

- روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه باورهای اساسی

دکتر الهه حجازی
دکتر ناهید صادقی
میثم شیرزادی فرد
- خصوصیات روانسنجی پرسشنامه حساسیت به طرد در دانشجویان

دکتر سمیرا خوشکام
دکتر فاطمه بهرامی
فرحناز رحمت‌الهی
دکتر سمانه نجاریوریان
- تأثیر درمان گروهی فعال‌سازی رفتار بر علائم افسردگی و نگرش‌های ناکارآمد

امیر جلیلی
دکتر علی‌اصغر اصغرنژاد فرید
دکتر بنفشه غرابی
دکتر مهدی سلیمانی
پریسا فرجی
- رابطه بین متغیرهای انگیزشی هدف‌گذاری، عدالت‌سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی، با التزام کاری کارکنان یک سازمان صنعتی

الهام ساعی
دکتر عبدالزهرا نعمانی
دکتر عبدالکاسم نیسی
- تأثیر آموزش سرمایه‌روانی با استفاده از مدل مداخله‌ای لوتانز، بر سرمایه‌روانی کارشناسان شاغل در یک شرکت صنعتی

دکتر احمد علیپور
نیلا آخوندی
دکتر غلامرضا صرامی‌فروشان
دکتر مجید صفاری‌نیا
دکتر مزگان آگاه‌هریس
- ارتباط رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان، با تعهد ورزشی بازیکنان نخبه‌هندبال زنان و نقش میانجی‌گریانه نیازهای روانی و انگیزش خودمختاری

بهشت احمدی
آزاده آزادی
دکتر شیرین زردشتیان
- یادگارهای ماندگار

گزارش‌های کوتاه از پژوهش‌های بالینی؛ گزارش و خبر؛ معرفی کتاب و مجله

واژه‌های مصوب کارگروه واژه‌گزینی روان‌شناسی فرهنگستان زبان و ادب فارسی

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Founder & Editor: Reza Zamani, Ph.D.

Editorial Board: Gangie, Hamze, Ph.D.
Guilani, Bijan, Ph.D.
Kiamanesh, Ali-Reza, Ph.D.
Mehryar, Amir H., Ph.D.
Minakari, Mahmoud, Ph.D.
Saif, Ali-Akbar, Ph.D.
Shahraray, Mehrnaz, Ph.D.
Shokr-Kon, Hossein, Ph.D.

Consultants for this Issue:

Akbari-Zardkhaneh, Saeed, Ph.D.	Mootabi, Fereshteh, Ph.D.
Alavizadeh, S. M. Reza, M.A.	Noori, Abolghassem, Ph.D.
Amin Yazdi, Seyed Amir, Ph.D.	Norouzi Javinani, Saied, M.A.
Andooz, Zahra, Ph.D.	Omidi, Abdollah, Ph.D.
Bazzazian, Saideh, Ph.D.	Oreizy, Hamid-Reza, Ph.D.
Ezanloo, Balal, Ph.D.	Rahimian Boogar, Eshagh, Ph.D.
Ganji, Kamran, Ph.D.	Rezaee Dogahch, Ebrahim, Ph.D.
Gharace, Banafsheh, Ph.D.	Sadeghi, Nahid, Ph.D.
Ghorbani, Mohammad, Ph.D.	Sadeghi Marascht, A, Ph.D.
Habibi Asgarabad, Mojtaba, Ph.D.	Sepasi Moghadam, Hossein, Ph.D.
Javanmard, Gholam Hossein, Ph.D.	Shafiabadi, Abdollah, Ph.D.
Kadivar, Parvin, Ph.D.	Shahim, Sima, M.A.
Matinrad, Mehrdad, Ph.D.	Zarani, Fariba, Ph.D.

Special Consultant: Jalili, Amir, M.A.

Statistic Consultant: Soleimani, Mehdi, Ph.D.

Executive Manager: Faraji, Parisa, B.A.

Assistants: Davarpanah, Foruzandeh, M.A.
Mohammad Sarraf Kordi, Hamideh, M.A.
Safa, Yasamin, B.A.



Psychological Research is a bilingual journal, Abstracts of the article are in Persian and English

Subscription rates (four issues)

Institutions: \$48.00

Individuals: \$28.00

Students: \$16.00

Note: For More information please refer to the subscription form.

Address: P.O.Box: 14155-5191, Tehran, Iran

Website: research.psychological@gmail.com

Tel: (0098-21)88923561

Fax: (0098-21)88803719

Published in Cooperation with the Iranian Psychological Association (IPA)

هیأت تحریریه (شورای دبیران):

دکتر علی‌اکبر سیف، دانشگاه علامه طباطبایی
 دکتر حسین شکرکن، دانشگاه شهید چمران
 دکتر مهرناز شهرآرای، دانشگاه تربیت معلم
 دکتر علیرضا کیامنش، دانشگاه تربیت معلم
 دکتر حمزه گنجی، دانشگاه آزاد اسلامی
 دکتر بیژن گیلانی، دانشگاه تهران
 دکتر امیر هوشنگ مهریار، دانشگاه شیراز
 دکتر محمود میناکاری، دانشگاه شهید بهشتی

صاحب امتیاز، مدیرمسئول، و سردبیر:

دکتر رضا زمانی، دانشگاه تهران

مشاور ویژه: امیر جلیلی

مشاور آمار در این شماره: دکتر مهدی سلیمانی

مدیر اجرایی: پریسا فرجی

ویراستار: فروزنده داورپناه

همکاران: یاسمین صفا، حمیده محمدصراف‌کردی

فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی

تأییدیه علمی - پژوهشی مورخ ۱۳۷۳/۳/۲، ۱۳۸۳/۴/۶، و ۱۳۸۹/۷/۳

شماره پروانه انتشار: ۱۰۲/۳۸۸۲

آی.اس.ان: ۱۰۱۹-۹۶۱۶

شماره پی در پی: ۳۳

چاپ احمدی: خیابان ناصر خسرو، کوی خدابنده لو،

تلفن: ۳۳۱۱۵۰۹۰

صحافی مینو: خیابان ناصر خسرو، کوی خدابنده لو، کوی چاپخانه

تلفن: ۳۳۹۰۸۶۸۵

تاریخ انتشار این شماره: مهر ۱۳۹۳

تک شماره: ۲۰۰۰۰ ریال

بهای اشتراک ۴ مجلد با هزینه پست: ۸۰۰۰۰ ریال،

برای دانشجویان، اعضای انجمن روان‌شناسی ایران،

و پژوهشکده علوم شناختی ۷۲۰۰۰ ریال.

مشاوران این شماره به ترتیب حروف الفبا:

دکتر سعید اکبری زردخانه، دانشگاه تهران
 دکتر عبدا... امیدی، دانشگاه علوم پزشکی کاشان
 سید امیر امین‌یزدی، دانشگاه فردوسی مشهد
 دکتر زهرا اندوز
 دکتر بلال ایرانلو، دانشگاه خوارزمی
 دکتر سعیده بزازیان، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ابهر
 دکتر غلامحسین جوانمرد، دانشگاه پیام‌نور بناب
 دکتر مجتبی حبیبی عسگرآباد، دانشگاه شهید بهشتی
 دکتر اسحق رحیمیان‌بوگر، دانشگاه سمنان
 دکتر ابراهیم رضایی دوگانه، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
 دکتر فریبا زرانی، دانشگاه شهید بهشتی
 حسین سیاسی‌مقدم، دانشگاه تبریز
 دکتر عبدا... شفیع‌آبادی، دانشگاه علامه طباطبایی
 سیما شهیم، دانشگاه شیراز
 دکتر ناهید صادقی، دانشگاه تهران
 دکتر عبدالحسین صادقی‌مرشد، پژوهشکده علوم شناختی
 دکتر حمیدرضا عریضی، دانشگاه اصفهان
 سید محمدرضا علوی‌زاده
 دکتر بنفشه غرابی، انستیتو روان‌پزشکی تهران
 مسعود غلامعلی لواسانی، دانشگاه تهران
 دکتر محمد قربانی، دانشگاه پیام‌نور
 دکتر پروین کدیور، دانشگاه خوارزمی
 دکتر کامران گنجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ملایر
 دکتر مهرداد متین‌راد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر
 دکتر فرشته موتابی، دانشگاه شهید بهشتی
 سعید نوروزی جویانی، سازمان بهزیستی کشور
 دکتر ابوالقاسم توری، دانشگاه اصفهان

نمایه شده در:

PsychINFO, ISC, SID

نشانی و پایگاه الکترونیک:

www.psychresearch.ir

research.psychological@gmail.com

نشانی: تهران، خیابان فلسطین شمالی، کوی دانش‌کیان
 پلاک ۳۹، طبقه دوم. صندوق پستی: ۱۴۱۵۵-۵۱۹۱
 تلفن: ۸۸۹۲۳۵۶۱ فاکس: ۸۸۸۰۳۷۱۹

فهرست

* پژوهش

- روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه باورهای اساسی 7
دکتر الهه حجازی
دکتر ناهید صادقی
میثم شیرزادی فرد
- خصوصیات روانسنجی پرسشنامه حساسیت به طرد در دانشجویان 24
دکتر سمیرا خوشکام
دکتر فاطمه بهرامی
فرحناز رحمت‌الهی
دکتر سمانه نجارپوریان
- تأثیر درمان گروهی فعال‌سازی رفتار بر علائم افسردگی و نگرش‌های ناکارآمد 45
امیر جلیلی
دکتر علی‌اصغر اصغرنژاد فرید
دکتر بنفشه غزایی
دکتر مهدی سلیمانی
پریسا فرجی
- رابطه بین متغیرهای انگیزشی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی، با التزام‌کاری کارکنان یک سازمان صنعتی 67
الهام ساعی
دکتر عبدالزهره نعیمی
دکتر عبدالکاسم نیسی
- تأثیر آموزش سرمایه روانی با استفاده از مدل مداخله‌ای و روش لوتانز، بر سرمایه روانی کارشناسان شاغل در یک شرکت صنعتی 86
دکتر احمد علیپور
نیلا آخوندی
دکتر غلامرضا صرامی فروشانی
دکتر مجید صفاری‌نیا
دکتر مزگان آگاه‌هریس

106	● ارتباط رفتارهای حمایتی - استقلال‌م‌ریبان، با تعهد ورزشی بازیکنان نخبه‌ هندبال زنان و نقش میانجی‌گرایانه‌ نیازهای روانی و انگیزش خودخواسته	بهشت احمدی آزاده آزادی دکتر شیرین زردشتیان
129	* یادگارهای ماندگار	
	* گزارش‌های کوتاه از پژوهش‌های بالینی	مترجم
141	● درمان شناختی - رفتاری پرخوری	مهدی اسکندری
142	● اثرات منفی قرار گرفتن در معرض دخانیات در دوران جنینی، در نوزادان 2 روزه	مریم محمدزاده
144	* گزارش و خبر	
146	* معرفی کتاب و مجله	
151	* واژه‌های مصوب کارگروه واژه‌گزینی روانشناسی فرهنگستان زبان و ادب فارسی	
160	* آگهی‌ها	

به نام خداوندی،

که هستی را آفرید،

که اسرار هستی را آفرید،

و انسان را، که در این اسرار غور کند

سپاس از یاران

نشریه پژوهش‌های روان‌شناختی بر آن سر است که از همه بلند همتانی که به یاری دانایی بر می‌خیزند و بی‌چشمداشتی، مال، وقت، و همت صرف نشریه می‌کنند با ذکر نام آنان تشکر کند. آشکارا ذکر اسامی اعضای شورای دبیران، مشاوران نشریه، و دیگرانی که خود از ارکان نشریه‌اند ضرور نیست و نشریه به نیابت از آنان این بزرگواری را سپاس می‌گردد.

اشخاص حقیقی و حقوقی که نام آنان در زیر آمده است ظرف یک سال اخیر به انحاء گوناگون به نشریه مدد رسانده‌اند: برخی بزرگواران با هدیه کردن وجه نقد از نشریه حمایت کرده‌اند؛ دیگرانی امکانات دفتری و اداری در اختیار گذارده‌اند؛ بعضی با کمک به توزیع و فروش نشریه در مراکز علمی خود، مارا یار بوده‌اند؛ و دوستانی دیگر با صرف وقت در دفتر نشریه در پیشبرد امور کوشیده‌اند:

* این بزرگواران با هدیه کردن وجه نقد از نشریه حمایت کرده‌اند؛

- سرکار خانم شیرین عراقی مطلق (مرکز رشد؛ توان‌بخشی کودکان استثنایی)
 - جناب آقای مهندس رامین روحانی‌نژاد
 - سرکار خانم مهندس مرجان صفا
 - سرکار خانم دکتر ف. خ. الهام
 - جناب آقای مهندس علی کریملی
 - جناب آقای احمد اردکانی (عضو محترم دیوان عالی کشور)
- Professor Warren Thorngate, Carleton University, Ottawa, Canada

* این بلند همتان امکانات دفتری و اداری یا ملزومات در اختیار نشریه گذارده‌اند؛

- جناب آقای دکتر بهروز برنوس
- شرکت مهندسی الکترونیکوم (به ریاست جناب آقای مهندس مرتضی زمانی و مدیریت عاملی جناب آقای مهندس کامبیز سندوسی)

* این نیک‌اندیشان با کمک به توزیع، فروش، و تبلیغ نشریه ما را یاری کرده‌اند؛

- جناب آقای دکتر غلامحسین جوانمرد (دانشگاه پیام‌نور، بناب)
- سرکار خانم سیما شهیم (دانشگاه شیراز)
- جناب آقای دکتر مجید محمودعلیلو (دانشگاه تبریز)
- جناب آقای دکتر ابوالقاسم نوری (دانشگاه اصفهان)
- جناب آقای دکتر مجید یوسفی‌لویه (دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرکز)
- جناب آقای احمد آخوندی (ریاست شورای سیاست‌گذاری مجله توسعه مهندسی بازار)

شرایط پذیرش مقاله و گزارش

نشریه پژوهشهای روان‌شناختی با اظهار سپاس از دانش پژوهانی که مجله را مورد عنایت قرار می‌دهند و مطلب ارسال می‌دارند، اعلام می‌کند که رعایت اصول زیر در مورد تنظیم مقاله و گزارش، موجب امتنان بیشتر مسؤولان نشریه و سهولت کار آنان و همچنین تسریع در اعلام نظر نهایی خواهد شد:

- 1- مقاله یا گزارش را مطابق اصول نگارش APA و نیز با مراجعه به شماره‌های قبلی این نشریه، و با توجه به صفحه‌آرایی مورد نظر نشریه تنظیم فرمایید.
- 2- مقاله یا گزارش، حروف‌نگاری شود و با حداقل دو فاصله بین سطرها و بر یک روی کاغذ درج گردد.
- 3- ارسال لوح فشرده (CD) مقاله در قالب نرم افزار Word و 3 نسخه چاپ شده از آن ضرور است.
- 4- چکیده هر مقاله را به دو زبان فارسی و انگلیسی، هر یک در حدود 150 کلمه تنظیم فرمایید.
- 5- کلیدواژه‌ها به فارسی و انگلیسی تنظیم و ارسال شوند.
- 6- لاتین اسامی خاص و معادل انگلیسی اصطلاحات با ذکر شماره مذکور در متن در پاورقی ذکر شوند.
- 7- نام نویسنده یا نویسندگان، و درجه علمی و محل اشتغال آنان به دو زبان فارسی و انگلیسی روی برگ جداگانه ای نوشته و همراه با مقاله ارسال شود. در ضمن روی همین برگ تعیین فرمایید پژوهشگرانی که مایل به کسب اطلاعات بیشتری در مورد مقاله هستند، با کدام یک از نویسندگان و با چه نشانی و شماره تلفنی تماس بگیرند. ذکر نشانی پست الکترونیک یکی از

- نویسندگان الزامی است.
- 8- شکل، نمودار، و جدول فقط در مواردی که برای روشن‌تر شدن متن یا افزودن بر اطلاعات موجود در متن ضرور باشند، با ذکر شماره و عنوان اضافه شوند. لطفاً از آوردن شکل، نمودار، و جدول ناموزون، با کیفیت نامطلوب، و یا زائد اکیداً پرهیز فرمایید.
 - 9- در پایان مقاله یا گزارش، اول مراجع فارسی و سپس مراجع خارجی طبق اصول APA آورده شوند. فقط مراجعی که در متن مقاله با اسم نویسنده و سال انتشار به آنها اشاره شده است، ذکر شوند.
 - 10- لطفاً از ارسال همزمان مقاله به نشریات دیگر خودداری فرمایید.
 - 11- یک نسخه از مقاله را حتماً پیش خود نگاه دارید.
 - 12- در صورت پذیرفته‌شدن مقاله، 3 نسخه از شماره‌ای که مقاله در آن درج شده است برای هر یک از نویسندگان ارسال خواهد شد.
 - 13- از خوانندگان، پژوهشگران، و نویسندگان تقاضا می‌شود مکاتبات و مقالات خود را به نشانی زیر ارسال دارند:

نشریه پژوهش‌های روان‌شناختی، تهران، صندوق پستی: 14155-5191

تلفن: 88923561

www.psychresearch.ir

قابل توجه همکاران گرامی

بدین وسیله به استحضار پژوهشگران گرامی که نشریه را مورد لطف قرار می دهند و مقالات خود را برای ما ارسال می دارند می رساند به دلیل تعداد زیاد مقالات دریافتی، بررسی مقاله ها و پاسخگویی به اظهار لطف شما همراهان گرامی متأسفانه با تأخیر مواجه می شود. علاوه بر این، چون نظر بر این است که مطالب هر شماره متنوع باشد، و به این دلیل که در زمینه هنجاریابی و اعتباریابی آزمون ها، همچنین مبحث صنعتی - سازمانی به نسبت، بسیار بیشتر از سایر زمینه ها مقاله واصل می شود، تأخیر در مورد این نوع مقاله ها طولانی تر خواهد بود.

روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه باورهای اساسی

Validity and Reliability of the Basic Beliefs Inventory; Persian Version

Elaheh Hejazi, Ph.D.*
University of Tehran
Nahid Sadeghi, Ph.D.
University of Tehran
Maysam Shirzadifard, M.A.
University of Tehran

دکتر الهه حجازی
دانشگاه تهران
دکتر ناهید صادقی
دانشگاه تهران
میثم شیرزادی‌فرد
دانشگاه تهران

Abstract: This research is done in order to investigate psychometric properties of the Persian version of the Basic Beliefs Inventory (BBI; Catlin and Epstein, 1992). Participants were 592 students (333 boys and 259 girls), sampled through multistage cluster sampling method, from high schools of Tehran. Principal components analysis with varimax rotation showed that Persian version of the BBI includes five factors: meaningful world, favorable relations, benign world, favorable self, and others' support. The five-factor structure, as model fit indices show, was confirmed by confirmatory factor analysis. Internal consistency of each subscale, ranging from (0.66 to 0.87), was at an acceptable level. In addition, correlation coefficient of the test-retest implementation of the scale was high ($r = 0.83$, $p < 0.01$) which shows the BBI is reliable. In brief, based on our results, the Persian version of the BBI can be used as a valid and reliable measure in Iran.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه باورهای اساسی (BBI; کاتلین و اپستاین، 1992) انجام شده است. این ابزار در نمونه‌ای 592 نفری (333 پسر و 259 دختر) از دانش‌آموزان پایه دوم دبیرستان‌های شهر تهران که با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، اجرا شد. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی BBI شامل 5 عامل دنیای معنادار، روابط مطلوب، دنیای نیک‌نهاد، خود مطلوب، و حمایت دیگران است. در تحلیل عاملی تأییدی که بر پایه مدل اکتشافی به‌دست آمده انجام شد؛ شاخص‌های برازش مدل حاکی از روایی سازه این پرسشنامه بودند. ضریب آلفای کرونباخ عامل‌ها در سطح مطلوب بود (0/66 تا 0/87). ضریب پایایی برآورد شده به شیوه بازآزمایی پرسشنامه است. بر پایه این یافته‌ها می‌توان، نسخه فارسی پرسشنامه باورهای اساسی را به‌منزله مقیاسی پایا و روا، برای سنجش باورهای اساسی به‌کار برد.

دریافت اصلاح نهایی مقاله: 92/5/26
پذیرش مقاله: 92/6/23

*ehjazi@ut.ac.ir

Keywords: basic beliefs; Cognitive-Experiential Self-Theory; rational-experiential self-theory

کلید واژه‌ها: باورهای اساسی؛ پرسشنامه باورهای اساسی؛ نظریه شخصی (فردی) شناختی - تجربه‌ای

الگوهای شناختی شخصیت بر این فرض استوارند که رفتار و هیجان انسان تحت تأثیر ادراک او از رخدادهای قرار دارد. براین اساس، هیجان فرد پیامد برداشت او از موقعیت است، نه خود موقعیت (بک¹، 1970؛ ایس²، 1962). ارزیابی درباره محیط پیرامون الزاماً در سطح هشیار صورت نمی‌گیرد. این ارزیابی‌ها که گاه به صورت حقیقت مطلق در نظر گرفته می‌شوند، شامل قضاوت‌هایی سریع و ناهشیارند که ممکن است فرد حتی از وجود آنها آگاهی نداشته باشد. با این وجود، نمی‌توان تأثیر این ارزیابی‌ها را بر رفتار و هیجان نادیده گرفت. اما چه چیزی موجب می‌شود که افراد بافت پیرامون را به شکل‌هایی متفاوت تفسیر کنند؟ از نظر روان‌شناسانی که گرایش شناختی دارند، باید پدیده شناختی بادوام‌تری در این باره نقش داشته باشد؛ یعنی ساختارهای شناختی‌ای³ که سامانه باورها⁴ خوانده می‌شوند (ایس، 2001). افراد از دوران کودکی، درباره خود، دیگران، و دنیایشان باورهایی پیدا می‌کنند. مهم‌ترین این باورها، باورها یا فرض‌های اساسی⁵ نامیده می‌شوند (یانوف - بالمن⁶، 1985) که در واقع بنیادی‌ترین سطح باورها هستند و بسیار کلی، انعطاف ناپذیر، و بیش‌تعمیم‌یافته‌اند (ایس، 2003).

در متون روان‌شناسی، بحث‌ها و استدلال‌های زیادی درباره اهمیت سامانه باورها صورت گرفته است. روان‌شناسان بسیاری نقش سامانه باورها را در رفتار انسان با اهمیت دانسته‌اند (کاتلین⁷ و ایپستاین⁸، 1992). بالبی⁹ (1969) باورهای انسان را «مدل‌های دنیا»¹⁰ می‌نامد. از نظر او مدل‌هایی که افراد از خود و جهان می‌سازند به آنها این امکان را می‌دهد که رخدادهای درک کنند، آینده را پیش‌بینی کنند، و بتوانند برای آن به برنامه‌ریزی دست بزنند. ماریس¹¹ (1975) «ساختارهای معنا»¹² را اصولی اساسی و انتزاعی در نظر می‌گیرد که در درک تمام اتفاقاتی که برای فرد پیش می‌آید دخیل‌اند و پیوسته زندگی را برای افراد قابل فهم می‌کنند. یانوف - بالمن (1985؛ 1990) سازه «جهان‌های مفروض»¹³ را مطرح می‌کند، به این صورت که باورهای فرد

1- Beck
3- cognitive structures
5- basic assumptions
7- Catlin
9- Bowlby
11- Marris
13- assumptive worlds

2- Ellis
4- beliefs system
6- Janoff-Bulman
8- Epstein
10- world models
12- structures of meaning

درباره خود و دنیا، کلی‌ترین ساختارها در هسته جهان مفروض قلمداد می‌شوند. سندلر¹ و روزنبلت² (1962) مفهوم « دنیای بازنمودی³ » را پیش کشیده‌اند که عبارت است از مجموعه‌ای از برداشت‌های سازمان‌یافته و بادوام که از تجارب ناشی شده‌اند و به شکل یک نقشه شناختی⁴ عمل می‌کنند. کلی⁵ (1955)، پارکس⁶ (1975)، الیس (1962، 2001، 2003)، بک (1970) و دیگران هرکدام به گونه‌ای، از باورها و نقش اساسی آنها در رفتار و هیجان انسان سخن گفته‌اند. پرتزر⁷ (1990) چنین بیان می‌کند که در نظریه‌های مختلف، باورهای بنیادی حول سه موضوع اصلی قرار دارند: الف) دنیا (که معطوف به افراد دیگر است) خطرناک یا بدنهاد⁸ است؛ ب) من، ضعیف یا آسیب پذیرم؛ و ج) من ذاتاً، دوست داشتنی⁹ نیستم. یانوف - بالمن (1985) و اپستاین (1973) همسو با نظر پرتزر، سامانه باورها را به گونه‌ای سازمان‌یافته‌تر از دیگر نظریه‌ها مطرح کرده‌اند. یانوف - بالمن (1985، 1991) عقیده دارد، افراد درباره خود و دنیا باورهایی دارند که به دلیل نیاز به حفظ ثبات دیدگاه شخصی درباره واقعیت، به راحتی دستخوش تغییر نمی‌شوند. او سه طبقه از باورها یا فرض‌های اساسی را معرفی می‌کند. طبقه اول، باور به نیک‌نهادی/ بدنهادی¹⁰ دنیا است. این باور شامل دو فرض اساسی است: نیک‌نهادی دنیا و نیک‌نهادی افراد دیگر. از نظر او، افراد احتمال گرفتار شدنشان به رخدادهایی مانند تصادف و بیماری را کمتر از واقع برآورد می‌کنند. جونز¹¹، گرین‌وود¹²، و هورن¹³ (2000) طی پژوهشی دریافتند که شناخت‌های اولیه‌ای¹⁴ که به عواملی از قبیل تهدید ادراک‌شده¹⁵ مربوط باشند، رابطه‌ای قوی با ضایعات روانی¹⁶ بعدی دارند. باور دوم، باور به معناداری¹⁷ دنیا است. فرض‌های این طبقه مربوط به این عقیده اند که رخدادها یا پیامدهای مثبت و منفی بر پایه قوانین عدالت¹⁸ (خوب بودن یا بد بودن فرد به لحاظ ویژگی‌های اخلاقی)، کنترل‌پذیری¹⁹ (انجام رفتارهای مناسب یا نامناسب)، و شانس²⁰ (تصادفی و بدون نظم بودن) توزیع می‌شوند. از نظر یانوف - بالمن (1992)، به‌طور کلی افراد دنیا را قابل کنترل، قابل پیش‌بینی، و عادلانه می‌دانند. سومین طبقه باورها که بر خود تمرکز دارد، شامل دیدگاه مثبت فرد درباره خود است. این طبقه مشتمل است

1- Sandler

3- representational world

5- Kelly

7- Pretzer

9- acceptable

11- Jeavons

13- Horne

15- perceived threat

17- meaningfulness

19- controllability

2- Rosenblatt

4- cognitive map

6- Parkes

8- malevolent

10- benevolence/ malevolence

12- Greenwood

14- initial cognitions

16- psychological trauma

18- justice

20- chance

بر باور به ارزشمندی خود¹، و خوش‌شانسی در کارها. در اینجا منظور از خوش‌شانسی میزان احتمال برخورداری از پیامدی مثبت برای خود فرد است، درحالی که در باور به معناداری، منظور از شانس توزیع پیامدها به‌طور بی‌نظم و مستقل از رفتارها و ویژگی‌های افراد است (یانوف - بالمن، 1985).

نظریه دیگری که در آن، سامانه باورها به شکلی سازمان‌یافته مطرح می‌شود، نظریه شخصی (فردی) شناختی - تجربه‌ای² (CEST) است (اپستاین، 1973، 1983، 2003). در نظریه شخصی شناختی - تجربه‌ای، سامانه باورها «نظریه‌های شخصی در مورد واقعیت³» در نظر گرفته می‌شود. بر اساس این دیدگاه، افراد در جریان تجارب دنیای واقعی، به‌طور خودکار به یک نظریه ضمنی درباره واقعیت اعتقاد پیدا می‌کنند. این نظریه کلی شامل یک نظریه درباره خود، یک نظریه درباره دنیا، و گزاره‌هایی است که این دو نظریه را به هم ربط می‌دهند. در واقع، نظریه ضمنی درباره واقعیت به شکل ساختاری، سلسله مراتبی از طرحواره‌هاست. بالاترین سطح این ساختار مفهومی که تا حد زیادی کلی است، طرحواره‌های انتزاعی را شامل می‌شود، طرحواره‌هایی از قبیل اینکه خود فرد ارزشمند است، دنیا خوب⁴، و دارای معنا است، و دیگر افراد قابل اعتماد و حمایت‌گردد. این طرحواره‌ها، به دلیل ماهیت انتزاعی و روابط گسترده‌ای که با ساختار طرحواره‌ای دارند، نسبتاً ثابتند و به سختی تغییر می‌کنند. در سطوح پایین‌تر این سازمان سلسله مراتبی، طرحواره‌های محدودتری وجود دارند. برخلاف طرحواره‌های گسترده، طرحواره‌های محدودتر به سادگی مستعد تغییرند و تغییر در آنها، کمتر ساختار کلی شخصیت را دچار دگرگونی می‌کند (اپستاین، 2003، 1973). در نظریه اپستاین (1973) و یانوف - بالمن (1985)، باورها از نظر محتوا همپوشی زیادی دارند. در نظریه شخصی شناختی - تجربه‌ای، باورها مشتمل اند بر باور به خوب بودن دنیا (متناظر با باور به نیک‌نهادی دنیا در نظریه یانوف - بالمن)، باور به معنادار بودن جهان، باور به ارزشمندی خود، و باور مثبت درباره روابط با دیگران به‌منزله افرادی حمایت‌گر و مهربان (اپستاین، 2003). در نظریه اپستاین (1973)، برخلاف نظریه یانوف - بالمن (1985)، باورهای مربوط به رابطه با دیگران به شکل مجزا در نظر گرفته شده‌اند و نه به‌عنوان بخشی از باور درباره دنیا. این باور، از آن جهت دارای اهمیت است که، افراد دیگر و روابطی که فرد با آنها برقرار می‌سازد، بخش قابل توجهی از دنیای فرد را تشکیل می‌دهند (حیدری، مظاهری، و پوراعتماد، 1384).

نظریه‌هایی که بر باورهای اساسی به‌عنوان متغیرهای مهمی در تبیین رفتار تأکید دارند، پژوهش‌های زیادی را در این حوزه به دنبال داشته‌اند. بسیاری از محققان سعی کرده‌اند رابطه

1- self-worth
3- personal theories of reality

2- Cognitive-Experiential Self-Theory
4- benign

باورهای اساسی را با دیگر سازه‌های روان‌شناختی مورد بررسی قرار دهند. در این راستا، کاتلین و اپستاین (1992) رابطه باورهای اساسی را با 13 رخداد مهم دارای بار هیجانی و با روابط دوران کودکی افراد با والدینشان مورد بررسی قرار دادند. براساس نتایج این پژوهش، ارتباط معناداری بین باورهای اساسی و روابط دوران کودکی افراد با والدینشان، و رخداد‌های مهم زندگی برقرار است. پاسینی¹ و اپستاین (1999) نیز بین باورها و عوامل شخصیت، رابطه‌ای قوی به‌دست آوردند. مک‌درمات²، هاگا³، و کیرت⁴ (2000) نشان دادند که باورهای اساسی با مزاحمت جنسی⁵ و نشانگان پس از آن ارتباط دارند. باورهای اساسی، علاوه بر موارد مذکور، با متغیرهایی از قبیل اختلال شخصیت مرزی⁶ (گیسن - بلو⁷ و آرنتز⁸، 2005)، اضطراب و کیفیت زندگی (گریلز - تاکوچل⁹، لیتلتون¹⁰، و آکسوم¹¹، 2011)، باورهای غیرمنطقی¹² (بولین¹³، کیپ¹⁴، و وورسلوییز¹⁵ و بوت¹⁶، 2004)، و اسنادها¹⁷ و مقابله¹⁸ (جوونز و گرین‌وود، 2007) در ارتباط‌اند.

بررسی باورهای اساسی نیز مانند هر سازه روان‌شناختی دیگر، نیازمند ابزاری روا¹⁹ و پایا²⁰ است. از میان ابزارهایی که برای سنجش این سازه طراحی شده‌اند، پرسشنامه باورهای اساسی²¹ (کاتلین و اپستاین، 1992) و مقیاس مفروضات درباره دنیا²² (WAS؛ یانوف - بالمن، 1989) به‌عنوان دو ابزار پایا و روا، بیش از سایر ابزارها مورد توجه بوده‌اند. از زمان ساخت این ابزارها، روایی و اعتبار آنها در پژوهش‌های زیادی نشان داده شده‌اند (کاتلین و اپستاین، 1992؛ پاسینی و اپستاین، 1999؛ گیسن - بلو و آرنتز، 2005؛ گریلز - تاکوچل و همکاران، 2011). مبنای نظری کلی این دو مقیاس، همپوشی زیادی دارد، و از بسیاری جهات به هم شبیه است. به‌ویژه اینکه در هر دو مقیاس، گویه‌هایی برای سنجش باور فرد به خوب بودن دنیا، معنادار بودن دنیا، و ارزشمندی خود وجود دارد. در پرسشنامه باورهای اساسی، علاوه بر مقیاس‌هایی که اشاره شد، مقیاسی برای سنجش باورهای فرد درباره روابط با دیگران نیز گنجانده شده، درحالی که در مقیاس یانوف - بالمن (1989)، مقیاس روابط صرفاً بخشی از مقیاس بزرگتر نیک‌نهادی دنیا است.

1- Pacini
3- Haaga
5- sexual harassment
7- Giesen-Bloo
9- Grills-Taquechel
11- Axsom
13- Boelen
15- Voorluis
17- attributions
19- valid
21- Basic Beliefs Inventory

2- Mcdermut
4- Kirt
6- borderline personality disorder
8- Arntz
10- Littleton
12- irrational beliefs
14- Kip
16- Bout
18- coping
20- reliable
22- World Assumptions Scale

در ایران، پژوهش‌های زیادی را می‌توان یافت که به موضوع باورهای اساسی و رابطه آنها با دیگر متغیرها پرداخته‌اند. باید توجه داشت که هرکدام از پژوهشگران به پیروی از مبنای نظری اختیار شده، به بررسی یکی از باورها پرداخته‌اند؛ از قبیل باور به دنیای عادلانه¹ (گل‌پرور و عریضی، 1387) و باورهای روابط² (زخوش و عسگری، 1386). آشکار است که ابزار مورد استفاده در این پژوهش‌ها به سنجش همین باورهای محدود اختصاص دارد و کمتر می‌توان ابزاری را یافت که علاوه بر برخورداری بودن از مبنای نظری قوی، به بررسی چهار باور اساسی (و یا باورهای چندگانه دیگری که در نظریه‌های دیگر، به صورت سامانه باورها مطرح می‌شوند) بپردازد. هدف این پژوهش تدارک ابزاری روا و پایا برای سنجش باورهای اساسی در جامعه ایران است.

روش

جامعه هدف در این پژوهش عبارت بود از تمام دانش‌آموزان پایه دوم رشته‌های نظری دبیرستان‌های شهر تهران که در سال تحصیلی 89-90 مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم 592 نفر شامل 333 پسر و 259 دختر (میانگین سن، 16/42 و انحراف استاندارد سن، 0/85) به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای³ انتخاب شد. از این تعداد دانش‌آموز، 191 نفر در رشته علوم انسانی، 224 نفر در رشته علوم تجربی و 177 نفر در رشته ریاضی - فیزیک تحصیل می‌کردند. با توجه به اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، براساس نظر کامری (1973، به نقل از هومن، 1384) برای نمونه‌ای به حجم 500 نفر «خیلی خوب» است. برای انتخاب گروه نمونه، ابتدا از بین مناطق 19 گانه آموزش و پرورش شهر تهران چهار منطقه دو، سه، شش، و هجده به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعدی از هر منطقه چهار مدرسه (دو دخترانه و دو پسرانه) و از هر مدرسه دو کلاس پایه دوم به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، پرسشنامه بر دانش‌آموزان 32 کلاس اجرا شد. نمونه اولیه شامل 624 نفر بود که پس از حذف 32 پرسشنامه مخدوش، به 592 مورد کاهش یافت.

