنی، مهرداد (۷۲) ۴۳۸
 حبیبی، حسن ابراهیم (۱) ۱۶
 حبیبی، عسکرآباد، مجتبی (۴۷) ۲۸۲، (۵۵) ۲۹۹
 حجازی، الهه (۱۸) ۹۹، (۲۵) ۳۰، (۲۹) ۵۲،
 (۴۴) ۳۹۴، (۴۷) ۳۳۲، (۵۲) ۳۶۷، (۵۵) ۲۴۶،
 (۵۷) ۲۳، (۵۸) ۱۶۳، (۶۰) ۳۹۷، (۶۱) ۱۶،
 (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۶۱، (۷۱) ۲۶۳، (۷۲) ۳۶۵،
 (۷۳) ۳، (۷۴) ۱۸۸، (۷۵) ۳۱۴، (۸۰) ۳۶۴،
 (۸۱) ۳، (۸۳) ۲۳۸، (۸۴) ۳۹۸، (۸۶) ۱۲۲ و ۲۲۰،
 (۸۷) ۳۲۶، (۹۱) ۲۳۴ و ۳۳۵، (۹۲) ۳۵۴
 حریرچی، ایرج (۵۵) ۲۸۴
 حسن آبادی، حمیدرضا (۶۴) ۴۰۵، (۶۷) ۲۶۰،
 (۸۶) ۱۳۹
 حسن نیا، سمیه (۸۱) ۸۵

- خادام دزفولی، زهرا (۶۵) ۶۷
- خادمی، علی (۵۱) ۲۴۶
- خاکساربلداچی، محمدعلی (۳۵) ۳۱۰
- خانجانی، زینب (۲۷) ۲۳۳، (۶۵) ۳۳، (۸۴) ۳۶۹
- خانجانی، مهدی (۴۸) ۳۸۶
- خان محمدی، مریم (۵۹) ۲۲۲
- خاقانی زاده، مرتضی (۴۶) ۲۱۳
- خداپناهی، محمدکریم (۶) ۱۳۹، (۹) ۲۳
- (۱۱) ۲۰۳، (۱۴) ۱۸۵، (۱۶) ۳۳۱، (۲۶) ۹۸
- (۲۸) ۳۳۰، (۳۱) ۲۱۸، (۳۲) ۳۶۰، (۳۵) ۳۱۰
- (۳۹) ۲۶۲، (۴۰) ۳۹۰، (۴۶) ۲۲۷، (۵۱) ۳۲۵
- (۵۵) ۲۸۴، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲
- خدادادی، مجتبی (۶۱) ۵۱
- خدایاری فرد، محمد (۱۵) ۲۶۸، (۳۲) ۳۷۲
- (۶۰) ۳۵۳، (۶۱) ۷۰، (۷۳) ۳، (۷۷) ۳، (۸۶) ۲۲۰
- خدایی، علی (۵۷) ۴۰
- خرازی، سید علینقی (۵۰) ۱۹۰
- خرمایی، فرهاد (۸۸) ۴۴۸، (۹۲) ۳۸۸
- خسرو تاش، پریسا (۵۵) ۲۴۶
- خضری آذر، هیمن (۵۶) ۴۱۷، (۵۸) ۱۱۰، (۶۳) ۱۶۳
- (۵۹) ۲۸۴، (۸۳) ۲۳۸
- خطیبی، علی (۵۵) ۲۹۹
- خلیلی، شیوا (۷۱) ۳۲۷، (۷۲) ۳۶۵، (۷۷) ۳
- (۸۱) ۱۰۱، (۸۲) ۱۱۸، (۸۳) ۳۴۶
- خلیلی شرفه، فاطمه (۵۱) ۳۲۵
- خلیلی صدرآباد، افسر (۵۹) ۲۶۸
- خندان، فرح (۶۰) ۳۹۷
- خوانین زاده سربزیدی، مرجان (۱۴) ۱۸۵، (۳۵) ۲۲۷
- خوشایبی، کنایون (۴۲) ۱۹۸
- خوشبخت، فریبا (۳۳) ۶۷
- خوشقدم خو، سید صدرا (۷۷) ۳۹
- خیری، علیرضا (۷۵) ۲۸۶
- خیر، محمد (۲۵) ۷۳، (۳۳) ۶۷، (۳۷) ۲۲
- (۳۸) ۱۸۱، (۳۹) ۳۴۹، (۵۴) ۱۶۱، (۶۳) ۳۸۴
- (۷۵) ۲۵۲
- دادستان، پریخ (۱) ۳۱، (۲) ۱۲۲، (۴) ۳۰۳
- (۵) ۵، (۹) ۳، (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۱۱۵، (۲۹۹) ۲۹۹
- ۳۶۸، (۱۶) ۳۴۷، (۱۷) ۴، (۲۳) ۲۱۱
- (۲۷) ۲۳۳، (۳۴) ۱۱۴، (۴۰) ۴۵۸، (۶۸) ۴۰۱
- دادور، علی (۱۶) ۳۷۱، (۸۰) ۳۹۳
- دانش، عصمت (۲) ۱۶۲، (۴۱) ۶۰
- داودی، ایران (۱۸) ۱۳۶، (۵۵) ۳۱۹
- داودی، مریم (۶۶) ۱۶۹
- داوری، مژده (۶۳) ۲۶۶
- دژکام، محمود (۳۶) ۳۵۱
- دستجردی کاظمی، مهدی (۳۳) ۸۲
- دفترچی، غف (۶۷) ۳۳۰، (۷۴) ۱۴۷
- دلاور، علی (۱۳) ۴۶، (۱۸) ۱۶۳، (۳۰) ۱۴۴
- (۳۶) ۳۹۹، (۳۷) ۳۴، (۵۱) ۲۴۶
- دوران، بهناز (۲۱) ۴، (۵۹) ۳۰۲، (۸۸) ۳۹۶
- دهشیری، غلامرضا (۴۷) ۲۸۲
- دهقان، ابوالفضل (۸۷) ۳۴۴
- دهقان طرزجانی، مهناز (۸۶) ۱۳۹
- دهقانی، محسن (۶۴) ۳۲۲، (۶۷) ۲۷۴
- دهقانی، یوسف (۸۰) ۴۳۹
- ذبیح الهی، کاظم (۶۴) ۳۹۹
- ذبیح زاده، عباس (۶۳) ۲۱۴
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون (۷۱) ۲۶۳
- ذکری، مرضیه (۳۶) ۳۶۶
- راستی، علی (۳۹) ۲۸۸
- ربانی، رسول (۵۳) ۱۸
- ربانی، زینب (۷۱) ۲۴۷، (۸۱) ۲۳، (۸۶) ۲۰۲

- رجیبی، سوران (۷۳) ۵۳
 رجیبی، غلامرضا (۱۰) ۱۷۴، (۱۵) ۲۴۷، (۲۰) ۳۳۱، (۳۱) ۲۷۹
 رحمانی، فاتح (۳۴) ۱۱۴
 رحمانیان، مهدیه (۳۶) ۴۱۳
 رحیمی موقر، وفا (۶۵) ۸۸، (۶۷) ۲۴۲
 رحیمی طاقانکی، چنگیز (۳۸) ۲۰۰، (۴۸) ۴۴۵، (۵۴) ۱۱۴، (۶۵) ۱۸، (۸۲) ۱۸۴
 رحیمی نژاد، عباس (۶۰) ۳۵۳، (۷۷) ۳
 رحیمیان بوگر، اسحق (۸۶) ۲۰۲
 رزم جویی، دامون (۸۵) ۵۰
 رزم زن، زینب (۷۷) ۵۷
 رستگار، احمد (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۶۴) ۳۸۸، (۷۹) ۲۹۲، (۸۹) ۳
 رستمی، رضا (۵۰) ۲۰۶
 رسول‌زاده طباطبائی، کاظم (۷) ۲۱۱، (۱۰) ۱۰۷، (۱۴) ۱۶۹، (۱۷) ۵۶، (۱۹) ۲۵۰، (۲۰) ۳۱۶، (۲۴) ۳۴۸، (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۲۸، (۲۵۳) ۲۸۷، (۲۸) ۳۸۷، (۲۹) ۲۲، (۳۰) ۱۱۴، (۳۲) ۳۳۷، (۳۵) ۲۷۹، (۳۷) ۸۴، (۴۱) ۲۸، (۴۶) ۱۹۷، (۶۲) ۱۰۶
 رسولی، مهستی (۱۹) ۲۶۲
 رضازاده، سید محمدرضا (۴۰) ۴۵۸، (۸۶) ۱۵۷
 رضازاده، مریم‌السادات (۴۳) ۳۳۷
 رضایی سجاد (۶۹) ۶۱، (۷۸) ۲۰۴، (۸۶) ۱۷۲
 رضایی، صدریه (۲۱) ۳۰
 رضایی، مرضیه (۷۸) ۱۲۴
 رضایی شریف، علی (۶۱) ۱۶، (۸۰) ۳۶۴
 رضایی منش، مهدی (۶۵) ۶۷
 رضایی، منصور (۷۵) ۳۱۴
 رضوی، علیرضا (۴۷) ۲۶۷
 رضوی اصطهباناتی، زینب‌السادات (۸۹) ۶۶
 رضویه، اصغر (۳۰) ۱۲۸، (۴۱) ۸۹
 رفیعی‌نیا، پروین (۳۷) ۸۴
 رمضان‌زاده، فاطمه (۷۶) ۳۸۰
 رمضان‌ی، ولی‌اله (۳۷) ۶۶، (۵۷) ۴۰، (۶۰) ۳۶۹، (۶۱) ۳
 رنجبر نوشری، فرزانه (۸۰) ۴۵۳
 روشن، رسول (۲۳) ۲۴۴، (۴۱) ۴۳، (۸۵) ۲۲
 • زاده محمدی، علی (۱۹) ۲۳۱، (۳۸) ۲۲۲، (۴۸) ۳۸۶، (۵۸) ۱۲۹
 زارع، حسین (۴۳) ۳۲۳، (۶۴) ۳۸۸، (۶۵) ۵۳، (۷۴) ۱۷۵، (۷۶) ۳۳۰، (۸۰) ۴۵۳، (۸۸) ۳۷۹، (۸۹) ۳، (۹۱) ۲۵۴، (۹۲) ۳۷۱
 زارغان، مصطفی (۴۸) ۴۲۹
 زارعی، پروین (۵۴) ۲۰۴
 زارعی، حیدرعلی (۶۹) ۴۴، (۹۲) ۴۴۰
 زارعی، محمدباقر (۱۸) ۱۱۸
 زردی گیکلو، بهمن (۹۱) ۳۰۳
 زرگر، فاطمه (۳۹) ۳۳۵
 زرنندی، علیرضا (۶۰) ۳۶۹، (۸۹) ۳۶
 زرین‌بخش، زهرا-برسایه (۶۵) ۵۳
 زمینی، سهیلا (۵۱) ۲۵۸، (۵۴) ۲۰۴
 زنجانی، زهرا (۵۲) ۳۹۱
 زندیه، آنتیا (۲۰) ۳۴۵
 زیدآبادی، رسول (۸۴) ۴۴۴
 زین‌آبادی، حسن‌رضا (۴۴) ۳۶، (۴۷) ۴۴۷، (۵۸) ۱۷۹
 زینی حسنونند، ناهید (۷۳) ۱۰۲
 • سادات‌پور، مریم (۲۶) ۱۴۳
 ساداتی فیروزآبادی، سمیه (۷۰) ۱۹۵
 ساعی، الهام (۸۵) ۵۰
 سالاری، مهدی (۴۶) ۲۱۳

- سبزی، ندا (۷۰) ۲۰۹
- سپهوند، تورج (۹۱) ۳۲۰
- ستار، آرزیتا (۴۰) ۴۴۱
- سراج زاده، سید حسین (۷۷) ۳
- سرشار، عاطفه (۸۴) ۴۱۲
- سرمه، زهره (۱۳) ۶۴، (۱۷) ۶۸، (۲۰) ۳۶۱، (۲۶) ۱۱۲، (۳۱) ۲۹۴
- سعیدپور، صابر (۸۰) ۴۰۹
- سعیدی دهقانی، سمیه (۷۴) ۱۶۳
- سلمانی، خدیجه (۸۳) ۳۰۰
- سلیم احمد، ژاکا (۸۷) ۲۴۲
- سلیمانی، زهرا (۳۳) ۸۲
- سلیمی، سیدحسین (۲) ۱۴۵، (۱۳) ۳۲
- سلیمی زاده، محمدکاظم (۳۹) ۳۰۸
- سماواتیان، حسین (۶۰) ۳۳۶
- سندی، فاطمه (۶۹) ۶۱
- سنگری، علی اکبر (۴۴) ۴۴۷
- سهراب پور، غلامرضا (۸۶) ۲۲۰
- سهرابی اسمرود، فرامرز (۹) ۷۲، (۲۲) ۱۸۶، (۴۱) ۷۵، (۴۶) ۱۲۲، (۵۹) ۲۶۸، (۸۰) ۳۹۳
- سهرابی، نادره (۳۰) ۱۷۳
- سیادت، سمیه سادات (۵۸) ۱۱
- سید موسوی، پریسا سادات (۵۶) ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۶۶) ۱۸۲، (۸۲) ۲۱۷
- سیدنا، طاهره (۳۴) ۱۵۱
- سیف، دیبا (۲۹) ۸۶، (۳۲) ۴۰۴، (۳۷) ۱۰۶، (۴۱) ۸۹، (۵۸) ۱۹۸، (۶۲) ۱۲۱
- سیف، سوسن (۱۰) ۱۳۴
- سیف، علی اکبر (۳۰) ۱۴۴
- سیف‌اللهی، شهرام (۳۵) ۲۷۹
- سیف نراقی، مریم (۶) ۱۲۱
- سیفی قوزلو، سید جواد (۶۸) ۳۶۵
- شاپوری، سمیرا (۷۲) ۴۲۳
- شاد، پریسا (۶۱) ۳
- شاکری، رضا (۴۱) ۴۳، (۴۴) ۴۴۷
- شاهقلیان، مهناز (۷۷) ۲۱، (۷۹) ۲۴۴
- شجاع حیدری، مریم (۵۹) ۲۵۳
- شریعتی، عبدالعلی (۲۸) ۳۵۸
- شریفی، علی اکبر (۹۱) ۲۵۴، (۹۲) ۳۷۱
- شریفی، گشاو (۶۸) ۳۶۵
- شریفی، ماندانا (۱۹) ۲۷۷
- شریفی، محمد (۷۴) ۱۹۹
- شریفی، مسعود (۶) ۱۷۸، (۷) ۲۴۲، (۷۲) ۳۴۶
- شعاع، انجم (۸۲) ۲۱۷
- شعیری، محمدرضا (۱۴) ۱۱۵، (۲۴) ۳۹۲، (۴۱) ۴۳
- شفتی، عباس (۵۰) ۱۵۳
- شکرکن، حسین (۱۶) ۳۸۱، (۲۹) ۳
- شکری، امید (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶، (۷۲) ۳۴۶
- شکوهی یکتا، محسن (۱۵) ۲۶۸، (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳
- شمسی، عبدالحسین (۷۵) ۲۷۰
- شناور، فضل اله (۸۰) ۳۷۶
- شهابی، روح اله (۶۰) ۴۱۲، (۶۹) ۳، (۸۳) ۳۱۶
- شهابی زاده، فاطمه (۴۰) ۴۲۲
- شهابی کاسب، محمدرضا (۸۴) ۴۴۴
- شهرآرای، مهرناز (۳۴) ۱۹۹، (۳۷) ۵۲
- شهریاری، مرضیه (۸۱) ۵۱
- شهنی بیلاق، منیژه (۴۳) ۲۴۲
- شهیدی، شهریار (۱۶) ۳۳۱، (۴۰) ۴۲۲، (۴۱) ۶۰، (۴۴) ۴۱۴، (۸۷) ۲۸۷
- شیخ، مهدی (۶۴) ۳۷۰
- شیخ الاسلامی، راضیه (۳۷) ۲۲، (۵۳) ۳، (۵۷) ۷۶