ابزار

1- پرسشنامه باورهای اساسی: پرسشنامه باورهای اساسی (کاتلین و اپستاین، 1992) یک مقیاس 102 عبارتی است که به‌منظور اندازه‌گیری چهار باور اساسی مربوط به نظریه شخصی شناختی - تجربه‌ای، طراحی شده است (اپستاین، 1991). چهار باور اساسی مورد سنجش در این پرسشنامه

1- just world
3- multistage cluster sampling

2- relationship beliefs

عبارتند از: الف) تلقی فرد از اینکه جهان به چه میزان خوب است، ب) تلقی فرد از اینکه جهان به چه میزان معنادار (قابل پیش‌بینی، قابل کنترل، و عادلانه) است، ج) تلقی فرد از اینکه روابط با دیگران به چه میزان حمایت‌کننده (در مقابل تهدیدآمیز) است، و د) تلقی فرد از اینکه خود را به چه میزان ارزشمند (شایسته¹، خوب، و دوست‌داشتنی) در مقابل بی‌ارزش (فاقد شایستگی، بد، و غیرقابل دوست‌داشتن) می‌داند. این پرسشنامه شامل یک مقیاس کلی مطلوبیت باورها (0/95= α) و چهار مقیاس متناظر با چهار باور اساسی است: باورهای مطلوب درباره جهان با دو زیرمقیاس دنیای نیک‌نهاد مثلاً «به‌طور کلی، در دنیا چیزهای مطلوب از چیزهای نامطلوب بیشتر است» (0/87= α) و خوش‌بینی، مثلاً «من انتظار دارم کارهایم به نتیجه مطلوب برسند» (0/84= α)؛ باورهایی درباره معناداربودن جهان با زیرمقیاس‌های جهت‌یافتگی شخصی² مثلاً «من در زندگی اهداف روشن و جذابی دارم» (0/90= α) و جهان قابل پیش‌بینی و کنترل، مثلاً «جهان آنقدر غیرقابل پیش‌بینی است که من به ندرت برنامه‌ریزی می‌کنم» (0/79= α)؛ باور به روابط مطلوب با دیگران، برای مثال «برایم سخت است که با دیگران ارتباط برقرار کنم» (0/86= α) و باورهای مطلوب درباره خود، به‌عنوان مثال «من اغلب فکر می‌کنم نقاط ضعفم از نقاط قوتم بیشترند» (0/89= α) (پسینی و اپستاین، 1999). شواهد به‌دست آمده از پژوهش‌های پیشین حاکی از روایی مناسب این ابزارند (پسینی و اپستاین، 1999؛ کاتلین و اپستاین، 1992).

روند اجرای پژوهش را می‌توان به سه مرحله تقسیم کرد: در مرحله نخست پرسشنامه باورهای اساسی به فارسی برگردانده شد. نسخه فارسی پرسشنامه برای برگردان دوباره به زبان انگلیسی، در اختیار دو مترجم متخصص قرار گرفت. پس از مقایسه عبارات حاصل با نسخه اصلی و رفع مشکلات موجود در ترجمه، این ابزار به‌صورت آزمایشی بر 70 دانش‌آموز اجرا شد. داده‌های به‌دست آمده از اجرای آزمایشی و مصاحبه‌های صورت‌گرفته در هنگام آن، برای اصلاح مشکلات موجود در فهم عبارات، مورد استفاده قرار گرفتند و به‌این ترتیب، نسخه نهایی پرسشنامه به دست آمد. در مرحله دوم، گروه نمونه به‌طور تصادفی به دو نیم‌گروه تقسیم شدند. داده‌های مربوط به نیمه اول نمونه برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی و نیمه دوم برای اجرای تحلیل عاملی تأییدی مورد استفاده قرار گرفتند. در مرحله سوم، به‌منظور بررسی پایایی بازآزمایی³ ابزار، 84 نفر از دانش‌آموزان به فاصله 4 هفته از اجرای پیشین، برای دومین بار به پرسشنامه پاسخ دادند.

پایایی بازآزمایی از طریق برآورد همبستگی بین دو مرحله اجرا با روش گشتاوری پیرسون به‌دست آمد. از ضریب آلفای کرونباخ⁴ نیز به‌عنوان شاخص همسانی درونی استفاده شد. برای

1- competent
3- retest

2- personal directedness
4- Cronbach's alpha

بررسی روایی سازه، ساختار عاملی این ابزار به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی¹ و با استفاده از چرخش واریماکس² استخراج شد. همچنین، برای تأیید ساختار استخراج‌شده، از تحلیل عاملی تأییدی³ (نرم‌افزار لیزرل⁴) با روش بیشینه احتمال استفاده گردید.

یافته‌ها

پیش از اجرای تحلیل عاملی، پیش‌فرض عدم وجود رابطه هم‌خطی چندگانه⁵ میان عوامل بررسی شد. نتایج تحلیل همبستگی عوامل، در جدول 1 ارائه شده‌اند. بر پایه ضرایب همبستگی به‌دست آمده، که همگی کمتر از 0/85 هستند، فرض عدم وجود رابطه هم‌خطی چندگانه بین عوامل رعایت شده است (تاباچنیک⁶ و فیدل⁷، 1996).

جدول 1

آماره‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین عامل‌ها

عامل	1	2	3	4	5	میانگین	انحراف استاندارد	کجی
1- دنیای معنادار						80/14	13/84	-0/35
2- روابط مطلوب	0/39**					47/00	6/92	-0/38
3- خودمطلوب	0/70**	0/47**				32/61	6/57	-0/69
4- دنیای خوب	0/59**	0/40**	0/58**			26/16	6/10	-0/34
5- حمایت دیگران	0/56**	0/43**	0/57**	0/51**		25/83	3/96	-0/69

**p<0/01 N=592

تحلیل‌های مربوط به کفایت نمونه‌گیری⁸ ($KMO=0/86$)، و اعتبار ماتریس همبستگی⁹ (آزمون کرویت بارتلت¹⁰) برابر با 5429/66 ($P<0/001$)، نشان دادند اجرای تحلیل عاملی موجه بود و ساختار عاملی به‌دست آمده، قابل اطمینان است.

برای تعیین تعداد عوامل پرسشنامه BBI، و محتوای این عوامل، از مقادیر ویژه¹¹، درصد واریانس تبیین‌شده، و نمودار سنگریزه‌ای¹² عوامل استفاده شد. براین اساس، پس از انجام مراحل

- | | |
|--|---------------------|
| 1- principal components analysis | 2- varimax rotation |
| 3- confirmatory | 4- LISREL |
| 5- multicollinearity | 6- Tabachnick |
| 7- Fidel | |
| 8- Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy | |
| 9- correlation matrix | 10- Bartlett |
| 11- eigenvalues | 12- scree plot |

تفصیلی حذف عبارات مبهم و استفاده از روش‌های چرخش واریماکس، ساختار 5 عاملی پرسشنامه به دست آمد. عبارات مقادیر ویژه و درصد واریانس که هر عامل تبیین می‌کند در جدول 2 ارائه شده‌اند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، این 5 عامل به‌طور تراکمی 39/29 از واریانس را تبیین می‌کنند.

جدول 2

ارزش‌های ویژه و درصد واریانس تبیین‌شده توسط عامل‌ها

عامل	درصد واریانس تبیین‌شده	ارزش ویژه	درصد واریانس تراکمی
1- دنیای‌معتادار	11/57	10/52	11/57
2- روابط‌مطلوب	9/90	3/43	21/47
3- خودمطلوب	7/16	2/55	28/63
4- دنیای خوب	6/19	2/10	34/83
5- حمایت دیگران	4/46	1/84	39/29

ماتریس ساختار عاملی این ابزار که به‌صورت همبستگی عبارات و عوامل محاسبه شد در جدول 3 ارائه شده‌است. در این جدول، بارهای عاملی و میزان اشتراک¹ هر گویه گزارش شده‌اند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، عباراتی که بار عاملی زیر 0/40 داشتند یا میزان اشتراک آنها کمتر از 0/15 بود، از تحلیل حذف شده‌اند.

جدول 3

ماتریس چرخش یافته ساختار عاملی 50 گویه‌ای نسخه فارسی BBI

شماره	عبارات	عامل 1 دنیای معتادار	عامل 2 روابط	عامل 3 خود مطلوب	عامل 4 دنیای خوب	عامل 5 حمایت دیگران	اشتراکات
26	می‌دانم هدفم از زندگی چیست و از زندگی چه می‌خواهم.	0/68					0/53
63	من در زندگی احساس سرگردانی و بی‌هدفی می‌کنم.	0/67					0/59
21	به‌روشنی نمی‌دانم که چه چیزی برایم مهم است.	0/64					0/44
6	نمی‌دانم از زندگی‌ام چه می‌خواهم.	0/63					0/42
90	می‌دانم هدفم چیست و چگونه باید بدان دست یابم.	0/60					0/56

1- communalities

ادامه جدول 3
ماتریس چرخش یافته ساختار عاملی 50 گویه‌ای نسخه فارسی BBI

شماره	عبارات	عامل 1 دنیای معنادار	عامل 2 روابط	عامل 3 خود مطلوب	عامل 4 دنیای خوب	عامل 5 حمایت دیگران	اشتراکات
71	زندگی برایم خیلی معنادار نیست.	0/57					0/43
79	در زندگی اهداف جذاب و روشنی دارم.	0/55					0/50
68	به آینده امید کمی دارم.	0/53					0/45
53	به روشنی می‌دانم که «کی هستم» و «چه می‌خواهم».	0/52					0/40
61	فکر می‌کنم برنامه‌ریزی برای آینده معنا ندارد زیرا کسی نمی‌تواند اتفاقات را کنترل کند.	0/51					0/28
77	من برای تغییر رخدادهای مهم زندگی‌ام کار کمی می‌توانم انجام دهم.	0/49					0/35
67	انتظار ندارم در زندگی به جایی برسم.	0/47					0/30
14	احساس می‌کنم تأثیر کمی بر رویدادهای مهم زندگی‌ام دارم.	0/42					0/22
29	گاهی اوقات شک دارم چیز ارزشمندی وجود داشته باشد.	0/41					0/33
17	درک روشنی از ارزش‌ها دارم.	0/41					0/25
87	خیلی محبوب و دوست‌داشتنی هستم.		0/68				0/49
42	می‌توانم با دیگران روابط گرم و پرباری برقرار کنم.		0/65				0/59
84	برایم صمیمی شدن با همه دشوار است.		0/63				0/44
73	دیگران تقریباً همیشه از بودن با من لذت می‌برند.		0/61				0/41
31	احساس می‌کنم دوست‌داشتنی هستم.		0/60				0/42
102	من در گروه یکی از دوست‌داشتنی‌ترین و محبوب‌ترین اعضا هستم.		0/60				0/44
80	معملاً مطمئنم افرادی که با من ملاقات می‌کنند مرا دوست خواهند داشت.		0/60				0/44
39	به نظر من، برقراری روابط صمیمی با دیگران آسان است.		0/57				0/42
93	من خودم را فردی صمیمی و با محبت می‌دانم.		0/56				0/49
69	به نظر من، تعامل با دیگران کار سختی است.		0/55				0/39
52	گاهی اوقات فکر می‌کنم کسی نمی‌تواند مرا تحمل کند.		0/49				0/45
50	احساس می‌کنم فرد نسبتاً مهم و با نفوذی هستم.		0/42				0/38
46	واقعاً هیچ توانایی برجسته‌ای ندارم.			0/62			0/57
16	نسبت به خودم نظر خوبی ندارم.			0/60			0/46
83	توانایی‌های ذاتی من بالاتر از حد متوسطند.			0/57			0/39
75	معملاً می‌توانم چیزهای جدید را خیلی سریع یاد بگیرم.			0/56			0/36
64	اکثر افرادی که مرا می‌شناسند، مرا فردی شایسته و با استعداد می‌دانند.			0/56			0/29

ادامه جدول 3
ماتریس چرخش یافته ساختار عاملی 50 گویه‌ای نسخه فارسی BBI

شماره	عبارات	عامل 1 دنیای معنادار	عامل 2 روابط	عامل 3 خود مطلوب	عامل 4 دنیای خوب	عامل 5 حمایت دیگران	اشتراکات
100	معملاً احساس می‌کنم برای موفقیت در کارهای سخت بیشتر از حد متوسط توانایی دارم.			0/54			0/32
34	معملاً زمانی که مورد ارزشیابی قرار می‌گیرم، می‌توانم شایستگی‌ام را نشان دهم.			0/54			0/29
51	معملاً انتظار دارم کارهایم خوب نتیجه بدهند.			0/41			0/29
10	اغلب احساس می‌کنم کمبودهایم بیشتر از نقاط قوتم هستند.			0/41			0/27
48	اغلب احساس می‌کنم که جهان جای پرخطری است.				0/73		0/40
2	من دنیا را جای پرخطری می‌دانم.				0/63		0/41
40	اغلب احساس می‌کنم که زندگی بی‌ثبات و غیر قابل پیش‌بینی است.				0/53		0/36
98	من گاهی اوقات این احساس را دارم که جهان با من منصف نبوده است.				0/45		0/45
85	احساس می‌کنم که زندگی یک معامله نا جوانمردانه است.				0/42		0/43
4	وقتی برایم اتفاقات خوب می‌افتد متعجب می‌شوم.				0/42		0/39
62	من فرد خوش‌بینی هستم.				0/41		0/25
89	اغلب زمانی که احتمال خراب‌شدن کارهایم وجود دارد این اتفاق می‌افتد.				0/41		0/30
19	گاهی اوقات احساس می‌کنم به زودی اتفاق خیلی بدی برایم می‌افتد.				0/41		0/27
30	افراد متعددی وجود دارند که در موقع نیاز می‌توانم روی درک و کمک‌شان حساب کنم.					0/69	0/38
11	در هنگام نیاز می‌توانم روی خانواده یا دوستانم حساب کنم.					0/62	0/48
74	اگر به درد سر بیفتم بدون تردید از دیگران کمک می‌خواهم.					0/60	0/51
66	رابطه‌ام با دیگران به من احساس امنیت می‌دهد.					0/48	0/38
55	علاوه بر پدر و مادرم، افراد دیگری هستند که به من خیلی اهمیت می‌دهند.					0/44	0/39

نتایج به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. همان‌طور که در جدول 4 مشاهده می‌شود، شاخص‌های نیکویی برازش از جمله شاخص نیکویی برازندگی¹ (GFI)، شاخص تعدیل‌یافته نیکویی برازندگی² (AGFI)، و ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب³

1- goodness of fit index

2- adjusted goodness of fit index

3- root mean square error of approximation

(RMSEA) در سطح مطلوب هستند (هومن، 1388).

جدول 4

خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه باورهای اساسی

مجدور کای	درجه آزادی	سطح معناداری	ریشه دوم واریانس خطای تقریب	شاخص نیکویی برازندگی	شاخص تعدیل یافته نیکویی برازندگی
2312/95	1264	0/001	0/05	0/93	0/93

n= 296

این ابزار به منظور بررسی پایایی بازآزمایی، به فاصله 4 هفته پس از اجرای اصلی، بار دیگر در یک گروه 84 نفری از افراد نمونه اجرا شد. ضریب همبستگی به دست آمده بین اجرای اول و اجرای دوباره این ابزار 0,83 (P<0/01) بود که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این ابزار است (کوهن¹، 1988). علاوه بر نتایج به دست آمده از روش بازآزمایی، پایایی ابزار به شیوه آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل دنیای معنادار 0,87، روابط مطلوب 0,86، خودمطلوب 0,72، دنیای خوب 0,74، و حمایت‌گر بودن دیگران 0,66 بود. تمامی این ضرایب در حد مطلوب هستند که این امر تأییدی بر پایایی ابزار مورد نظر است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی BBI مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به این که به لحاظ نظری، BBI باورهای چندگانه خوش‌نیتی دنیا، معناداری دنیا، روابط مطلوب با دیگران، ارزشمندی خود، و حمایت دیگران را دربردارد، می‌تواند به منزله ابزاری روا، پایا، و جامع، در خدمت پژوهشگران کشورمان قرار گیرد.

شواهد به دست آمده از اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان می‌دهند که ساختار عاملی نسخه فارسی، با نسخه اصلی مطابقت دارد. مدل ساختاری BBI با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت. شاخص‌های به دست آمده نشان می‌دهند که این مدل از برازش خوبی برخوردار است (هومن، 1388). ضرایب همبستگی به دست آمده برای عامل‌های پرسشنامه نشان می‌دهند که با وجود اینکه بین عامل‌ها رابطه‌ای نسبی برقرار است، هر عامل شامل گویه‌هایی است که به مؤلفه مجزایی مربوطند و این که بین عامل‌ها، رابطه هم‌خطی وجود ندارد (تاباچنیک و فیدل، 1996).

1- Cohen

با وجود تطابق مذکور بین دو نسخه فارسی و اصلی، بین نسخه فارسی و اصلی تفاوت‌هایی نیز وجود دارد که براساس مبنای نظری، توجیه‌پذیر است و تا حدودی می‌تواند بازنمایی از تفاوت‌های موجود بین دو جامعه باشد. در نسخه اصلی، باور به معناداری دنیا شامل دو زیرمقیاس جهت‌یافتگی شخصی و دنیای قابل کنترل/پیش‌بینی است. در حالی که در نسخه فارسی، عبارات مربوط این دو زیرمقیاس در مقیاس کلی‌تر دنیای معنادار ادغام شدند و بین این دو عامل، تمایز مشخصی وجود نداشت. دلیل احتمالی نبود تمایز بین گویه‌های دو عامل جهت‌یافتگی شخصی و دنیای قابل کنترل/پیش‌بینی، ممکن است این باشد که در جامعه ایران، از نظر افراد، هدف داشتن در دنیایی که قابل کنترل و پیش‌بینی نیست معنا ندارد. شاید به همین دلیل باشد که در پژوهش حاضر، عبارات مربوط به دو عامل مذکور به صورت عامل کلی‌تر معناداری دنیا در هم ادغام شده‌اند. علاوه بر این، در پژوهش حاضر، باورهای مربوط به روابط، که در نسخه اصلی تنها در یک عامل به نام باور روابط مطلوب جمع شده‌اند، به دو عامل مجزا تقسیم شده‌اند: عامل روابط مطلوب که شامل عباراتی است که روابط صمیمانه و وجود اعتماد به دیگران را می‌سنجند، و عامل حمایت دیگران که تنها شامل عباراتی است که به حمایت‌گر بودن دیگران مربوط می‌شوند. این تقسیم‌عاملی نیز می‌تواند تا حد زیادی به دلیل تفاوت‌های فرهنگی باشد. دلالت ضمنی تمایز صورت گرفته این است که در جامعه ایرانی، احتمالاً وجود رابطه صمیمانه الزاماً به معنای باور به حمایت‌گر بودن دیگران نیست و از این رو سازه‌های صمیمیت و حمایت دو عامل نسبتاً مستقل را تشکیل می‌دهند. از طرف دیگر، در عامل باور به روابط مطلوب، نقش اصلی به فرد و تلاش و ویژگی فرد در ایجاد صمیمیت مربوط است، در حالی که در عامل حمایت‌گر بودن دیگران، دیگری مهم‌ترین نقش را دارد. باید توجه داشت که وجود دو عامل مجزا برای باور روابط، اگرچه با نسخه اصلی پرسشنامه باورهای اساسی مطابق نیست، به لحاظ نظری و بر مبنای نظریه شخصی شناختی - تجربه‌ای کاملاً توجیه‌پذیر و قابل تبیین است. علاوه بر موارد مذکور، تعداد عبارات در نسخه اصلی 66 و در نسخه فارسی 50 است. در نسخه فارسی، عباراتی که بار عاملی‌شان کمتر از 0/40 بود یا میزان اشتراک کمتر از 0/15 داشتند از تحلیل کنار گذاشته شدند.

تأیید پایایی، به عنوان یکی از ویژگی‌های فنی، برای هر ابزاری الزامی است (بازرگان، سرمد، و حجازی، 1385). ضرایب آلفای بین 0/66 و 0/86 بر همسانی درونی بالای عبارات عوامل دلالت دارند. علاوه بر این، نتایج تحلیل همبستگی بین نمره‌های اجرای اصلی و اجرای دوباره مقیاس (0/83) نشان‌دهنده پایایی بالای مقیاس است (کوهن، 1988). در نسخه فارسی، میزان ضریب آلفای کرونباخ عامل‌ها اندکی پایین‌تر از نسخه اصلی است. این کمتر بودن ضریب آلفا را می‌توان به کاهش تعداد عبارات در هر عامل نسبت داد (بازرگان، سرمد، و حجازی، 1385).

در نتیجه‌گیری کلی، نسخه فارسی BBI ابزاری روا و پایا است که به لحاظ ساختار عاملی با مبنای نظری خود تطابق دارد. تفاوت‌های ساختاری به‌دست آمده بین نسخه فارسی و نسخه اصلی، به‌لحاظ مبنای نظری تبیین‌پذیر است و احتمالاً تا حد زیادی از تفاوت‌های فرهنگی - اجتماعی موجود بین جوامع گوناگون ناشی می‌شود. درهرحال، این تفاوت‌ها اشاراتی ضمنی برای پژوهش‌های آینده، دربردارند. برای مثال، وجود تفاوت ساختاری بین عامل صمیمیت و عامل حمایت، به خودی خود موضوعی قابل بررسی است. بررسی مستقل بودن باور به روابط مطلوب با دیگران از باور به حمایت‌گر بودن دیگران، می‌تواند آگاهی‌بخش باشد. همچنین، به‌نظر می‌رسد علاوه بر شواهد به‌دست آمده برای روایی سازه مقیاس، لازم است این ابزار به لحاظ روایی وابسته به ملاک نیز مورد پژوهش قرارگیرد. اجرای پژوهش مشابه بر شرکت‌کنندگانی از دیگر اقشار می‌تواند قابلیت تعمیم یافته‌ها را فراهم آورد، زیرا گروه نمونه در این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی بودند و از این‌رو، در عمومیت دادن نتایج باید احتیاط کرد. در این پژوهش، بررسی تفاوت‌های موجود بین پاسخ‌های دو جنس مورد نظر نبود. توصیه می‌شود در کارهای آینده، این تفاوت‌ها در نظر گرفته شوند.

References:

مراجع:

- ازخوش، منوچهر؛ عسگری، علی (1386). اندازه‌گیری باورهای غیرمنطقی در روابط زناشویی: استانداردسازی پرسشنامه باورهای ارتباطی. فصلنامه روانشناسان ایرانی، 14، 137-153.
- حیدری، محمود؛ مظاهری، محمدعلی؛ و پوراعتماد، حمیدرضا (1384). رابطه باورهای ارتباطی با احساسات مثبت نسبت به همسر. فصلنامه خانواده‌پژوهی، 2، 121-130.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (1385). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- گل‌پرور، محسن؛ عریضی، حمیدرضا (1387). مقایسه باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران بر مبنای متغیرهای جنسیت، وضعیت تأهل، تحصیلات، شغل، و وضعیت مسکن. پژوهشنامه تربیتی، 16، 129-157.
- هومن، حیدرعلی (1388). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: سمت.
- هومن، حیدرعلی (1384). تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری. تهران: پیک فرهنگ.

- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy, 1*, 184-200.
- Boelen, P. A., Kip, H. J., Voorsluijs, J. J., & Bout, J. V. D. (2004). Irrational beliefs and basic assumption in bereaved university students: A comparison study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 22*, 111-129.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Catlin, G., & Epstein, S. (1992). Unforgettable experiences: The relation of life-events to basic beliefs about the self and world. *Social Cognition, 10*, 189-209.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors*. New York: Prometheus books.
- Ellis, A. (2003). *Overcoming resistance: A rational emotive behavior therapy in degraded approach (2nd ed.)*. New York: Springier.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist, 28*, 404-416.
- Epstein, S. (1983). The unconscious, the preconscious, and the self-concept. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 2*, (pp. 219-247). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165-192). New York: Guilford Press.
- Epstein, S. (1991). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. In D. Ozer, J. M. Healy, Jr., & A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives on personality (Vol. 3)*. London: Jessica Kingsley.

- Epstein, S. (2003). Cognitive - experiential self - theory of personality. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology*, 5, 159-184.
- Epstein, S. (2003). *Personality and Social Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Giesen-Bloo, J., & Arntz, A. (2005). World assumptions and the role of trauma in borderline personality disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 36, 197-208.
- Grills-Taquechel, A. E., Littleton, H. L., & Axsom, D. (2011). Social support, world assumptions, and exposure as predictors of anxiety and quality of life following a mass trauma. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 498-506.
- Janoff-Bulman, R. (1985). The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions. In C. Figley (Ed.), *Trauma and its wake (Vol. 1)*. New York: Brunner/Mazel.
- Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social Cognition*, 7, 113-136.
- Janoff-Bulman, R. (1990). Understanding people in terms of their assumptive worlds. In D. J. Ozer, J. M. Healy, & A. J. Stewart, (Eds.), *Perspectives in personality: Self and emotion*. Greenwich, CT: JAI.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: The Free Press.
- Janoff-Bulman, R. (1991). Understanding people in terms of their assumptive worlds. In D. J. Ozer, J. M. Healy, & A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives on Personality: Personality and the Self*. London: Jessica Kingsley.
- Jeavons, S., & Greenwood, K. M. (2007). World assumptions, coping and attributions. *Personality and Individual Differences*, 42, 1427-1437.
- Jeavons, S., Greenwood, K. M., & Horne, D. J. de L. (2000). Accident cognitions and subsequent psychological trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 13, 359-365.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs. (2 vols.)* New York: Norton.

- Marris, P. (1975). *Loss and change*. Garden City, NY: Anchor/Doubleday.
- Mcdermut, J. F., Haaga, D. A. F., & Kirt, L. (2000). An evaluation of stress symptoms associated with academic sexual harassment. *Journal of Traumatic Stress, 13*, 397-411.
- Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 972-987.
- Parkes, C. M. (1975). What becomes of redundant world models? A contribution to the study of adaptation to change. *British Journal of Medical Psychology, 48*, 131-137.
- Pretzer, J. (1990). Borderline personality disorder. In A. T. Beck, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy of personality disorders*. New York/London: Guilford.
- Sandler, J., & Rosenblatt, B. (1962). The concept of the representational world. *The Psychoanalytic Study of the Child, Vol 17*, 128-145.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Happer Collins College.

خصوصیات روانسنجی پرسشنامه حساسیت به طرد در دانشجویان

Psychometric Properties of Rejection Sensitivity Questionnaire in University Students in Iran

Samira Khoshkam, P.h.D. *

University of Isfahan

Fatemeh Bahrami, P.h.D.

University of Isfahan

Farahnaz Rahmatollahi, M.A.

Family Counseling

Samaneh Najarpourian, P.h.D.

University of Hormozgan

دکتر سمیرا خوشکام

دانشگاه اصفهان

دکتر فاطمه بهرامی

دانشگاه اصفهان

فرحناز رحمت‌الهی

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

دکتر سمانه نجارپوریان

دانشگاه هرمزگان

Abstract: The aim of this study was to investigate the reliability and validity of the Rejection Sensitivity Questionnaire (RSQ) in university students. The research sample consisted of 325 undergraduate students from the University of Isfahan (170 female, 150 male). Who were selected randomly through cluster sampling. The instruments used in this research were Rejection Sensitivity Questionnaire (RSQ), Penn State Worry Questionnaire, and Rosenberg Self-Esteem Questionnaire. In order to assess the questionnaire's reliability, Cronbach's alpha was used. Correlation coefficient, exploratory and confirmatory factor analysis were used to assess construct validity of RSQ. Cronbach's Alpha of the questionnaire was 0.84. In exploratory factor analysis, 2

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی خصوصیات روانسنجی مقیاس حساسیت به طرد (RSQ) در دانشجویان ایرانی انجام شد. نمونه پژوهش شامل 325 دانشجوی دانشگاه اصفهان (170 دختر، 150 پسر) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش سه پرسشنامه حساسیت به طرد (RSQ)، نگرانی، و عزت نفس روزنبرگ بودند. از آزمون آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی ابزار، و از ضریب همبستگی، و تحلیل‌های عاملی اکتشافی و تأییدی برای بررسی روایی سازه این ابزار استفاده شد. پایایی پرسشنامه به روش محاسبه آلفای کرونباخ 0/84 به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که پرسشنامه RSQ از دو عامل «انتظار پاسخ» و «نگرانی از عدم پذیرش درخواست» تشکیل شده است که در مجموع 28/28% واریانس را تبیین می‌کنند. نتایج حاصل

*khoshkam.sami@gmail.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: 92/5/26
پذیرش مقاله: 92/8/13

factors (1- response expectation, 2- worry of unacceptance of request) were extracted which explained 28.28% of total variance. Confirmatory factor analysis confirmed these true factors. Penn State Worry Questionnaire and Rosenberg Self-Esteem Questionnaire were used to assess the convergent and divergent validity of the RSQ respectively. Both of them correlated significantly with RSQ. There was no difference between RSQ scores in males and females. The results of this study showed that the RSQ had satisfactory reliability and validity coefficients and can be a suitable tool for measuring rejection sensitivity in Iranian students in future research.

از تحلیل عاملی تأییدی، مدل دو عاملی پرسشنامه را تأیید کرد. وجود همبستگی‌های مثبت و منفی بین پرسشنامه حساسیت به طرد با پرسشنامه‌های نگرانی و عزت‌نفس، نشان‌دهندهٔ روایی همگرا و واگرایی مطلوب پرسشنامه است. بین نمره‌های حساسیت به طرد در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نشد. نتایج این پژوهش نشان داد که پرسشنامه حساسیت به طرد دارای روایی رضایت‌بخشی است و می‌تواند در سنجش میزان حساسیت به طرد در دانشجویان ایرانی مورد استفاده قرار گیرد.

Keywords: validity; Rejection Sensitivity Questionnaire; students

کلیدواژه‌ها: روایی؛ پرسشنامه حساسیت به طرد؛ دانشجویان

انسان موجودی اجتماعی است و نیاز به تعلق¹ دارد، یعنی به تعامل با دیگران و نیز برخوردار بودن از روابط با ثبات و همراه با مشارکت هیجانی نیازمند است. (باومایستر² و لیری³، 1995). این نیاز مهم در انسان‌ها باعث می‌شود که آنها به طرد شدن از سوی گروه یا از سوی افراد مهم زندگی‌شان حساس باشند و واکنش منفی به آن نشان دهند. این حساسیت به طرد شدن، زمانی مشکل‌زا می‌شود که شدت بیش از حد یافته یا طولانی مدت و مداوم شود (فینی⁴، 2005). فردی که به حساسیت به طرد⁵ مبتلا باشد، در ارتباط با دیگران، انتظاری همراه با اضطراب از طرد شدن دارد، به‌سرعت نشانه‌های طرد را ادراک می‌کند، گوش به زنگ آن است و در صورت مواجهه با چنین وضعیتی، به شدت به آن واکنش نشان می‌دهد (داونی⁶ و فیلدمن⁷، 1996؛ داونی، فیلدمن، کوری⁸، و فریدمن⁹، 1994؛ فیلدمن و داونی، 1994؛ بروکینگز¹⁰،

1- belonging
3- Leary
5- rejection sensitivity
7- Feldman
9- Freidman

2- Baumeister
4- Feeney
6- Downey
8- Khuri
10- Brookings

زمبار¹، و هوخستلر²، 2003؛ آیدوک³، زویاس⁴، داونی⁵، کُل⁶، شُدَا⁶، و میشل⁷، 2008؛ اِروزکان⁸، 2009). در افرادی که حساسیت زیادی به طرد دارند، این واکنشهای مخرب موجب آسیب دیدن روابط بین فردی و کاهش سلامت روانی می‌شود (آیدوک، داونی، و کیم⁹، 2001). همچنین، بنابر یافته‌های پژوهشی، بین حساسیت به طرد با عزت نفس پایین و راهکارهای مقابله‌ای ناموثر همبستگی وجود دارد (داونی و فلدمن، 1996؛ هارب¹⁰، هایمبرگ¹¹، فرسکو¹²، اشنایر¹³، و لیبوویتز¹⁴، 2002؛ باتلر¹⁵، داهرتی¹⁶، و پاتر¹⁷، 2007؛ آیدوک، مندوزا - دنتون¹⁸، میشل، داونی، پیک¹⁹، و رُدْرِیگز²⁰، 2000). یافته‌های دیگر نشان می‌دهند که نگرانی زیاد بابت اینکه فرد از سوی افراد مهم در زندگی طرد شود، به الگوهای ارتباطی ناسازگارانه مانند خصومت و پرخاشگری در رفتار و کناره‌گیری از دیگران منجر می‌شود (برنسون²¹، و همکاران، 2000) و همچنین می‌تواند به افسردگی، اضطراب، و احساس تنهایی منجر گردد (مک‌دوگال²²، هایمل²³، ویالانکورت²⁴، و مِرْسِر²⁵، 2001؛ آیدوک و همکاران، 2001). داونی، بونیکا²⁶، و رینکون²⁷ (1999؛ به نقل از ویکز²⁸، 2011) حساسیت به طرد را ناشی از یک سیستم پردازش شناختی - عاطفی می‌دانند که در به وجود آمدن آن، سابقه طرد شدن از سوی والدین، همسالان، و روابط عاشقانه نقش مهمی دارد، و به‌ویژه در دوران نوجوانی بروز می‌کند. در نهایت، داونی و فلدمن (1996) براساس دیدگاه‌های کلاسیک بین فردی از جمله نظریه دلبستگی²⁹ و دیدگاه پردازش شناختی - عاطفی اطلاعات³⁰، به ساخت مقیاسی برای سنجش حساسیت به طرد اقدام کردند که امروزه نیز در بیشتر تحقیقات مرتبط استفاده می‌شود. براساس دیدگاه دلبستگی، زمانی که والدین به نیازهای ابراز شده فرزندان، با

1- Zembar

3- Ayduk

5- Cole

7- Mischel

9- Kim

11- Heimberg

13- Schneier

15- Butler

17- Potter

19- Peak

21- Berenson

23- Hymel

25- Mercer

27- Rincon

29- attachment theory

30- cognitive-affective information processing perspective

2- Hochstler

4- Zoyas

6- Shoda

8- Erozkhan

10- Harb

12- Fresco

14- Leibowitz

16- Doherty

18- Mendoza-Denton

20- Rodrigues

22- McDougall

24- Vaillancourt

26- Bonica

28- Weeks

طرد کردن پاسخ دهند، کودکان به حساسیت به طرد دچار می‌شوند و در آینده نیز انتظار خواهند داشت که به جای پذیرش و حمایت از سوی افراد مهم زندگیشان و برآورده شدن نیازهایشان توسط آنها، از سوی آنها طرد شوند.

در واقع، طرد شدن کودکان توسط والدین می‌تواند به ایجاد الگوهای دلبستگی ناایمن در آنها منجر شود که این الگوها، بر ارتباطات آنان در آینده تأثیر می‌گذارند (داونی و فلدمن، 1996؛ فینی، 2005؛ مک‌لاکلان¹، زیمر - گمبک²، و مک‌گرگور³، 2010). براساس دیدگاه پردازش شناختی - عاطفی اطلاعات نیز، متغیرهایی مانند انتظارات در مورد پیامد اعمال⁴، ارزش‌گذاری ذهنی⁵ برای پیامدهای مختلف، سوگیری‌های اسنادی⁶، و سناریوهای تنظیم⁷ پاسخهای عاطفی و رفتاری در موقعیت‌های مختلف، مورد توجه قرار می‌گیرند (داونی و فلدمن، 1996). با توجه به اینکه افراد دارای حساسیت زیاد به طرد، واکنش شدیدی به طرد نشان می‌دهند، در طول تعارضات رفتاری پرخاصگرانه و خصومت‌آمیز دارند، و از راه‌کارهای اجتنابی و رفتارهای خودخاموشی⁸ استفاده می‌کنند، به نظر می‌رسد حساسیت شدید به طرد شدن پیش‌بینی‌کننده الگوهای ارتباطی منفی در افراد باشد (کریستن⁹، 2012). از آنجاکه بین حساسیت به طرد و روابط بین فردی و سلامت روانی افراد تأثیرات مهمی برجا گذارد، بنابراین شناسایی و سنجش آن در فرایند درمان و مشاوره فردی یا خانوادگی، اهمیت زیادی دارد. بر همین اساس، این پژوهش به بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه حساسیت به طرد در جامعه دانشجویی ایران می‌پردازد.