- صمدی، مریم (۷۵) ۲۷۰،
 صمدی، سعید (۷۵) ۲۸۶،
 صمدیه، هادی (۷۲) ۳۸۱،
 صیادپور، زهره (۳) ۲۳۲،
 صیاد شیرازی، مریم (۸۵) ۳،
 صیغ، محمد حسن (۷۹) ۲۹۲،
 • طالب پور، اکبر (۲۱) ۱۸،
 طالب زاده، علیرضا (۱۷) ۴۴،
 طالبی، سعید (۸۹) ۳،
 طالبی، مجید (۵۳) ۹۵،
 طالع پسند، سیاوش (۸۶) ۲۰۲،
 طاولی، آزاده (۷۲) ۳۹۳،
 طاهری، مهدی (۷۱) ۳۰۸،
 طباطبایی، سید محمد (۷۳) ۷۱، (۸۲) ۲۰۱،
 طباطبایی، سید موسی (۶۷) ۲۶۰،
 طبائیان، سیده راضیه (۵۲) ۳۶۲،
 طبیبی، زهرا (۵۶) ۳۸۳،
 طرخان، رضاعلی (۴۹) ۳۶،
 طولابی، زینب (۷۵) ۲۸۶،
 • عابدی، احمد (۵۳) ۱۸، (۷۵) ۲۷۰،
 عابدی، حیدرعلی (۲۱) ۸۵،
 عابدی، سید ابراهیم (۴۶) ۱۸۳،
 عابدی، علیرضا (۴۸) ۳۸۶،
 عابدی، محمدرضا (۲۱) ۵۲، (۳۸) ۱۶۹،
 (۴۶) ۱۸۳، (۴۹) ۵۴،
 عابدینی، نیلوفر (۸۸) ۴۱۳،
 عابدینی، یاسمن (۲۵) ۱۷، (۴۷) ۳۳۲،
 عارفی، سید حسن (۲۱) ۸۵،
 عاشوری، احمد (۵۵) ۲۹۹،
 عاطف و وحید، محمد کاظم (۳۴) ۱۱۴،
 عاطفی کرجوندانی، ستاره (۸۶) ۱۷۲،
 (۶۷) ۳۳۰، (۷۴) ۱۴۷، (۷۸) ۱۵۵، (۸۹) ۶۶،
 (۹۰) ۱۳۴، (۹۱) ۲۶۹، (۹۲) ۳۸۸،
 شیخی، منصوره (۴۷) ۲۸۲،
 شیرازی، طاهره سیما (۶۸) ۳۸۱،
 شیرازی، ملیحه (۳۳) ۳۴،
 شیری، مریم (۷۸) ۲۰۶،
 شیرین زاده دستگیری، صمد (۴۸) ۴۴۵،
 • صادق آبادی، محبوبه (۷۳) ۸۸،
 صادقی، احسان (۷۷) ۱۱۱،
 صادقی، احمد (۲۱) ۵۲،
 صادقی، سیروس (۴۴) ۳۸۱،
 صادقی، کامبیز (۹۰) ۱۴۸،
 صادقی، منصوره سادات (۳۵) ۲۹۲، (۴۴) ۳۶۲،
 (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۵) ۲۲۶، (۵۷) ۳،
 صادقی فیروزآبادی، وحید (۵۰) ۲۰۶،
 صالح صدق پور، بهرام (۳۲) ۳۶۰، (۴۶) ۲۲۷،
 (۵۶) ۴۰۱، (۸۱) ۸۵،
 صالح نجفی، مهسا (۷۴) ۱۸۸، (۹۱) ۳۳۵،
 صالحی، ایرج (۶۹) ۶۱،
 صالحی، جواد (۳۰) ۱۴۴، (۷۸) ۱۷۴،
 صالحی، رضا (۲۷) ۲۷۰،
 صالحی، مهرداد (۴۲) ۱۵۰،
 صباحی، پرویز (۵۰) ۲۲۵،
 صباغیان، زهرا (۴۳) ۲۷۵،
 صحبت زاده، رزاق (۱۳) ۱۶،
 صدرالسادات، سید جلال (۳۸) ۲۲۲،
 صدیق ارفعی، فریبرز (۲۷) ۲۸۷، (۵) ۳۳،
 صدیق حقیقت، فاطمه (۳۴) ۱۵۱،
 صرامی، زهرا (۵۱) ۳۰۶،
 صفری، هاجر (۵۳) ۳،
 صلیبی، ژانست (۷۸) ۲۲۳،

- عظیمی، مریم (۸۸) ۴۳۰
 علامه، عاطفه (۳۷) ۲۴۲
 علی اکبری دهکردی، مهناز (۸۸) ۳۷۹
 علی بازی، هوشنگ (۶۰) ۴۱۲
 علیپور، احمد (۱۵) ۲۱۹، (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷
 (۴۳) ۲۵۶، (۴۷) ۲۵۲، (۶۰) ۳۸۲
 علی پور، فرشید (۸۰) ۴۰۹
 علیشاهی، محمدجواد (۲۸) ۳۴۲
 علی محمدی، سهراب (۴۳) ۳۰۲
 علی نیا کروی، رستم (۴۶) ۱۲۲
 عمادپور، لیلا (۷۷) ۷۵
 عیسی زادگان، علی (۸۵) ۶۷
 عیسی نژاد، امید (۵۹) ۲۵۳
 • غباری بناب، باقر (۱۵) ۲۶۸، (۳۵) ۲۶۱، (۴۲) ۲۶۳،
 (۵۵) ۲۴۶، (۶۹) ۹۴، (۷۷) ۳، (۷۹) ۲۶۳،
 (۸۱) ۳۸، (۸۴) ۳۶۹
 غضنفری، فیروزه (۴۰) ۴۰۶
 غفرانی پور، فضل اله (۲۱) ۸۵
 غلامزاده، مجتبی (۶۲) ۱۶۱
 غلامی رناتی، فاطمه (۵۳) ۱۸
 غلامعلی لواسانی، مسعود (۳۵) ۲۶۱، (۴۲) ۱۲۲،
 (۴۷) ۲۶۷، (۴۸) ۴۶۲، (۵۱) ۲۸۹، (۵۶) ۴۱۷،
 (۵۸) ۱۶۳، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، ۳۹۷
 (۶۲) ۱۴۲، (۶۳) ۲۶۶، (۶۴) ۴۰۵، ۳۲۲، ۳
 (۶۶) ۱۶۹، (۶۸) ۳۶۵، (۷۱) ۳۲۷، (۷۲) ۳۶۵
 (۷۴) ۱۳۷، ۱۸۸، (۷۵) ۲۱۸، ۳۱۴، (۷۶) ۳۴۶،
 (۷۷) ۷۵، (۷۸) ۱۲۴، (۸۱) ۳، (۸۲) ۱۱۸،
 (۸۳) ۲۳۸، ۳۳۴، (۸۴) ۳۸۴، (۸۵) ۳،
 (۸۶) ۱۵۷، (۸۷) ۲۵۶ و ۳۴۴، (۸۸) ۳۶۲،
 (۹۱) ۲۳۴ و ۳۳۵
 غنایی، زیبا (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶
- عامری، فریده (۲۷) ۲۱۸
 عبادی، عباس (۴۶) ۲۱۳
 عبداللهی؛ محمدحسین (۲۶) ۱۷۹، (۳۷) ۶۶،
 (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۵) ۸۹، (۶۱) ۳،
 (۶۶) ۱۲۲، (۷۳) ۲۲، (۷۴) ۱۲۲، (۷۷) ۲۱،
 (۸۱) ۶۷، (۸۴) ۳۵۲، (۸۵) ۶۷، (۸۶) ۱۳۹،
 (۹۰) ۱۱۴
 عبدخدایی، زهرا (۸۷) ۲۸۷
 عبدخدایی، محمد سعید (۷۸) ۲۰۶
 عبدلوند، نسرین (۲۵) ۳۰
 عبدوس، فرشته (۶۷) ۲۶۰
 عبدی، بهشته (۳۴) ۱۹۹
 عرب، نگار (۶۷) ۲۹۴
 عربی، الهام (۸۷) ۲۵۶
 عریضی سامانی، سیدحمیدرضا (۴۳) ۳۰۲،
 (۴۴) ۳۸۱، (۴۵) ۱۰۴، (۴۷) ۲۹۷، (۴۸) ۳۹۶،
 (۴۹) ۹۸، (۵۰) ۲۲۵، (۶۲) ۱۷۶، (۷۰) ۱۷۶،
 (۷۲) ۴۲۳، (۷۵) ۲۳۵، (۷۶) ۳۶۳، (۸۲) ۱۳۳،
 (۸۵) ۳۴، (۹۰) ۱۸۱
 عزیزی، فاطمه (۳۶) ۳۶۶
 عزیزی، هاجر (۸۹) ۸۳
 عسکری، عباسعلی (۲۹) ۷۰
 عسکری، علی (۴۴) ۳۹۴
 عسکری، علیرضا (۲۴) ۳۶۵
 عیسی زادگان، علی (۶۷) ۳۱۰
 عشایری، حسن (۶۱) ۵۱
 عطادخت، اکبر (۹۱) ۳۰۳
 عطاری، محمد (۸۰) ۳۹۳
 عطاری، یوسفعلی (۱۵) ۲۴۷
 عطایی، مریم (۷۶) ۴۱۰
 عطری فرد، مهدیه (۳۷) ۳

- فاتحی زاده، مریم السادات (۳۳) ۵۱، (۳۴) ۱۶۵، (۵۴) ۱۸۲
- فارسی نژاد، معصومه (۴۴) ۳۹۴، (۸۴) ۳۹۸
- فاضل کلخوران، جمال (۸۳) ۳۰۰
- فاطمی، سید محسن (۷۷) ۳
- فتح آبادی، جلیل (۷۴) ۱۹۹
- فتحی آذر، اسکندر (۸۲) ۲۰۱
- فتحی آشتیانی، علی (۱) ۷۵، (۷) ۲۳۱، (۱۰) ۱۲۱، (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۴، (۲۰) ۳۴۵، (۲۴) ۳۶۵، (۲۵) ۳، (۲۷) ۲۸۷، (۳۲) ۳۳۷ و ۳۸۹، (۳۴) ۱۵۱، (۴۶) ۱۹۷، (۵۵) ۲۶۶، (۵۹) ۳۰۲، (۶۱) ۵۱، (۶۶) ۲۲۰، (۷۲) ۳۹۳، (۷۹) ۲۴۴، (۸۸) ۴۹۶، (۹۰) ۱۳۴ و ۲۱۷
- فتحی، محمود (۳۰) ۱۸۳
- فرامرزی، سالار (۵۱) ۲۷۲
- فراهانی، حجت اله (۴۸) ۳۹۶، (۶۰) ۳۵۳، (۶۱) ۷۰
- فراهانی، محمدنقی (۳۰) ۱۸۳، (۳۴) ۱۹۹، (۴۵) ۸۹، (۵۷) ۴۰، (۹۰) ۱۳۳
- فرجاد، مریم (۶۵) ۱۸
- فرجی، جمشید (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷
- فرجی، ندا (۸۳) ۳۳۴
- فرح بخش، سعید (۴۰) ۴۴۱
- فرخنده، محمدجعفر (۲۸) ۳۷۲
- فرزاد، ولی اله (۲۷) ۲۷۰، (۳۰) ۱۸۳، (۳۹) ۲۶۲، (۴۰) ۴۷۰، (۴۳) ۳۲۳، (۴۴) ۴۴۷، (۵۲) ۴۰۷، (۶۳) ۲۵۱، (۶۹) ۳، (۷۱) ۲۶۳
- فرودستان، مهرنوش (۴۷) ۲۹۷
- فروزان، مجیدرضا (۱۱) ۲۰۳
- فروزش یکتا، فاطمه (۲۴) ۳۷۵
- فقیه زاده، سقراط (۲۱) ۸۵
- فقیهی، علی نقی (۷۷) ۳
- فولادچنگ، محبوبه (۴۵) ۷۲، (۵۳) ۳۳، (۸۴) ۴۲۸، (۸۷) ۳۰۸، (۸۹) ۱۹، (۹۲) ۳۸۱
- فروودی، فرزاد (۶۶) ۱۴۱
- فیروزبخت، سمیرا (۸۵) ۱۰۰
- فیض، عبدالله (۲۰) ۳۰۳
- قاسمی، امیر (۹۰) ۱۳۳
- قاسمی، وحید (۶۲) ۱۷۶
- قاسمی نواب، امیر (۸۱) ۶۷
- قاضی طباطبائی، سید محمود (۵۰) ۱۹۰، (۶۱) ۱۶، (۶۸) ۳۵۰، (۷۰) ۱۴۶، (۸۰) ۳۶۴
- قبادی، اکرم (۸۵) ۸۴
- قدمپور، عزت اله (۲۶) ۱۱۲
- قربان جهرمی، رضا (۴۸) ۴۶۲، (۵۷) ۹۰، (۷۳) ۳، (۷۹) ۲۹۲
- قربانی، راهب (۲۸) ۳۵۸
- قربانی، مریم (۴۲) ۱۳۵
- قربانی، نیما (۱۲) ۳۶۸، (۵۰) ۲۰۶، (۷۱) ۳۲۷
- قمرانی، امیر (۳۸) ۱۸۱
- قمری گیوی، حسین (۶۲) ۱۹۲
- قنبرلو، سلمان (۷۵) ۲۱۸
- قنبری، بهرام علی (۵۱) ۳۴۲
- قنبری، سعید (۵۶) ۳۵۷، (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، (۶۸) ۴۰۱
- قنبری، سیروس (۷۰) ۱۲۹
- قیامی، زهرا (۷۷) ۳
- کاتب، زهرا (۳۳) ۲۲
- کارشکی، حسین (۲۱) ۶۳، (۵۰) ۱۹۰
- کاظمی، اشرف (۲۶) ۱۰۴، (۴۵) ۱۰۴
- کاظمی، حمید (۴۲) ۱۳۵
- کاظمی، محمود (۷۳) ۸۸