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ساکن خوابگاه دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی 89-90 بود. در این پژوهش، نمونه متشکل بود از 320 دانشجوی دوره کارشناسی (170 دختر، 150 پسر) که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند بدین‌صورت که از فهرست خوابگاه‌های دخترانه و پسرانه دوره کارشناسی (سه خوابگاه دخترانه و سه خوابگاه پسرانه)، یک خوابگاه دخترانه و یک خوابگاه پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. میانگین سنی گروه نمونه 20/83 سال با انحراف استاندارد 1/95 بود. میانگین سنی پسران

1- McLachlan

3- McGregor

5- subjective value

7- scripts for regulating

9- Christman

2- Zimmer-Gembeck

4- expectancies about the outcomes of actions

6- attributional biases

8- self-silencing

20/38 سال با انحراف استاندارد 1/42 و میانگین سنی دختران 21/23 سال با انحراف معیار 2/28 بود.

ابزار

1- پرسشنامه حساسیت به طرد (RSQ)¹: در این پرسشنامه که ساخته داوونی و فلدمن (1996) است، متغیر حساسیت به طرد با 18 سوال دو قسمتی (الف و ب) و بر اساس مقیاس لیکرتی 6 درجه‌ای مورد سنجش قرار می‌گیرد. قسمت الف هر سوال در مورد میزان اضطرابی است که فرد در موقعیت مربوط به آن سوال احساس می‌کند و قسمت ب احتمال دریافت پاسخ مثبت از طرف مقابل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. برای مثال، یکی از سوال‌ها از این قرار است: از دوست خود می‌خواهید که لطف بزرگی در حق شما بکند. الف) چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه دوست‌تان چنین لطفی در حق شما می‌کند یا نه؟ (از 1 "اصلاً نگران نیستم" تا 6 "خیلی نگرانم")، و قسمت ب به این مربوط است که فرد چقدر احتمال می‌دهد دوستش با کمال میل چنین لطفی را انجام دهد (از 1 "احتمال خیلی کمی دارد" تا 6 "احتمال زیادی دارد"). داوونی و فلدمن (1996) میزان حساسیت به طرد را این‌گونه به دست آوردند: ابتدا با کم کردن نمرات «انتظار پذیرش» در هر موقعیت (قسمت ب) از عدد 7، «نمرات انتظار طرد» را محاسبه کردند. سپس در هر موقعیت نمره انتظار طرد را در «درجه اضطراب» ضرب کرده، و سپس میانگین نمرات حاصل برای 18 موقعیت را محاسبه نمودند. سازندگان این مقیاس در اجرای آن بر 321 دختر و 263 پسر، ضرایب همسانی درونی و پایایی با آزمایی قابل قبولی به دست آوردند. ضریب پایایی پژوهش مذکور با روش آلفای کرونباخ 0/83 به دست آمد. در میزان حساسیت به طرد بین نمره‌های دختران و پسران تفاوت معناداری وجود نداشت. داوونی و فلدمن (1996) همچنین تحلیل عاملی با روش تحلیل مولفه‌های اصلی را بر داده‌ها انجام دادند. آنها 5 عامل با ارزش ویژه بالاتر از یک به دست آوردند ولی از آنجا که آزمون اسکری تنها یک عامل را نشان می‌داد که همین عامل 27% واریانس را تبیین می‌کرد، در نهایت یک عامل کلی پذیرفته شد. همه سوالات بر عامل اول دارای بار عاملی بالاتر از 0/3 بودند. در پژوهش حاضر، نسخه اصلی پرسشنامه حساسیت به طرد ترجمه و ویرایش شد و برای تعیین صحت ترجمه و روان بودن آن، در اختیار یکی از اساتید رشته ادبیات انگلیسی قرار گرفت که اصلاحات لازم را روی آن انجام داد. در ضمن، از آنجا که در چند سوال از این پرسشنامه، محتوای برخی کلمات، با فرهنگ بومی هماهنگی نداشت، سعی شد عبارت‌هایی جایگزین آنها شود که خیلی از مفهوم

1- Rejection Sensitivity Questionnaire

اصلی سوال دور نباشد. برای مثال، در پنج سوال به جای عبارت دوست دختر/ دوست پسر، عبارت فرد مورد علاقه جایگزین شد. در نهایت، برای اطمینان از اعتبار محتوا، پرسشنامه در اختیار پنج تن از اساتید گروه مشاوره قرار گرفت که آنان محتوا و روشنی سوال‌ها را تأیید کردند. همچنین، از آنجا که همبستگی همه سوال‌های پرسشنامه با نمره کل معنادار بود ($P < 0/01$)، در پرسشنامه ترجمه شده، همه سوالات اصلی باقی ماند.

2- پرسشنامه نگرانی پن‌استیت¹: این پرسشنامه 16 سوالی که ساخته مایر²، میلر³، متزگار⁴، و بورکویچ⁵ (1990) است تمایل افراد را به نگرانی زیاد مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ به مواد این پرسشنامه (برای مثال "من همیشه در مورد چیزی نگران هستم") در طیف لیکرت از 1 "اصلاً" تا 5 "کاملاً" داده می‌شود. در تحقیقات مختلف، ضرایب پایایی مناسبی برای این پرسشنامه به دست آمده‌اند (بهرامی و محمودی، 1386). دستگیری، گودرزی، غنی‌زاده، و تقوی (2008) در بررسی نسخه فارسی این پرسشنامه، همسانی درونی آن را 0/86 و پایایی بازآزمایی آن را 0/87 را به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی آن 0/74 به دست آمد.

3- پرسشنامه عزت‌نفس رزنبرگ⁶: این پرسشنامه شامل ده سوال است که براساس طیف لیکرت از 1 "کاملاً مخالفم" تا 4 "کاملاً موافقم" پاسخ داده می‌شوند. در تحقیقات مختلف، ضرایب پایایی مناسبی برای این پرسشنامه به دست آمده‌اند (میکولینسر⁷، شیور⁸، گیلث⁹، و نیتزبرگ¹⁰، 2005؛ شیخ الاسلامی، نجاتی، و احمدی، 1390). در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی 0/81 برای این ابزار به دست آمد.

روش پژوهش حاضر، همبستگی از نوع پیرسون و تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بود. با توجه به اینکه توصیه شده است برای تحلیل آماری، حداقل حجم نمونه برابر با 5 الی 10 آزمودنی برای هر ماده باشد، بنابراین این تحقیق بر نمونه‌ای 320 نفری اجرا شد (دیکسون¹¹، 2001، به نقل از اژه‌ای، دهقانی، گنجوی، و خداپناهی، 1387). در ضمن، براساس تحقیقات، بین متغیر حساسیت به طرد با میزان نگرانی (ویلسون¹²، 2006؛ ملین¹³، 2008) و عزت‌نفس

1- Penn State Worry Questionnaire
3- Miller
5- Borcovec
7- Mikulincer
9- Gillath
11- Dickson
13- Mellin

2- Meyer
4- Metzgar
6- Rosenberg Self-esteem Scale
8- Shaver
10- Nitzberg
12- Wilson

(داونی و فلدمن، 1996) ارتباط وجود دارد. خوشکام، بهرامی، احمدی، فاتحی‌زاده، و اعتمادی (2012) در پژوهش خود دریافتند که متغیرهای نگرانی و عزت‌نفس تأثیری مستقیم و غیرمستقیم بر میزان حساسیت به طرد دارند و در افرادی که نگرانی بالاتر و عزت‌نفس پایین‌تری دارند، حساسیت به طرد شدیدتر است. بر این اساس، به‌منظور بررسی روایی همگرا و واگرایی پرسشنامه حساسیت به طرد، به ترتیب از دو پرسشنامه نگرانی و عزت‌نفس استفاده شد. همچنین، به‌منظور برآورد پایایی پرسشنامه حساسیت به طرد، آلفای کرونباخ محاسبه گردید.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمره‌های متغیرهای پژوهش با تفکیک دختران و پسران در جدول 1 ارائه شده‌اند. همان‌طور که دیده می‌شود، تفاوت میانگین نمرات دختران و پسران در هیچ یک از متغیرها معنادار نبوده است.

جدول 1

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	پسر (n=150)		دختر (n=170)		T _(۳۱۸)
	SD	M	SD	M	
حساسیت به طرد	3/54	8/66	4/11	8/67	-0/5
نگرانی	9/35	37/03	8/9	37/51	-0/29
عزت‌نفس	27/73	3/03	2/87	28/11	-0/72

همسانی درونی پرسشنامه حساسیت به طرد با روش آلفای کرونباخ 0/84 به‌دست آمد که میزان مطلوبی است. به‌منظور بررسی روایی همگرا و واگرا، ضریب همبستگی نمره‌های پرسشنامه حساسیت به طرد با دو مقیاس نگرانی و عزت‌نفس مورد سنجش قرار گرفت که نتایج در جدول 2 نشان داده شده‌اند.

جدول 2

ضرایب همبستگی پرسشنامه حساسیت به طرد با پرسشنامه‌های نگرانی و عزت‌نفس

متغیر	نمره کل حساسیت به طرد	نمره‌های قسمت الف سوالات حساسیت به طرد	نمره‌های قسمت ب سوالات حساسیت به طرد
نگرانی	0/313**	0/33**	-0/08
عزت‌نفس	-0/27**	-0/22*	0/09

*P<0/05 **P<0/01

همان‌طور که در جدول 2 دیده می‌شود، بین شاخص کلی حساسیت به طرد با نگرانی، رابطه

مثبت معنادار و با عزت‌نفس رابطه منفی معنادار وجود دارد که این امر نشان‌دهنده روایی پرسشنامه حساسیت به طرد در سنجش این متغیر است. همچنین در بررسی رابطه بین نمره‌های قسمت‌های الف و ب، به طور مجزا، با متغیرهای نگرانی و عزت‌نفس، مشاهده می‌شود که نمره‌های قسمت الف که به‌طور کلی اضطراب فرد را نشان می‌دهند با نگرانی، ارتباط مثبت معنادار، و با عزت‌نفس ارتباط منفی معنادار دارند. بین نمره‌های قسمت ب، که می‌توان گفت درجه پیش‌بینی و میزان احتمال پذیرش یا رد درخواست فرد را می‌سنجند، با این دو متغیر، ارتباط معناداری به‌دست نیامد، همچنین، به‌منظور بررسی بیشتر و تعیین اینکه روایی پرسشنامه مناسب است آزمودنی‌ها، بر اساس هر یک از دو مقیاس نگرانی و عزت‌نفس، به دو گروه بالا (یک انحراف معیار بالاتر از میانگین) و پایین (یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین) تقسیم شدند و میزان حساسیت به طرد در این گروه‌ها با هم مقایسه شد (جدول 3). همان‌طور که مشهود است، حساسیت به طرد این گروه‌ها تفاوت معناداری با هم دارد، به این صورت که در افرادی که نگرانی بالاتر و عزت‌نفس پایین‌تری دارند، در مقایسه با افرادی که نگرانی پایین‌تر و عزت‌نفس بالاتری دارند، حساسیت به طرد به‌طور معناداری بالاتر است. این نتیجه می‌تواند تأییدی بر روایی همگرا و واگرای پرسشنامه حساسیت به طرد باشد.

جدول 3

مقایسه حساسیت به طرد پاسخ‌دهندگان در دو گروه با نگرانی و عزت‌نفس بالا و پایین

T	حساسیت به طرد		متغیر
	SD	M	
* -2/36	4/09	10/61	بالا
	3/64	7/27	پایین
* -2/83	2/63	6/33	بالا
	4/34	9/56	پایین

*P<0/05

برای بررسی روایی سازه، از روش تحلیل عاملی استفاده شد. بدین‌منظور، آزمون کفایت نمونه به‌کار برده شد. نتیجه آزمون بارتلت با درجه آزادی 630 در سطح $P<0/001$ معنادار بود و نتیجه آزمون KMO برابر با 0/791 به‌دست آمد که معنادار نبود. مقدار دترمینان ماتریس همبستگی معادل $1/34 \times 10^{-5}$ به‌دست آمد که بسیار به صفر نزدیک است و نشان می‌دهد که بین لاکل بعضی از متغیرها ارتباط قوی وجود دارد و این امر انجام تحلیل عاملی را موجه می‌سازد. بدین‌ترتیب، شروط لازم برای اجرای تحلیل عاملی فراهم‌اند. در ابتدا، تحلیل عاملی

داده‌ها با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی انجام گرفت. در نتیجه 10 عامل با ارزش ویژه بالاتر از یک به دست آمدند که این 10 عامل روی هم 58/95% واریانس را تبیین می‌کنند ولی با توجه به میانی نظری و اینکه هر عامل نباید کمتر از 10% واریانس را تبیین کند (کاپلری¹ و همکاران، 2004)، و نیز با توجه به نمودار اسکری که تأییدکننده 10 عامل نبود، در نهایت دو عامل تفسیرپذیر استخراج شدند که در مجموع 28/28% واریانس را تبیین می‌کنند. در جدول 4، درصد واریانس تبیین شده توسط عامل‌ها پیش و پس از چرخش واریماکس نشان داده شده است.

جدول 4
ارزش ویژه و درصد واریانس عامل‌ها در تحلیل عاملی

عامل	پس از چرخش			پیش از چرخش		
	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی واریانس	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی واریانس
1	6/271	14/455	17/42	5/204	14/455	14/455
2	3/91	13/826	28/282	4/975	13/826	28/282

در ادامه، برای مشخص شدن این موضوع که هر کدام از دو عامل به دست آمده از چه ماده‌هایی تشکیل شده‌اند، چرخش مولفه‌ها به روش واریماکس انجام شد که ماتریس آن در جدول 5 نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، تمام سوال‌های قسمت الف در عامل دوم و با دامنه بار عاملی 0/35 تا 0/65 قرار دارند و تمام سوال‌های قسمت ب در عامل اول و با دامنه بار عاملی 0/4 تا 0/62 قرار گرفته‌اند. با توجه به ماهیت سوال‌های تشکیل دهنده عامل اول، آن را می‌توان «انتظار پاسخ» نامید. همچنین، با توجه به محتوای سوال‌های عامل دوم می‌توان نام این عامل را «نگرانی از عدم پذیرش درخواست» گذاشت.

نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی، دو عامل به دست آمده از تحلیل عامل اکتشافی را مورد تأیید قرار داد. به دلیل عدم برآزش مدل عاملی تأییدی مرتبه اول که هر یک از عوامل «انتظار پاسخ» و «نگرانی از عدم پذیرش درخواست» را متغیر آشکار، و حساسیت به طرد را سازه مکنون زیربنایی در نظر می‌گرفت، مدل دو عاملی مرتبه اول با اندکی تغییر به یک مدل عاملی مرتبه دوم تبدیل شد؛ به گونه‌ای که هر یک از عبارات به صورت متغیر آشکار تحت تأثیر دو عامل پنهان «انتظار پاسخ» و «نگرانی از عدم پذیرش درخواست» هستند و این عوامل نیز خود تحت تأثیر یک عامل پنهان دیگر به نام «حساسیت به طرد» قرار دارند.

1- Cappelleri

جدول 5

ماتریس چرخشی مولفه‌ها برای دو عامل پرسشنامه حساسیت به طرد

عامل 2	عامل 1	سوالات
0/497		1- شما در کلاس از کسی می‌خواهید که جزوه‌اش را به شما قرض دهد. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از این فرد که این فرد می‌خواهد جزوه‌اش را به شما قرض دهد یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/452	ب - من احتمال می‌دهم که این فرد با کمال میل جزوه‌اش را در اختیار من قرار دهد. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/538		2- از کسی که به او علاقه دارید می‌خواهید تا در خرید کردن شما را همراهی کند. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه او می‌خواهد با شما به خرید بیاید یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/507	ب - من احتمال می‌دهم که او تمایل داشته باشد با من به خرید بیاید. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/35		3- شما از پدر و مادرتان می‌خواهید تا در تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه برنامه‌هایی را عملی سازید، به شما کمک کنند. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه آیا والدینتان می‌خواهند به شما کمک کنند یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/4	ب - من احتمال می‌دهم که آنها تمایل داشته باشند به من کمک کنند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/447		4- شما با کسی که خیلی خوب نمی‌شناسید قرار ملاقات می‌گذارید. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه این فرد می‌خواهد با شما سر قرار بیاید یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/472	ب - من احتمال می‌دهم که این فرد تمایل داشته باشد با من سر قرار بیاید. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/54		5- فرد مورد علاقه شما امشب قرار است که با دوستانش بیرون برود، ولی شما واقعاً دوست دارید در کنار او باشید و این موضوع را به او می‌گویید. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه فرد مورد علاقه شما تصمیم می‌گیرد با شما باشد یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/603	ب - من احتمال می‌دهم که او یا کمال میل، یا من بودن را انتخاب کند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6

ادامه جدول 5

ماتریس چرخشی مولفه‌ها برای دو عامل پرسشنامه حساسیت به طرد

عامل 2	عامل 1	سوالات
0/419		6- شما از پدر و مادرتان می‌خواهید تا برای هزینه‌های زندگی‌تان پول بیشتری در اختیار شما بگذارند. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه پدر و مادرتان به شما کمک خواهند کرد یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/457	ب - من احتمال می‌دهم که پدر و مادرم به من کمک کنند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/49		7- بعد از کلاس، به استادان می‌گویید که در بخشی از درس‌هایتان با مشکل مواجه شده‌اید و از او می‌خواهید به شما بیشتر کمک کند. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه آیا استادان تمایلی به کمک‌کردن به شما دارد یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/473	ب - من احتمال می‌دهم که استادم با کمال میل به من کمک کند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/538		8- شما بعد از اینکه دوست نزدیک خود را با گفتن چیزی یا انجام کاری به شدت ناراحت کرده‌اید، به او نزدیک می‌شوید تا با او صحبت کنید. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه آیا دوستان شما می‌خواهد با شما صحبت کند یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/575	ب - من احتمال می‌دهم که او تمایل دارد با من صحبت کند تا سعی کنیم مشکل را حل کنیم. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/388		9- شما در یکی از کلاس‌ها، یکی از دانشجویان را به خوردن چای دعوت می‌کنید. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه او تمایلی به قبول دعوت شما دارد یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/537	ب - من احتمال می‌دهم که او دعوت مرا بپذیرد. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/585		10- بعد از فارغ‌التحصیلی موفق به پیدا کردن شغلی نشده‌اید و از یکی از اعضای خانواده خود (مثلاً خواهر یا برادرتان) می‌خواهید که به شما کمک مالی کند. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه خواهر یا برادرتان به شما کمک می‌کند یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/554	ب - من احتمال می‌دهم که خواهر یا برادرم به من کمک کند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6

ادامه جدول 5

ماتریس چرخشی مولفه‌ها برای دو عامل پرسشنامه حساسیت به طرد

عامل 2	عامل 1	سوالات
		11- از دوست خود می‌خواهید که تعطیلات بهار را با شما سپری کند.
0/427		الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه دوستان می‌خواهد تعطیلات را با شما سپری کند یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/484	ب - من احتمال می‌دهم که او بخواند تعطیلات را با من سپری کند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
		12- بعد از اینکه با فرد مورد علاقه‌تان بحث تندی داشته‌اید، با او تماس می‌گیرید و به او می‌گویید که می‌خواهید او را ببینید.
0/6		الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه فرد مورد علاقه‌تان می‌خواهد شما را ببیند یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/6	ب - من احتمال می‌دهم که او بخواند مرا ببیند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
		13- از دوست خود می‌خواهید که چیزی را به شما قرض دهد.
0/577		الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه دوست‌تان آن چیز را به شما قرض می‌دهد یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/577	ب - من احتمال می‌دهم که او با کمال میل آن را به من قرض دهد. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
		14- از والدینتان می‌خواهید که به مراسمی که برایتان مهم است بیایند.
0/503		الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه والدینتان به این مراسم می‌آیند یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/496	ب - من احتمال می‌دهم که آنها تمایل داشته باشند به این مراسم بیایند. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
		15- از دوست خود می‌خواهید که لطف بزرگی در حق شما انجام دهد.
0/697		الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه دوست‌تان چنین لطفی در حق شما می‌کند یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/581	ب - من احتمال می‌دهم که او با کمال میل چنین لطفی را در حق من انجام دهد. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6

ادامه جدول 5

ماتریس چرخشی مولفه‌ها برای دو عامل پرسشنامه حساسیت به طرد

عامل 2	عامل 1	سوالات
0/631		16- از فرد مورد علاقه خود می‌پرسید که آیا واقعاً عاشق شماست. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه فرد مورد علاقه‌تان به شما جواب مثبت می‌دهد یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
	0/627	ب - من احتمال می‌دهم که او صمیمانه جواب مثبت به من دهد. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
		17- به یک مهمانی می‌روید و متوجه کسی در طرف دیگر اتاق می‌شوید، نزد او رفته و برای آشنایی با او سر صحبت را باز می‌کنید. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه این شخص می‌خواهد با شما آشنا شود یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6
0/572	0/526	ب - من احتمال می‌دهم که او بخواهد با من آشنا شود. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6
0/488	0/499	18- از فرد مورد علاقه خود می‌خواهید که به خانه شما آمده و با پدر و مادرتان آشنا شود. الف - چقدر نگران یا مضطرب می‌شوید از اینکه فرد مورد علاقه‌تان می‌خواهد با والدینتان آشنا شود یا نه؟ خیلی نگرانم اصلاً نگران نیستم 1 2 3 4 5 6 ب - من احتمال می‌دهم که او بخواهد با والدینم آشنا شود. احتمال زیادی دارد احتمال خیلی کمی دارد 1 2 3 4 5 6

بررسی ماتریس همبستگی عبارت‌های متأثر از عوامل پنهان «انتظار پاسخ» و «نگرانی از عدم پذیرش درخواست»، نشان داد که همبستگی عبارت‌ها با یکدیگر و با نمره کل مثبت است، و حذف هیچ یک از عبارات به افزایش همسانی درونی این عوامل کمک نمی‌کند. سپس برای مدل اندازه‌گیری مفروض، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. همچنین برای اصلاح مدل، از شاخص‌های اصلاح استفاده گردید. با استفاده از این شاخص‌ها، کوواریانس میزان خطای اندازه‌گیری از حالت ثابت به آزاد تبدیل شد که این امر در کاهش مجذور خی مدل نقش داشت. در جدول 6، شاخص‌های کلی برازش برای مدل مفروض در مطالعه مقدماتی و نهایی ارائه شده‌اند.

در جدول 6 دیده می‌شود که در این مطالعه، مقدار مجذور خی معنادار است. باید توجه داشت که مقدار مجذور خی به شدت تحت تأثیر حجم نمونه است. برای شاخص مجذور خی

همان‌طور که مشخص است، در عامل اول (انتظار پاسخ) نمره‌های پسران بالاتر از دختران است و این تفاوت معنادار است. در عامل دوم (نگرانی از عدم پذیرش درخواست) نیز تفاوت دو گروه معنادار است با این تفاوت که در این عامل، نمره‌های دختران بالاتر است. در جدول 8 نقاط درصدی به تفکیک دو جنس آورده شده‌اند. از آنجا که میانه در دو جنس مذکر و مؤنث به ترتیب 7/44 و 7/55 و انحراف استاندارد به ترتیب 3/48 و 3/85 است، لذا نمره حساسیت به طرد یک انحراف استاندارد بالاتر از میانه، به‌عنوان نقطه برش در نظر گرفته شد. نقاط برش در دو جنس مذکر و مؤنث به ترتیب برابرند با 10/92 و 11/4.

جدول 8
نقاط درصدی به تفکیک دو جنس

مؤنث	مذکر	نقاط درصدی
3/52	3/62	10
5/00	5/00	20
6/16	5/61	30
6/72	6/54	40
7/55	7/44	50
8/83	8/12	60
9/34	9/68	70
11/60	10/68	80
14/50	12/91	90

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی خصوصیات روان‌سنجی ابزار سنجش حساسیت به طرد در دانشجویان ایرانی انجام گرفته است. بر اساس نتایج به دست آمده، ضریب پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ 0/84 بود. این میزان، مشابه با نتیجه پژوهش داوونی و فلدمن (1996) و آیدوک و همکاران (2008) است که به ترتیب 0/83 و 0/84 بودند. در پژوهش حاضر میانگین کلی حساسیت به طرد در نمونه 8/67 بود که کمی کمتر از میانگین به دست آمده در پژوهش داوونی و فلدمن (1996)، برابر با 9/66 است. بین میانگین نمره‌های حساسیت به طرد در دختران و پسران تفاوت معناداری به‌دست نیامد. این یافته همسو با نتایج داوونی و فلدمن (1996) و آیدوک و همکاران (2008) است ولی با نتیجه اِروزکان¹ (2009) ناهمسو است که در

1- Erozkhan

آن حساسیت به طرد در دختران به شکل معناداری بالاتر از پسران بود. در این پژوهش، اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر نمره‌ها به استخراج دو عامل تفسیرپذیر منجر شد که در مجموع، 28/28% واریانس متغیر حساسیت به طرد را تبیین می‌کنند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نیز مدل دو عاملی را مورد تأیید قرار داد. آنچه در دو عامل به دست آمده جالب توجه است، قرار گرفتن تمام سوالات قسمت الف در عامل دوم، و قرار گرفتن تمام سوالات قسمت ب در عامل اول است. در نتیجه، با توجه به محتوای این سوالات، این دو عامل به شکل مشخصی نامگذاری شدند. عامل اول «انتظار پاسخ» و عامل دوم «نگرانی از عدم پذیرش درخواست» نامیده شد. این نتیجه کاملاً با دیدگاه نظری داوونی و فلدمن (1996) در ساخت این پرسشنامه هماهنگ است. آنان عنوان کردند که جواب پاسخ‌دهندگان به موقعیت‌های فرضی (سوالات) پرسشنامه بر مبنای دو بعد صورت می‌گیرد: "میزان اضطراب و نگرانی از پیامد" و "انتظار فرد در مورد پذیرفته شدن یا طرد شدن". پاسخ‌هایی که افراد به این دو بعد می‌دهند، به شکل منظم همسو نیست. مثلاً ممکن است فردی در موقعیت درخواست کمک مالی از والدینش دچار اضطراب شود، ولی انتظار شنیدن جواب رد از سوی آنان را نداشته باشد، یا برعکس. اما، در نتیجه تحلیل عاملی داوونی و فلدمن (1996)، تنها یک عامل تفسیرپذیر استخراج شد که 27% واریانس را تبیین می‌کرد. این احتمال وجود دارد که تفاوت‌های فرهنگی و جمعیت‌شناختی تا حدی مسئول این تفاوت باشند. در پژوهش حاضر، دو عامل به دست آمده میزان بالایی از واریانس را تبیین نمی‌کنند (28/28%) که این یافته مشابه با پژوهش داوونی و فلدمن (1996) است (27%). با وجود این، در غالب تحقیقات انجام گرفته در مورد حساسیت به طرد، از پرسشنامه حساسیت به طرد داوونی و فلدمن (1996) به‌عنوان ابزاری پایا و روا استفاده شده است. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی همگرا و واگرایی این پرسشنامه به ترتیب از دو مقیاس نگرانی و عزت‌نفس استفاده شد. نمره کلی حساسیت به طرد، همبستگی منفی و معناداری با عزت‌نفس داشت. این نتیجه با یافته‌های داوونی و فلدمن (1996) و کارتر¹ (2008) همسو است. همچنین، همبستگی مثبت و معناداری بین حساسیت به طرد با نگرانی به دست آمد که با توجه به محتوای نیمی از سوالات پرسشنامه در مورد سنجش میزان نگرانی و اضطراب پاسخ‌دهندگان در موقعیت‌های فرضی، این نتیجه مورد انتظار بود. این نتیجه با یافته‌های خوشکام و همکاران (2012) هماهنگی دارد. نتایج نشان داد که نمره‌های قسمت الف پرسشنامه یا همان عامل دوم یعنی «نگرانی از عدم پذیرش درخواست» با متغیر نگرانی، ارتباط

1- Carter

مثبت معنادار، و با متغیر عزت‌نفس، ارتباط منفی و معنادار داشت. ولی بین نمره‌های قسمت ب پرسشنامه یعنی عامل اول که «انتظار پاسخ» نامیده شد با این دو متغیر، ارتباط معناداری به‌دست نیامد. این نتیجه را می‌توان چنین تبیین کرد که سوالات قسمت الف (عامل دوم) به‌طور مستقیم، اضطراب و نگرانی پاسخ‌دهنده را در شرایط طرد شدن مورد سنجش قرار می‌دهند، ولی سوالات قسمت ب (عامل اول) تنها احتمال و انتظار فرد را در مورد طرد شدن می‌سنجند و الزاماً با نگرانی و اضطراب در فرد ارتباطی ندارند، و در نتیجه، بین میزان انتظار افراد با نگرانی و عزت‌نفس همبستگی دیده نمی‌شود. همان‌طور که داوئی و فلدمن (1996) بیان می‌کنند، ممکن است بعضی افراد هنگام درخواست انجام کاری از والدین خود، دچار اضطراب شوند ولی انتظار نداشته باشند که درخواست آنها رد شود. در هر حال، همبستگی نسبتاً پایین دو متغیر نگرانی و عزت‌نفس با عامل دوم، می‌تواند تا حدودی از روایی همگرایی پرسشنامه حساسیت به طرد بکاهد و در نتیجه، باید در تفسیر نتایج احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی از شاخص‌های دیگری برای سنجش روایی همگرا و واگرایی این پرسشنامه استفاده شود.

حساسیت به طرد می‌تواند موجب خشونت در روابط صمیمانه و ایجاد راه‌کارهای مقابله‌ای ناسازگارانه مانند اجتناب از ایجاد روابط نزدیک و کناره‌گیری عاطفی، و یا برعکس، موجب سرمایه‌گذاری بیش از اندازه در روابط و نشان دادن واکنش‌های شدید به نشانه‌های طرد شود (داوئی، فلدمن و آیدوک، 2000؛ ریبیلارد¹، 2009). این ویژگی‌ها می‌توانند موجب انواع مشکلات ارتباطی و بین فردی شوند، به ویژه در روابط زناشویی. توجه خاص به حساسیت به طرد در سنین نوجوانی و تلاش در جهت درمان دختران و پسرانی که به آن دچارند، از اهمیت زیادی برخوردار است، زیرا در همین زمان است که افراد، وارد روابط صمیمانه با همسالان خود می‌شوند و در آینده نسبتاً نزدیک می‌توانند به انتخاب فرد مناسب برای ازدواج اقدام کنند. در صورتی که حساسیت بالا به طرد در این زمان شناخته و درمان نشود، می‌توان انتظار داشت که آنان این دوران را به شیوه‌ای درست و سالم طی نکنند، و در نتیجه، سلامت روانی آنها کاهش پیدا کند، و در نهایت نیز، در روابط آینده‌شان به مشکلات فراوانی دچار گردند. برای مثال، تحقیقات نشان داده است که دخترانی که حساسیت زیادی به طرد دارند، برای حفظ روابطشان با جنس مخالف، رفتارهایی انجام می‌دهند که خودشان به نادرست بودن آنها آگاهی دارند و این رفتارها حتی می‌تواند باعث شود که آنان در نقش قربانی جنسی قرار بگیرند (پوردی و داوئی،

1- Robillard

2000). درضمن، از آنجا که بر اساس تحقیقات، بین میزان حساسیت به طرد در دوران بزرگسالی با طرد شدن از سوی والدین در دوران کودکی ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد (داونی و فلدمن، 1994 و 1996؛ پاچانکیس¹، گلدفرید²، و رامراتان³، 2008)، می‌توان همراه با درمان حساسیت به طرد در جوانان، به ارائه آموزش‌های فرزندپروری و آگاهی دادن در مورد آثار ناخوشایند طرد شدن فرزندان از سوی والدین پرداخت و بدین وسیله از تعداد کودکانی که به سبب طرد و مورد غفلت قرارگرفتن از سوی والدین، در آینده به حساسیت به طرد دچار می‌شوند، کاست. با این توصیف، به منظور ارزیابی، سنجش و درمان حساسیت به طرد، ضرورت دارد ابزاری روا و پایا در کشور بومی‌سازی شود. به‌طور کلی، با توجه به نتایج به دست آمده در این پژوهش و سایر پژوهش‌های انجام شده در کشورهای دیگر، می‌توان از پرسشنامه حساسیت به طرد به منزله ابزاری پایا و روا در سنجش این متغیر استفاده کرد. اما در تعمیم نتایج این پژوهش باید احتیاط کرد، زیرا این پژوهش بر یک نمونه دانشجویی و خوابگاهی در دانشگاه اصفهان انجام شده است. پیشنهاد می‌شود این پرسشنامه بر دانشجویان دانشگاه‌های دیگر کشور نیز اجرا گردد و نیز در نمونه‌هایی به غیر از دانشجویان مورد بررسی بیشتر قرار گیرد.

References:

مراجع:

- ازهای، جواد؛ دهقانی، محسن؛ گنجوی، آناهیتا؛ خدایپناهی، محمد کریم (1387). اعتباریابی پرسشنامه احساس غربت در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، 2، 1-12.
- بهرامی، فاطمه؛ محمودی، افروز (1386). تأثیر هیجان‌ات‌القائه‌شده مثبت و منفی بر نگرانی و نشخوار فکری ناشی از هیجان‌ات‌منفی‌القائه‌شده قبلی. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، 9، 76-69.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ نجاتی، عصمت؛ و احمدی، ساره (1390). پیش‌بینی مؤلفه‌های شادکامی زنان متأهل از طریق عزت‌نفس در روابط زناشویی. *مجله زن در فرهنگ و هنر*، 3، 39-54.
- قاسمی، وحید (1389). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphic*. تهران: جامعه‌شناسان.

1- Pachankis
3- Ramrattan

2- Goldfried

- Ayduk, O., Downey, G., & Kim, M. (2001). and Rejection sensitivity and depressive symptoms in women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 868-877.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R. Mischel, W. Downey, G. Peak, P. K., & Rodrigues, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Personality and Social Psychology*, 79, 776-792.
- Ayduk, O., Zayas, V., Downey, G., Cole, A. B., Shoda, Y., & Mischel, W. (2008). Rejection Sensitivity and executive control: Joint predictors of borderline personality features. *Journal of Research in Personality*, 42, 15-168.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Berenson, K. R., Gyurak, A., Ayduk, O., Downey, G., Garner, M. J., Mogg, K., Bradely, B. P., & Pine, D. S. (2009). Rejection sensitivity and disruption of attention by social threat cues. *Research in Personality*, 43, 1064-1072.
- Brookings, J. B., Zembar, M. J., & Hochstler, G. M. (2003). An interpersonal circumplex: five factor analysis of the Rejection Sensitivity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 34, 449-461.
- Butler, J. C., Doherty, M. S., & Potter, R. M. (2007). Social antecedents and consequences of interpersonal rejection sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 43, 1376-1385.
- Cappelleri, J. C., Athole, S. E., Siegel, R. L., Shpilsky, A., Bell, S. S., & Duttagupta, S. (2004). Development and validation of the Self-Esteem and Relationship (SEAR) Questionnaire in erectile dysfunction. *International Journal of Impotence Research*, 16, 30-38.
- Carter, B. E. (2008). *When does ostracism decrease self-regulation?* Unpublished master's thesis, Montana State University.
- Christman, J. A. (2012). *Examining the interplay of rejection sensitivity, self-compassion and communication in romantic relationships*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville.
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity

- for intimate relationships. *Personality and Social Psychology*, 70, 1327-1343.
- Downey, G., Feldman, S., & Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7, 45-61.
- Downey, G., Feldman, S., khuri, J., & Friedman, S. (1994). Maltreatment and depression. In W.M. Reynolds & H. F. Johnson (Eds). *Handbook of depression in childhood and adolescence*. (PP. 481-508). NewYork: Plenum.
- Erozkan, A. (2009). Rejection sensitivity levels with respect to attachment styles, gender, and parenting styles: A study with Turkish students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 37, 1-14.
- Feeney, J., A. (2005). Attachment and perceived rejection: Findings from studies of hurt feelings and the adoption experience. *Journal of Applied Psychology: Social Section*, 1, 41-49.
- Feldman, S., & Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, 6, 231-247.
- Harb, G. C., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Schneier, F. R., & Leibowitz, M. R. (2002). The psychometric properties of the Interpersonal Sensitivity Measure in social anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 40,961-979.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection (pp. 213-247)*. New York: Oxford University Press.
- McLachlan, J., Zimmer-Gembeck, M., J., & McGregor, L. (2010). Rejection sensitivity in childhood and early adolescence: Peer rejection and protective effects of parents and friends. *Journal of Relationships Research*, 1, 31-40.
- Mellin, E. A. (2008). Rejection sensitivity and college student depression: Findings and implications for counseling. *College Counseling*, 11, 32-41.
- Meyer, T., Miller, M., Metzgar, R., & Borkovec, T. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 487-495.