- کاشمی، یحیی (۳۹) ۳۶۵
 کاکاوند، علیرضا (۸۳) ۳۰۰
 کاکولکی، پریناز (۹۰) ۱۸۱
 کالفی، ربرت [Calfee, R.] (۲) ۱۷۶
 (۳) ۲۷۸، (۴) ۳۶۶
 کامرانی فکور، شهربانو (۲۷) ۲۵۳
 کاووسی چاهک، شهین (۵) ۴۹
 کاویانی، حسین (۴۶) ۱۷۰
 کبیری، مسعود (۵۳) ۳۹
 کتیبایی، ژیلا (۱۳) ۴۶، (۵۱) ۲۴۶، (۵۵) ۲۸۴، (۵۶) ۳۵۷
 کثیری، حمید (۷۷) ۳
 کجباف، محمدباقر (۱۲) ۳۴۱، (۴۲) ۲۱۶، (۵۳) ۷۹
 کدیور، پروین (۴۰) ۴۷۰، (۴۴) ۴۴۷، (۴۹) ۳۶
 (۶۳) ۲۵۱، (۸۴) ۳۵۲، (۸۶) ۱۳۹، (۹۱) ۳۳۵
 کرامتی مقدم، رضا (۴۴) ۴۱۴
 کردستانی، داوود (۶۶) ۱۴۱
 کرم دوست، نوروزعلی (۶۴) ۴۰۵
 کرمی، ابوالفضل (۳۶) ۳۹۹
 کرمی، باقر (۲۱) ۳۰
 کرمی نوری، رضا (۳۵) ۲۷۹
 کریمی، ایمان (۷۰) ۱۲۹
 کریمی، رضا (۹۰) ۱۶۶
 کریمی، یوسف (۳۰) ۱۴۴، (۳۶) ۳۹۹، (۳۹) ۲۷۵، (۴۹) ۸۵
 کسبایی اصفهانی، عبدالرحیم (۸۵) ۳
 کشاورز، امیر (۴۵) ۴
 کشاورز، سمیرا (۸۷) ۲۵۶
 کشاورز، غلامرضا (۳۳) ۵۱
 کشاورز مقدم، سارا (۶۶) ۱۵۶
 کشاورزی، سمیه (۶۳) ۳۰۰
 کشمیری، مرتضی (۹۰) ۲۱۷
 کلانتری، مهرداد (۱۸) ۱۱۸، (۳۶) ۳۳۴، (۵۲) ۳۶۲، (۵۳) ۹۵
 کلدی، علیرضا (۱۹) ۲۶۲
 کلنی، سیمین دخت (۶۹) ۱۷، (۷۶) ۳۶۳، (۸۳) ۲۵۶
 کمال آرانی، زهرا (۳۶) ۳۶۶
 کمری، سامان (۷۴) ۱۹۹
 کنگاوری، سوسن (۸۸) ۳۷۹
 کهرآزهی، فرهاد (۲۶) ۱۲۷
 کیامرثی، آذر (۷) ۲۷۱
 کیامنش، علیرضا (۱۱) ۲۴۹، (۱۲) ۲۹۹، (۱۴) ۱۴۷، (۲۲) ۱۱۵، (۲۳) ۲۱۱، (۲۵) ۲۵۵، (۳۰) ۱۱۴، (۴۰) ۴۵۸، (۴۶) ۳۲۲
 کیانی، ستار (۶۵) ۱۰۳
 کیانی، مسعود (۸۱) ۳
 کیوانی، جعفر (۳۴) ۱۵۱
 گراوند، فریریز (۴۹) ۳۶
 گزیدری، ابراهیم (۷۶) ۳۴۶
 گل پرور، محسن (۴۳) ۳۰۲، (۵۴) ۱۴۲، (۵۹) ۲۳۵، (۷۷) ۱۱۱
 گلفام، ارسلان (۴۶) ۱۷۰
 گلک، ناصر (۴۵) ۵۰
 گنجوی، لیلی (۵۶) ۳۵۷
 گودرزی، احمد (۷۲) ۳۴۶
 گودرزی، محمدعلی (۲۶) ۱۵۳، (۳۳) ۳۴، (۳۸) ۲۰۰، (۴۱) ۳، (۴۴) ۴۲۶، (۴۸) ۴۴۵، (۵۲) ۳۹۱، (۵۴) ۱۱۴
 گودرزی، منیژه (۷۳) ۱۰۲
 گیلانی، مریم (۷۷) ۸۶
 لالانسفلی، فریبا اعظم (۶۰) ۳۶۹

- لاله، حدیثه (۹۱) ۳۰۳
 لطفی، راضیه (۷۴) ۱۷۵
 لطیفی، زهره (۸۲) ۱۵۱
 لطیفیان، مرتضی (۲۹) ۸۶، (۳۱) ۲۲۷، (۳۲) ۴۰۴،
 (۳۷) ۱۰۶، (۳۹) ۳۴۹، (۴۰) ۴۸۵، (۴۱) ۸۹
 (۴۹) ۲۰، (۵۰) ۱۷۰، (۸۵) ۱۰۰
 لیاقت، ریثا (۲۲) ۱۴۹
 لیاقتدار، محمدجواد (۴۶) ۱۸۳، (۵۹) ۲۵۳
 • مال احمدی، احسان (۵۶) ۴۱۷، (۵۹) ۲۸۴
 مجدآبادی فراهانی، زهره (۱۲) ۳۵۸
 مجد تیموری، محمد (۱۹) ۲۳۱
 محسنی، نیکچهره (۳۸) ۱۳۴
 محقق، حسین (۹۱) ۲۸۶
 محمدپور، فهیمه (۸۲) ۱۸۴
 محمدپور، وهاب (۶۲) ۱۶۱
 محمدخانی، شهرام (۷۶) ۳۸۰، (۷۹) ۲۸۱
 محمدزاده، علی (۴۱) ۳، (۴۹) ۸۵
 محمدی، حمیده (۸۷) ۳۰۸، (۸۹) ۱۹
 محمدی، لیلا (۸۶) ۱۵۷
 محمدی، محمد (۸۸) ۳۶۲
 محمدی، محمدرضا (۳۵) ۲۶۱، (۸۴) ۴۴۴
 محمدی، نوراله (۲) ۳۴۸، (۳۲) ۳۲۲، (۷۷) ۵۷
 (۴۲) ۱۸۵، (۴۴) ۴۲۶، (۶۵) ۱۸، (۸۲) ۱۸۴
 محمدی پور، نعمت (۶۲) ۱۹۲
 محمدی فر، محمدعلی (۸۶) ۲۰۲
 محمدی مصیری، فرهاد (۶۵) ۳
 محمود علیلو، مجید (۸۶) ۱۸۱
 محمودی، حجت (۶۷) ۳۱۰
 محمودی، فاطمه (۷۱) ۲۹۲
 محمودی، مریم (۶۹) ۹۴
 محمودی، هیوا (۹۲) ۴۲۴
 محمودی کیا، مریم (۸۹) ۹۹
 مختاری، ستاره (۴۷) ۲۴۲
 مختاری، عباس (۱۷) ۵۶
 مدنی، مهتاب (۷۹) ۳۴۶
 مدنی، یاسر (۸۶) ۱۸۱، (۸۷) ۳۴۴
 مرادی، اعظم (۴۲) ۲۱۶، (۵۳) ۱۸
 مرادی، جلیل (۹۰) ۱۴۸
 مرادی، علیرضا (۱۷) ۳۲۳، (۳۷) ۵۲، (۴۳) ۳۲۳
 (۶۵) ۸۸، (۶۷) ۲۴۲، (۷۴) ۱۲۲، (۷۶) ۳۸۰
 (۷۸) ۱۴۰، (۸۰) ۴۰۹، (۸۸) ۴۳۰
 مرادی منش، فردین (۴۴) ۴۲۶
 مرتضوی، شهرناز (۴۴) ۴۱۴
 مرزبان، عباس (۷۰) ۱۱۸
 مرزیه، افسانه (۶۸) ۳۵۰
 مرسلی گنج، نیره (۶۸) ۳۸۱
 مساح، هاجر (۶۰) ۳۳۶
 مسجدی، نفیسه (۸۹) ۸۳
 مسعودنیا، ابراهیم (۴۶) ۱۳۶، (۵۰) ۱۳۸
 مشکاتی، محمد (۵۷) ۵۸
 مشهدی، علی (۱۲) ۱۳۴، (۳۸) ۱۳۴
 مطیعان، حسین (۱۲) ۳۶۹، (۱۵) ۲۱۹
 مظاهری، محمدعلی (۸) ۲۹۱، (۱۲) ۳۲۰،
 (۱۵) ۲۸۶، (۲۲) ۱۶۴، (۲۴) ۳۲۴، (۲۵) ۵۲،
 (۳۱) ۲۵۰، (۳۳) ۳، (۳۵) ۲۲۷، (۴۰) ۴۲۲،
 (۴۴) ۳۶۲، (۴۶) ۱۵۴، (۵۰) ۱۱۸، (۵۷) ۳
 (۵۸) ۱۴۷، (۵۹) ۲۲۲، (۶۰) ۳۲۲، (۶۳) ۲۱۴،
 (۶۴) ۳۲۲، (۶۶) ۱۸۲، (۶۷) ۲۷۴، (۸۷) ۲۸۷
 مظفری، محدثه (۷۲) ۴۰۸
 مظلومیان، سعید (۵۷) ۹۰
 معارف، منا (۷۲) ۳۶۵
 معاصر، حمید (۹۲) ۴۴۰

- موسوی، سید ولی اله (۷۸) ۲۰۶، (۸۶) ۱۷۲
 موسوی هندری، طلیعه (۸۶) ۱۸۱
 مولوی، حسین (۲۱) ۱۸، (۲۷) ۳۰۰، (۳۱) ۲۶۲،
 (۳۶) ۳۳۴، (۳۸) ۱۶۹، (۳۹) ۳۳۵،
 (۴۲) ۱۵۰، (۴۳) ۲۸۸، (۴۵) ۴، (۴۷) ۲۴۲،
 (۴۸) ۳۵۴، (۴۹) ۳، (۵۰) ۱۵۳، (۵۱) ۳۰۶،
 (۵۲) ۴۴۵، (۵۳) ۹۵، (۵۶) ۳۷۰، (۷۳) ۳۷،
 (۸۹) ۳۶
 مهبان خامنه، مهری (۳۹) ۳۰۸
 مهبذ، مینا (۸۴) ۴۲۸، (۸۸) ۴۴۸
 مهدوی مزده، مامک (۸۷) ۳۲۶
 مهدویان، علیرضا (۴۰) ۴۷۰، (۶۵) ۵۳
 مهربایی، حسینعلی (۳۱) ۲۶۲، (۳۶) ۳۳۴،
 (۴۹) ۵۴
 مهربایی زاده هنرمند، مهناز (۶) ۱۵۹، (۷) ۲۷۱
 (۱۱) ۲۳۱، (۱۳) ۸۳، (۱۶) ۳۸۸، (۱۷) ۴۴
 (۲۸) ۳۵۸، (۲۹) ۳، (۴۳) ۲۴۲، (۵۵) ۳۱۹
 مهری نژاد، سید ابوالقاسم (۱۴) ۱۴۷
 مهین زعیم، بتول (۳۴) ۱۵۱
 میر آقایی، علی محمد (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲
 میرجعفری، سید احمد (۳۶) ۴۱۳، (۴۴) ۴۲۶
 میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۵۹) ۲۵۳
 میررضایی، سیدعلی (۱۸) ۱۵۰، (۲۳) ۲۲۷
 میرزایی، جعفر (۶۵) ۸۳، (۶۷) ۲۴۲
 میری، میرنادر (۵۶) ۴۰۱، (۸۷) ۲۷۱
 میکائیلی، نیلوفر (۶۲) ۱۹۲
 میکائیلی منیع، فرزانه (۶۶) ۲۰۱
 میناکاری، محمود (۴۶) ۱۵۴
 • نادری، زهره (۳۶) ۴۲۹
 نادری، یزدان (۷۴) ۱۲۲
 نادعلی پور، حسن (۷۲) ۴۳۸
- معتدلی شلمزاری، عبدالله (۲۲) ۱۱۵، (۲۸) ۳۹۸
 (۴۸) ۳۶۹، (۵۵) ۲۲۶
 معروفی، محسن (۴۲) ۱۵۰
 معظمی گودرزی، بهمن (۲۰) ۳۱۶
 معما، ندا (۸۰) ۴۵۳
 مغانی لنکرانی، مریم (۳۶) ۴۲۹
 مقدم زاده، علی (۹۲) ۳۵۴
 مکارم، سپیده (۵۴) ۱۱۴
 مکملی، زهرا (۳۸) ۱۶۹
 مکوند حسینی، شاهرخ (۴۲) ۱۶۷، (۷۱) ۲۹۲
 ملازاده، جواد (۲۳) ۲۵۵، (۴۱) ۳، (۵۲) ۳۹۱
 ملایی، عین اله (۲۳) ۲۲۷
 ملتفت، قوام (۶۳) ۲۸۳، (۷۰) ۱۹۵، (۸۴) ۴۱۲
 ملک پور، مختار (۳۶) ۳۸۷
 ملک خسروی، غفار (۳۸) ۲۲۲
 ملک شاهی، معصومه (۵۲) ۴۲۶
 ملکی، قیصر (۶۷) ۲۷۵
 ملکی، مصطفی (۹۱) ۲۸۶
 ملیانی، مهدیه (۷۲) ۳۹۳
 منتخب یگانه، محمد (۷۶) ۳۹۴
 منتظر، غلامعلی (۵۵) ۲۶۶
 منصور، محمود (۱) ۶۱، (۲) ۱۰۴، (۳) ۲۰۷،
 (۶) ۱۰۷، (۱۲) ۳۴۱، (۱۳) ۴۶، (۱۴) ۱۱۵، ۱۴۷،
 (۱۶) ۳۴۷، (۲۳) ۲۵۵، (۲۴) ۳۴۸، (۲۶) ۱۴۳،
 (۳۲) ۳۳۷
 منصوری سپهر، روح اله (۶۹) ۲۵
 منتظری توکلی، وحید (۶۱) ۷۰
 موتابی، فرشته (۵۷) ۳
 موثق، محمد تقی (۷۰) ۱۷۶
 مؤذنی، سید محمد (۹) ۳
 موسوی، سید امین (۵۷) ۲۳