- Mikulincer, M., Shaver, P., A., Gillath, O., & Nitzberg, R., A. (2005). Attachment, caregiving, and Altruism: Boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 817-839.
- Pachankis, J. E., Goldfried, M. R., & Ramrattan, M. E. (2008). Extension of the rejection sensitivity construct to the interpersonal functioning of gay men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 306-317.
- Robillard, L. (2009). Rejection sensitivity, information processing deficits, attachment style and empathic accuracy in violent relationships. Doctoral Dissertation, *University of Queensland*.
- Weeks, A. A. (2011). *The harsh sting of rejection: Rejection sensitivity, attachment styles, autobiographical memory, and why some feel the sting more than others*. Unpublished bachelor thesis, Connecticut College, New London, Connecticut.
- Wilson, C. L. (2006). *Attachment working models and false recall: A category structure approach*. Doctoral Dissertation. Texas A&M University.

تأثیر درمان گروهی فعال‌سازی رفتار بر علائم افسردگی و نگرش‌های ناکارآمد

Effectiveness of Group Behavioral Activation Treatment on Depressive Symptoms and Dysfunctional Attitudes

Amir Jalili, M.A. *

Shahid Beheshti University

Ali Asghar Asgharnejad Farid, Ph.D.

Tehran Psychiatric Institute

Banafsheh Gharaei, Ph.D.

Tehran Psychiatric Institute

Mehdi Soleymani, Ph.D.

Parisa Faradji, B.A.

Roudehen Islamic Azad University

امیر جلیلی

دانشگاه شهید بهشتی

دکتر علی‌اصغر اصغرنژاد فرید

انستیتو روان‌پزشکی تهران

دکتر بنفشه غرابی

انستیتو روان‌پزشکی تهران

دکتر مهدی سلیمانی

????

پریسا فرجی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

Abstract: this study was designed to examine the effectiveness of group behavioral activation treatment on depressive symptoms, and its effects on dysfunctional attitudes, a cognitive construct regarded to play an important role in depression. Twenty four university students suffering from depressive symptoms, were randomly assigned to two groups: experimental group (n=10) and control group (n=14). The experimental group was treated through 5 sessions of group behavioral activation treatment. Depressive symptoms and

چکیده: هدف این پژوهش بررسی تأثیر درمان گروهی فعال‌سازی رفتار بر کاهش علائم افسردگی و همچنین تعیین اثر این درمان بر سازه‌های شناختی که در افسردگی مهم تلقی می‌شود، یعنی نگرش‌های ناکارآمد، بود. 24 دانشجو که دچار علائم افسردگی بودند به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی (10 نفر) و کنترل (14 نفر) گمارده شدند. سپس گروه آزمایشی تحت 5 جلسه درمان گروهی فعال‌سازی رفتار قرار گرفت. علائم افسردگی و نگرش‌های ناکارآمد هر دو گروه قبل و بعد از درمان مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج نشان دادند

دریافت اصلاح نهایی مقاله: 92/9/16

پذیرش مقاله: 93/2/1

*amirjalily@yahoo.com

dysfunctional attitudes in both groups were assessed before and after treatment sessions. Improvement of depressive symptoms and dysfunctional attitudes in experimental group were significantly more than control group. Effectiveness of a brief and purely behavioral group therapy in reducing depressive symptoms and dysfunctional attitudes has important theoretical and practical implications.

که میزان بهبود علائم افسردگی و نگرش‌های ناکارآمد در گروه آزمایش به‌طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بود. تأثیر یک درمان رفتاریِ خالص گروهی و مختصر، در کاهش علائم افسردگی و نگرش‌های ناکارآمد دانشجویان، حائز نتایج نظری و عملی مهمی است که مورد بحث قرار گرفته‌اند.

Keywords: depression; bahavioral activation; dysfunctional attitudes

کلیدواژه‌ها: افسردگی؛ فعال‌سازی رفتاری؛ نگرش‌های ناکارآمد

طبق آمار سازمان جهانی بهداشت، افسردگی یکی از دلایل عمده‌ی ناتوانی افراد است (وایسمن¹، مارکوویتز²، و کلرمن³، 2000). این بیماری دومین اختلال رایج روان‌شناختی است که حدود 100 میلیون نفر را در جهان تحت تأثیر قرار داده است (گاتلیب⁴ و هامن⁵، 1992، به نقل از کلارک⁶، بک⁷ و آلفورد⁸، 1999). تحقیقات نشان داده‌اند که وجود اختلال افسردگی یا حتی وجود تنها چند علامت از علائم افسردگی، به افت معناداری در عملکرد اجتماعی و جسمی منتهی می‌گردد (ولز⁹ و همکاران 1989، به نقل از هولی¹⁰ و سایمون¹¹، 2000). در ایران، تحقیقات متعددی نشان دادند که شیوع علائم افسردگی در دانشجویان بیشتر از جامعه کلی است (برای مثال، امینی و فرهادی، 1380؛ یعقوب‌خانی غیاثوند و احمدی، 1380). مطالعات انجام‌شده روی نمونه‌های دانشجویی، ارقام متفاوتی در مورد میزان شیوع افسردگی گزارش است که عموماً بالا هستند. حتی در برخی از این تحقیقات، به این نتیجه رسیده‌اند که 78% از دانشجویان به بعضی علائم افسردگی دچارند و 46% از آنها تا اندازه‌ای دچار افسردگی هستند که به کمک حرفه‌ای نیاز دارند (امینی و فرهادی، 1380). افرادی که افسردگی خفیف یا تنها چند علامت افسردگی دارند، در معرض خطر بیشتری برای

1- Weissman
3- Klerman
5- Hammen
7- Beck
9- Wells
11- Simon

2- Markowitz
4- Gotlib
6- Clark
8- Alford
10- Whooley

ابتلا به افسردگی اساسی (کرام¹، کوپر - پاتریک²، و فورد³، 1994)، و سایر اختلالات روان‌پزشکی (گاتلیب و همکاران، 1995، به نقل از کلارک و همکاران، 1999) قرار دارند. به علاوه وجود تنها چند علامت از علائم افسردگی منجر به تخریب قابل توجه در عملکرد می‌شود، که نشان می‌دهد افسردگی خفیف با افسردگی اساسی تنها در درجه و شدت تفاوت دارد نه در کیفیت (بروده⁴ و همکاران، 1990، به نقل از کلارک و همکاران، 1999؛ اسپیتزر⁵ و همکاران، 1994، به نقل از کلارک و همکاران، 1999). مسئله دیگر این است که شواهد، گویای گذرا و کوتاه‌مدت بودن این علائم نسبت به اختلال افسردگی اساسی، نیست (کلارک و همکاران، 1999). بنابراین به نظر می‌رسد که تشخیص سنتی اختلال افسردگی اساسی تشخیصی است که بر پیوستاری از علائم افسردگی اعمال می‌گردد، به طوری که علائم افسردگی در این پیوستار می‌توانند بر اساس شدت، تخریب عملکردی و مدت تغییر کنند (سیکتی⁶، 2006).

با اینکه در حال حاضر درمان‌های روان‌شناختی متعددی برای افسردگی وجود دارند، اما اثربخشی⁷ تعداد کمی از آنها در آزمایش‌های بالینی، به اثبات رسیده است (وایزمن و همکاران، 2000) که عبارتند از رفتاردرمانی، روان‌درمانی بین‌فردی⁸، و شناخت‌درمانی (چمبلس⁹ و همکاران، 1998). با اینکه هر سه این درمان‌ها اثربخش هستند، در میان آنها، از نظر میزان اثربخشی و با صرفه‌بودن¹⁰ تفاوت‌هایی وجود دارد (جیکوبسن¹¹ و همکاران، 1996). تحقیقات نشان داده‌اند که در درمان افسردگی، روان‌درمانی بین‌فردی و درمان فعال‌سازی رفتاری از شناخت‌درمانی مؤثرترند، به طوری که می‌توانند درمان انتخابی برای افسردگی به حساب آیند (دیمیجیان¹² و همکاران، 2006؛ الکین¹³ و همکاران، 1989؛ دی‌ملو¹⁴، دی‌جیسوس‌ماری¹⁵، بکولچاک¹⁶، وردلی¹⁷، و نویگباور¹⁸، 2005؛ وایزمن و مارکوویتز، 1998).

هر چند گرایش به رویکردهای رفتاری خالص، اندکی پس از اولین تلاش‌ها در این حوزه، به دلایل اجتماعی تحت شعاع سایر رویکردها قرار گرفت (هولون¹⁹، 2001). مطالعات تجربی از نقش بااهمیت تقویت و سطح فعالیت در افسردگی حمایت کرده‌اند. علاوه بر آزمایش‌های

-
- | | |
|-------------------|--------------------------------|
| 1- Crum | 2- Cooper-Patrick |
| 3- Ford | 4- Broadhead |
| 5- Spitzer | 6- Cicchetti |
| 7- efficacy | 8- interpersonal psychotherapy |
| 9- Chambless | 10- cost-effectiveness |
| 11- Jacobson | 12- Dimidjian |
| 13- Elkin | 14- De Mello |
| 15- De Jesus Mari | 16- Bacaltchuk |
| 17- Verdeli | 18- Neugebauer |
| 19- Hollon | |

حیوانی (پاول¹، سیمبولاک²، و مک‌دونالد³، 2005)، مطالعات تجربی با آزمودنی‌های انسانی نیز مدل رفتاری افسردگی را تأیید کرده‌اند (هوپکو⁴، آرمنتو⁵، کانتو⁶، چمبرز⁷، 2003). تحقیقات لوینسون⁸ و گراف⁹ (1973) و لوینسون و لیبِت¹⁰ (1972) نشان دادند که هم در آزمودنی‌های بهنجار و هم در آزمودنی‌های افسرده بین خلق و فراوانی رویدادهای خوشایند در زندگی فرد همبستگی مثبتی وجود دارد. به علاوه مشخص شده است که بیماران افسرده در فعالیت‌های خوشایند کمتری درگیرند و لذت کمتری را نیز از این فعالیت‌ها گزارش می‌کنند (مک‌فیلامی¹¹ و لوینسون، 1974). افراد افسرده رفتارهای بین‌فردی کمتری نشان می‌دهند که منجر به کاهش تقویت اجتماعی می‌شود (لوینسون و شافر¹²، 1971؛ لیبِت و لوینسون، 1973). افراد افسرده غیربالینی نیز در مقایسه با افراد غیرافسرده بیشتر در فعالیت‌هایی درگیر می‌شوند که احتمال رسیدن به تقویت مثبت در آنها اندک است (هوپکو و همکاران، 2003). به علاوه بین علائم افسردگی و تجربه رویدادهای ناخوشایند نیز همبستگی بالایی وجود دارد (رابینز¹³، و تنک¹⁴، 1984). برای مثال سوگ، نوعی افسردگی به دنبال خاموشی است. همچنین شواهدی در دست است که در جوامعی که زنان نیز به اندازه‌ی مردان در فعالیت‌های تقویت‌کننده درگیر می‌شوند، نرخ شیوع افسردگی در دو جنس تفاوتی ندارد (لمبرت¹⁵، 2006).

از طرف دیگر مدل رفتاری افسردگی از جانب تحقیقات درمانی نیز مورد تأیید قرار گرفته است. درمان‌هایی که دسترسی بیمار را به رویدادهای خوشایند افزایش و تجربه رویدادهای ناخوشایند را کاهش می‌دهند، موفقیت‌های چشمگیری در درمان افسردگی به دست آورده‌اند (هوپکو و همکاران، 2003). جیکوبسون و همکاران (1996) نشان دادند مؤلفه فعال‌سازی رفتاری در شناخت درمانی به اندازه شناخت‌درمانی کامل مؤثر است و علاوه بر ایجاد تغییر مثبت شناختی، از نظر میزان عود نیز تفاوتی با شناخت‌درمانی کامل ندارد. به دنبال این مطالعه جیکوبسن، مارتل¹⁶، و دیمیجیان (2001) مدلی از درمان فعال‌سازی رفتار را به عنوان درمانی مستقل از شناخت‌درمانی طراحی کردند و در پژوهشی با نمونه‌ای بسیار بزرگ (n= 241) اثربخشی آن را با شناخت‌درمانی، دارودرمانی، و گروه پلاسیبو مقایسه کردند (دیمیجیان و

1- Powell
3- MacDonald
5- Armento
7- Chambers
9- Graf
11- MacPhillamy
13- Robbins
15- Lambert

2- Symbaluk
4- Hopko
6- Cantu
8- Lewinsohn
10- Libet
12- Shaffer
14- Tanck
16- Martell

همکاران، 2006). این مطالعه برای اجرای هر یک از درمان‌های شناختی و دارویی از متخصصان بنام درمان مربوطه بهره می‌برد تا از صحت اجرای هر درمان اطمینان حاصل شود. نتایج نشان دادند که در بیماران دچار افسردگی شدید، درمان فعال‌سازی رفتار و دارو درمانی هر دو از پلاسیبو و شناخت‌درمانی برترند. درمان فعال‌سازی رفتاری اثری سریع در کاهش علائم افسردگی (همانند دارودرمانی) دارد که این یافته تصور سنتی را که در افسردگی شدید بهتر است در ابتدا از دارودرمانی استفاده شود، مورد تردید قرار می‌دهد. اما درمان فعال‌سازی رفتار از نظر ریزش بیماران در وضعیت بهتری نسبت به دارودرمانی قرار دارد (16% در درمان فعال‌سازی رفتار در برابر 44% در دارودرمانی). با در نظر گرفتن این میزان ریزش، در تحلیل‌ها درمان فعال‌سازی رفتار نسبت به دارودرمانی برتری نشان داد. پیگیری دوساله بیماران نیز حاکی از حفظ برتری درمان فعال‌سازی رفتار در این مدت بود (جیکوبسن و همکاران، 2001). هویکو و همکاران (2003) پژوهش بیشتر در دو زمینه را پیشنهاد کرده‌اند: یکی بررسی تأثیر اشکال مختلف ارائه این درمان از قبیل ارائه آن به شکل گروهی، و دیگری تحلیل و بررسی مؤلفه‌های این درمان. هم اینک پژوهش‌های متعددی در این زمینه‌ها در حال انجامند، که پژوهش حاضر نیز با توجه به این که تأثیر شکل گروهی و مختصر درمان فعال‌سازی رفتاری را بررسی می‌کند، در همین راستاست.

تقریباً تمامی اطلاعات ما در مورد اثرهای روان‌درمانی‌ها از مطالعات اثربخشی به‌دست آمده‌اند، اما شرایط آزمایشگاهی با شرایط واقعی متفاوت است (سلیگمن¹، واکر² و روزنهان³، 2001). با توجه به اهمیت تحقیقات تأثیر⁴ در تعمیم نتایج به جامعه و موقعیت‌های درمانی واقعی (سلیگمن و همکاران، 2001)، این پژوهش به دنبال بررسی تأثیر درمان گروهی فعال‌سازی رفتار⁵ در کاهش علائم افسردگی بود. در پژوهش حاضر، به دلیل آنکه برخی خصوصیات تحقیقات تأثیر از قبیل وجود مشکلات متعدد در درمانجویان و نه صرفاً یک مشکل یا اختلال خاص مانند افسردگی اساسی، و عدم گزینش درمانجویان بر اساس ملاک‌های سخت‌گیرانه حذف، تعمیم‌پذیری نتایج بالاتر از تحقیقات اثربخشی است. از طرف دیگر، روایی درونی تحقیق نیز به اندازه‌ی کافی بالا است تا بتوان داده‌های تحقیق را تحلیل کرد.

روش

این پژوهش از نوع مطالعات آزمایشی حقیقی⁶ است که در آن، از طرح گروهی پیش‌آزمون -

1- Seligman

3- Rosenhan

5- group behavioral activation treatment

2- Walker

4- effectiveness

6- true experiment

پس‌آزمون با گروه کنترل¹ (کازدین²، 1992) استفاده شده است. در این مطالعه، از گروه فهرست انتظار به عنوان گروه کنترل استفاده شد، که با توجه به اینکه هدف این پژوهش بررسی تأثیر درمان است نه مکانیزم تأثیر آن، گزینه مناسبی به شمار می‌رود (سلیگمن و همکاران، 2001). به علاوه، این پژوهش از نوع مطالعات تأثیر (سلیگمن و همکاران، 2001؛ کازدین، 1999) نیز هست. به همین دلیل، آزمودنی‌ها بر اساس تشخیص‌های خالص منطبق بر طبقات تشخیصی موجود، مانند DSM-IV، انتخاب نشدند و ملاک‌های حذف سخت‌گیرانه نیز در مورد آنان اعمال نگردیدند (موفسون³ و همکاران، 2004). با این حال، حذف کامل کنترل از تحقیق، در تفسیر نتایج حاصل مشکلاتی ایجاد می‌کند و توصیه بر این است که در مطالعات تأثیر نیز کنترل‌هایی صورت بگیرند. برای مثال، می‌توان از گمارش تصادفی استفاده کرد و دفترچه‌های راهنمای درمان منعطفی را به کار برد (جیکوبسون و کریستنسن⁴، 1996، به نقل از الدریدج⁵، لورنس⁶، و کریستنسن، 1999) که در این پژوهش، این موارد رعایت شدند. نمونه این پژوهش از 24 دانشجو تشکیل می‌شد که براساس ملاک شمول⁷ کسب نمره 14 یا بالاتر در پرسشنامه افسردگی بک-2 (BDI-II)⁸، و ملاک حذف قرارداشتن تحت درمان‌های روان‌پزشکی یا روان‌شناختی، به روش نمونه‌گیری در دسترس گزینش شدند. سپس افراد به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (10 نفر به صورت تصادفی برای گروه آزمایش انتخاب شدند و 14 نفر باقیمانده در گروه کنترل قرار گرفتند). در این پژوهش، 1 جلسه غیبت از جلسات درمان مجاز شمرده شد و 2 جلسه غیبت ملاک ریزش⁹ (ناتمام گذاردن درمان) تعیین شد، که با توجه به تعداد جلسات درمان، مناسب به نظر می‌رسد (گالن¹⁰ و اتلیس¹¹ و مارلو اوکانر¹²، 2003). با اعمال این ملاک، تعداد اعضاء گروه آزمایش به 8 نفر رسید. در گروه کنترل نیز یک نفر به علت مراجعه به روان‌پزشک در طول اجرای تحقیق، از پژوهش کنار گذاشته شد. تحلیل‌ها روی شرکت‌کنندگانی صورت گرفت که درمان را کامل کردند. تحلیل نمره‌های کامل‌کنندگان در مواردی که ریزش شرکت‌کنندگان رخ می‌دهد، یکی از روش‌های توصیه شده است (کندال¹²، فلانری - شرودر¹³، و فورد¹⁴، 1999).

1- pretest-posttest control group design
3- Mufson
5- Eldridge
7- inclusion
9- drop-out
11- Atlis
13- Kendall

2- Kazdin
4- Christensen
6- Lawrence
8- Beck Depression Inventory-II
10- Gollan
12- Marlow-O'Conner
14- Flannery-Schroder

مطالعه‌ای روی 125 نفر از دانشجویان دانشگاه تهران و علامه طباطبایی صورت گرفت که بر این اساس ضریب پایایی بازآزمایی یک هفته‌ای 0/73 به دست آمد (مجتبیایی و همکاران، زیر چاپ، به نقل از غرائی، 1382). فتی (1382) نیز مشخصات روان‌سنجی این پرسشنامه را در یک نمونه 94 نفری در ایران بدین شرح گزارش کرده است: ضریب آلفا 0/91، ضریب همبستگی میان دو نیمه 0/89، و ضریب بازآزمایی به فاصله یک هفته 0/94. غرائی (1382) نیز در بازآزمایی به فاصله دو هفته روی 30 دانش‌آموز دختر و پسر تهرانی پایایی BDI-II را 0/81 به دست آورده است.

2- **مقیاس نگرش‌های ناکارآمد (DAS)**¹: این ابزار مقیاسی خودگزارشی است که وایسمن و بک (1978، به نقل از کلارک و همکاران، 1999) برای سنجش عقاید، نگرش‌ها، یا طرحواره‌های منفی تهیه کرده‌اند. این مقیاس که یکی از شناخته شده‌ترین ابزارها در حیطه پژوهش‌های شناختی است، شامل 40 عبارت است که براساس مقیاس 7 درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی می‌گردند (فتی، 1382). برای این مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ 0/9 و ضریب بازآزمایی شش‌هفته‌ای 0/73 گزارش شده است (اولیور² و بومگرت³، 1985، به نقل از فتی، 1382). یک‌هزده‌دان‌دوست (1377، به نقل از یک‌هزده‌دان‌دوست، 1380) این مقیاس را ترجمه کرده و مورد بازنگری قرار داده است. ضریب پایایی این مقیاس در نمونه‌ای 30 نفره 0/72 گزارش شده است (غرائی، 1382).

پس از اطلاع‌رسانی به دانشجویان، عده‌ای از آنها برای شرکت در پژوهش داوطلب شدند که پرسشنامه افسردگی بک-2 روی آنان اجرا گردید. سپس به کسانی که ملاک‌های شمول و حذف را دارا بودند، توضیحاتی در مورد تحقیق داده شد. پس از اخذ موافقت آنها برای شرکت در مطالعه، سایر ابزارهای پژوهش نیز در موردشان اجرا شدند. سپس افراد به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. بعد از گمارش تصادفی، از افراد گروه آزمایش برای شرکت در جلسات درمانی دعوت به‌عمل آمد. پس از اتمام جلسات، ابزارهای پژوهش (BDI-II و DAS) برای بار دوم بر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شدند.

درمان طی 5 جلسه هفتگی گروه‌درمانی انجام شد. هر جلسه از دو بخش یک ساعته تشکیل می‌شد که در بین آنها 15 دقیقه استراحت داده می‌شد.

جلسه اول: پس از مقدمات و معرفی افراد، راجع به افسردگی و مدل رفتاری آن توضیحاتی داده شد. در هر مورد سعی می‌شد مثال‌هایی از تجارب خود اعضای گروه بیرون کشیده شود و افراد فعالانه در بحث شرکت کنند. توضیحاتی نیز راجع به رویکرد درمانی مورد استفاده ارائه

1- Dysfunctional Attitude Scale
3- Boumgart

2- Oliver

می‌گردید. تکلیفی که در این جلسه به درمانجویان داده شد این بود که در طول هفته دقت کنند در چه مواقعی احساس افسردگی می‌کنند؟ پیامد این احساس چه رفتارهایی است؟ چه چیزهایی احساس آنها را بهتر و چه چیزهایی آن را بدتر می‌کند؟ اگر یکی از دوستانشان در چنین موقعیتی باشد، به او توصیه می‌کنند چه کار کند؟

جلسه دوم: ابتدا تکلیف هفته قبل مورد بحث قرار گرفت. پس از تقویت انجام این تکلیف، شباهت‌های موجود در تجرب افراد گروه نشان داده شد تا از این طریق، در گروه، جو حمایت اجتماعی ایجاد شود و به افراد نشان داده شود که تجربشان غیرعادی نیستند و الگوهای رفتاری مشابهی، به احساسات افسردگی منجر می‌شوند. به علاوه، مهارت‌های مقابله‌ای کارآمد افراد تقویت می‌شدند. همچنین این ایده در درمانجویان تقویت می‌شد که فکر کردن راجع به این که «اگر دوستان در همین موقعیت باشد چه نصیحتی به او می‌کنید؟» می‌تواند راهبرد مقابله‌ای مفیدی باشد. سپس، «رسیدگی به خود»¹ به منزله مهارتی مقابله‌ای که توان فرد را در برابر استرس‌ها تقویت می‌کند، به اعضاء گروه آموزش داده شد. رسیدگی به خود به معنای انجام فعالیت‌های لذت‌بخش خاصی است که احساس بهزیستی، سلامت، و خوشی را در فرد افزایش می‌دهند، مانند خوردن بستنی یا تنقلات، دوش گرفتن، آشپزی کردن، گوش دادن به موسیقی، تلفن زدن به یک دوست، ورزش کردن، تماشای فیلم، کتاب خواندن، بوییدن گل، یا هر فعالیت دیگری که برای فرد مورد نظر خوشایند باشد. از اعضاء گروه خواسته شد که طی هفته‌ی آینده هر روز لااقل 10 دقیقه به فعالیت‌هایی از این دست بپردازند و در حین انجام این کار بر دریافت‌های حواس پنج‌گانه خود تمرکز کنند. فرم‌هایی نیز به افراد داده شد تا ضمن یادداشت فعالیت مورد نظر و زمان انجام آن، خلق خود را قبل و بعد از انجام آن درجه‌بندی کنند (از صفر برای بدترین خلق تا 10 برای بیشترین خوشی).

جلسه سوم: ابتدا به تکلیف جلسه قبل پرداخته شد و راجع به رابطه رفتار، افکار، و احساسات بحث شد. در درمان فعال‌سازی رفتاری، با افکار و احساسات درست همانند سایر رفتارها برخورد می‌شود و این موارد مورد تحلیل تابعی² قرار می‌گیرند (مثلاً اینکه چه محرک‌هایی آنها را فرا می‌خوانند یا چه تقویت‌کننده‌هایی آنها را حفظ می‌کنند). به اعضاء گروه آموزش داده شد که برای انجام فعالیت، نباید منتظر بمانند تا خلق یا افکارشان مثبت شود (حس و حال کار را پیدا کنند). بلکه راحت‌ترین راه تغییر خلق و افکار (رفتارهای درونی یا خصوصی³)، تغییر در رفتار بیرونی است، به طوری که باعث تغییر در محیط و موقعیت‌هایی شود که افراد در آنها قرار

1- self-care
3- private behaviors

2- functional analysis

می‌گیرند. به عبارت دیگر، به افراد آموزش داده می‌شود که به جای دمدمی رفتار کردن، کارهای خود را براساس برنامه‌ریزی انجام دهند. در واقع، در درمان فعال‌سازی رفتاری، درمانگر نقش مربی‌ای را دارد که سبک زندگی سالم را به درمانجو آموزش می‌دهد. در پایان جلسه، برگه ثبت فعالیت روزانه¹ به درمانجویان داده شد تا طی هفته بعد، فعالیت‌های روزانه‌ی خود را ساعت به ساعت یادداشت کنند و به‌علاوه، در هر مورد احساس‌های خود (خوشحالی، غمگینی، عصبانیت، نگرانی، ترس، و غیره) و شدت آنها را نیز بنویسند (10-1). همچنین از آنها خواسته شد که در هفته آتی علاوه بر فعالیت‌های لذت‌بخش، کارهایی را انجام دهند که برای آنها دستاوردی² هم داشته باشند، و میزان این دستاورد را هم از صفر تا 10 درجه‌بندی کنند. به عنوان مثال، واکس زدن کفش ممکن است رفتاری باشد که دستاورد کمی دارد، درحالی‌که پیدا کردن شغل می‌تواند دستاورد بسیار بالایی محسوب شود. برای این کار، فرم‌های جداگانه‌ای به درمانجویان داده شد و با هر یک از آنها نیز جداگانه توافق شد که متعهد شود طی هفته بعدی چند مورد از این نوع کارها را انجام دهد.

جلسه چهارم: ابتدا به تکالیف جلسه قبل پرداخته شد و انجام این تکالیف مورد تقویت قرار گرفت. فعالیت‌های روزانه اعضای گروه بررسی شدند و رابطه خلق و احساسات فرد با نحوه رفتار او، به درمانجویان نشان داده شد. کاربرد تکنیک‌های مورد استفاده در جلسات قبل مانند تحلیل تابعی و تقویت شیوه‌های کارآمد مقابله، ادامه یافت. در پایان جلسه، از افراد خواسته شد که در هفته بعد، مجدداً به ثبت فعالیت‌های روزانه خود بپردازند. علاوه بر آن، سعی کنند لااقل دو فعالیت را انجام دهند که هم برایشان لذت‌بخش باشند و هم دستاوردی داشته باشند. فرم‌هایی نیز به آنها داده شد که در آن، فعالیت مورد برنامه‌ریزی و تجاربشان (افکار و احساسات) را قبل از انجام آن برنامه، در حین انجام، و پس از انجام توصیف کنند.

جلسه پنجم: مانند جلسات قبل، تکالیف مورد بررسی قرار گرفتند و از فنون تحلیل رفتار استفاده شد. سپس به جمع‌بندی و مرور مطالب پرداخته شد. تلاش اعضای و فعالیتشان در جهت مقابله با افسردگی تقویت شد. از اعضای گروه، بازخورد³ دریافت شد. در نهایت هم تکنیک‌هایی جهت حفظ دستاوردهای درمان اجرا شدند. برای مثال، از افراد سؤال شد که در آینده هرگاه احساس افسردگی کنند، چه خواهند کرد؟ ضمناً مجدداً تأکید شد که احساس افسردگی برای هر انسانی طبیعی است و حتی گاهی مثل احساس درد، لازم و مفید هم هست، زیرا ما را متوجه می‌کند که مشکلی در زندگی‌مان وجود دارد. اما آنچه می‌تواند مسأله‌ساز باشد،

1- daily activity log
3- feed-back

2- accomplishment

نحوه پاسخ ما به احساس افسردگی است. پاسخ‌های اجتنابی می‌توانند ما را در دور باطلی وارد کنند که در آن، احساس افسردگی به کاهش فعالیت‌های لذت‌بخش یا حائز دستاورد منجر شود، و این کاهش به نوبه خود، به احساس افسردگی شدت بیشتری بخشد. در واقع، در این 5 جلسه، به‌طور عملی به درمانجویان آموزش داده شد که به‌جای پاسخ‌های اجتنابی که ویژگی اصلی افسردگی‌اند (از گوشه‌گیری، در رختخواب ماندن، و غرو لند کردن گرفته تا خودکشی)، از راهبردهای مقابله‌ای کارآمدتری استفاده کنند که در درازمدت تقویت‌کننده‌ترند. به زبان دیگر، به جای اینکه بگذارند رفتارشان با مکانیزم‌های تقویت منفی کنترل شود، آن را تحت کنترل تقویت‌کننده‌های مثبت طبیعی در آورند.

یافته‌ها

در جدول 2، میانگین‌ها و انحراف معیارهای نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و نمره‌های تفاضل گروه‌ها در ابزارهای پژوهش آورده شده‌اند.

جدول 2

میانگین‌ها و انحراف معیارهای نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و نمره‌های تفاضل گروه‌ها

گروه‌ها	ابزار	پیش‌آزمون M (sd)	پس‌آزمون M (sd)	نمره‌های تفاضل M (sd)
آزمایش	BDI-II	17/12 (4/26)	9/25 (3/69)	7/87 (1/55)
	DAS	139/50 (33/77)	104/37 (31/48)	35/13 (14/91)
کنترل	BDI-II	20/54 (5/56)	17/00 (6/31)	3/54 (5/47)
	DAS	145/08 (33/79)	136/46 (26/46)	8/62 (20/57)

ابتدا، برای تعیین برابری دو گروه در نمره‌های پیش‌آزمون در هر دو ابزار پژوهش، آزمون t مستقل بر نمره‌های پیش‌آزمون اجرا شد (جدول 3).

جدول 3

آزمون‌های t مستقل بین نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه

متغیر	آزمون تفاوت واریانس‌ها		آزمون تفاوت میانگین‌ها		
	P	F	P	df	t
پیش‌آزمون در BDI-II	0/36	0/89	0/15	19	-1/48
پیش‌آزمون در DAS	0/95	0/04	0/72	19	-0/37

واریانس‌های نمره‌های دو گروه در هر دو ابزار پژوهش همگن بودند و تفاوت معناداری با هم نداشتند. آزمون t مستقل نشان داد که در هر دو ابزار پژوهش، دو گروه در پیش‌آزمون با یکدیگر برابرند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که تصادفی‌سازی، به کنترل متغیرهای مورد بررسی منجر شده است و دیگر نیازی به اعمال روش‌های کنترل آماری نظیر تحلیل کوواریانس نیست. با توجه به داده‌های جدول 4، تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($t=2/17$ ، $p=0/04$). با اینکه واریانس‌های دو گروه تفاوت معناداری را نشان می‌دهند، اما به دلیل اینکه واریانس بزرگ‌تر به گروه بزرگ‌تر تعلق دارد، در این مورد، آزمون t معمولی آزمونی بسیار محافظه‌کارانه است (فرگوسن¹ و تاکانه²، 1377). بنابراین، با توجه به معنادار شدن t ($p<0/05$)، می‌توان با اطمینان بالایی نتیجه گرفت که درمان گروهی فعال‌سازی رفتاری باعث کاهش در علائم افسردگی شده است.

جدول 4

آزمون t مستقل برای تفاضل نمره‌های
پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در پرسشنامه افسردگی بک-2

آزمون تفاوت میانگین‌ها			آزمون تفاوت واریانس‌ها	
P	df	t	P	F
0/04	19	2/17	0/03	5/61

بنا بر نتایج جدول 5، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($t=3/16$ ، $p=0/005$). بنابراین، درمان فعال‌سازی رفتاری باعث کاهش نگرش‌های ناکارآمد شده است.

جدول 5

آزمون t مستقل برای تفاضل نمره‌های
پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها در مقیاس نگرش‌های ناکارآمد

آزمون تفاوت میانگین‌ها			آزمون تفاوت واریانس‌ها	
p	df	t	P	F
0/005	19	3/16	0/39	0/74

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل‌های آماری نشان دادند که گروه آزمایش پس از درمان، در مقایسه با گروه کنترل،

1- Ferguson

2- Takane

بهبود بیشتری در BDI-II نشان داده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که درمان گروهی فعال‌سازی رفتار، درمانی مؤثر برای کاهش علائم افسردگی دانشجویان است. اهمیت این یافته در این است که تحقیقات نشان داده‌اند دانشجویان از جمله جمعیت‌هایی هستند که نرخ بالاتری از علائم افسردگی را دارند (امینی و فرهادی، 1380؛ یعقوب‌خانی غیاثوند و احمدی، 1380) و با توجه به این‌که وجود تنها چند علامت از علائم افسردگی به کاهش قابل‌توجهی در عملکرد فرد منجر می‌شود (کی‌ولز و همکاران 1989، به نقل از هولی و سایمون، 2000)، وجود این علائم در دانشجویان می‌تواند پیامدهای نامطلوبی برای وضعیت تحصیلی آنها به همراه داشته باشد. فراهم ساختن درمانی کوتاه‌مدت می‌تواند علاوه بر این‌که هزینه و زمان زیادی از دانشجویان نمی‌گیرد، به بهبود علائم آنها منجر گردد. علاوه بر این، پژوهش حاضر با دیگر تحقیقاتی همسو است که نشان داده‌اند درمان فعال‌سازی رفتاری روشی مؤثر در درمان افسردگی است و می‌تواند کاهش قابل توجه و سریعی در علائم افسردگی به وجود آورد (جیکوبسن و همکاران، 1996؛ دیمیجیان و همکاران، 2006؛ هوپکو، لیجوز¹، و هوپکو، 2004). البته جامعه‌ی آماری این تحقیقات، بیماران مبتلا به اختلال افسردگی اساسی بوده‌اند که با جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، یعنی افرادی که علائم افسردگی دارند، تفاوت دارد. با توجه به این‌که در پژوهش حاضر، در زمینه‌ی آسیب‌شناسی، رویکردی ابعادی² اتخاذ شده، با احتمال زیاد می‌توان ادعا کرد، که نتایج پژوهش حاضر قابل تعمیم به سایر جمعیت‌ها است.

علائم فرونشاندگانی در تحقیقات اندکی مورد توجه قرار گرفته‌اند و معمولاً متخصمان بالینی، این علائم را کم اهمیت می‌انگارند. از همین رو، افراد دچار این علائم، به توجه بیشتری نیاز دارند (لاورتسکی² و کومار²، 2002؛ گولدن³، فیشر⁴، دال‌گرن⁵، تیلور⁶، 2004؛ جاد⁷، ولز⁹، راپاپورت¹⁰، 1996. پژوهش حاضر نشان داد که می‌توان از مدل‌های درمانی موجود مانند درمان فعال‌سازی رفتاری برای بهبود علائم افسردگی استفاده کرد. این یافته با یافته‌های بارکام¹¹، شاپیرو¹²، هاردلی¹³ و ریس¹⁴ (1999) همسو است. در پژوهش بارکام و همکارانش (1999)، 116 نفر که براساس نمره‌ی پرسشنامه‌ی افسردگی بک دارای علائم افسردگی بودند، تحت

1- Lejuez
1- Lavretsky
3- Goldney
5- Dal Grande
7- Judd
9- Wells
11- Barkham
13- Hardly

2- dimensional
2- Kumar
4- Fisher
6- Taylor
8- Pauus
10- Rapaport
12- Shapiro
14- Rees

3 جلسه درمان با دو مدل درمانی شناختی - رفتاری و روان‌پویایی بین‌فردی قرار گرفتند که نتایج، گویای اثربخشی این درمان‌ها در کاهش علائم افسردگی فرونشانی بودند. لذا یافته پژوهش حاضر مبنی بر کاهش علائم افسردگی طی 5 جلسه، تأیید دیگری بر مفید بودن درمان‌های کوتاه‌مدت در افرادی است که علائم افسردگی دارند.