- نادی، محمدعلی (۵۴)، ۱۴۲، ۸۳ (۸۹)
- نامداری کورش (۶۹)، ۷۷، ۳۶۳ (۷۶)
- نائلی، حسین (۲۰)، ۳۰۳، ۳۷ (۲۹)
- نبی زاده، صفدر (۹۱)، ۲۸۶
- نجاتی، وحید (۸۷)، ۲۸۷
- نجاریان، بهمن (۷)، ۲۷۱، ۱۷۴ (۱۰)، ۱۱ (۱۱)، ۲۳۱
- (۱۳)، ۸۳ (۱۵)، ۲۴۷، ۱۶ (۱۶)، ۳۸۸، ۱۸ (۱۸)، ۱۳۶
- ۳ (۲۹)
- نجفی، محمود (۷۱)، ۲۹۲
- نجفی، مصطفی (۳۶)، ۴۲۹
- نجفی زاده، سیدرضا (۲۴)، ۳۷۵
- نرسیانسن، آر.بی. (۷۷)، ۳
- نریمانی، محمد (۱۴)، ۱۳۱، ۲۴۴ (۲۳)، ۴۵ (۴۵)، ۲۰
- ۴۲۶ (۵۲)
- نشاط دوست، حمیدظاهر (۱۷)، ۳۱، ۱۱۸ (۱۸)
- (۲۰)، ۳۰۳، ۱۶۴ (۲۲)، ۲۷ (۲۷)، ۳۰۰، ۳۷ (۲۹)
- (۳۱)، ۲۶۲، ۳۶ (۳۶)، ۳۳۴، ۳۹ (۳۹)، ۲۱۶ (۴۲)
- (۴۳)، ۳۳۷، ۴۷ (۴۷)، ۲۴۲، ۴۸ (۴۸)، ۳۵۴، ۳۰۶ (۵۱)
- ۳۶۲ (۵۲)
- نصراصفهانی، احمدرضا (۳۴)، ۱۶۵
- نصراللهی، بهنیا (۶۴)، ۳۲۲
- نصرتی، فاطمه (۷۹)، ۲۶۳
- نصری، صادق (۷۶)، ۴۱۰
- نصیری ولیک نبی، فخرالسادات (۷۷)، ۸۶
- نظربلند، ندا (۴۱)، ۲۸، ۵۱ (۶۱)
- نظری، ابراهیم (۷۲)، ۴۳۸
- نظیری، قاسم (۴۸)، ۴۴۵
- نعامی، اشواق (۹۱)، ۲۵۴
- نعامی، عبدالزهرا (۶۵)، ۶۷، ۸۹ (۸۹)، ۹۹
- نعمت طاووسی، محترم (۵)، ۶۵
- نقش، زهرا (۴۴)، ۴۴۷، ۴۹ (۴۹)، ۳۶، ۳۷۷ (۵۲)
- ۳۲۶ و ۲۴۲ (۸۷)، ۱۴۶ (۷۰)
- نوربالا، احمدعلی (۱۵)، ۲۱۹، ۲۷ (۲۷)، ۲۱۸
- نوربخش، رباعه (۴)، ۳۴۹
- نوربخش، یونس (۷۷)، ۳
- نورعلی، زهره (۳۶)، ۳۶۶
- نورمحمدی، لیلا (۱۰)، ۱۶۴
- نوروزی، رضاعلی (۳۸)، ۲۳۲
- نوروزیان، مریم (۳۵)، ۲۷۹
- نوری، ابوالقاسم (۱۷)، ۳۱، ۲۱ (۲۱)، ۱۸، ۴۷ (۴۷)، ۲۹۷
- ۱۷۶ (۶۲)
- نوری، ربابه (۷۸)، ۱۸۹
- نوری، ناهید (۱۷)، ۴
- نوری، نرگس السادات (۳۶)، ۳۳۴
- نوشادی، ناصر (۸۵)، ۸۴
- نوید، احد (۴۸)، ۴۱۴
- نویدی، فاطمه (۴۳)، ۲۷۵
- نوبتی، ربابه (۷۸)، ۱۷۴
- نیکبخت نصرآبادی، علیرضا (۳۸)، ۱۵۶
- نیکدل، فریبرز (۸۴)، ۴۱۲، ۸۵ (۸۵)، ۸۴
- نیک مرام، زهرا (۱۷)، ۶۸
- نیوشا، بهشته (۷۸)، ۲۲۳
- واتقی، زهرا (۵۹)، ۲۳۵
- واحدی، شهرام (۸۲)، ۲۰۱
- ودودی مفید، پروین (۶۲)، ۱۰۶
- وفادار، زهره (۴۶)، ۲۱۳
- ویسانی، مختار (۵۸)، ۱۱۰، ۶۲ (۶۲)، ۱۴۲
- هادیانفرد، حبیب (۱۰)، ۱۷۴، ۱۶ (۱۶)، ۳۸۸
- (۳۸)، ۲۰۰، ۶۵ (۶۵)، ۱۸
- هاشمی، تورج (۵۱)، ۲۵۸، ۵۴ (۵۴)، ۲۰۴، ۸۲ (۸۲)، ۲۰۱
- هاشمی، سحر (۸۱)، ۵۱
- هاشمی، سهیلا (۸۲)، ۱۶۷، ۸۳ (۸۳)، ۲۸۴

یزدانی، محمد (۹۰) ۱۹۹	هاشمی، ویدا (۳۹) ۲۷۵
یعقوبی، ابوالقاسم (۸۵) ۶۷	هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل (۶۷) ۲۹۴، (۷۶)
یعقوبی، حمید (۸۰) ۳۹۳	۳۹۴، (۹۰) ۱۶۶
یوسفی، رحیم (۴۴) ۳۸۱	هاشمیان، کیانوش (۸۹) ۵۰
یوسفی، زهرا (۴۹) ۵۴	هداوندخانی، فاطمه (۶۵) ۳۳
یوسفی، فریده (۶۳) ۳۰۰، (۷۰) ۲۰۹، (۷۱) ۲۴۷	همایونی، علیرضا (۲۶) ۱۷۹
یوسفی، ناصر (۵۴) ۱۸۲	هومن، حیدرعلی (۷۷) ۳
یونس، سیدجلال (۲۳) ۲۷۶	• یارمحمدیان، احمد (۴۵) ۴
	یزدانی، فرزانه (۸۹) ۶۶، (۹۱) ۲۶۹



معرفی کتاب



○ روان‌شناسی شناختی

○ تألیف: دکتر محمدحسین عبداللهی

دکتر حسین زارع

○ انتشارات: سمت

□ عنوان کتاب علوم شناختی حوزه‌ای بین‌رشته‌ای است که موضوع مطالعه آن شناخت در تمامی ابعاد است. روانشناسی شناختی به‌عنوان یکی از علوم اصلی در مجموعه علوم شناختی در بررسی شناخت، به مطالعه فرایندهای شناختی در روان و ذهن انسان می‌پردازد.

□ در تدوین این کتاب، که در واقع مقدمه‌ای بر مباحث اساسی روانشناسی شناختی است، سعی شده است از منابع جدید و شناخته شده موجود استفاده شود و هدف آن ارائه دانش نظری و تجربی واضح و روان در موضوعات اصلی روانشناسی شناختی بوده است.

□ این کتاب در دوازده فصل تنظیم و ارائه شده است؛ در فصل اول به مبانی کلی از جمله تاریخچه، تعریف موضوع و حوزه‌های تحقیقی آن، عوامل شکل‌گیری، الگوی پردازش اطلاعات و روش‌های تحقیق اشاره شده است. در فصل دوم سعی شده است کلیاتی در زمینه مبانی نظری آن و روش‌های تحقیقی رایج در این حوزه ارائه شود. از فصل سوم تا پایان کتاب، یعنی فصل دوازدهم، در هر فصل یکی از مبانی نظری فرایندهای شناختی بررسی شده است؛ این مبانی به ترتیب شامل توجه، ادراک، حافظه، بازنمایی اطلاعات مبتنی بر تصویرسازی ذهنی، زبان و شناخت، حل مسئله، قضاوت، استدلال، تصمیم‌گیری و هوش هستند. در معرفی فرایندهای شناختی مذکور سعی شده است ضمن ارائه کلیاتی برای آشنایی با آنها و مؤلفه‌ها و دیدگاه‌های مرتبط، نمونه‌هایی از روش‌های سنجش مرتبط با هر یک نیز معرفی شود.