علاوه بر این، این روش درمانی را می‌توان در مورد کسانی که از علائم افسردگی در رنجند، به عنوان یک روش تسکینی سریع به کار گرفت. برای مثال در مراکز مشاوره‌ای که عده‌ای از مراجعان در لیست انتظار قرار دارند، می‌توان به منظور کاستن از ناراحتی و پریشانی آنها، این روش درمانی را اعمال کرد. در واقع، به نظر می‌رسد پرسشنامه افسردگی بک-2 بیشتر شاخصی از پریشانی عمومی افراد است تا ابزاری برای تشخیص افسردگی (فلدمن¹، 1993؛ کلارک و واتسن²، 1991).

تغییراتی که امروزه در هزینه‌های خدمات بهداشتی به وجود آمده، توجه‌ها را به سوی درمان‌های کوتاه‌مدتی که به طور تجربی آزمون شده باشند معطوف ساخته است (بلانکو³، لپسیتز⁴، و کالیگور⁵، 2001). درمان‌هایی که در زمان کوتاه‌تری، آثار درمانی مشابهی با درمان‌های بلندمدت دارند، اجرای گروهی آنها نیز به اندازه اجرای فردی مؤثر است. هزینه مالی کمتری به درمانجویان تحمیل می‌کنند و در مقایسه با درمان‌های رقیب اولویت دارند (کازدین، 1992). در پژوهش حاضر، درمان گروهی توانست علائم افسردگی درمانجویان را کاهش دهد، درمان گروهی امکان دسترسی سریع و به موقع درمانجویان به درمان را افزایش می‌دهد، که موجب کاهش سریع‌تر پریشانی روان‌شناختی آنها می‌شود، جلوی افزایش شدت علائم آنها را می‌گیرد، و مانع از ایجاد عواقب شغلی، تحصیلی، اجتماعی، و مادی برای بیماران می‌گردد. از سوی دیگر، مراکز ارائه‌کننده خدمات روان‌شناختی می‌توانند سطح وسیع‌تری از جامعه را تحت پوشش خدمات خود قرار دهند که این کار می‌تواند به کاهش هزینه‌های بهداشتی جامعه منجر شود. به علاوه، به طور کلی، مداخلات به موقع و پیش‌گیرانه از هزینه‌های درمانی بعدی می‌کاهند (آدامز⁶ و جانسون⁷، 2000).

با توجه به اینکه مقیاس نگرش‌های ناکارآمد ابزاری است که برای سنجش طرحواره‌ها ساخته شده است (کلارک و همکاران، 1999) و با استفاده از آن، می‌توان در طی شناخت‌درمانی یا سایر درمانها، تغییرات طرحواره‌ای را ارزیابی کرد (بلانکشتاین⁸ و سگال⁹، 2001). نتایج نشان

1- Feldman
3- Blanco
5- Caligor
7- Johnson
9- Segal

2- Watson
4- Lipsitz
6- Adams
8- Blankstein

دادند درمان گروهی فعال‌سازی رفتار توانسته است طرحواره‌های منفی اعضا گروه آزمایش را تغییر دهد. طبق نظریه شناختی، نگرش‌های ناکارآمد، عبارتند از مفاهیم¹، عقاید²، یا نگرش‌هایی ناسازگارانه³ که محتوای طرحواره⁴های فرد را در مورد خود، جهان شخصی، و آینده تشکیل می‌دهند (کلارک و همکاران، 1999). در نظریه⁵ بک، سازه⁶ طرحواره جایگاهی مرکزی دارد. در واقع، فرض بر این است که وجود طرحواره‌های افسرده‌ساز⁵ موجب آسیب‌پذیر شدن فرد به افسردگی می‌گردد. از این رو، نظریه‌ی بک پیرو مدل استعداد مزاجی - استرس⁶ است که مدعی است زمانی که برای افرادی که طرحواره‌های افسرده‌ساز دارند، رویدادهای منفی رخ دهند، مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی فعال می‌شوند که در نهایت به افسردگی منجر می‌گردند. (همیلتون⁷ و دابسون⁸، 2002؛ آبل⁹ و دی‌آلساندرو¹⁰، 2002).

این نتیجه که درمان گروهی فعال‌سازی رفتار نگرش‌های ناکارآمد را کاهش می‌دهد، با نتایج تحقیقات دیگر همسو است که نشان داده‌اند نمره‌های مقیاس نگرش‌های ناکارآمد در پی درمان، چه شناخت‌درمانی چه سایر درمان‌ها مانند رفتاردرمانی (جیکوبسن و همکاران، 1996) و دارودرمانی (سایمونز¹¹، گارفیلد¹² و مورفی¹³، 1984)، کاهش پیدا می‌کند، به طوری که می‌توان نگرش‌های ناکارآمد را یکی از علائم افسردگی به حساب آورد (سیلورمن¹⁴، سیلورمن، و اِردلی¹⁵، 1984) نه علت آن.

دیده‌شدن تغییرات طرحواره‌ای در درمان‌هایی که از تکنیک‌هایی استفاده نمی‌کنند که مستقیماً طرحواره‌های شناختی را هدف قرار می‌دهند، یافته¹⁶ مهمی به شمار می‌رود، چرا که بک و همکارانش (1979)، به نقل از جیکوبسن و همکاران، (1996) معتقدند تکنیک‌هایی که ساختارهای شناختی را هدف قرار می‌دهند، مکانیزم‌های فعال تغییر هستند و به افزایش بهبود ناشی از درمان منجر می‌شوند. ولی همان طور که ذکر شد، تحقیقات نشان داده‌اند که در درمان‌هایی که از این تکنیک‌ها استفاده نمی‌شود نیز تغییرات شناختی رخ می‌دهند (جیکوبسن و همکاران، 1996؛ سایمونز و همکاران، 1984) و به علاوه، تکنیک‌های شناختی از نظر بهبود نیز، در مقایسه با سایر درمان‌ها (رفتاردرمانی، دارودرمانی، و روان‌درمانی بین‌فردی)

1- concepts
3- maladaptive
5- depressogenic
7- Hamilton
9- Abela
11- Simons
13- Murphy
15- Eardley

2- beliefs
4- schema content
6- diathesis-stress
8- Dobson
10- D'Allessandro
12- Garfield
14- Silverman

به افزایش آثار درمانی منجر نمی‌شوند (جیکوبسن و همکاران، 1996؛ الکین و همکاران، 1989). علاوه بر مطالعات صورت گرفته بر اختلال افسردگی، در سایر مطالعات مقایسه‌کننده رفتاردرمانی و شناخت درمانی نیز، پژوهشگران به این نتیجه رسیده اند که اضافه کردن تکنیک‌های شناختی به تکنیک‌های رفتاری نه تنها به افزایش آثار درمانی منجر نمی‌شود، بلکه میزان عود را نیز کاهش نمی‌دهد، که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های صورت گرفته در مورد اختلال وسواس فکری - عملی (فیشر و ولز، 2005؛ ویتال¹، تردارسن² و مک‌لین³، 2005؛ کوتراکس⁴ و همکاران، 2001)، اختلال‌های وحشت‌زدگی⁵ و آگورافوبیا (اوست⁶، تالین⁷، و رامنرو⁸، 2004؛ آرنتز⁹، 2002)، اختلال اضطراب تعمیم‌یافته (اوست و بریتولتز¹⁰، 2000)، اختلال استرس پس از آسیب (پانوویچ¹¹ و اوست، 2001)، اختلال فوبی (اوست، آلم¹²، براندربرگ¹³، و بریت‌هولتز، 2001)، مشکلات زناشویی (هالفورد¹⁴، ساندرز¹⁵، و برنز¹⁶، 1993)، اعتیاد و سوء مصرف مواد (تونیتو¹⁷، 2005)، اختلال خودبیمارپنداری¹⁸ (ویسر¹⁹، و بومن²⁰، 2001)، و حتی نشانگان روده‌ تحریرپذیر (بویس²¹، تالی²²، بلام²³، کولوسکی²⁴، و ترومن²⁵، 2003) اشاره کرد. متاآنالیزهای صورت گرفته نیز همین نتایج را تأیید کرده‌اند (برای مثال، باتلر²⁶، چپمن²⁷، فورمن²⁸، و بک، 2006؛ دیکون²⁹ و آبراموویتز³⁰، 2004).

این نتایج نشان می‌دهند از نظر عملی در محیط‌های بالینی، می‌توان درمان‌های خلاصه و ساده‌تری را با همان میزان اثربخشی درمان‌های سنتی مورد استفاده قرار داد. البته، در برخی تحقیقات، اثربخشی رفتاردرمانی بیشتر از شناخت‌درمانی بوده است (برای مثال، دیمیچیان و همکاران، 2006؛ فیشر و ولز، 2005).

1- Whittal
3- McLean
5- panic
7- Thulin
9- Arntz
11- Paunovic
13- Brandberg
15- Sanders
17- Toneatto
19- Visser
21- Boyce
23- Balaam
25- Truman
27- Chapman
29- Deacon

2- Thordarson
4- Cottraux
6- Ost
8- Ramnero
10- Breitholtz
12- Alm
14- Halford
16- Behrens
18- hypochondriasis
20- Bouman
22- Talley
24- Koloski
26- Butler
28- Forman
30- Abramowitz

References:

مراجع:

- امینی، فریبا و فرهادی، علی (1380). بررسی میزان شیوع اضطراب و افسردگی و تأثیر آنها بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. مجموعه خلاصه مقالات سمینار بهداشت روان دانشجویان. تهران: دانشگاه تهران.
- غرائی، بنفشه (1382). تعیین وضعیت‌های هویتی و ارتباط آن با سبک‌های هویتی و افسردگی در نوجوانان تهرانی. رساله دکتري، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- فتی، لادن (1382). ساختارهای معناگذاری حالت‌های هیجانی و پردازش شناختی اطلاعات هیجانی: مقایسه دو چارچوب مفهومی. رساله دکتري، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- فرگوسن، ج. ا. و تاکانه، ای. (1377). تحلیل آماری در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ترجمه علی دلاور و سیامک نقشبندی). تهران: ارسباران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی 1989).
- هومن، حیدرعلی (1383). شناخت روش علمی در علوم رفتاری: پایه‌های پژوهش. تهران: پارسا.
- یکه‌یزدان‌دوست، رخساره، رضوان‌طلب، هادی، و پیروی، امیرحسین (1380). بررسی نگرش‌های ناسالم، افسردگی، و شدت بیماری کرونر قلب در بیماران بستری در CCU. فصلنامه اندیشه و رفتار، 4، 38-44.
- یعقوبخانی غیاثوند، مرضیه و احمدی، عبدالجواد (1380). بررسی وضعیت روانی دانشجویان ورودی 1375 دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) و مقایسه آن با زمان فراغت از تحصیل. مجموعه خلاصه مقالات سمینار بهداشت روان دانشجویان. تهران: دانشگاه تهران.
- Abela, J. R. Z., & D'Allessandro, D. U. (2002). Beck's cognitive theory of depression: A test of the diathesis-stress and mediation components. *British Journal of Clinical Psychology*, 41, 111-129.
- Adams, E. K., & Johnson, V. (2000). An Elementary school-based health clinic: *Can it reduce medicaid Costs? Pediatrics*, 105, 780-788.
- Arntz, A. (2002). Cognitive therapy versus interoceptive exposure as treatment of panic disorder without agoraphobia. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 325-341.
- Barkham, M., Shapiro, D. A., Hardly, G. E., & Rees, A. (1999). Psychotherapy in two-plus-one sessions: Outcomes of a randomized controlled trial of cognitive-behavioral and psychodynamic-interpersonal therapy for subsyndromal depression. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 67, 201-211.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996) "Manual for the Beck

- Depression Inventory-II". San Antonio, TX: Psychological Corporation. <http://www.answers.com>. Accessed September 15, 2006.
- Blanco, C., Lipsitz, J., & Caligor, E. (2001). Treatment of chronic depression with a 12-week program of interpersonal psychotherapy. *The American Journal of Psychiatry*, *158*, 371-376.
- Blankstein, K. R., & Segal, Z. V. (2001). Cognitive assessment: Issues and methods. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies (2nd Ed.)* (pp. 40-85). New York: Guilford Press.
- Chambless, D. L., Baker, M. J., Baucom, D. H., Beutler, L. E., Calhoun, K. S., Crits-Christoph, P., Daiuto, A., DeRubeis, R., Detweiler, J., Haaga, D. A. F., Johnson, S. B., McCurry, S., Mueser, K. T., Pope, K. S., Sanderson, W. C., Shoham, V., Stickle, T., Williams, D. A., & Woody, S. R. (1998). Update on Empirically Validated Therapies «II. *The Clinical Psychologist*, *51*, 3-16.
- Cicchetti, D. (2006). Development and Psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Theory and method (2nd Ed.)* (pp. 1-23). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Alford, B. A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. New York: John Wiley & Sons.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: psychometric evidence and taxonomic implication. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*, 316-336.
- Cottraux, J., Note, I., Yao, S. N., Lafont, S., Note, B., Mollard, E., Bouvard, M., Sauteraud, A., Bourgeois, M., & Dartigues, J. F. (2001). A randomized controlled trial of cognitive therapy versus intensive behavior therapy in obsessive compulsive disorder. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *70*, 288-297.
- Crum, R. M., Cooper-Patrick, L., & Ford, D. E. (1994). Depressive symptoms among general medical patients: Prevalence and one-year outcome. *Psychosomatic Medicine*, *56*, 109-117.
- De Mello, M. F., de Jesus Mari, J., Bacaltchuk, J., Verdelli, H., & Neugebauer, R. (2005). A systematic review of research findings on the efficacy of interpersonal therapy for depressive disorders. *European Archives of Psychiatry and Neurological Sciences*, *255*, 75-82.
- Dimidjian, S., Hollon, S. D., Dobson, K. S., Schmaling, K. B., Kohlenberg,

- R. J., Addis, M. E., Gallop, R., McGlinchey, J. B., Markley, D. K., Gollan, J. K., Atkins, D. C., Dunner, D. L., & Jacobson, N. S. (2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults with major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 658-670.
- Eldridge, K. A., Lawrence, M. A., & Christensen, A. (1999). Research methods with couples. In P. C. Kendall, J. N. Butcher & G. N. Holmbeck (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (pp. 681-699). New York: John Wiley & Sons.
- Elkin, I., Shea, M. T., Watkins, J. T., Imber, S. D., Sotsky, S. M., Collins, J. F., Glass, D. R., Pilkonis, P. A., Leber, W. R., Docherty, J. P., Fiester, S. J., & Parloff, M. B. (1989). National institute of mental health treatment of depression collaborative research program: General effectiveness of treatments. *Archives of General Psychiatry, 46*, 971-982.
- Feldman, L. A. (1993). Distinguishing depression and anxiety in self-report: Evidence from confirmatory factor analysis on nonclinical and clinical samples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 631-638.
- Fisher, P. L., & Wells, A. (2005). How effective are cognitive and behavioral treatments for obsessive-compulsive disorder? A clinical significance analysis. *Behaviour Research and Therapy, 43*, 1543-1558.
- Hamilton, K. E., & Dobson, K. S. (2002). Cognitive therapy of depression: Pretreatment patient predictors of outcome. *Clinical Psychology Review, 22*, 875-893.
- Goldney, R. D., Fisher, L. J., Dal Grande, E., & Taylor, A. W. (2004). Subsyndromal depression: Prevalence, use of health services and quality of life in an Australian population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 39*, 293-298.
- Gollan, J., Atlis, M., & Marlow-O'Connor, M. (2003). Behavioral activation: *Group treatment for depression (pilot version)*. Unpublished manual, University of Chicago.
- Hollon, S. D. (2001). Behavioral activation treatment for depression: A commentary. *Clinical Psychology: Science and Practice, 8*, 271-278.
- Hopko, D. R., Armento, M. E. A., Cantu, M. S., Chambers, L. L., & Lejuez, C. W. (2003). The use of daily dairies to assess the relations among mood state, overt behavior, and reward value of activities. *Behaviour Research*

and Therapy, 41, 1137-1148.

- Hopko, D. R., Lejuez, C. W., & Hopko, S. D. (2004). Behavioral activation as an intervention for coexistent depressive and anxiety symptoms. *Clinical Case Studies, 3, 37-48.*
- Jacobson, N. S., & Gortner, E. T. (2000). Can depression be de-medicalized in the 21st century: Scientific revolution, counter revolutions and the magnetic field of normal science. *Behaviour Research and Therapy, 38, 103-117.*
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice, 8, 255-270 .*
- Judd, L. L., Paulus, M. P., Wells, K. B., & Rapaport, M. H. (1996). Socioeconomic burden of subsyndromal depressive symptoms and major depression in a sample of the general population. *American Journal of Psychiatry, 153, 1411-1417.*
- Kazdin, A. E. (1992). *Research design in clinical psychology* (2nd Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lambert, K. G. (2006). Rising rates of depression in today's society: Consideration of roles of effort-based rewards and enhanced resilience in day-to-day functioning. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30, 497-510.*
- Kendall, P. C., Flannery-Schroeder, E. C., & Ford, J. D. (1999). Therapy outcome research methods, In P. C. Kendall, J. N. Butcher & G. N. Holmbeck (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (330-363). New York: John Wiley & Sons.
- Lewinsohn, P. M., & Shaffer, M. (1971). Use of home observations as an integral part of the treatment of depression: Preliminary report and case studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 37, 87-94.*
- Lewinsohn, P. M., & Libet, J. (1972). Pleasant events, activity schedules, and depression. *Journal of Abnormal Psychology, 79, 291-295.*
- Lewinsohn, P. M., & Graf, M. (1973). Pleasant activities and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41, 261-268.*
- Lavretsky, H., & Kumar, A. (2002). Clinically significant non-major depression: Old concepts 'new insights. *American Journal of Geriatric*

Psychiatry, 10, 239-255.

- Libet, J., & Lewinsohn, P. M. (1973). The concepts of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-334.
- MacPhillamy, D. J., & Lewinsohn, P. M. (1974). Depression as a function of levels of desired and obtained pleasure. *Journal of Abnormal psychology*, 83, 651-657.
- Mufson, L., Dorta, K. P., Wickramaratne, P., Nomura, Y., Olfson, M., & Weissman, M. M. (2004). A Randomized Effectiveness Trial of Interpersonal Psychotherapy for Depressed Adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 61, 577-584.
- Öst, L-G., Alm, T., Brandberg, M., & Breitholtz, E. (2001). One vs. five sessions of exposure and five sessions of cognitive therapy in the treatment of claustrophobia. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 167-183.
- Öst, L-G., & Breitholtz, E. (2000). Applied relaxation vs. cognitive therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 777-790.
- Öst, L-G., Thulin, U., & Ramnero, j. (2004). Cognitive behavior therapy vs exposure in vivo in the treatment of panic disorder with agoraphobia. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1105-1127.
- Paunovic, N., & Öst, L-G. (2001). Cognitive-behavior therapy vs. exposure therapy in the treatment of PTSD in refugees. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1183-1197.
- Porter, J. f., Spates, R., & Smitham, S. (2004). Behavioral activation: Group therapy in public mental health settings: A pilot investigation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 297-301.
- Powell, R. A., Symbaluk, D. G., & MacDonald, S. E. (2005). *Introduction to learning and behavior (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Robbins, P. R., & Tanck, R. H. (1984). The Beck Depression Inventory and self-reports of behavior over a ten-day period. *Journal of Personality Assessment*, 48, 42-45.
- Seligman, M. E. P., Walker, E. F., & Rosenhan, D. L. (2001). *Abnormal*

psychology (4th Ed.). New York: Norton.

- Silverman, J. S., Silverman, J. A., & Eardley, D. A. (1984). Do maladaptive attitudes cause depression? *Archives of General Psychiatry*, *41*, 28-30.
- Simons, A. D., Garfield, S. L., & Murphy, G. E. (1984). The process of change in cognitive therapy and pharmacotherapy for depression: Changes in mood and cognition. *Archives of General Psychiatry*, *41*, 45-51.
- Weissman, M. M., & Markowitz, J. C. (1998). An overview of interpersonal psychotherapy. In J. C. Markowitz. (Ed.), *Interpersonal psychotherapy*. Washington, D. C.: American Psychiatric Press.
- Weissman, M. M., Markowitz, J. C., & Klerman, G. L. (2000). *Comprehensive guide to interpersonal psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Whittal, M. L., Thordarson, D. S., & McLean, P. D. (2005). Treatment of obsessive-compulsive disorder: Cognitive behavior therapy vs. exposure and response prevention. *Behaviour Research and Therapy*, *43*, 1559-1576.
- Whooley, M. A. & Simon, G. E. (2000). Managing depression in medical outpatients. *The New England Journal of Medicine*, *343*, 1942-1950.

رابطه بین متغیرهای انگیزشی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی،
کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی،
با التزام کاری کارکنان یک سازمان صنعتی

**Relationship between Goal Setting, Organizational
Justice, Job Control, Job Self-Efficacy
and Self-Regulation with Job Engagement in
Employees of an Industrial Organization**

Elham Saei, M.A.*

Shahid Chamran University of Ahvaz

Abdolzahra Noami, P.h.D.

Shahid Chamran University of Ahvaz

Abdolkazem Neisee, P.h.D.

Shahid Chamran University of Ahvaz

الهام ساعی

دانشگاه شهید چمران اهواز

دکتر عبدالزهره نعیمی

دانشگاه شهید چمران اهواز

دکتر عبدالکاسم نیسی

دانشگاه شهید چمران اهواز

Abstract: Motivation plans have received considerable attention in the organizational literature and have been used to predict a variety of important individual and organizational outcomes such as job satisfaction, job involvement, organizational citizenship behavior, psychological empowerment, job performance, and job engagement. The aim of this study was to investigate the relationships between job motivations with job engagement. In a Cross-sectional correlative study, a

چکیده: پژوهشگران گزارش داده‌اند که میان انگیزش شغلی با پیامدهایی از قبیل خشنودی شغلی، دل‌بستگی شغلی، رفتار مدنی سازمانی، توانمندسازی روانی، عملکرد شغلی، و التزام کاری رابطه وجود دارد. این پژوهش با هدف بررسی رابطه متغیرهای انگیزش شغلی با التزام کاری اجرا شد. به این منظور، از کارکنان پالایشگاه آبادان 315 نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. شواهد مربوط به روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، و شواهد مربوط به پایایی آنها با استفاده از روش آلفای کرونباخ بررسی

*lhm_sa@yahoo.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: 92/3/26
پذیرش مقاله: 92/4/19

sample of 315 employees was selected through stratified random sampling from a great industrial organization's whole staff. The validities of all the questionnaires used were confirmed by confirmatory factor analyses and the reliabilities of the questionnaires were confirmed measuring the Cronbach's Alpha. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and stepwise regression analysis. The results indicated that there is significant and positive correlation between all antecedent variables except job self-efficacy with job engagement and also between job controls with absorption. In addition, the results of regression analyses showed that self-regulation, organizational justice, and job control had the most important role in predicting job engagement, vigorance, and dedication, but only self-regulation had the most important role in predicting absorption. This study describes a process that motivating employees through job motivation in work environments can predict their job engagement.

Keyword: goal-setting; organizational justice; job control; job self-efficacy; self-regulation; job engagement

شدند که در حد قابل قبولی بودند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون هم‌زمان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که بین همه متغیرهای پیش‌بین به استثنای خودکارآمدی شغلی، با التزام‌کاری و ابعاد آن روابط مثبت و معناداری ($P < 0/01$) وجود دارد. نتایج رگرسیون هم‌زمان نیز نشان داد که خودتنظیمی، عدالت سازمانی، و کنترل شغلی مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده التزام‌کاری، نیرومندی، و وقف خود هستند و خودتنظیمی مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده تجربه جذب در کارکنان است. این مطالعه فرایندی را توصیف می‌کند که به واسطه آن، انگیزش شغلی کارکنان قادر به پیش‌بینی التزام‌کاری آنان است.

کلیدواژه‌ها: هدف‌گذاری؛ عدالت سازمانی؛ کنترل شغلی؛ خودکارآمدی شغلی؛ خودتنظیمی؛ التزام کاری

از هدف‌های مهم روان‌شناسان صنعتی و سازمانی، تعریف و تبیین رفتارهای مهم سازمانی است تا پیش‌بینی و کنترل هر چه بهتر رفتارهای سازمانی میسرگردد. تاکنون رفتارهای سازمانی متعددی شناسایی و بررسی شده‌اند و این جریان همچنان ادامه دارد. التزام به کار، یکی از رفتارهای سازمانی است که اخیراً مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته است. منظور از التزام به کار¹ این است که هریک از کارکنان در انجام فعالیت‌های شغلی خود، چه میزان انرژی صرف می‌کند و اینکه این پدیده به اثربخشی و کارایی شغلی منجر می‌گردد (مزلاش²، شاولفی³، و لایتر⁴،

1- job engagement
3- Schaufeli

2- Maslach
4- Leiter

2001؛ می¹، گیلسن²، و هارتر³، 2004). بنابراین، التزام کاری براساس میزان فعالیت⁴ و هویت‌یابی⁵ فرد با شغل تعریف می‌شود؛ به عبارتی، التزام کاری به پر انرژی بودن، فعال بودن، و همانندسازی فرد با شغلش اشاره دارد، به گونه‌ای که فرد شغلش را جزئی از هویت خود تلقی می‌کند، و خود را به انجام وظایف کاری‌اش، متعهد می‌داند (شاوفلی، سالانوا⁶، گونزالس - روما⁷، و باکر⁸، 2002). تحقیقات نشان داده‌اند که التزام کاری موجب بهبود سلامت کارکنان می‌شود و افراد را از تأثیر استرس‌های شغلی مصون می‌دارد (بریت⁹، آدلر¹⁰، و بارتون¹¹، 2006). یافته‌های پژوهشی همچنین نشان می‌دهند که التزام کاری باعث افزایش تعهد سازمانی، خشنودی شغلی، رفتارهای مدنی سازمانی، و عملکرد بالاتر می‌شود (شاوفلی و سالانوا، 2007). التزام کاری شامل سه بعد است که عبارتند از:

1) جذب¹²: جذب به تمرکز کارکنان بر کار خویش و غرق شدن آنان در کار اشاره دارد، به گونه‌ای که از دید کارکنان، زمان کار به سرعت می‌گذرد و جدا شدن از فعالیت‌های کاری ناخوشایند است (گونزالس - روما، شاوفلی، باکر، و لیوریت¹³، 2006؛ لانگلان¹⁴، باکر، و ون‌دورن¹⁵، و شاوفلی، 2006؛ لیورنس¹⁶، شاوفلی، باکر، و سالانوا، 2007). در چنین شرایطی، تجربه کاری برای افراد چنان لذت‌بخش است که کار را برای خود کار انجام می‌دهند (آرنولد¹⁷، باکر، و دیمروتی¹⁸، 2008).

2) نیرومندی¹⁹: منظور از نیرومندی، انرژی ذهنی زیاد و انعطاف‌پذیری ذهن فرد شاغل در هنگام کار است به گونه‌ای که فرد در انجام وظایف شغلی خود، تلاش قابل ملاحظه‌ای به خرج می‌دهد و در مواجهه با موانع شغلی دشوار، ایستادگی و پافشاری می‌کند (شاوفلی و باکر، 2004). به عبارت دیگر، التزام کاری موجب به وجود آمدن نیرو و توان برای انجام کار یا استقامت در جهت انجام آن کار می‌گردد، که این معنا، با تعریف پذیرفته شده انگیزش هماهنگ است (لاتام²⁰ و پیندر²¹، 2005؛ استیرز²²، پورتر²³، و بیگلی²⁴، 2004).

1- May

3- Harter

5- accommodation

7- Gonzales-Roma

9- Britt

11- Barton

13- Lioret

15- VanDoornen

17- Arnold

19- vigorance

21- Pinder

23- Porter

2- Gilson

4- action

6- Salanova

8- Bakker

10- Adler

12- absorption

14- Langelaan

16- Liorens

18- Demerouti

20- Latham

22- Steers

24- Bigley

3) **وقف خود¹ برای کار:** منظور از وقف خود برای کار، درگیر بودن ذهن فرد با کارش است که دلبستگی، همانندسازی، و وابستگی شغلی را در بردارد (براون²، 1996).

به علت آنکه در سال‌های اخیر روان‌شناسی مثبت‌گرا مورد توجه قرار گرفته است، در این پژوهش، سازه التزام‌کاری براساس دیدگاه روان‌شناسی مثبت‌گرا در نظر گرفته شد. به عبارت دیگر، در این پژوهش، محققان این سازه را براساس دیدگاه لاتام و پیندر (2005)، و سالانوا، آگوت³ و پیرو⁴ (2005)، به لحاظ انگیزشی بررسی کردند، به این صورت که در تبیین آن، نقش بعضی از متغیرهای انگیزشی را مورد بررسی قرار دادند. انگیزش کاری، به مجموعه‌ای از نیروهای انرژی‌زا گفته می‌شود که از درون و بیرون فرد ناشی می‌شوند و شکل، جهت، شدت، و مدت یک رفتار شغلی را تعیین می‌کنند (لاتام و پیندر، 2005). هدف‌گذاری⁵ یکی از متغیرهای انگیزش شغلی است که نقش پیش‌بین در پژوهش حاضر دارد. تحقیقات نشان داده‌اند که نیات و اهداف آگاهانه افراد، نخستین تعیین‌کننده رفتار هستند (لاک⁶ و لاتام، 2005). اهداف موجب جهت پیدا کردن فعالیت می‌شوند، و میزان تلاشی که صرف می‌شود و نیز کیفیت کار را تعیین می‌کنند. تحقیقات نشان داده‌اند، اهدافی که روشن، اختصاصی، چالش‌برانگیز، و معنادار باشند، در انگیزه کاری کارکنان (لاک، 2001) و بهره‌وری سازمان‌ها (لاک و لاتام، 2004) تأثیر مثبت می‌گذارند.

عدالت سازمانی⁷ که دومین متغیر انگیزشی پیش‌بین در تحقیق حاضر است، به تلقی کارکنان از اینکه رویه‌ها و تصمیم‌گیری‌های سازمان آنها تا چه حد عادلانه‌اند اشاره دارد (لندی⁸ و کنت⁹، 2008). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عدالت سازمانی اثر مثبتی بر تعهد سازمانی، رفتار مدنی سازمانی، خشنودی شغلی، و عملکرد شغلی دارد (دیتز¹⁰، رابینسن¹¹، فلوگر¹² و شولتز¹³، 2003).

منظور از کنترل شغلی¹⁴، که سومین متغیر انگیزشی پیش‌بین در پژوهش حاضر است، اعتقاد افراد به آن است که تا چه حد بر محیط کار خود اثر می‌گذارند (اسپکتور¹⁵، 1989). پژوهش‌ها حاکی از آنند، هرگاه به کارکنان این فرصت داده شود که در تعیین برنامه زمان‌بندی

1- dedication

3- Agut

5- goal-setting

7- organizational justice

9- Conte

11- Robinson

13- Schultz

15- Spector

2- Brown

4- Peiro

6- Locke

8- Landy

10- Dietz

12- Floger

14- job control

فعالیت‌های شغلی، روش‌های انجام کارها، نظارت بر انجام کارها، مسؤولیت اصلاح خطاهای کاری، و مسؤولیت وسائل و تجهیزات سازمان مشارکت کنند، دلبستگی شغلی کارکنان افزایش پیدا می‌کند (جکسون¹، وال²، مارتین³، و دیویدز⁴، 1993).

سازه خودکارآمدی که نقش مهمی در مفاهیم جدید انگیزش شغلی ایفاء می‌کند، چهارمین متغیر انگیزشی مورد بررسی است (لندی و گنت، 2008). منظور از خودکارآمدی شغلی⁵، اعتقاد فرد به این است که توانایی انجام تکالیف، یا دستیابی به اهداف شغلی خاص را دارد (بندورا⁶، 1982). در این حالت، کارکنان اطمینان دارند که در انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف دشوار، از توانایی لازم برخوردارند (چن⁷، کسپر⁸، و کورتینا⁹، 2001). به عبارت دیگر، افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، معتقدند که توانایی اجرای وظایف را دارند و در نتیجه، دارای انگیزه لازم برای تلاش خواهند بود. اما افرادی که خودکارآمدی آنها اندک باشد، به توانایی خود در زمینه اجرای وظایف اعتقادی ندارند و در نتیجه انگیزه‌ای برای تلاش کافی نخواهند داشت (اسپکتور، 2004). تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی شغلی رابطه مثبتی با خشنودی شغلی و تعهد سازمانی، و رابطه‌ای منفی با فرسودگی شغلی (شاوفلی و سالانوا، 2007) و استرس شغلی (هوفمن¹⁰، و اسپاتاریو¹¹، 2007) دارد.

آخرین متغیر مورد بررسی، خودتنظیمی¹² است که عبارت است از کنترل فعالیت‌ها و تلاش‌های خود (از طریق کنترل افکار، عواطف، رفتار، و توجه) در جهت دستیابی به هدف‌ها، علی‌رغم گذشت زمان و تغییر در موقعیت‌ها (کارولی¹³، 1993). افراد از طریق خودتنظیمی می‌توانند افکار، احساسات، و اعمال خود را در جهت کسب موفقیت در دستیابی به اهداف فردی هدایت کنند (زیمرن¹⁴، 2000). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خودتنظیمی از طریق جمع‌آوری اطلاعات در زمینه هدف مورد نظر، مقایسه عملکرد شخصی افراد با معیارهای تعیین شده، و تنبیه یا پاداش به خود براساس نتایج به دست آمده، می‌تواند باعث افزایش عملکرد و کارایی شغلی شود (شوارتز، 2004).

بر این اساس در پژوهش حاضر این مسئله مورد بررسی قرار گرفت که آیا متغیرهای

1- Jackson
3- Martin
5- job self-efficacy
7- Chen
9- Cortina
11- Spatariu
13- Karoly

2- Wall
4- Davids
6- Bandura
8- Casper
10- Hofman
12- self-regulation
14- Zimmerman

انگیزشی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی با التزام کاری کارکنان رابطه دارد. و اینکه کدامیک از متغیرهای پیش‌بین با التزام کاری و ابعاد آن رابطه قوی‌تری دارد.

روش

این مطالعه از نوع توصیفی و مقطعی بود که به روش همبستگی (ساده و رگرسیون) انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر مشتمل بود بر کلیه کارکنان شاغل در پالایشگاه نفت در آبادان. این سازمان دارای واحدهای ستادی (43% کارکنان)، بهره‌برداری (36% کارکنان)، و کارگاه‌های تعمیراتی (21% کارکنان) بود. در زمان انجام پژوهش (1387)، تعداد کارکنان این سازمان بالغ بر 1360 نفر بود، که جهت انتخاب گروه نمونه از میان آنها از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. به این منظور، از هر کدام از بخش‌ها به تناسب جمعیت، نمونه‌ای به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید. در مرحله مقدماتی، یک نمونه 150 نفری برای روایی‌سنجی ابزارها انتخاب گردید و در مرحله بعدی با استفاده از جدول کوهن و همکاران (2002)، نمونه‌ای 500 نفری برای فرضیه‌آزمایی انتخاب شد که از این تعداد، 315 پرسشنامه بازگردانده شدند.

ابزار

1- پرسشنامه هدف‌گذاری¹: استیرز (2004) این پرسشنامه را به منظور سنجش ادراکات و تلقی افراد از شیوه هدف‌گذاری در زمینه شغل، تدوین کرده است. پرسشنامه مذکور که 16 ماده دارد، ابعاد مشارکت در هدف‌گذاری، بازخورد، رقابت همتایان، خاص بودن هدف، و دشواری هدف را می‌سنجد. پاسخ آزمودنی‌ها در مقیاس 5 درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» ثبت می‌گردد. براساس گزارش استیرز (2004)، پایایی کلی این پرسشنامه به روش محاسبه آلفای کرونباخ 0/69 بود و پایایی آن برای مشارکت در هدف‌گذاری، بازخورد، رقابت با همتایان، خاص بودن هدف، و دشواری هدف نیز به ترتیب برابر با 0/72، 0/81، 0/69، 0/68، و 0/72 بود. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه به روش همسانی درونی 0/70 به دست آمد. پایایی ابعاد این پرسشنامه نیز در دامنه 0/70 تا 0/80 قرار داشتند. در این پژوهش به منظور تعیین روایی، روش تحلیل عاملی تأییدی بر ماده‌های این پرسشنامه به کار برده شد. نتایج حاصل حاکی از این است که همه ماده‌ها روی عامل مربوط به خود، بار مثبت و معنادار

1- Goal-Setting Questionnaire

داشته‌اند. همچنین مقادیر $\chi^2=198/08$ ، $CFI=0/85$ (شاخص برازندگی تطبیقی)¹ و $RMSEA=0/08$ (شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب)² به دست آمدند، که این مقادیر بیانگر نکویی برازندگی الگوی مورد نظر هستند و بر این اساس روایی پرسشنامه هدف‌گذاری قابل قبول است.

2- پرسشنامه عدالت سازمانی³: این پرسشنامه را نیهوف⁴ و مورمن⁵ (1993) به نقل از نعمی و شکرکن، (1383) ساخته‌اند، و نعمی و شکرکن (1383) برای استفاده در زبان فارسی آماده کرده‌اند. این پرسشنامه که شامل سه خرده‌مقیاس عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای و عدالت تعاملی است، دارای 20 ماده است که پاسخ به هر ماده آن، براساس مقیاس 5 درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» انجام می‌شود. نعمی و شکرکن (1383) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/85 و برای خرده مقیاس‌های آن بین 0/64 تا 0/82 محاسبه کرده‌اند. در پژوهش حاضر، پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر با 0/91، و پایایی خرده مقیاس‌های آن بین 0/75 تا 0/85 محاسبه گردید. در پژوهش نعمی و شکرکن (1385)، روایی سازه‌ای این پرسشنامه برابر با 0/45 محاسبه شد که (در سطح $P<0/01$) معنادار است.

3- پرسشنامه کنترل شغلی⁶: این پرسشنامه را جکسون و همکاران (1993) تدوین کرده‌اند که شامل 22 ماده است و هر پاسخ به ماده آن روی مقیاسی پنج درجه‌ای شامل هرگز، گاهی، متوسط، اغلب، و خیلی زیاد ثبت می‌شود. جکسون (1993) و همکاران پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی، به ترتیب 0/85 و 0/79 به دست آوردند. در پژوهش غفوری (1386)، پایایی این پرسشنامه برابر با 0/88 به دست آمد. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برابر با 0/80 بود. در خصوص روایی این پرسشنامه در ایران، باید گفت که غفوری (1386) به روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی آن را قابل قبول گزارش کرده است.

4- پرسشنامه خودکارآمدی شغلی⁷: این پرسشنامه که ساخته ریگز⁸ و نایت⁹ (1994) است، 31 ماده دارد و پاسخ هر ماده آن روی مقیاسی پنج درجه‌ای از «کاملاً مخالف» تا «کاملاً

1- comparative fit index

2- Root-Mean-Square Error of Approximation

3- Organizational Justice Questionnaire

5- Moorman

7- Job Self-Efficacy Questionnaire

9- Knight

4- Nehof

6- Job Control Questionnaire

8- Riggs

موافق» ثبت می‌شود. در مطالعه ریگز و نایت (1994)، پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ بین 0/85 تا 0/88 گزارش شده است. همچنین، در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر با 0/84 به دست آمد. ریگز (1994) به جهت تعیین روایی این پرسشنامه همبستگی آن را با خشنودی شغلی، تعهد سازمانی، و عملکرد شغلی برابر با 0/71، 0/30، و 0/71 به دست آورد. در این پژوهش، به منظور تعیین روایی پرسشنامه خودکارآمدی شغلی، تحلیل عاملی تأییدی بر ماده‌های آن انجام شد. نتایج حاصل حاکی است که همه ماده‌ها روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنادار دارند. همچنین مقادیر $\chi^2=1024/54$ و $CFI=0/70$ و $RMSEA=0/09$ ، به دست آمدند که بیانگر نکویی برازندگی الگوی مورد نظر اند و بر این اساس، روایی پرسشنامه خودکارآمدی شغلی قابل قبول است.

5- **پرسشنامه خودتنظیمی**¹: این پرسشنامه که ساخته شوارتز (2004) است، دارای 7 ماده است. براساس گزارش شوارتز (2004)، پایایی آن در سه نمونه برابر با 0/73، 0/57، و 0/62 به دست آمده است. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس به روش محاسبه همسانی درونی ماده‌های آن، برابر با 0/79 به دست آمد. در پژوهش شوارتز (2004)، روایی این پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی آن با خودکارآمدی بین 0/41 تا 0/75 به دست آمد. در این پژوهش، به منظور تعیین روایی پرسشنامه خودتنظیمی، تحلیل عاملی تأییدی بر ماده‌های پرسشنامه انجام شد. نتایج حاصل حاکی از این است که همه ماده‌ها روی عامل مربوط به خود، بار مثبت و معنادار گذاشته‌اند. همچنین مقادیر $\chi^2=23/45$ و $CFI=0/98$ و $RMSEA=0/08$ به دست آمدند، بیانگر نکویی برازندگی الگوی مورد نظر بودند و بر این اساس، روایی این پرسشنامه قابل قبول است.

6- **پرسشنامه التزام کاری**²: این پرسشنامه که توسط شاولفی، سالانوا، گونزالس - روما، و باکر (2002) تدوین شده است، دارای 17 ماده است که سه حوزه نیرومندی (6 ماده)، وقف کردن خود (5 ماده)، و جذب (6 ماده) را دربردارند. پاسخ به ماده‌های این پرسشنامه در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز (1) تا همیشه (6) ثبت می‌شود. شاولفی و همکاران پایایی کلی آن و پایایی ابعاد نیرومندی، وقف خود، و جذب را به روش همسانی درونی، به ترتیب 0/78، 0/91، و 0/73 گزارش کرده‌اند. شاولفی و همکاران (2002) برای تعیین روایی، رابطه این پرسشنامه را با مقیاس فرسودگی شغلی برابر با 0/38- به دست آوردند. همچنین گزارش دادند که رابطه همه خرده مقیاس‌های فرسودگی شغلی با خرده مقیاس‌های التزام کاری، منفی و

معنادار بوده است. در پژوهش حاضر، پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن برای کل پرسشنامه، و برای ابعاد نیرومندی، وقف خود، و جذب به ترتیب برابر با 0/70، 0/69، 0/90، و 0/77 به دست آمد. به منظور تعیین روایی پرسشنامه التزام کاری، تحلیل عاملی تأییدی بر ماده‌های آن انجام شد. نتایج حاکی از این است که همه ماده‌ها روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنادار گذاشته‌اند. همچنین مقادیر $\chi^2=134/96$ ، $CFI=0/98$ و $RMSEA=0/08$ ، به دست آمدند که بیانگر نکویی برازندگی الگوی مورد نظر هستند و بر این اساس، روایی پرسشنامه خودتنظیمی شغلی قابل قبول است.

یافته‌ها

در زمینه مشخصات دموگرافیک، گروه نمونه پژوهش دارای میانگین سنی 43/50 سال و انحراف معیار 6 می‌باشد و میانگین سابقه شغلی 18/24 سال و انحراف معیار 7 می‌باشد. 26/3 درصد از این نمونه نوبتکار و 63/8 درصد آنها روزکار بودند. همچنین 58 درصد آنان دارای تحصیلات دیپلم، 12/6 درصد دارای تحصیلات فوق دیپلم، 28/7 درصد دارای تحصیلات لیسانس، و 0/7 درصد دارای تحصیلات فوق لیسانس بودند. کل گروه نمونه نهایی مرد بودند.

ضرایب همبستگی التزام کاری و هر یک از مؤلفه‌های آن با هدف‌گذاری، عدالت‌شغلی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی در جدول 1 ارائه شده‌اند. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی التزام کاری و مؤلفه‌های آن با هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی، مثبت و معنادارند. دامنه این ضرایب همبستگی، بین 0/27 تا 0/59 است که بالاترین ضریب همبستگی (0/59) متعلق است به رابطه خودتنظیمی با مؤلفه نیرومندی، و پایین‌ترین ضریب همبستگی (0/27) در رابطه هدف‌گذاری با جذب مشاهده شد. با توجه به جدول 1 و توضیحات ارائه شده، وجود رابطه بین هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی، با التزام کاری و ابعاد آن (نیرومندی، وقف خود، و جذب)، به جز رابطه کنترل شغلی با بعد جذب که معنادار نبود، تأیید می‌شود. همچنین وجود رابطه بین خودکارآمدی با التزام کاری و ابعاد آن (نیرومندی، وقف خود، جذب) رد شد.

به منظور تعیین میزان همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با التزام کاری و ابعاد آن، داده‌ها به روش رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند که نتایج آنها در جدول‌های شماره 2 تا 5 ارائه شده است.

جدول 1

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	التزام کاری	نیرومندی	وقف خود	جذب
هدف گذاری	0/40**	0/38*	0/41**	0/27**
عدالت سازمانی	0/42**	0/40**	0/43**	0/29*
کنترل شغلی	0/32**	0/33**	0/28*	0/23
خودکارآمدی شغلی	0/03	0/07	0/12	0/02
خودتنظیمی	0/57**	0/59**	0/53**	0/39**

*P < 0/05 **P < 0/01

جدول 2

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای انگیزشی با التزام کاری (روش همزمان)

متغیر ملاک	شاخص های آماری	خطای استاندارد	F	معناداری	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد β	t	معناداری
متغیرها	R تعدیلی	R	-	-	خطای استاندارد	β	-	-
مقدار ثابت	-	-	-	-	13/61	8/87	0/65	0/52
هدف گذاری	0/16	0/40	30/71	0/001	0/14	0/23	1/69	0/093
عدالت سازمانی	0/22	0/48	23/06	0/001	0/05	0/17	3/14	0/002
کنترل شغلی	0/30	0/56	22/65	0/001	0/06	0/16	2/68	0/011
خودکارآمدی شغلی	0/30	0/56	17/50	0/001	0/12	-0/12	-1/09	0/28
خودتنظیمی	0/41	0/66	22/73	0/001	0/21	0/16	5/49	0/001

التزام کاری

به منظور تعیین میزان همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با التزام کاری و ابعاد آن، داده‌ها به روش رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند که نتایج آنها در جدول‌های شماره 2 تا 5 ارائه شده‌اند.

چنانچه در جدول 2 می‌توان مشاهده کرد، F مربوط به ضریب همبستگی چندگانه برابر 22/73 است که در سطح $P < 0/001$ معنادار است. بنابراین، ترکیب خطی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی، قادر به پیش‌بینی التزام کاری است. ضریب همبستگی چندگانه متغیرهای انگیزشی با التزام کاری، 0/65 به دست آمده که معنادار است. همچنین، ضریب تعیین تعدیل شده برابر 0/41 است که بیانگر آن است که متغیرهای انگیزشی پژوهش حاضر 41 درصد واریانس التزام کاری را تبیین می‌کنند. از ترکیب هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی در معادله رگرسیون به روش گام به گام تنها عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی با التزام کاری رابطه معنادار یافتند و در معادله باقی ماندند.

جدول 3

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای انگیزشی با نیرومندی (روش همزمان)

متغیر ملاک	شاخص‌های آماری	خطای استاندارد	F	معناداری	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	t	معناداری
متغیرها	R^2 R	-	-	-	β	خطای استاندارد	-	-
مقدار ثابت	-	-	-	-	1/90	5/13	0/4	0/71
هدف‌گذاری	0/39	0/14	27/38	0/001	0/07	0/05	1/32	0/19
عدالت سازمانی	0/45	0/20	20/55	0/001	0/06	0/02	2/91	0/004
کنترل شغلی	0/54	0/28	3/9	0/001	0/06	0/02	2/71	0/007
خودکارآمدی شغلی	0/54	0/28	16/72	0/001	-0/04	0/04	-0/95	1/34
خودتنظیمی	0/67	0/42	23/94	0/001	0/49	0/08	6/09	0/001

چنان‌که در جدول 3 می‌توان مشاهده کرد، F مربوط به ضریب همبستگی چندگانه برابر 23/94 است که در سطح $P < 0/001$ معنادار است. بنابراین، ترکیب خطی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی، قادر به پیش‌بینی التزام کاری است. ضریب همبستگی چندگانه متغیرهای انگیزشی با التزام کاری، 0/661 و معنادار است. همچنین، ضریب تعیین تعدیل شده برابر 0/42 است و بیانگر آن است که 42 درصد واریانس التزام کاری را متغیرهای انگیزشی پژوهش حاضر تبیین می‌کنند. همچنین از ترکیب

هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی در معادله رگرسیون به روش گام به گام تنها عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی با بعد نیرومندی رابطه معنادار یافتند و در معادله باقی ماندند.

جدول 4

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای انگیزشی با وقف خود به کار (روش همزمان)

متغیر ملاک	شاخص‌های آماری	خطای استاندارد	F	معناداری	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد β	t	معناداری
متغیرها	R R تعدیلی	-	-	-	β	خطای استاندارد	-	-
مقدار ثابت	-	-	-	-	-1/58	4/79	-0/33	0/07
هدف‌گذاری	0/41	0/17	33/10	0/001	0/09	0/05	1/83	0/07
عدالت سازمانی	0/49	0/23	24/26	0/001	0/06	0/02	3/05	0/003
کنترل شغلی	0/54	0/28	21/60	0/001	0/05	0/02	2/13	0/04
خودکارآمدی شغلی	0/54	0/28	16/32	0/001	-0/02	-0/03	-0/46	0/65
خودتنظیمی	0/62	0/37	19/44	0/001	0/07	0/35	4/77	0/001

وقف خود به کار

چنان‌که در جدول 4 می‌توان مشاهده کرد، F مربوط به ضریب همبستگی چندگانه برابر 19/44 است که در سطح $P < 0/001$ معنادار است. بنابراین، ترکیب خطی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی، قادر به پیش‌بینی التزام‌کاری است. ضریب همبستگی چندگانه متغیرهای انگیزشی با التزام‌کاری، 0/62 و معنادار است. همچنین، ضریب تعیین تعدیل شده برابر 0/367 است که بیانگر آن است که متغیرهای انگیزشی پژوهش حاضر حدود 36 درصد واریانس التزام‌کاری را تبیین می‌کنند. همچنین از ترکیب هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی در معادله رگرسیون به روش گام به گام تنها عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی با التزام‌کاری رابطه معنادار یافتند و در معادله باقی ماندند.

چنانچه در جدول 5 می‌توان مشاهده کرد، F مربوط به ضریب همبستگی چندگانه برابر 9/47 است که در سطح $P < 0/001$ معنادار است. بنابراین ترکیب خطی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی، قادر به پیش‌بینی التزام‌کاری است. ضریب همبستگی چندگانه متغیرهای انگیزشی با التزام‌کاری، 0/45 است که معنادار است. همچنین، ضریب تعیین تعدیل شده برابر 0/18 است که بیانگر آن است که متغیرهای

انگیزشی پژوهش حاضر 18 درصد واریانس التزام کاری را تبیین می‌کنند. همچنین از ترکیب هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، خودکارآمدی شغلی، و خودتنظیمی در معادله رگرسیون به روش گام به گام تنها خودتنظیمی با التزام کاری رابطه معنادار یافت و در معادله باقی ماند.

جدول 5

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای انگیزشی با جذب (روش همزمان)

متغیر ملاک	شاخص‌های آماری	خطای استاندارد	F	معناداری	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	t	معناداری	متغیرها
	R	R			β	β			
مقدار ثابت	-	-	-	-	خطای استاندارد				
هدف‌گذاری	0/28	0/07	12/99	0/001	0/07	6/69	0/28	0/20	
عدالت سازمانی	0/33	0/01	9/52	0/001	0/05	0/03	1/97	0/05	
کنترل شغلی	0/38	0/13	8/99	0/001	0/05	0/03	1/64	0/10	
خودکارآمدی شغلی	0/40	0/14	7/26	0/001	0/06	0/05	-1/17	0/24	
خودتنظیمی	0/45	0/18	8/01	0/001	0/32	0/10	3/08	0/002	

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان دادند که به طور کلی هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی، با التزام کاری و مؤلفه‌های آن رابطه مثبت و معنادار دارند. اما بین خودکارآمدی شغلی با التزام کاری و مؤلفه‌های آن، و همچنین میان کنترل شغلی با مؤلفه جذب، رابطه معناداری به‌دست نیامد. نتایج تحلیل‌های رگرسیون در پیش‌بینی التزام کاری کلی و حیطه‌های آن از طریق متغیرهای انگیزشی، نشان داد که عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی، با التزام کاری و حیطه‌های نیرومندی و وقف خود به کار رابطه مثبت و معناداری دارند. همچنین، براساس نتایج تحلیل‌های رگرسیون در پیش‌بینی جذب، فقط خودتنظیمی رابطه مثبت و معناداری با مؤلفه جذب نشان داد.

یافته‌های پژوهش حاضر در این باره که بین هدف‌گذاری، عدالت سازمانی، کنترل شغلی، و خودتنظیمی، با التزام کاری و ابعاد آن رابطه مثبت و معناداری به‌دست آمد، با یافته‌های برخی دیگر از پژوهش‌ها همسو است. در خصوص رابطه بین هدف‌گذاری و التزام کاری می‌توان به نظریه لاک و لاتام (2002) استناد کرد که خاطر نشان کرده‌اند اعمال روش‌های هدف‌گذاری در

محیط کار، باعث افزایش انگیزه کار می‌شود. براساس نظر این محققان، مکانیزمی که هدف‌گذاری را به التزام کاری مرتبط می‌سازد، مشتمل است بر ویژگی‌های روشن و چالش برانگیز بودن هدف، ارائه بازخورد در مورد میزان پیشرفت کار، و مشارکت در تعیین هدف، که این ویژگی‌ها می‌توانند به پذیرش، تعهد به هدف، و در نتیجه التزام کارکنان به انجام تکالیف محول شده منجر گردند. این یافته پژوهشی که عدالت سازمانی و التزام کاری با یکدیگر ارتباط دارند نشان می‌دهد تلقی کارکنان از وجود عدالت سازمانی، می‌تواند حس امنیت روانی را در آنان به‌وجود آورد، که این وضعیت، باعث می‌شود کارکنان بدون دغدغه و تنش به فعالیت محول‌شده بپردازند. عدالت سازمانی موجب فراخواندن پاسخ‌های مناسب افراد در انجام کارها می‌شود. براین اساس، افراد برانگیخته می‌شوند تا به‌وسیله کوشش و تلاش بیشتر و التزام به کار، به نگرش مثبتی که در آنها ایجاد شده، پاسخ منصفانه دهند. بنابراین، هرگاه افراد به وجود عدالت در سازمان و محیط کار خود باور داشته باشند، احساس امنیت بیشتری می‌کنند و این حس امنیت، زمینه‌ساز دلبستگی آنها به کار می‌گردد و باعث می‌شود افراد، خشنودی شغلی بیشتری به دست آورند (نعامی و شکرکن، 1381). که این تلقی به نوبه خود، باعث افزایش تعهد و التزام کاری کارکنان می‌شود. به عبارت دیگر، هرگاه افراد بر این باور باشند که در محل کارشان، عدالت و انصاف رعایت می‌شود، التزام بیشتری به انجام وظایف شغلی خود پیدا می‌کنند.

یافته‌های پژوهش در این مورد که بین کنترل شغلی با التزام کاری و ابعاد آن (نیرومندی و جذب)، وجود دارد رابطه مثبت و معنادار با یافته‌های پژوهش‌های بریت (1999)، بریت و همکاران (2006)، باکر و دموویتی، تاريس¹، شرز²، (2003)، و هارت و همکاران (2003) همسو است. بنا به گفته این محققان، تلقی کارکنان از اینکه بر شغل خود کنترل دارند، به افزایش حس مسئولیت‌پذیری آنان در مورد وظایف محول‌شده، و احساس تعهد، و علاقه‌مندی به انجام کارها منجر می‌شود. در واقع، کنترل شغلی، از طریق افزایش انگیزش درونی در کارکنان، موجب افزایش علاقه‌مندی و رغبت افراد به سریع‌تر و بهتر انجام دادن وظایف و التزام به کار می‌شود. همچنین، بریت (1999) و باکر و همکاران (2003) خاطرنشان کردند که کنترل شغلی و استقلال شغلی با افزایش التزام کاری همراهند.

یافته‌های مربوط به این مورد که بین خودتنظیمی با التزام کاری و ابعاد آن، روابط مثبت و معناداری، وجود دارد، با یافته‌های پژوهشی ونکوور³ و دی⁴ (2003)، وود⁵ (2005)، و برند⁶ و

1- Taris
3- Vancouver
5- Wood

2- Schreurs
4- Day
6- Brand

استاتر¹، (2003) همسو است. همان‌گونه که این محققان خاطر نشان کرده‌اند، خودتنظیمی از طریق طراحی و انتخاب اهداف مناسب، طراحی راه و روش‌های مناسب و منطقی برای دستیابی به هدف مورد نظر، به اجرا درآوردن آن روش‌ها، و نیز ارزیابی روش‌های طراحی شده، بر افزایش عملکرد شغلی تأثیر می‌گذارد. در واقع، خودتنظیمی باعث می‌شود که افراد در غلبه بر موانع دستیابی به هدف، رفتار آغازگرانه² و کنشگرانه³ را به صورت فعال به کار گیرند و در برخورد با ناکامی‌ها، موانع، و عواطف منفی حاصل از آنها، بتوانند موقعیت را کنترل کنند و رفتارهای مثبت و سازنده‌ای از خود نشان دهند. بنابراین، خودتنظیمی باعث افزایش خوش‌بینی فرد در جهت دستیابی به اهداف می‌گردد و در نتیجه، التزام‌کاری را در جهت رسیدن به اهداف افزایش می‌دهد.

اما یافته‌های مربوط به نبود رابطه معنادار بین خودکارآمدی شغلی با التزام‌کاری و ابعاد آن، با یافته‌های پژوهشی شاولی و سالانوا (2007) همسو نیست. از آنجا که این محققان خودکارآمدی را یکی از ابعاد التزام‌کاری در نظر گرفته‌اند، در جهت تبیین یافت نشدن ارتباطی بین این دو متغیر در پژوهش حاضر، به پژوهش‌های بیشتری نیاز است.

در تبیین یافته‌های مربوط به نتایج تحلیل‌های رگرسیون، می‌توان چنین گفت که با تفویض اختیار به کارکنان، ایجاد جو منصفانه و عادلانه در تصمیمات شغلی، و آموزش مهارت‌های خودتنظیمی به کارکنان، احتمالاً می‌توان التزام‌کاری آنها را افزایش داد. تمرکز بر این عوامل موجب می‌شود که عملکرد افراد از طریق حضور فعال و مستمر آنان و افزایش یافتن انگیزه فعالیت کاری در آنها، افزایش پیدا کند.

References:

مراجع:

- شکرکن، حسین و نعیمی، عبدالزهرا (1381). بررسی رابطه عدالت سازمانی با خشنودی شغلی و رابطه خشنودی شغلی با رفتار مدنی و عملکرد شغلی کارکنان کارخانه‌های اهواز. مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.
- غفوری، محمدرضا (1386). بررسی رابطه جو روان‌شناختی با توانمندسازی روان‌شناختی و کنترل شغلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی. دانشگاه شهید

1- Statter
3- activative

2- initiative

چمران اهواز.

نعامی، عبدالزهرا؛ شکرکن، حسین (1383). بررسی رابطه ساده و چندگانه عدالت سازمانی با خشنودی شغلی در کارکنان یک شرکت صنعتی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، 3، 57-70.

نعامی، عبدالزهرا؛ شکرکن، حسین (1385). بررسی رابطه ساده و چندگانه عدالت سازمانی با رفتار مدنی سازمانی در کارکنان یک سازمان صنعتی در شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، 3، 79-92.

Arnold, B., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.

Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. A. (2003). Multi-group analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10, 16-38.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Brand, G. M. & Statter, V. (2003). Goals need implementation intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 37-59.

Britt, T. W., Adler, A. B. & Barton, P. T. (2006) Deriving benefit from stressful events: The role of engagement in meaningful work and hardiness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 53-63.

Britt, T. W. (1999). Engagement the self in the field: Testing the triangle model of responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 696-706.

Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 2, 235-255.

Chen, G., Casper, W. J. & Cortina, J. M. (2001). The roles of self-efficacy and task complexity in the relationships among cognitive ability and work-related performance. *Human Performance*, 14, 209-230.

Dietz, J., Robinson, S. L., Floger, R., & Schultz, M. (2003). The impact of community violence and an organization's procedural justice climate on workplace aggression. *Academy of Management Journal*, 46, 317-326.

Gonzalez-Roma, V., Schaufli, W. B., Bakker, A. B., & Lioret, S. (2006). Burnout and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.

- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2003). *Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 205-224). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hofman, B., & Spataru, A. (2007). The influence of self-efficacy on metacognitive prompting on math problem-solving efficacy. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 26-32.
- Jackson, P. R., Wall, T. D., Martin, R., & Davids, K. (1993). New measures of job control, cognitive demand, and production responsibility. *Journal of Applied Psychology, 78*, 753-762.
- Karoly, P. (1993). Mechanism of self-regulation. *Annual Review of Psychology, 44*, 23-52.
- Landy, F., & Conte, J. M. (2008). *Work in the 21st century*, 2nd edition. Blackwell, Publishing.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., VanDoornen, L. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement. *Personality and Individual Differences, 40*, 521-523.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). "Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century." *Annual Review of Psychology, 56*, 485-516.
- Liorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs, and engagement exist. *Computers in Human Behavior, 23*, 825-841.
- Locke, E. A. (2001). Self-set goals and self-efficacy as mediators of incentives and personality. *Work motivation in context of globalizing economy*, Mahwah, N.J.: Lawrence, Erlbaum.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist, 57*, 705-717.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivational theory? *Academy of Management Review, 29*, 379-387.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2005). *Goal-setting theory: The process of theory development*, 128-150. Oxford University Press. *Management Review, 29*, 379-387.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout." *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 77, 11-37.
- Riggs, M., & Knight, P. A. (1994). The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A causal model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 755-766.
- Salanova, M., Agut, S., & Peiro, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer royalty. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217-1227.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20, 177-196.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schwartz, G. E. R. (2004). Social-cognitive factors in changing health-related behavior. *Current Directions in Psychology Science*, 10, 47-51.
- Spector, P. (2004). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Spector, P. E. (1989). Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. *Human Relations*, 39, 1005-1016.
- Steers, R. M. (2004). The future of work motivation. *Academy of Management Review*, 29, 379-387.
- Steers, R. M., Porter, L. W., & Bigley, G. A. (2004). *Motivation and leadership of work*. New York: Mcgraw-Hill.
- Vancouver, J. B., & Day, D. V. (2003). Industrial and organizational self-

regulation: An international review. *Applied Psychology*, 54, 155-185.

Wood, R. E. (2005). New frontiers for self-regulation research in I/O Psychology: An international review. *Applied Psychology*, 34, 192-198.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective; *Handbook of self-regulation* (pp. 13-41). San Diego, C.A: Academic Press.

تأثیر آموزش سرمایه روانی با استفاده از مدل مداخله‌ای و روش لوتانز،
بر سرمایه روانی کارشناسان شاغل در یک شرکت صنعتی

**Effectiveness of Training Psychological Capital with the
Intervention Model and Method of
Luthans on the Psychological Capital in the Experts
Working an Industrial Organization**

Ahmad Alipour, Ph.D.

University of Payame Noor, Tehran

Nila Akhoundy, M.A.*

University of Payame Noor, Tehran

Gholamreza Sarrami Froushany, Ph.D.

University of Kharazmi, Tehran

Majid Saffarinia, Ph.D.

University of Payame Noor, Tehran

Mozhgan Agah Heris, Ph.D.

University of Payame Noor, Tehran

دکتر احمد علیپور

دانشگاه پیام‌نور، تهران

نیلا آخوندی

دانشگاه پیام‌نور، تهران

دکتر غلامرضا صرامی فروشانی

دانشگاه خوارزمی تهران

دکتر مجید صفاری‌نیا

دانشگاه پیام‌نور، تهران

دکتر مژگان آگاه‌هریس

دانشگاه پیام‌نور، تهران

Abstract: This study aimed to investigate the effectiveness of psychological capital intervention model and method of Luthans on psychological capital of the experts working in Iran Khodro Diesel Company. The research was experimental with pretest-posttest design. Statistical population included 650 individuals. Sixty participant were selected using random

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مدل مداخله‌ای و روش لوتانز بر سرمایه روانی کارشناسان شاغل در شرکت ایران خودرو دیزل انجام شد. پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه آماری شامل 650 نفر بود که از بین آنها 60 نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در دو گروه 30 نفری قرار گرفتند. ابزار سنجش،

* danravan20@yahoo.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: 92/7/8
پذیرش مقاله: 92/10/25

sampling method and were randomly assigned to two groups of 30 subjects. Psychological Capital Questionnaire was used as a measurement tool. First, this questionnaire was used as the pretest and the experimental group received psychological capital intervention model and method of Luthans in 10 two-hour sessions. Participants Completed Psychological Capital Questionnaire after intervention again. Analysis showed after implementation of psychological capital intervention model and method of Luthans, there was a significant difference between the scores of control group and experimental group. The scores for psychological capital and subscale of hope, self-efficiency, and resiliency increased, while there was no significant difference in optimism score. It can be stated that psychological capital intervention model has been effective in increasing psychological capital and subscales of hope, self-efficiency, and resiliency.

پرسشنامه سرمایه روانی بود. این پرسشنامه ابتدا به صورت پیش‌آزمون اجرا شد و سپس برنامه آموزشی بر مبنای مدل مداخله‌ای لوتانز، در 10 جلسه دو ساعته برای گروه آزمایش برگزار گردید. در پایان دوره، شرکت‌کنندگان دوباره مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج تحلیل نشان داد که در پی استفاده از مدل مداخله‌ای و روش لوتانز، بین دو گروه تفاوت معناداری به‌وجود آمده است. به این صورت سرمایه روانی و زیر مقیاس‌های امید، خودکارآمدی، و تاب‌آوری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. اما تفاوت معناداری بین دو گروه در مولفه خوش‌بینی مشاهده نشد. در نتیجه می‌توان گفت استفاده از مدل مداخله‌ای لوتانز بر افزایش سرمایه روانی و زیر مقیاس‌های امید، خودکارآمدی و تاب‌آوری موثر است.

Keywords: psychological capital
intervention model of Luthans;
psychological capital

کلید واژه‌ها: مدل مداخله لوتانز؛ سرمایه روانی

روان‌شناسی در سال‌های اخیر گرایش بیشتری به توانایی‌های انسان نشان داده است. اصطلاح روان‌شناسی مثبت¹ حاصل این گرایش است و مجموعه پژوهش‌های انجام گرفته در حیطه توانایی‌های انسان را در بر می‌گیرد (لیسکوا²، 2012). سرمایه روانی³ مفهومی است که عمدتاً از نظریه‌پردازی و تحقیق در حیطه روان‌شناسی مثبت به دست آمده و در محیط کار به‌کار گرفته شده است و عبارت است از مجموعه‌ای از صفات و توانمندی‌های مثبت افراد و سازمان‌ها که می‌توانند به‌عنوان منبعی نیرومند در رشد و ارتقاء فرد و سازمان نقش داشته باشند. امید⁴، خوش‌بینی⁵، خودکارآمدی⁶، و تاب‌آوری⁷ مؤلفه‌های سرمایه روانی هستند (آوی⁸،

1- positive psychology
3- psychological capital
5- optimism
7- resiliency

2- Liskova
4- hope
6- self-efficiency
8- Avey

ریچارد¹، لوتانز²، و ماتر³ (2011). امید، انتظاری مثبت برای دستیابی به اهداف و دیدی مثبت نسبت به آینده است که در صورت داشتن اهدافی روشن، با ارزش، و قابل وصول ایجاد شده و قوت می‌گیرد (گرکتی⁴، وود⁵، و هایلند⁶، 2010). امید دارای سه مولفه‌ی عاملیت⁷، طرح⁸، و هدف⁹ است (عثمان¹⁰ و نصرالدین¹¹، 2011). خوش‌بینی از نسبت دادن موفقیت‌ها به عوامل درونی و پایدار ریشه می‌گیرد و در نتیجه آن افراد بیشتر در انتظار رخ‌دادن حوادث خوشایند هستند (آوی و همکاران، 2011). خودکارآمدی به معنی اطمینان به داشتن توانایی‌های مورد نیاز در دستیابی به موفقیت و باور به داشتن قدرت در غلبه بر تکالیف چالش‌انگیز است (اوونیل¹²، لی بلان¹³، و اسکافیلی¹⁴، 2013) و تاب‌آوری مقاومت در برابر سختی‌ها و تلاش برای رد شدن از موانع است و میزان توانایی فرد در برابر ناکامی‌ها، مصیبت‌ها، تعارض‌ها، و موانع را نشان می‌دهد (اوتمان و نصرالدین، 2011).

هرچند ممکن است این مولفه‌ها شبیه به یکدیگر به نظر آیند، اما نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده وجود اختلاف معنادار بین آنها است و همبستگی میان سرمایه روانی با هر یک از متغیرهای سازمانی، قوی‌تر از همبستگی میان یک‌یک اجزای تشکیل‌دهنده سرمایه روانی است. بنابراین، مجموعه‌ی مولفه‌های سرمایه روانی دارای اثری هم‌افزا است (جنسن¹⁵، 2012). از آنجا که مولفه‌های سرمایه روانی صفت‌گونه¹⁶ هستند و می‌توانند با تجربه و آموزش تغییر یافته و رشد کنند. آماده‌اندازه‌گیری و تغییر بوده و امکان اعمال مدیریت بر آنها وجود دارد (لوتانز، آوی، اولیو¹⁷، و پترسن¹⁸، 2010).

علت انتخاب واژه سرمایه برای این مجموعه، به جای واژه‌های دیگری مانند توانایی، قدرت، منبع و از این قبیل، این است که پژوهش‌ها نشان‌دهنده این مجموعه همانند دیگر انواع سرمایه بر فرد و سازمان تأثیر گذارند. سرمایه روانی به جهت آموزش‌پذیری و تأثیر بر متغیرهای شغلی، به عنوان یکی از انواع مهم سرمایه‌های نامشهود سازمانی تلقی شده و به لحاظ ماهیت بادوام بودن، هوشمند بودن، و غیرقابل‌کپی بودن می‌تواند به عنوان راهکاری استراتژیک و بسیار مناسب یک

1- Reichard
3- Mhatre
5- Wood
7- agency
9- goal
11- Nasurdin
13- Le Blanc
15- Jensen
17- Avolio

2- Luthans
4- Geraghty
6- Hyland
8- pathway
10- Othman
12- Ouweneel
14- Schaufeli
16- trait-like
18- Peterson

مزیت رقابتی پایدار برای سازمانها محسوب شود (لوتانز و همکاران، 2010) بنابراین در کنار سرمایه‌های اقتصادی، انسانی، و اجتماعی که تاکنون در حیطه سازمان و مدیریت مطرح بودند باید به این نوع جدید سرمایه هم توجه کرد.

تعدادی از پژوهش‌ها شواهدی مبنی بر این که سرمایه روانی قابلیت‌هایی همانند دیگر انواع سرمایه دارد (لوتانز، 2012؛ سیری دیوی¹ و سیری واساب²، 2012) و حتی می‌تواند بر انواع دیگر سرمایه تأثیر مثبت داشته باشد (تور³ و آفرایو⁴، 2010)، ارائه کرده‌اند. با وجود اهمیت سرمایه روانی از یک طرف و صفت‌گونه بودن ویژگی‌های سرمایه روانی سرمایه‌ای از طرف دیگر، متخصصان منابع انسانی، مسئولان ادارات و صاحبان صنایع، به سرمایه‌گذاری، رشد، و پرورش سرمایه روانی نیاز دارند.