فهرست مندرجات شماره های ۸۹، ۹۰، ۹۱
سال بیست و سوم ۱۳۹۸

- مقایسه الگوی ساختاری پردازش شناختی خودکار بر همجوشی شناختی دانشجویان دانشگاه پیام نور و علوم پزشکی دکتر حسین زارع، دکتر سعید طالبی، دکتر احمد رستگار ۳
- نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی (فردگرای-جمع گرای) و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان
حمیده محمدی، دکتر محبوبه فولادچنگ ۱۹
- تنوع و سرعت استقرار فرآیندها و راهبردهای نظم بخش هیجان‌های غم، خشم، ترس و درد در کودکان: یک مطالعه کیفی
علیرضا زردی، دکتر شعله امیری، دکتر حسین مولوی ۳۶
- تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس الگوی ارتباط والد-فرزند با میانجیگری تاب‌آوری و توانایی حل مسئله
دکتر خدیجه ابوالعمالی، دکتر کیانوش هاشمیان، دکتر اقدس اعرابیان ۵۰
- ویژگی‌های روانسنجی مقیاس ارضا و ناکامی نیازهای بنیادین روان‌شناختی
دکتر راضیه شیخ الاسلامی، فرزانه یزدانی، زینب السادات رضوی‌اصطهباناتی ۶۶
- رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی، رفتار اخلاقی و احساس گناه با رفتار شهروندی اجباری
دکتر محمد علی نادی، هاجر عزیزی، نفیسه مسجدی ۸۳
- رابطه تعارض کار- خانواده با فشار روانشناختی و رضایت زندگی
دکتر عبدالزهرای نعمانی، مریم محمودی کیا ۹۹
- ○ ○
- ساختار عاملی و ارایه مدل برای تحول مثبت جوانی در نوجوانان ایرانی
محمود قاسمی، دکتر محمدنقی فراهانی، دکتر محمدحسین عبداللهی ۱۱۴
- رابطه بین سبک دل‌بستگی و بهزیستی روانشناختی: نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی
مینا فتحی‌آشتیانی، دکتر راضیه شیخ الاسلامی ۱۳۴
- ارتباط ادراک از سبک رهبری مربی و استحکام ذهنی ورزشکاران رشته‌های برخوردی
دکتر جلیل مرادی، کامبیز صادقی، دکتر علیرضا بهرامی ۱۴۸
- اثر رهبری اصیل بر فرسودگی شغلی با میانجی‌گری محیط‌های زندگی کاری و خودکارآمدی مقابله شغلی
رضا کریمی، دکتر کیومرث بشلیده، دکتر سید اسماعیل هاشمی ۱۶۶
- رابطه ویژگی‌های انگیزشی شغل با فرسودگی با کاربردهای غیرخطی مدل معادلات ساختاری
دکتر حمیدرضا عریضی، پریانا کاکولکی ۱۸۱
- اثربخشی برنامه آموزشی ذهن آگاهی مثبت بر پاسخ به تنیدگی و علائم افسردگی نوجوانان پسر دارای نشانه‌های افسردگی
محمد یزدانی، دکتر مریم اسماعیلی ۱۹۹
- نقش تعدیل کننده ذهن آگاهی در رابطه بین افسردگی، اضطراب و تنیدگی با بهزیستی روان شناختی
مرتضی کشمیری، دکتر علی فتحی آشتیانی، پیوند جلالی ۲۱۷
- هویت تحصیلی دانشجویان ایرانی: یک مطالعه کیفی
دکتر حمیدرضا آریانپور، دکتر الهه حجازی، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ۲۳۴
- اثربخشی برنامه توان‌بخشی شناختی توجه و حافظه بر فراخوانی حافظه کاری واجی و رشد زبان بیانی و دریافتی کودکان کاشت حلزون شده
دکتر حسین زارع، دکتر علی‌اکبر شریفی، اشواق نعمانی ۲۵۴
- رابطه بین کمال‌گرایی و بهزیستی فضیلت‌گر؛ نقش واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی
فرزانه یزدانی، دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی ۲۶۹
- نقش واسطه‌ای بازخورد خشم در رابطه بین ناگویی هیجان و مهارت‌های ارتباطی
مصطفی ملکی، دکتر حسین محقق، صفدر نبی زاده ۲۸۶
- بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس جدید صفات چهارگانه تاریخ شخصیت
دکتر اکبر عطادخت، دکتر بهمن زردی گیکلو، حدیثه لاله ۳۰۳
- نقش معنویت محیط کاری و تاب‌آوری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان
دکتر تورج سپهوند ۳۲۰
- مفهوم سازی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی براساس مطالعه کیفی داده بنیاد
مهسا صالح نجفی، دکتر الهه حجازی، دکتر پروین کدیور، دکتر مسعود غلامعلی لواسانی ۳۳۵
- ○ ○
- درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی
دکتر حمیدرضا افروز، دکتر جواد اژه‌ای، دکتر الهه حجازی، دکتر علی مقدم زاده ۳۵۴
- اثر توان بخشی شناختی رایانه‌ای بر بهبود اختلال شناختی خفیف و ظرفیت حافظه کاری
دکتر حسین زارع، دکتر علی‌اکبر شریفی، سارا حشم دار ۳۷۱
- رابطه هیجان تحصیلی امید و بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای کمک طلبی تحصیلی
حمید بارانی، دکتر فرهاد خرمائی، دکتر راضیه شیخ‌الاسلامی، دکتر محبوبه فولادچنگ ۳۸۸
- رابطه توانمندسازی ساختاری و رفتار شهروندی سازمانی: با نقش میانجی فرسودگی شغلی
سیما پری زاده، دکتر کیومرث بشلیده ۴۰۷
- رابطه سبک‌های دل‌بستگی و گرایش به خودکشی با نقش تعدیل‌کنندگی خودانتقادی و وابستگی در دانشجویان
دکتر هیوامحمودی ۴۲۴
- خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر: نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت
حمید معاصر، دکتر حیدر علی زارعی ۴۴۰
- نمایه مؤلفان ۴۵۸
- معرفی کتاب ۴۷۴
- فهرست ۴ شماره سال ۱۳۹۸ ۴۷۵

Editorial Board

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

P.O. BOX 13185-619

Tehran, Islamic Republic of Iran

Journal@iranapsy.ir

In the Name of Allah Contents

□ Academic Engagement in Iranian Highschool Students: A Qualitative Study

Hamid Reza Afrooz, PhD, Javad Ejei, PhD, Elahe Hejazi, PhD, Ali Moghaddamzade, PhD.....354

□ Effect of Computerized Cognitive Rehabilitation on Improvement of Mild Cognitive Impairment and Working Memory Capacity

Hossein Zare, PhD, Ali Akbar Sharifi, PhD, Sara Hashamdar, MSc371

□ Relation of Academic Emotion of Hope and Academic Dishonesty: Investigating the Mediating Role of Academic Help Seeking

Hamid Barani, MSc, Farhad Khormae, PhD, Razieh sheikholeslami, PhD, Mahboobeh Fooladchang, PhD.....388

□ The Relationship between Structural Empowerment and Organizational Citizenship Behavior: The Mediating Role of Occupational Burnout

Sima Parizadeh, MSc, Kiomars Beshlideh, PhD 407

□ Relationship between Attachment Styles and Suicidal Tendency with a Moderating Role of Self-criticism and Dependency in Students

Hiva Mahmoudi, PhD 424

□ Emotional Creativity and Self-Directed Learning: The Mediating Role of Achievement Motivation

Hamid Moaser, MSc, Heidar Ali Zarei, PhD 440

□ Book Review474