متون پژوهشی موجود، بیشتر به رابطه سرمایه روانی با متغیرهایی که در حوزه روان‌شناسی، سلامت، و مدیریت سازمانی اهمیت بالایی دارند، توجه کرده‌اند. در این میان می‌توان به متغیرهایی مانند عملکرد⁵ (یورک⁶، 2013)، بهزیستی⁷ (آوی، لوتانز، اسمیت⁸، و پالمر⁹، 2010)، رویارویی با استرس¹⁰ (جنسن، 2012)، فرسودگی شغلی¹¹ (کو¹²، پارک¹³، و لی¹⁴، 2013)، سلامت¹⁵ (بوگرت¹⁶ و فرانک¹⁷، 2013؛ آرین¹⁸، چوچم¹⁹، یولائو²⁰، و سوپراک چیسساکول²¹، 2013) اشاره کرد. اما پژوهش‌های مداخله‌ای بسیار اندکی صورت گرفته‌اند. از جمله می‌توان به مدل مداخله‌ای لوتانز²² و همکاران اشاره کرد (لوتانز، آوی، آویلوه، نورمن²³، و کومبز²⁴، 2006) این مدل موسوم به مدل مداخله‌ای سرمایه روانی (PCI)²⁵ است و در آن برنامه‌هایی جهت ارتقا سرمایه روانی با تمرکز بر هرکدام از مولفه‌های سرمایه روانی ارائه شده‌اند (لوتانز، یوسف²⁶ و آویلوه، 2007).

-
- | | |
|--|--------------------------------|
| 1- Sridevia | 2- Srinivasanb |
| 3- Toor | 4- Ofori |
| 5- performance | 6- York |
| 7- well-being | 8- Smith |
| 9- Palmer | 10- stress |
| 11- job burnout | 12- Ko |
| 13- Park | 14- Lee |
| 15- health | 16- Bogaert |
| 17- Franck | 18- Arin |
| 19- Choochom | 20- Yoelao |
| 21- Suppareakchaisakul | 22- Luthans Intervention Model |
| 23- Norman | 24- Combs |
| 25- Psychological Capital Intervention Model | |
| 26- Youssef | |

در مؤلفه امید، برنامه‌هایی به‌منظور آموزش هدف‌گزینی درست، مفید، و قابل دستیابی ترتیب داده شده‌اند. سپس چگونگی تعیین و به کارگیری مسیرهای متعدد در تحقق اهداف، مطرح می‌شود، و در ادامه به موانع و چگونگی تبدیل آنها به چالش توجه شده، و برنامه‌هایی جهت افزایش انگیزه و اراده در تحقق اهداف به اجرا درمی‌آید (لوتانز و همکاران، 2007).

مؤلفه خوش‌بینی شامل افزایش اسنادهای مثبت و در انتظار وقایع خوشایندبودن است. اسناد مثبت به معنای نسبت‌دادن نتایج و پیامد رویدادها به عوامل درونی، ثابت و کلی است، که در نتیجه آن، فرد احتمال رخدادهای خوشایند و تکرار موفقیت را بالا می‌داند. در این بسته آموزشی برنامه‌هایی به منظور تشخیص و تفکیک خوش‌بینی واقعی از خوش‌بینی غیرواقعی، و افزایش سطح اسنادهای مثبت اجرا می‌شود (لوتانز و همکاران، 2007).

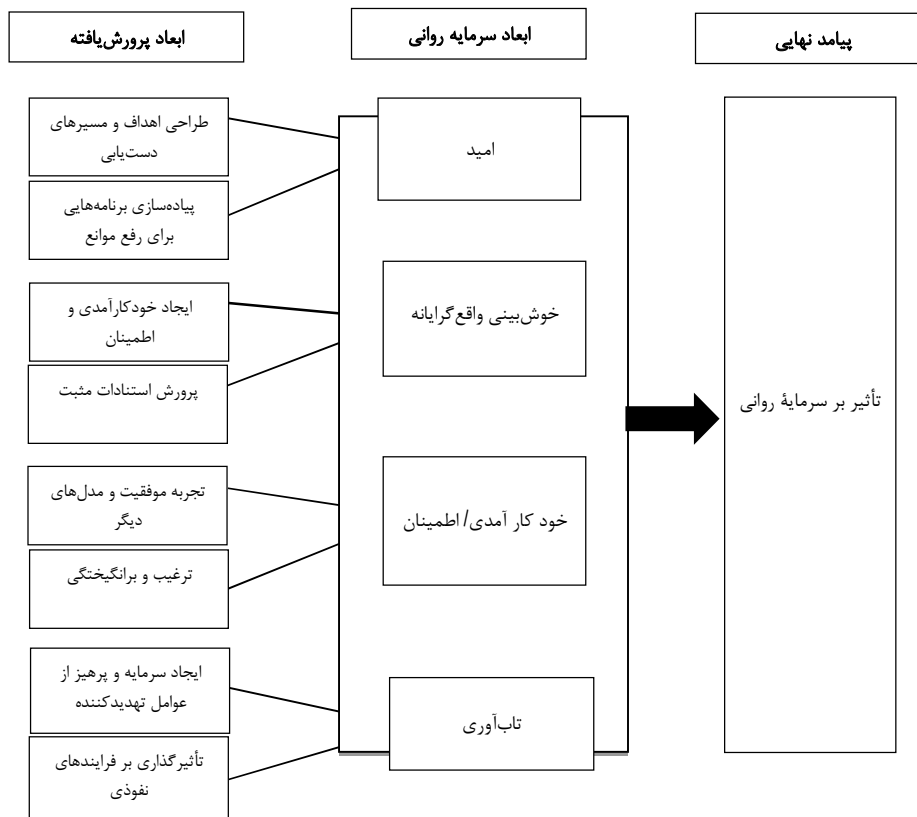
خودکارآمدی، باور فرد به توانایی در دستیابی به موفقیت را نشان می‌دهد. در مدل مداخله‌ای و بسته آموزشی لوتانز، با الهام از یافته‌های بندورا، زمینه مناسب جهت کسب تجربه موفق، فراهم می‌آید، و از طریق بازخورد¹، تقویت مثبت²، آموزش از طریق سرمشق‌گیری³، و یادگیری جانشینی⁴ خودکارآمدی افزایش می‌یابد (لوتانز و همکاران، 2007).

منظور از تاب‌آوری، میزان مقاومت افراد در برابر مشکلات و وقایع ناخوشایند است. البته فرد تاب‌آور شخصی نیست که بتواند مقاومتی منفعل در برابر مشکلات و سختی‌ها داشته باشد، بلکه در تاب‌آوری، تغییر نگاه به مشکلات مطرح است، به شکلی که سختی‌ها را بتوان چالش‌هایی در جهت پیشرفت دانست. برای افزایش تاب‌آوری به مجموعه‌ای از نگرش‌ها و مهارت‌ها نیاز هست که در اصطلاح سرسختی⁵ نامیده می‌شود. سرسختی قابلیت ارتقاء دارد و به افراد کمک می‌کند تا در رویارویی با تغییرات تنش‌زا، دشواری‌ها را به فرصت‌هایی مفید تبدیل کنند. در سرسختی سه مؤلفه تعهد⁶، کنترل⁷ و چالش‌طلبی⁸ دخالت دارند. در مداخله آموزشی لوتانز، اهمیت تعهد در رویارویی و کنار آمدن با شرایط دشوار، به جای ترک صحنه، مشخص می‌شود و چگونگی ماندن در صحنه آموزش داده می‌شود. همچنین اقداماتی برای تقویت باور به توانایی در تأثیرگذاری بر نتایج رویدادها، و استفاده از فرصت‌ها برای رشد و پیشرفت صورت می‌گیرد. علاوه بر این، مهارت‌های حل مسئله و تعامل با دیگران برای تعمیق حمایت‌های اجتماعی آموزش داده می‌شود. (لوتانز و همکاران، 2007). این مدل مداخله‌ای در شکل شماره 1 نشان داده شده است.

1- feedback
3- modeling
5- hardiness
7- control

2- positive reinforcement
4- vicarious learning
6- commitment
8- challenge

شکل 1
مدل مداخله‌ای سرمایه روانی



در پژوهش‌های ژائو¹ و هو² (2009) و جیا‌جان³ (2011) چگونگی استفاده از مدل لوتانز و همکاران (2007) برای تولید بسته‌های آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است، راهکارهایی به این منظور ارائه شده‌اند و این محققان اعلام داشتند این مدل می‌تواند بر افزایش کارآفرینی، تعامل گروهی، و مقاومت در برابر فشارهای محیطی مؤثر باشد. بنابراین، پیشنهاد شده است که سازمان‌ها از این مدل و راهکارهای آموزشی آن به عنوان ابزاری برای رشد استفاده کنند. همچنین

1- Zhao
3- Jia-jun

2- Hou

یافته‌های پژوهش دیگری که این شیوه مداخله را با اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل به آزمون گذاشته بود نشان داد که مدل آموزشی و برنامه‌های آموزشی ارائه شده در آن، می‌توانند بر ارتقاء سرمایه روانی و عملکرد تأثیر مثبت داشته باشند و می‌توان از آنها در رفع مشکلات مرتبط با محیط کار، افزایش اثربخشی رویه‌ها و سیاست‌های مدیریتی، و کاهش استرس استفاده کرد (لوتانز، آوی، آویلو، نورمن¹، و کومبز²، 2006؛ و لوتانز و همکاران، 2010).

تاکنون با استفاده از مبنای نظری سرمایه روانی و مدل آموزشی لوتانز و همکاران چندین بسته آموزشی تهیه شده است از جمله، می‌توان به بسته‌های آموزشی یک جلسه‌ای (لوتانز و همکاران، 2006؛ لوتانز و همکاران، 2010) و دوجلسه‌ای با استفاده از آموزش‌های مجازی (لوتانز، آوی و پترا³، 2008) اشاره کرد، که به منظور ایجاد مداخله‌های کوتاه‌مدت تهیه شده‌اند. اما پژوهش‌های لوتانز و همکاران (2010) و هودگر (2010) تعیین اثربخشی مداخلات طولانی‌مدت‌تر را پیشنهاد کرده‌اند، و کلاپ - اسمیت⁴، وگلگسانگ⁵، و آوی (2009) با توجه به یافته‌های پژوهشی خود مداخلات طولانی‌تر را در پرورش سرمایه روانی مناسب‌تر دانسته‌اند.

با وجود اهمیت انواع سرمایه در موسسات صنعتی، تأثیر این مدل و برنامه‌های آموزشی PCI در موسسات صنعتی بررسی نشده است. اما بین سازمان‌های صنعتی با سازمان‌های آموزشی و خدماتی تفاوت‌هایی وجود دارد، از جمله این که در سازمان‌های صنعتی مفاهیمی مانند مصرف‌کننده، تقاضا، تولید، کشف تقاضا، تکنولوژی، مواد خام، میزان رشد، و دوره تولید، نقش اساسی دارند اما در سازمان‌های دیگر مانند سازمان‌های آموزشی، این مفاهیم یا مطرح نیستند و یا نقشی اساسی ندارند. از طرف دیگر یافته حاصل از پژوهش‌ها نشان دهنده رابطه سرمایه روانی با متغیرهای سازمانی، اعم از صنعتی، آموزشی و خدماتی است (لوتانز، آوی، کلاپ اسمیت، و لی⁶، 2008 و آوی و همکاران، 2011). همچنین پژوهش‌های تجربی عمدتاً در کشور آمریکا (سریدویا⁷ و سرینیواسانب⁸، 2012) انجام شده‌اند. در صورتی که برنت⁹، گومز¹⁰ و بویانوا¹¹ (2011) با انجام پژوهشی میان فرهنگی سه کشور پرتغال، فنلاند و بلغارستان متوجه رابطه سطح سرمایه روانی افراد با باورهای فرهنگی این کشورها شدند. این یافته نشان می‌دهد سطح سرمایه روانی افراد به شدت تحت تأثیر باورها و ارزش‌های فرهنگی آنها و انواع متفاوت تجاربشان قرار دارد. در پژوهش بایرز¹² (2013) نیز نقش

1- Norman
3- Petera
5- Vogelgesang
7- Sridevia
9- Brandt
11- Boyanova

2- Combs
4- Clapp-Smith
6- Li
8- Srinivasanb
10- Gomes
12- Byers

فرهنگ در آموزش مواردی مانند تاب‌آوری مهم دانسته شد. این یافته‌ها بیانگر لزوم آزمون مدل لوتانز و همکاران در محیط‌های فرهنگی متفاوت است.

به عبارت دیگر، از آنجا که پژوهش‌های تجربی عمدتاً در کشور آمریکا (سریدویا و سرینیواسانب، 2012)، در سازمان‌های آموزشی و خدماتی (آوی و همکاران، 2011)، و در دوره‌های بسیار کوتاه مدت (لوتانز و همکاران، 2006؛ لوتانز و همکاران، 2008؛ و لوتانز و همکاران، 2010)، انجام شده‌اند، طرح و اجرای برنامه‌های ارتقاء سطح سرمایه‌روانی در کشورهای دیگر با زمینه‌های فرهنگی متفاوت (برنت و همکاران، 2010؛ و سریدویا و سرینیواسانب، 2012)، در بخش صنعت (آوی و همکاران، 2011)، و در دوره‌های آموزشی طولانی‌تر (کلاپ اسمیت، و همکاران، 2009؛ و هودگز، 2010)، ضروری دانسته شده است.

بنابراین هدف پژوهش حاضر تهیه برنامه‌ای آموزشی با استفاده از مبنای نظری سرمایه‌روانی، مدل آموزشی لوتانز و همکاران، و راهکارهای تدوین بسته‌های آموزشی (لوتانز و همکاران، 2007a؛ ژائو و هو، 2009؛ و جیاجان، 2011)، و تعیین تأثیر آنها بر سرمایه‌روانی در شرکت ایران خودرو به عنوان یک سازمان صنعتی است.

روش

پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل کارشناسان شاغل در شرکت ایران خودرو دیزل به تعداد 650 نفر است. حجم نمونه با در نظر گرفتن توان آزمون 25 نفر محاسبه شد (شریفی و شریفی، 1387). که با توجه به امکان ریزش اعضای نمونه و خدشه وارد آمدن بر نتایج، در نهایت برای هر گروه 30 عضو (در مجموع 60 عضو) با روش نمونه‌گیری تصادفی منظم انتخاب شده و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل قرارداد شده‌اند. معیارهای ورود به مطالعه، دارا بودن مدرک تحصیلی لیسانس و سمت کارشناسی در شرکت ایران خودرو دیزل، و شرایط خروج اعضا نمونه از مطالعه سابقه مشکلات روانی، یا قراردادن تحت درمان‌های روانپزشکی یا روان‌شناختی بود. ملاک ریزش نیز شرکت در کمتر از 7 جلسه مداخله بود.

ابزار

پرسشنامه سرمایه‌روانی: به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سرمایه‌روانی استفاده شد. این مقیاس توسط لوتانز برای اندازه‌گیری سرمایه‌روانی افراد ساخته شده و در بین دانشجویان و کارکنان ادارات هنجاریابی شده است. پرسشنامه سرمایه‌روانی دارای 24 عبارت است که در

مقیاس 6 درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (6) پاسخ داده می‌شود. این آزمون برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، و تاب‌آوری 6 عبارت دارد. ابتدا نمره هر خرده‌مقیاس جداگانه محاسبه و سپس مجموع آنها نمره کل سرمایه روانی را مشخص می‌کند. لوتانز و همکاران (2007) در پژوهش خود بر نمونه‌هایی از دانشجویان رشته مدیریت، مدیران و تکنسین‌ها کمترین آلفای کرانباخ را 0/88 به‌دست آوردند. در پژوهشی دیگر (لوتانز و همکاران، 2010) برای همه خرده‌مقیاس‌ها به جز تاب‌آوری آلفای کرانباخ بالاتر از 0/70 و برای تاب‌آوری 0/69 را گزارش کرده‌اند. نتایج تحلیل عاملی این آزمون، روایی سازه آن را تأیید کردند و بررسی‌ها نشان داده‌اند مدل شش عاملی برازش بهتری دارد (لوتانز و همکاران، 2007). در پژوهش فروهر و همکاران (1390) آلفای کرانباخ پرسشنامه سرمایه روانی 0/87 به‌دست آمد و در پژوهش حاضر آلفای کرانباخ این آزمون برابر با 0/898 بود.

ابتدا برنامه مداخله ارتقاء سرمایه روانی برمبنای مدل لوتانز و همکاران و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر این مدل (لوتانز و همکاران، 2007؛ و جیاجان، 2011) تهیه شد و با توجه به شرایط فرهنگی متناسب‌سازی شد. سپس مجری مداخله، مهارت‌های لازم را کسب کرد و این برنامه به صورت آزمایشی با حضور متخصصان اجرا شد. این مداخله پس از رفع اشکال‌ها و تأیید مطابقت آن با مدل و روش لوتانز و همکاران، مورد استفاده قرار گرفت.

در مرحله بعدی پس از روشن‌ساختن اهداف پژوهش برای اعضای گروه نمونه و جلب همکاری آنها، پرسشنامه سرمایه روانی به منظور برآورد اولیه وضعیت سرمایه روانی اجرا شد. سپس اعضای گروه نمونه با گمارش تصادفی و با اندازه‌های برابر به گروه‌های آزمایشی و کنترل تقسیم شدند و اعضای گروه آزمایش در 10 جلسه دو ساعته مطابق با ساختارهای آموزشی مدل لوتانز و همکاران (2007؛ و جیاجان، 2011) آموزش دیدند. از آنجا که سرمایه روانی دارای 4 مؤلفه است، در مدل آموزشی لوتانز برنامه‌های جداگانه‌ای به‌منظور ارتقاء هر کدام از مؤلفه‌ها در نظر گرفته شده است (لوتانز و همکاران، 2007). عناوین و سرفصل مطالب مبتنی بر مدل لوتانز و همکاران (2007) در جدول 1 ارائه شده است.

در این پژوهش افراد در یک گروه 30 نفره با هم آموزش داده شدند و جلسات به‌صورت هفتگی (یکشنبه‌های هر هفته) و در ساعات اداری تشکیل شد. به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، در اولین جلسه دوره آموزشی اعلام شد نتایج به‌دست آمده از داده‌ها محرمانه بوده و تحلیل آنها صرفاً به شکل گروهی انجام می‌پذیرد. علاوه بر این شرکت اعضا در این دوره اختیاری بود اما در صورت حضور مستمر به‌عنوان یک دوره آموزش ضمن خدمت محسوب می‌شد و در ارتقاء شغلی آنها موثر بود. اعضای گروه کنترل تحت هیچ‌گونه مداخله‌ای قرار نگرفتند در جلسه‌ای که به‌منظور

جمع‌آوری داده‌های پس‌آزمون تشکیل شد سوالاتی از اعضاء گروه‌ها مبنی بر میزان ارتباطشان با یکدیگر طی چند ماه گذشته پرسیده شد، که نتایج نشان داد اعضا ارتباط اندکی با یکدیگر داشتند. پس از اتمام دوره مجدداً گروه آزمایش و گروه کنترل پرسشنامه سرمایه روانی را تکمیل کردند.

جدول 1

سرفصل موضوعات و مطالب مبتنی بر مدل لوتانز

جلسه	مؤلفه مورد مداخله	سرفصل مطالب
اول	امید	ارائه تعاریفی از امید و ناامیدی و ویژگی‌های افراد امیدوار
	خوش‌بینی	ارائه تعاریفی از مفاهیمی مانند خوش‌بینی، بدبینی، خوش‌بینی واقعی و خوش‌بینی غیرواقعی و وجه تمایز بین آنها
	خودکارآمدی تاب‌آوری	ارائه تعاریفی از مفهوم خودکارآمدی و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد خودکارآمد تعریف مفهوم تاب‌آوری و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد تاب‌آور و مقاوم
دوم	امید	بررسی میزان امید و رضایت از زندگی در شرکت‌کنندگان و ایجاد انگیزه
	خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوش‌بینی و بدبینی بحث در خصوص نقش درماندگی آموخته شده در کاهش خودکارآمدی ارائه تعاریفی از مفهوم سرسختی و معرفی مؤلفه‌های آن (تعهد، چالش، و کنترل)
سوم	امید	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید
	خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آشنا ساختن شرکت‌کنندگان با فرایند اسناد و مفهوم مکان کنترل بررسی ارتباط بین انگیزه، اراده، و اعتمادبنفس با خودکارآمدی و استفاده از تکنیک بازخورد تمرکز بر مؤلفه تعهد و استفاده از تکنیک‌هایی جهت ارتقای آن
چهارم	امید	آشنایی شرکت‌کنندگان با چگونگی تعیین اهدافی روشن و قابل دستیابی
	خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آشنایی اعضا با اسنادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار، و ناپایدار و نقش هر کدام در خوش‌بینی بررسی و بحث در خصوص چگونگی افزایش اعتمادبنفس و خودکارآمدی و استفاده از تکنیک بازخورد مثبت تمرکز بر مؤلفه چالش، چگونگی تبدیل مشکلات به چالش، و افزایش تمایل به روبه‌رو شدن با آنها
پنجم	امید	آموزش چگونگی تقسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچک‌تر به منظور افزایش احتمال تحقق آنها
	خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آشنایی اعضا با نقش اسنادها در خوش‌بینی استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت و تقویت آن به منظور افزایش خودکارآمدی تمرکز بر مؤلفه کنترل و بحث در خصوص چگونگی افزایش احساس کنترل بر زندگی
ششم	امید	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان از چگونگی فرمول‌بندی اهدافی روشن و عینی
	خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسنادهای مثبت درونی استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه‌های جهانی و منطقی‌ای از افراد خودکارآمد آشنایی شرکت‌کنندگان با راهبردهای مسئله‌محور و هیجان‌محور و نقش آنها در افزایش تاب‌آوری

ادامه جدول 1
سرفصل موضوعات و مطالب مبتنی بر مدل لوتانز

جلسه	مؤلفه مورد مداخله	سرفصل مطالب
هفتم	امید خوش‌بینی خودکارآمدی	آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن استفاده از تکنیک مقایسه وقایع ناخوشایند با ناخوشایندتر به منظور ارتقاء سطح خوش‌بینی آشنایی شرکت‌کنندگان با روش‌های علمی حل مسئله و نقش کاربردی این روش‌ها در افزایش خودکارآمدی آشنایی بیشتر با راهبردهای مستقیم یا مسئله‌محور و تشویق اعضا به استفاده بیشتر از این راهبردها
هشتم	امید خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آشنا ساختن اعضا با چگونگی استفاده از مسیرهای متعدد برای تحقق هدف استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقاء سطح خوش‌بینی دعوت از فردی موفق و خودکارآمد به منظور استفاده از الگوهای عینی در افزایش خودکارآمدی آشنایی بیشتر با راهبردهای غیر مستقیم یا هیجان‌محور و استفاده از آنها در صورت لزوم و در شرایط استرس بالا
نهم	امید خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آشنا ساختن اعضا با چگونگی تبدیل موانع به چالش‌هایی جهت تحقق اهداف توجه و تمرکز بر استعدادها و توانایی‌های فردی و محیطی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی استفاده از تقویت مستقیم و تقویت جانشینی از طریق بحث در خصوص موفقیت‌های پیشین به منظور افزایش خودکارآمدی بحث درخصوص نقش مکان کنترل در سرسختی و استفاده از تکنیک خودگویی‌های مثبت جهت افزایش سطح تاب‌آوری
دهم	امید خوش‌بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	مرور یادآموخته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش امید مرور آموخته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش خوش‌بینی مرور آموخته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش خودکارآمدی مرور آموخته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش تاب‌آوری

به منظور تحلیل یافته‌ها، ابتدا نمرات دو گروه در پیش‌آزمون مقایسه شدند، سپس پردازش‌های آماری براساس تفاضل شاخص‌ها در مرحله اول (پیش‌آزمون) و مرحله دوم (پس‌آزمون) انجام پذیرفت. با توجه به وجود متغیرهای وابسته فاصله‌ای - نسبی و متغیر اسمی دو حالتی و از آنجا که برای تحلیل آماری داده‌ها در طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون در شرایطی که اثر متغیر مستقل قوی باشد از آزمون t نمرات اختلافی استفاده می‌شود (شریفی و شریفی، 1387) جهت فرض‌آزمایی از آزمون t نمونه‌های مستقل استفاده شد.

یافته‌ها

اطلاعات جدول 2 نشان می‌دهند، ویژگی‌های اعضای دو گروه علاوه بر میزان تحصیلات از لحاظ

جنسیت، نوع استخدام و سابقه کار نیز تقریباً با یکدیگر مشابه‌اند.

جدول 2
ویژگی‌های دموگرافیک اعضای گروه‌ها

ویژگی	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
جنسیت				
مرد	80	24	86/66	26
زن	20	6	13/33	4
نوع استخدام				
رسمی	56/6	17	63/33	19
قراردادی	43/33	13	36/66	11
سابقه کار				
بیشتر از 10 سال	43/33	13	53/33	16
کمتر از 10 سال	56/66	17	46/66	14

شاخص‌های توصیفی و نتایج تحلیل آزمون معناداری تفاوت‌ها قبل از مداخله در جدول 3 درج شده است.

جدول 3
شاخص‌های توصیفی پرسشنامه سرمایه روانی قبل از مداخله و آزمون معناداری تفاوت‌ها

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل		مقدار t	معناداری
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد		
امید	18/97	3/42	17/67	3/89	0/321	0/751
خوش‌بینی	16/9	4/05	17/93	3/65	1/860	0/073
خودکارآمدی	15/27	3/11	15/43	3/64	0/795	0/433
تاب‌آوری	17/1	3/85	16/87	3/84	0/24	0/891
سرمایه روانی	68/23	11/73	67/9	9/68	0/878	0/387

همان‌طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود، اختلاف نمرات پیش‌آزمون سرمایه روانی در دو گروه معنادار نیست. اما در پس‌آزمون میانگین گروه آزمایش به‌طور معناداری بزرگ‌تر از میانگین گروه کنترل است.

شاخص‌های توصیفی و نتایج تحلیل آزمون معناداری تفاوت‌ها بعد از مداخله در جدول 4 ارائه شده‌اند. داده‌های جدول 4 نشان می‌دهند که بعد از مداخله، تفاوت معناداری بین نمرات سرمایه روانی و مولفه‌های آن به جز خوش‌بینی در دو گروه آزمایش و کنترل به‌وجود آمده است ($P < 0/05$).

این امر نشان‌دهنده تأثیر مثبت مداخله آموزشی مطابق با الگوی لوتانز بر سرمایه روانی است.

جدول 4

شاخص‌های توصیفی پرسشنامه سرمایه روانی بعد از مداخله و آزمون معناداری تفاوت‌ها

معناداری	مقدار t	گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیر
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
0/001	3/530	4/25	25/17	3/93	29/97	امید
0/296	0/054	5/19	21/13	4/82	25/43	خوش‌بینی
0/001	4/359	5/04	21/80	4/90	26/70	خودکارآمدی
0/001	5/014	4/91	21/30	2/73	27/43	تاب‌آوری
0/001	4/615	10/47	89/400	10/04	100/09	سرمایه روانی

بحث و نتیجه‌گیری

در متون علمی، سرمایه روانی همانند دیگر سرمایه‌های سازمانی دارای اهمیت دانسته شده است و حتی گاهی نقش سرمایه روانی در سازمان‌ها را فراتر از سرمایه‌های اجتماعی و انسانی دانسته‌اند (تور و آفرایو، 2010). همچنین به‌گفته لوتانز و همکاران (2007) اگر افراد از سرمایه روانی بالاتری برخوردار باشند، می‌توانند در مواجهه با مشکلات، سرسختی بیشتری نشان دهند و حتی سطح سرمایه انسانی و اجتماعی خود را رشد دهند. به همین دلیل یافتن راه‌کارهایی جهت ارتقاء سطح سرمایه روانی و تعیین اثربخشی آنها بسیار سودمند خواهد بود. از این رو به‌منظور تعیین اثربخشی برنامه مداخلاتی لوتانز بر سرمایه روانی، شرکت ایران خودرو دیزل به‌عنوان یک مرکز صنعتی انتخاب شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، میانگین نمرات کل پس‌آزمون سرمایه روانی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافت و این نتیجه با یافته‌های حاصل از تحقیقات لوتانز و همکاران (2006) و لوتانز و همکاران (2010) همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهشگران نشان داده است که اجرای مدل مداخلاتی لوتانز می‌تواند سرمایه روانی را ارتقاء دهد. علاوه بر این، مدل آموزشی لوتانز به‌صورت آنلاین نیز به آزمون گذاشته شده و نتایج مثبتی به‌دست آمده‌اند. در این پژوهش مدل مداخلاتی لوتانز برای کاربران اینترنت به اجرا درآمد. نتایج نشان داد که این مدل آموزشی توانسته است سرمایه روانی را افزایش دهد (لوتانز و همکاران، 2008). تور و آفرایو (2010) معتقدند سرمایه روانی را می‌توان مدیریت کرد. چنانچه این مدیریت از طریق برنامه مناسبی صورت گیرد به پرورش استعدادها و توانمندی‌های کارکنان منتهی می‌شود (تور و آفرایو، 2010). همچنین هودگر با استناد به یافته‌های پژوهشی، امکان

ارتقاء سطح سرمایه روانی را در نتیجه آموزش مبتنی بر رشد مولفه‌های سرمایه روانی تأیید کرد. در این پژوهش‌ها، مؤلفه‌های سرمایه روانی دارای هم‌افزایی دانسته شده‌اند و معتقدند سرمایه روانی چیزی بیش از مجموعه مؤلفه‌ها است. بنابراین ارتقاء کل سرمایه روانی در پژوهش حاضر را می‌توان تأییدی بر نظریه لوتانز دانست که معتقد است مؤلفه‌های سرمایه روانی با یکدیگر هم‌کنشی دارند و اجرای برنامه‌های مبتنی بر مدل آموزشی لوتانز می‌تواند به افزایش چشمگیر سرمایه روانی منتهی شود (آوی و همکاران، 2011). این مطلبی است که در پژوهش فروهر و همکاران (1390) نیز به آن اشاره شده است. اما لیبومیرسکی¹، دیکر هوف²، بوهم³ و شلدون⁴ (2011) معتقدند این نوع مداخلات فقط برای افرادی که در انتظار وقایع خوشایند هستند مفید است و برای افرادی که زندگی روزمره کم‌تحرکی دارند کارایی چندانی ندارد. در مقابل اونیل و همکاران (2013) توانستند با استفاده از آموزش احساسات مثبت، توانایی‌های مثبت، و تعیین اهداف و تجارب عینی، انگیزه و خودکارآمدی را افزایش دهند و نتیجه گرفتند افرادی که دارای اعتماد به نفس پایین، دارای احساسات نسبتاً ناخوشایند، و کم‌علاقه به برقراری تعامل با همکاران هستند، در صورت تشویق شدن و استفاده از این نوع برنامه‌های مداخلاتی، نتیجه بهتری به دست خواهند آورد و می‌توانند همانند افرادی که انتظار بالایی برای وقایع خوشایند دارند، از آن استفاده کنند.

در ارتباط با مؤلفه‌های سرمایه روانی، نتایج حاصل از مطالعه حاضر نشان داد میانگین نمره پس‌آزمون گروه آزمایش در زیر مقیاس امید در مقایسه با گروه کنترل افزایش معناداری داشته است به عبارت دیگر سطح سرمایه روانی افراد در زیر مقیاس امید افزایش یافته‌است. این یافته با نتایج پژوهش میچل⁵، استنی‌مایروویک⁶، کلین⁷، و ولا - برودریک⁸ (2009) همسو است. آنها توانستند با استفاده از روش آموزش تعیین اهداف روشن و مشخص (که در مدل لوتانز و همکاران مورد توجه قرار گرفته است) امید گروه آزمایش را افزایش دهند. همچنین در پژوهشی فراتحلیلی اعلام شد بخش بزرگی از پژوهش‌های مرتبط با امید (همانند روش لوتانز) بر مبنای نظریه اسنایدر انجام شده است و این رویکرد را برای افزایش امید مناسب دانسته‌اند (الارکان⁹، بولینگ¹⁰، کزن¹¹، 2013). اما ورگان¹² و گلوسترشایر¹³ (2013) معتقدند آموزش امید برای افراد دارای اعتماد به

1- Lyubomirsky
3- Boehm
5- Mitchell
7- Klein
9- Alarcon
11- Khazon
13- Gloucestershire

2- Dickerhoof
4- Sheldon
6- Stanimirovic
8- Vella-Brodrick
10- Bowling
12- Worgan

نفس پایین تأثیر چندانی ندارد. بنابراین قبل از اجرای مداخله باید اعتماد به نفس اشخاص را اندازه‌گیری کرد و در صورت پایین‌بودن آن، قبل یا همراه اجرای مداخله، برنامه‌هایی به‌منظور افزایش اعتماد به نفس اجرا شود. همچنین آنها با توجه به یافته‌های پژوهشی خود به این نتیجه رسیدند که سازه‌های امید، خوش‌بینی، و خودکارآمدی با یکدیگر در ارتباطند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند بنابراین آموزش امید در صورتی با موفقیت همراه خواهد بود که با برنامه‌های مرتبط با افزایش خوش‌بینی و خودکارآمدی همراه شود، این یافته تأیید دیگری بر الگو و روش الیس و همکاران است که در برنامه خود به آموزش توأم این موارد توجه کرده‌اند.

در ارتباط با مؤلفه خودکارآمدی، نتایج حاصل از مطالعه نشان دادند میانگین نمره پس‌آزمون گروه آزمایش در این زیر مقیاس در مقایسه با گروه کنترل بیشتر شده است. میچل، و همکاران (2009) نیز افزایش خودکارآمدی را از طریق اجرای مداخلات مبتنی بر رویکردهای روان‌شناسی مثبت تأیید کرده‌اند. اونیل و همکاران (2013) ضمن تأیید نقش و اهمیت آموزش‌های مطابق با رویکرد لوتانز و روان‌شناسی مثبت بر خودکارآمدی، این نوع آموزش‌ها را در صورت داشتن انگیزه بالا مؤثر می‌دانند. بنابراین معتقدند پیش از اجرای برنامه باید در افراد احساس نیاز ایجاد کرد.

همچنین در پی اجرای برنامه مداخله‌ای لوتانز، نمرات گروه آزمایش در مؤلفه تاب‌آوری نسبت به گروه کنترل افزایش یافتند. لوتانز و همکاران (2006) و سیلوا¹ (2010) نقش و اهمیت مؤلفه تاب‌آوری را در افزایش توانایی افراد در برابر موقعیت‌های بحرانی، شکست، و رکود، تأیید کرده‌اند. لسچینگر²، وونگ³، رگان⁴، یانگ - ریچی⁵، و بوشل⁶ (2013) نقش مؤلفه تاب‌آوری از سرمایه روانی را در سلامت روان بسیار مهم دانسته‌اند و معتقدند تاب‌آوری از طریق آموزش رشد می‌یابد و می‌تواند در پرورش منابع انسانی مؤثر باشد. همچنین بایرز (2013) رشد تاب‌آوری را از طریق آموزش مواردی مانند بررسی منابع موجود و کنترل درونی - که مدل آموزشی PCI نیز مطرح شده‌اند، گزارش کرده است.

اما در گروه آزمایش که برنامه مداخله لوتانز برای آنها به اجرا درآمد میانگین پس‌آزمون مؤلفه خوش‌بینی تفاوت معناداری با گروه کنترل نداشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین تفاوت دارد (لوتانز و همکاران، 2006؛ هودگر و لوتانز و همکاران، 2010) علت این امر می‌تواند آن باشد که مؤلفه خوش‌بینی تحت تأثیر عوامل متفاوتی قرار دارد، مانند اعتماد به نفس که از اسناد موفقیت‌ها به توانایی‌های درونی سرچشمه می‌گیرد، و نگرش افراد نسبت به امکانات محیطی

1- Silva
3- Wong
5- Young-Ritchie

2- Laschinger
4- Regan
6- Bushell

سلیگمن نیز خوش‌بینی یا بدبینی را نوعی اسناد دانسته است (لوتانز و همکاران، 2010). علاوه بر این خوش‌بینی می‌تواند تحت‌تأثیر تجارب گذشته و اهداف فرد قرار گیرد که در پژوهش لوتانز و همکاران (2008) به آنها اشاره شده است. البته داوکینز¹، مارتین²، اسکات³، و ساندerson⁴ (2013) طی پژوهش فراتحلیلی خود اذعان داشتند مفهوم سرمایه روانی تنها حدود یک دهه است که مطرح‌شده و با وجود این که پژوهش‌ها نشان دهنده رابطه سرمایه روانی با تعدادی از متغیرهایی سازمانی است، اما تحکیم مفاهیم نظری و عملی در این ارتباط نیازمند پژوهش‌های بیشتری است، و در ارتباط با اثربخشی روش‌های پیشنهادشده برای سنجش و پیشرفت نیز باید جوانب احتیاط را در نظر گرفت. به‌عنوان نتیجه‌گیری پایانی می‌توان گفت از آنجا که مفهوم سرمایه روانی و نیز مدل مداخله‌ای لوتانز و همکاران (2006) بسیار جدیدند و به تازگی در متون علمی مطرح شده‌اند پژوهش‌های بیشتری بر آنها نیاز است. اما به طور کلی یافته‌های این پژوهش شواهدی فراهم کردند که نشان دادند. استفاده از مدل مداخلاتی لوتانز موجب افزایش سرمایه روانی کارشناسان شاغل در زیر مقیاس‌های امید، خودکارآمدی، و تاب‌آوری شده و آنها را در مقابل مشکلات مقاوم ساخته است.

References:

مراجع:

- شریفی، حسن پاشا؛ شریفی، نسترن (1387). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: سخن.
- فروهر، محمد؛ هویدا، رضا؛ جمشیدیان، عبدالرسول (1390). تبیین رابطه سرمایه روانشناختی و کارآفرینی سازمانی اعضای هیأت علمی دانشگاه. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، 8، 100-83.
- Alarcon, G. m., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences, 54*, 821-827
- Arin, N., Choochom, O., Yoelao, D., & Suppareakchaisakul, N. (2013). Function of psychological capital as a mediator affecting psychological

1- Dawkins
3- Scott

2- Martin
4- Sanderson

- outcomes and work performance among public health officers in southern border provinces. *Journal of Behavioral Science*, 19, 99-117.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127-152.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health*, 15, 17-28.
- Byers, K. (2013). Enhancing resilience and decreasing the risk of secondary trauma in psychology trainees: A training manual. *Professional Psychology Doctoral Projects. Paper 26*. http://ir.stthomas.edu/caps_gradpsyc/
- Bogaert, P. V., & Franck, E. (2013). The mental, physical, and emotional health of newly qualified nurses may be influenced by their psychological capital and perceived job fit. *Evidence Based Nursing*, 16, 31-32.
- Brandt, T., Gomes, J., & Boyanova, D. (2011). Personality and psychological capital as indicators of future job success? A multicultural comparison between three European countries. *Finnish Journal of Business Economics*, 3, 263-289.
- Byers, K. (2013). Enhancing resilience and decreasing the risk of secondary trauma in psychology trainees: A training manual. *Professional Psychology Doctoral Projects. Paper 26*. http://ir.stthomas.edu/caps_gradpsych.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., & Avey, J. B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15, 227-240.
- Dawkins, S., Martin, A., Scott, J., & Sanderson, K. (2013). Building on the positives: A psychometric review and critical analysis of the construct of Psychological Capital, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86, 348-370.

- Geraghty, A., Wood, A. M., & Hyland, M. E. (2010). Dissociating the facets of hope: Agency and pathways predict dropout from unguided self-help therapy in opposite directions. *Journal of Research in Personality*, 44, 155-158.
- Hodges, T. D. (2010). *An experimental study of the impact of psychological capital on performance, engagement, and the contagion effect*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Jensen, S. M. (2012). Psychological capital: Key to understanding entrepreneurial stress?. *Economics & Business Journal: Inquiries & Perspectives*, 4, 44-55.
- Jia-jun, G. (2011). Research on a PCI model-based reform in college students' entrepreneurship education. Artificial Intelligence, Management Science and Electronic Commerce (AIMSEC), 2011 2nd International Conference on. 1361-1364. ISBN: 978-1-4577-0535-9. Digital Object Identifier: 10.1109/AIMSEC.2011.6010770.
- Ko, J.O., Park, S. k., & Lee, M.H. (2013). Factors affecting burnout among clinical nurses according to positive psychological capital. *Korean Academy of Nursing Administration*, 19, 304-314.
- Laschinger, H. K., Wong, C., Regan, S., Young-Ritchie, C., & Bushell, P. (2013). Workplace incivility and new graduate nurses' mental health: The protective role of resiliency. *Journal of Nursing Administration*, 43, 415-421.
- Liskova, B. (2012). Character strengths as one of the determinants of classroom climate's quality. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7, 159-164.
- Luthans, F. (2012). Psychological capital: *Implications for HRD, retrospective analysis, and future directions*, *Human Resource Development Quarterly*, 23, 1-8
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. J. (2006). Psychological capital development: Toward a micro intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387-393.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The Development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital. *Human resource development quarterly* 21, 41-67.

- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008 b). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource? *International Journal of Human Resource Management*, *19*, 818-827.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Petera, J. L. (2008a). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management. Learning & Education*, *7*, 209-221.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007b). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, *60*, 541-572.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Petera, J. L. (2008). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management. Learning & Education*, *7*, 209-221.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006b). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, *5*, 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007a). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). "Becoming happier takes both a will and a proper way: an experimental longitudinal intervention to boost well-being", *Emotion*, *11*, 391-402.
- Mitchell, J., Stanimirovic, R., Klein, B., & Vella-Brodrick, D. (2009). "A randomized controlled trial of a self-guided internet intervention promoting well-being". *Computers in Human Behavior*, *25*, 749-760.
- Othman, N., & Nasurdin, A. M. (2011). Work Engagement of Malaysian Nurses: Exploring the Impact of Hope and Resilience. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, *60*, 1702-1706.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2013). Do-it-yourself an online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International*, *18*, 173-195

- Silva, D. (2010). *The Contribution of Psychological Capital to Entrepreneurs Success during Recessionary Times*. Submitted to the no refereed stream - New Zealand Applied Business Educators Conference 27 & 28 September 2010 Napier.
- Sridevia, G., & Srinivasanb, P. T. (2012). Psychological Capital: A Review of Evolving Literature. *Colombo Business Journal International Journal of Theory & Practice*, 3, 25-39.
- Toor, S. R., & Ofori, G. (2010). Positive psychological capital (PsyCap) as a source of sustainable competitive advantage for organizations. *International Journal of Project Management*, 136, 341-352.
- Worgan, L., & Gloucestershire, L. (2013). Hope theory in coaching: How clients respond to interventions based on Snyder's theory of hope. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7, 100-114.
- York, L. (2013). Mediating Effect of Positive Psychological Capital in Taiwan's Life Insurance Industry. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 41, 109-111.
- Zhao, Z., & Hou, J. (2009). The Study on Psychological Capital Development of Entrepreneurial Team. *International Journal of Psychological Studies*, 1, 35-40.

ارتباط رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان، با تعهد ورزشی بازیکنان
نخبه هندبال زنان و نقش میانجی‌گرایانه نیازهای روانی
و انگیزش خودمختاری

**Relationship between Autonomy-Supportive Behaviors
of Coaches with Sport Commitment in Elite Female
Handball Players: The mediating Role of Psychological
Needs and Self-Determined Motivation**

Behesht Ahmady, M.A.

Razi University

Azadeh Azadi, M.A.

Kermanshah Education Administration

Shirin Zardoshtian, Ph.D.

Razi University

بهشت احمدی

دانشگاه رازی کرمانشاه

آزاده آزادی

آموزش و پرورش کرمانشاه

دکتر شیرین زردشتیان

دانشگاه رازی کرمانشاه

Abstract: The purpose of this study was to examine the relationship between perceived autonomy-supportive behaviors of coaches with psychological needs satisfaction, self-determined motivation, and sport commitment of elite female players in handball league. The research method was descriptive, namely survey. To do so, the statistical population of this research that consisted of 237 female players was selected as the sample too. Players responded to a few questionnaires: Perceived Autonomy-Support Scale for Exercise Settings (PASSES), Psychological Needs Satisfaction (PNS), Sport Motivation Scale (SMS), and Sport Commitment Model Scale (SCMS).

چکیده: این پژوهش با هدف بررسی ارتباط رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان با نیازهای روانی، انگیزش خودمختاری، و تعهد ورزشی، در بین بازیکنان زن نخبه هندبال ایران اجرا شد. روش پژوهش توصیفی (زمینه‌یابی) بود. بدین منظور، کل جامعه آماری پژوهش که شامل 237 بازیکن بود به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. ورزشکاران به پرسشنامه‌های ادراک رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان در محیط‌های ورزشی (PASSES)، پرسشنامه ارضاء نیازهای روانی (PNS)، مقیاس انگیزش ورزش (SMS)، و مقیاس تعهد ورزشی (SCMS) پاسخ دادند. در تجزیه و تحلیل اطلاعات از ضریب همبستگی پیرسون و برای ارائه مدل، از معادلات ساختاری (SEM) استفاده گردید. یافته‌ها نشان دادند

دریافت اصلاح نهایی مقاله: 92/4/5

پذیرش مقاله: 92/6/19

*behesht.ahmadi@yahoo.com

Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and Structural Equation Models (SEM). The findings showed that autonomy-supportive behaviors of coaches had significant positive correlation with psychological needs, intrinsic motivation, introjected regulation, and identified regulation. However, the correlation between autonomy-supportive behaviors of the coaches with amotivation was negative and significant. In addition, intrinsic motivation, introjected regulation, and identified regulation had significant positive correlations with sport commitment in players. The results of path analysis offered support for the proposed model. Total mediation was supported in the case of psychological needs satisfaction, intrinsic motivation, introjected regulation, and identified regulation in the relationship between autonomy-supportive coaches and sport committed players. The results provide support for the self-determination theory in elite players.

که رفتارهای حمایتی - استقلالی با نیازهای روانی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی خودپذیر، و تعهد ورزشی بازیکنان ارتباط مثبت و معنادار و با بی‌انگیزگی بازیکنان همبستگی منفی و معناداری دارد. از سوی دیگر، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی خودپذیر و درون‌فکنی شده با تعهد ورزشی بازیکنان ارتباط مثبت دارد. حال آنکه انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با تعهد ورزشی ورزشکاران ارتباط منفی دارد. تحلیل مسیر، مدل پیشنهادی را تأیید کرد و نقش میانجی‌گرایانه ارضای نیازهای روانی و انگیزش درونی و بیرونی خودمختار را در ارتباط بین رفتار حمایتی - استقلالی با تعهد ورزشی بازیکنان تأیید کرد. در نتیجه، اصول تئوری خودمختاری مورد تأیید قرار گرفت.

Key words: self-determination theory; autonomy-supportive behaviors; self-determined motivation; sport commitment.

واژگان کلیدی: نظریه خودمختاری؛ رفتارهای حمایتی - استقلالی؛ انگیزش خودمختاری؛ تعهد ورزشی

رهبری و انگیزش، از ارکان اصلی در موفقیت هر تیم یا سازمان است. مربیان کارآمد، به میزان قابل توجهی بر عملکرد، رفتار، و جنبه‌های انگیزشی و هیجانی ورزشکاران، تأثیر می‌گذارند. «فلتز¹» کارایی مربیگری را توانایی تأثیر مربی بر عملکرد ورزشکار می‌داند (سالیوان² و کنت³، 2003). مربیان، مدیران تیم‌ها، و تماشاگران، عملکرد تیم یا ورزشکار را با وضعیت انگیزشی‌اش مرتبط می‌دانند. در واقع، وجود افراد با انگیزه در هر سازمان، عامل مهمی در دستیابی به موفقیت است. در محیط‌های ورزشی نیز این اعتقاد وجود دارد که جنبه‌های انگیزشی، پایه موفقیت هستند (هسین⁴ و ریچارد⁵، 2002). در بسیاری از نظریه‌های روان‌شناسی اجتماعی مانند

1- Feltz
3- Kent
5- Richard

2- Sullivan
4- Hsein

نظریه انگیزش پیشرفت¹، نظریه ارزیابی شناختی²، و نظریه خودمختاری³ (دسی⁴ و رایان⁵، 1985) انگیزه نقش محوری دارد، و در حقیقت، هدف رفتار را توضیح می‌دهد (ریو⁶، 1383).

نظریه خودمختاری به این دلیل که انگیزش را نه تنها از نظر شدت، بلکه از نظر نوع نیز بررسی می‌کند، پایه بسیاری از مطالعات در بحث انگیزش است. نظریه خودمختاری از کار محققان انسان‌گرا مانند وایت⁷ (1959)، سرچشمه گرفت و در دهه هشتاد، با مطالعات دسی و رایان توسعه یافت (هاگر⁸ و چتزیساراتیس⁹، 2007).

نظریه خودمختاری، بر دو فرض مهم استوار است. اول اینکه انگیزش یک ساختار چندبعدی است و انواع مختلف انگیزش، نتایج شناختی، احساسی، و رفتاری متفاوتی دارند؛ دوم اینکه در یک محیط خاص، به واسطه اینکه عوامل آن محیط، نیازهای روانی افراد شامل نیاز به استقلال¹⁰، شایستگی¹¹، و ارتباط¹² را چگونه ارضاء می‌کنند، نوع انگیزش تعیین می‌شود (دسی، واپرند¹³، پلتییر¹⁴ و رایان، 1991، دسی و رایان، 1985).

براساس فرض اول، دسی و رایان (1985) اعتقاد دارند که انگیزش درونی و بیرونی برای توضیح رفتارهای انگیزشی انسان کافی نیست. از این‌روی، آنها انواعی چند از انگیزش را بر پیوستاری در نظر گرفتند که از انگیزش درونی به انگیزش بیرونی و نهایتاً به بی‌انگیزگی می‌رسد. اعتقاد بر این است که میزان خودمختاری‌ای که در هر حالت انگیزشی وجود دارد به گونه‌ای متفاوت بر احساس و عمل فرد تأثیر می‌گذارد (ریو، 1383). بنابراین، در یک سر نمودار، انگیزش درونی قرار دارد، یعنی مواردی که فرد در فعالیتی احساس آزادی عمل می‌کند و دلبستگی و لذت او به انجام آن عمل بالا می‌رود که حاکی از خودمختاری بسیار زیاد است. در مقابل، انگیزش بیرونی در مواردی دیده می‌شود که برای فرد، نتیجه کار از خود عمل مهم‌تر است (مثلاً به‌دست آوردن تأیید دیگران یا پاداش خارجی). به عبارت دیگر، انگیزش بیرونی به این مطلب اشاره دارد که ورزشکاران نه به خاطر لذت از انجام‌دادن یک فعالیت ورزشی، بلکه به دلیل نتایج بیرونی که از شرکت در آن فعالیت حاصل می‌شود، به آن اقدام می‌کنند (رایان و دسی، 2000).

رایان و دسی (2000) همچنین تأکید می‌کنند که انگیزش بیرونی می‌تواند خودمختار¹⁵ یا

- 1- achievement motivation
- 3- Self-Determination Theory
- 5- Ryan
- 7- White
- 9- Chatzisarantis
- 11- competence
- 13- Vallerand
- 15- self-determined

- 2- Cognitive-Evaluation Theory
- 4- Deci
- 6- Reeve
- 8- Hagger
- 10- autonomy
- 12- relatedness
- 14- Pelletier

غیرخودمختار¹ باشد. در زمینه‌ای که شخص دلایل بیرونی برای انجام فعالیت را می‌پذیرد و آنها را درونی می‌کند، انگیزش بیرونی خودمختار می‌گردد. در این گونه شرایط، مشارکت در فعالیت کاملاً ارادی است، یعنی علل بیرونی، درونی شده‌اند و به همین دلیل، خودخواسته می‌گردند (ماگو² و والرند، 2003). در مقابل، انواع انگیزش بیرونی غیرخودمختار به رفتارهایی اطلاق می‌شود که دیگران به فرد تحمیل می‌کنند. به عبارت دیگر، چون دلایل اصلی برای مشارکت در آن فعالیت‌ها کاملاً با سیستم ارزشی فرد و احساسات وی مطابقت ندارند و از سوی نیروهای درونی از قبیل احساس شرمساری و نیروهای بیرونی مانند شخصِ مربی به فرد دیکته می‌شوند، برای انجام آن فعالیت‌ها نوعی احساس فشار وجود دارد. هر چند باید تأکید شود که رفتار شخص آگاهانه است و او رفتارهایی را که خارج از سیستم ارزشی وی باشند انجام نمی‌دهد (ماگو و والرند، 2003).

بنابراین، در وسط پیوستار مذکور، چهار نوع انگیزش بیرونی قرار دارند که می‌توان آنها را براساس درجه خودمختاری از یکدیگر متمایز کرد: 1) تنظیم منسجم³، که در آن انگیزش بیرونی کاملاً خودمختار است و کنترل رفتار موافق با سایر ارزش‌ها، اهداف، و نیازهای شخص است (رایان و دسی، 2000)؛ 2) تنظیم خودپذیر⁴، که در آن انگیزش بیرونی خودمختار است و در آن، کنترل رفتار به دلیل اهمیت شخصی انجام می‌گیرد، و فرد به صورت ارادی، محاسن عقیده یا رفتار خاصی را می‌پذیرد و این نوع تفکر و رفتار را سودمند می‌داند (ریو، 1383)؛ 3) تنظیم درون‌فکنی شده⁵، که در آن، انگیزش بیرونی تا اندازه‌ای خودمختار است و در آن، کنترل رفتار به جهت جلوگیری از اشتباه‌کردن یا شرمسارشدن صورت می‌گیرد؛ و 4) تنظیم بیرونی⁶، که در آن، انگیزش بیرونی غیرخودمختار است و رفتار به وسیله قدرت پاداش، اجبار، یا ترس از مجازات کنترل می‌شود. در طرف دیگر این پیوستار، بی‌انگیزگی⁷ قرار دارد که زمانی روی می‌دهد که فرد علاقه‌ای به انجام عمل ندارد. ممکن است عدم تمایل او به دلیل عدم تجربه، عدم شایستگی، یا بی‌ارزش بودن آن فعالیت اتفاق بیفتد (رایان و دسی، 2000).

تحقیقات نشان داده‌اند که انگیزش درونی و انگیزش بیرونی خودمختار تا اندازه‌ای به هم شبیه‌اند و هر دوی آنها مخالف انگیزش بیرونی غیرخودمختار هستند. البته انگیزش بیرونی نیز برای عملکرد بهینه ورزشکاران، عنصری مهم و ضروری محسوب می‌شود، زیرا اشتغال در ورزش مستلزم آموزش مداوم، و نظم و انضباطی است که همیشه لذت‌بخش نیست. پس ورزشکاران همیشه

1- non self-determined
3- integrated regulation
5- introjected regulation
7- amotivation

2- Mageau
4- identified regulation
6- external regulation

نمی‌توانند به انگیزش درونی تکیه کنند و ضروری است که انواع انگیزش بیرونی را نیز مورد توجه قرار دهند، به این معنا که برای بهبود مهارت‌هایشان در ورزش، اهمیت و ارزش آموزش‌ها را بپذیرند (ماگو و والرند، 2003). جالب توجه است که اهمیت انگیزش درونی و انگیزش بیرونی خودخواسته را بسیاری از روان‌شناسان ورزشی مورد تأیید قرار داده‌اند و تحقیقات نیز نشان می‌دهند که انگیزش بیرونی خودمختار برای فرد نتایجی رفتاری را به همراه می‌آورد که بسیار مشابه با نتایج انگیزش درونی هستند (والرند و لوزیر¹، 1999). در مقایسه با ورزشکارانی که فقط به انواع انگیزش بیرونی خودناخواسته متکی بوده‌اند، در ورزشکارانی که از انگیزش درونی و انگیزش بیرونی خودمختار بیشتری برخوردار بودند، عملکرد بالاتر و تمرکز عمیق‌تر گزارش شده است (پلتنی‌یر، فرتیر²، والرند، توسون³، بریر⁴ و بلیس⁵، 1995؛ ولاچپولوس⁶، کاپرونی⁷، و موستاکا⁸، 2011؛ ژیلت⁹، والرند، آمورا¹⁰، و بالدز¹¹، 2010). این یافته‌ها هم‌سو با یافته‌هایی است که در محیط‌های دیگری همچون مدرسه، کار، و کمپ‌های اوقات فراغت گزارش شده‌اند (والرند و لوزیر، 1999).

بر اساس فرض دوم زیربنای این فرضیه، همه انسان‌ها سه نیاز روانی اساسی دارند که عبارتند از: نیاز به شایستگی، ارتباط، و استقلال. منظور از نیاز به شایستگی، نیاز فرد به برخوردار بودن از فرصت تجربه کردن و تمرین در جهت بروز توانایی‌های اوست. نیاز به ارتباط (پیوستگی) عبارت است از نیاز به برقراری ارتباط با دیگران، داشتن احساس رابطه متقابل، توجه به دیگران، و جلب اعتماد دیگران. نیاز به استقلال به معنای تجربه کردن تصمیم‌گیری در شروع و تنظیم رفتار است. بر اساس نظریه نیازهای پایه، این سه نیاز ذاتی و همگانی هستند و جهت و مسیر فرد را در رسیدن به هدف تعیین می‌کنند (رایان و دسی، 2002). همچنین، این نیازها نقاط قوتی هستند که برای بقاء و رشد و کمال افراد ضروری‌اند، و هر اندازه محیط اجازه ارضاء این نیازها را دهد، افراد به همان میزان، احساس بهزیستی روانی می‌کنند (دسی و رایان، 1985). در واقع، اگر عوامل اجتماعی ارضاء این نیازها را بهبود ببخشند، انواع انگیزش خودمختار نیز ارتقا می‌یابد (رایان و دسی، 2000).

یکی از مهم‌ترین عوامل اجتماعی موثر بر انگیزش، سبک رفتارهای بین‌فردی¹² است (دسی و رایان، 1987). در میان سبک‌های بین‌فردی، دو سبک کنترلی¹³ و سبک حمایتی - استقلالی¹⁴

- 1- Losier
- 3- Tuson
- 5- Blais
- 7- Kaperoni
- 9- Gillet
- 11- Baldes
- 13- controlling style

- 2- Fortier
- 4- Briere
- 6- Vlachopoulos
- 8- Moustaka
- 10- Amoura
- 12- interpersonal style
- 14- autonomy-supportive

بیشترین توجه را به خود جلب کرده‌اند (آلوارز¹، بالاگوئر²، کاستیلو³، و دودا⁴، 2009). در سبک حمایتی - استقلال، فردی که در موضع قدرت قرار دارد (مثلاً معلم یا مربی) درحالی‌که استفاده از فشار و دستور را به حداقل می‌رساند، از عقیده دیگران (مثلاً دانش‌آموزان یا ورزشکاران) استفاده می‌کند و با در نظر گرفتن احساسات آنها، برایشان اطلاعات مناسب و فرصت‌های انتخاب را فراهم می‌آورد. برعکس، رفتارهای کنترلی عبارتند از فشاری که بر فکر، احساس، و یا رفتار وارد می‌آید تا در مسیری تعیین شده جریان پیدا کنند، و در نتیجه آن، نیازها و احساسات فرد نادیده انگاشته می‌شود (ماگو و والرند، 2003).

در محیط اجتماعی، رفتار حمایتی - استقلال، رفتاری است که از یادگیری و علائقی همچون گوش دادن، ایجاد فرصت انتخاب، فراهم آوردن بازخورد اطلاعاتی⁵، و پاسخ به سؤالات حمایت می‌کند (جیم⁶، 2010). به علاوه، این رفتارها به خاطر توانایی در شکل دادن به برنامه‌های مربی و ارتقای آنها برجسته هستند و بخشی از جو انگیزشی که فعالیت‌ها در بافت آن روی می‌دهند را تشکیل می‌دهند. جو حمایتی - استقلال که در تضاد با جو کنترل کننده قرار دارد، با انگیزش درونی، خلاقیت، انعطاف‌پذیری شناختی، یادگیری مفهومی⁷، عزت نفس، صداقت، و سلامت در ارتباط است (کانروی⁸ و کوت‌سوارث⁹، 2007).

انگیزش خودمختاری با نتایج رفتاری، احساسی، و شناختی در ارتباط است (دسی و رایان، 2000). با در نظر گرفتن نتایج احساسی، فرض می‌شود که بیشتر بودن انگیزش خودمختاری در ارتقاء احساسات مثبت نقش دارد و پاسخ‌های احساسی منفی را کاهش می‌دهد (آلوارز و همکاران، 2009). همچنین نتایج رفتاری مانند احساس لذت، التزام به ورزش، ارتقای عملکرد، و کاهش خستگی را همراه می‌آورد (دسی و رایان، 2002). یکی از نتایج رفتاری در ورزشکاران، تعهد ورزشی¹⁰ است. تعهد ورزشی را یک حالت روانی تعریف می‌کنند که در تمایل به تصمیم‌گیری و ادامه مشارکت ورزشی مشاهده می‌شود (اسکانلان¹¹، سیمونز¹²، کارپنتر¹³، اشمیت¹⁴، و کیلر¹⁵، 1993).

به هم پیوستگی موضوعات در تئوری خودمختاری دسی و رایان، سلسله مراتبی را در انگیزش مطرح می‌کند که آن را می‌توان در سطح کلی، در یک موقعیت، یا در یک زمینه به کار برد. والرند

1- Alvarez
3- Castillo
5- positive feedback
7- conceptual learning
9- Coatsworth
11- Scanlan
13- Carpenter
15- Keeler

2- Balaguer
4- Duda
6- Geme
8- Conroy
10- sport commitment
12- Simons
14- Schmidt

و لوزیر (1999) در مورد سطح کلی آن، مراحل زیر را به ترتیب مطرح کرده‌اند:

فاکتورهای اجتماعی ← میانجی‌های روانی ← انگیزش خودمختاری ← نتایج رفتاری و احساسی

در مطالعات مختلفی، چهارچوب تئوری خودمختاری با استفاده از متغیرهای فوق بررسی شده اند. تعداد مطالعات در این زمینه نسبتاً زیاد است ولی نتایج آنها تا حدودی متناقض‌اند، به طوری که در تعدادی از آنها، رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان با انگیزش درونی و تمامی ابعاد انگیزش خودمختار ارتباط مثبت و معناداری دارد (آمروس¹ و بوچر²، 2007؛ ماگو و والرند، 2003؛ گگنی³، رایان، برگمان⁴، 2003؛ وانس‌تینکیست⁵، سیمونز، لنز⁶، و شلدون⁷، 2004؛ ولاچپولس و همکاران، 2011؛ ژیلت و همکاران، 2010). ولی در تعدادی دیگر از مطالعات (مانند ریچر⁸ و والرند 1995؛ پلتي‌یر، فوریر، والرند، و بریر، 2001؛ هاگر و چاتزيسارانتييس⁹، کالورهاس¹⁰ و بیدل¹¹، 2003؛ ادموندز¹²، این‌تومانيس¹³، و دودا، 2006؛ لیم¹⁴ و وانگ¹⁵، 2008)، رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان فقط با انگیزش درونی و تنظیم منسجم ارتباط دارد. یانچینی¹⁶ (2008) در مطالعه خود دریافت که ارتباط معناداری بین رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربی و انگیزش ورزشکاران وجود ندارد. همچنين، کاماروا¹⁷ (2010) در مطالعه‌ای بر رقصندگان حرفه‌ای، هیچ‌گونه ارتباط معناداری بین درک رفتار حمایتی - استقلال‌مربی و آشکال مختلف انگیزش گزارش نکرد. چم (2010)، نبود ارتباط معنادار بین رفتار حمایتی - استقلال‌مربی با انگیزش درونی و خودمختار را گزارش کرد. در تحقیقات مختلف، مطابق با سلسله مراتب فوق نقش ارضاء نیازهای روانی پایه به‌عنوان میانجی ارتباط بین رفتار حمایتی - استقلال‌مربی و انگیزش درونی و بیرونی خودمختار (تنظیم آمیخته و خودپذیر) گزارش شده است (آمروس و بوچر، 2006؛ ماگو و والرند، 2003؛ آوارز و همکاران، 2009؛ دسی و رایان، 2000؛ استانديچ¹⁸، دودا، و این‌تومانيس، 2006). در زمینه ارتباط بین رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان و تعهد ورزشی، مطالعات بسیار کمی اجرا شده است. بیشتر تحقیقاتی که در زمینه تعهد ورزشی، انجام شده‌اند به بررسی ارتباط

1- Amorose
3- Gagne
5- Vansteenkiste
7- Sheldon
9- Chatzisarantis
11- Biddle
13- Ntoumanis
15- Wang
17- Kamaroa

2- Butcher
4- Bargmann
6- Lens
8- Richer
10- Culverhouse
12- Edmunds
14- Lim
16- Ianchini
18- Standage

آن با سبک‌های رهبری پرداخته‌اند. به عنوان مثال کنت¹ و چلادورای² (2001)؛ و اندرو³ (2004) بین سبک‌های رهبری تحول‌گرا و تعهد ورزشی، ارتباط مثبتی را گزارش کرده‌اند. در همین راستا، نتایج تحقیقی که بر زنان شرکت کننده در کلاسهای ورزشی، از نژادها و کشورهای مختلف مثل آفریقا، آسیا، و اروپا انجام شد، بیانگر آن بود که در زنان اروپایی و آفریقایی، انگیزش درونی با احساسات مثبت و تعهد ارتباط دارد، در حالی که این موضوع در زنان آسیایی شرکت کننده تأیید نشد (هاگر و چاتزای سراتیس، 2007).

در پژوهش‌هایی که در زمینه تئوری خودمختاری انجام گرفته‌است، تعداد کمی از مطالعات در کشورهای آسیایی اجرا شده‌اند (لیم و وانگ، 2009). از طرف دیگر، در تعداد کمی از تحقیقات، تعهد ورزشی به‌عنوان یکی از نتایج رفتاری در نظریه خودمختاری بررسی شده است، و ابعاد این تئوری در ورزشکاران نخبه، کمتر مورد پژوهش قرار گرفته‌اند. همچنین، تناقض بین یافته‌ها و اینکه در کشور ما که واجد ارزش‌های فرهنگی متفاوتی است، تحقیق زیادی پیرامون بررسی تئوری خودمختاری در محیط‌های ورزشی صورت نگرفته‌است، محققان را بر آن داشت که ابعاد این تئوری را مطابق با چهارچوب و سلسله مراتبی که والرنند و لوزیر (1999) مطرح کرده‌اند، مورد بررسی قرار دهند.

روش

این پژوهش از نوع توصیفی (زمینه‌یابی) بود که به صورت مقطعی انجام شد. جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از بازیکنان زن هندبال لیگ برتر ایران، که شامل 237 بازیکن در قالب 16 تیم 15 نفره از استان‌های مختلف کشور بود که در سال 1389 در رقابت‌ها شرکت کرده بودند. این پژوهش به‌صورت سرشماری⁵ انجام گردید، به گونه‌ای که نمونه آماری برابر با کل جامعه مورد مطالعه بود.

برای اجرای پژوهش، ابتدا هماهنگی‌های لازم با اداره تربیت بدنی صورت گرفت و پس از اخذ نامه های لازم، محققان در محل برگزاری مسابقات در سه شهر اراک، تبریز، و اصفهان حضور یافتند. پس از هماهنگی با سرپرستان تیم‌ها، پرسش‌نامه‌ها یک روز قبل از مسابقات در اختیار بازیکنان قرار گرفتند. تمامی دستورالعمل‌ها در مورد نحوه پرکردن پرسشنامه کاملاً توضیح داده شد و از آنان خواسته شد تا در صورتی که هرگونه سؤال یا مشکلی در مورد سؤالات داشتند، از محقق کمک بگیرند.

ابزار

برای جمع‌آوری داده‌ها از چهار پرسشنامه استاندارد و یک پرسشنامه در مورد خصوصیات

1- Kent
3- Andrew

2- Chelladurai

دموگرافیک شرکت‌کنندگان استفاده شد. به‌منظور محاسبه پایایی پرسشنامه‌ها، 40 نفر از بازیکنان زن در تیم‌های بسکتبال، والیبال، و فوتسال دسته برتر شهر کرمانشاه با میانگین سنی 22/01 و میانگین سابقه بازی 7/2 انتخاب شدند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و سپس پایایی با استفاده از دو شیوه تجانس درونی و بازآزمایی محاسبه شد که ضرایب حاصله ذیل هر ابزار گزارش شده‌اند. برای تأمین روایی صوری ابزارها، ظاهر مناسب پرسشنامه، خوانابودن (استفاده از فونت مناسب، وجود فاصله مناسب بین خطوط)، تعداد مناسب سوالات در هر صفحه، و استفاده از رنگ‌های متنوع کاغذ برای پرسشنامه‌ها مدنظر قرار گرفت. همچنین به نحوه نگارش و بهره‌گیری از کلمات مناسب، دقیق و واضح بودن ترجمه سوالات، و رعایت نکات دستوری منطبق با فرهنگ و ساختار دستور زبان، توجه شد. همچنین، از نظر روایی محتوا، 3 نفر از اساتید مدیریت ورزشی دانشکده تربیت بدنی دانشگاه رازی و 2 نفر از اساتید روان‌شناسی همین دانشگاه، پرسشنامه‌ها را بررسی کردند که نظرات اصلاحی اساتید فوق اعمال گردید.

1- پرسشنامه ادراک رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان در محیط‌های ورزشی (PASSES)¹: مقیاس مذکور را هاگر و همکاران (2007) تدوین کردند که در پژوهش‌هایی در کشورهای انگلستان، استونی، و مجارستان مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه که دارای دوازده گویه است، نشان می‌دهد که ورزشکاران به چه میزان احساس می‌کنند که مربیان از استقلال آنها حمایت می‌کنند. در مطالعاتی که هاگر و همکاران (2007) و ژیلت، والرند، پتی²، گابنس³، و بیرجور⁴ (2008) انجام دادند، آلفای کرونباخ این پرسشنامه را به ترتیب 0/82 و 0/91، و همچنین ضریب پایایی آن را به شیوه آزمون - بازآزمون به ترتیب 0/69 و 0/71 گزارش کرده‌اند. در ایران، پژوهشی که از این پرسشنامه استفاده کرده باشد یافت نشد. در این پژوهش، در نمونه مقدماتی، پایایی پرسشنامه به روش محاسبه آلفای کرونباخ برابر 0/71، و ضریب همبستگی بین دو مرحله آزمون و بازآزمون در فاصله چهار هفته، 0/69 به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبولی است.

2- پرسشنامه ارضاء نیازهای روانی⁵: در این مقیاس، نیاز به خودمختاری با 6 آیتم، نیاز به شایستگی با 5 آیتم، و نیاز به ارتباط با 5 آیتم ارزیابی می‌شود (دسی، کاستنر⁶، و رایان، 2001؛ رین‌بث⁷، دودا، و این‌تومنیس، 2004). با بررسی انجام شده در گروه مقدماتی، مقدار آلفای کرونباخ

1- Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings

2- Paty

3- Gobance

4- Berjor

5- Psychological Needs Satisfaction

6- Koestner

7- Reinboth

پرسشنامه برای نیاز به شایستگی، ارتباط، و استقلال به ترتیب 0/69، 0/76، 0/79 به دست آمد. همچنین، ضریب بازآزمایی در فاصله زمانی چهار هفته، برای نیاز به شایستگی 0/72، برای نیاز به ارتباط 0/72 و برای نیاز به استقلال 0/76 بود.

3- **مقیاس انگیزش ورزشی (SMS)**¹: از مقیاس انگیزش ورزشی به منظور ارزیابی اشکال مخفی انگیزش در تئوری خودمختاری یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و بی‌انگیزگی استفاده گردید. این پرسشنامه را پلتی‌یر و همکاران (1995) عرضه کرده‌اند و دارای 28 سوال و 3 خرده مقیاس است که ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی آن توسط سازندگان به ترتیب، 0/82 و 0/69 گزارش شده است. این مقیاس در تعدادی از مطالعات، نظیر آندرو (2004)؛ پلتی‌یر و همکاران (2001)؛ آمورس و بوچر (2007)؛ ژیلت و همکاران (2010)؛ کوران²، اپلتن³، هیل⁴، و هال⁵ (2011)، برای ارزیابی انگیزش خودمختاری مورد استفاده قرار گرفته است. در مطالعه حاضر، در نمونه مقدماتی، ضریب همسانی خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر 0/81، 0/72، و 0/77 بود. همچنین، ضریب پایایی به شیوه بازآزمایی در فاصله زمانی چهار هفته برای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر 0/74، 0/69، و 0/71 بود که پایایی قابل قبولی محسوب می‌شود.

4- **مقیاس تعهد ورزشی (SCMS)**⁶: این مقیاس میزان تعهد فرد ورزشکار، احساس وی و تمایل او را برای ادامه مشارکت در ورزش مشخص می‌کند. این پرسشنامه که اسکاتلان و همکاران (1993) آن را تهیه کرده‌اند، دارای 14 سوال است. ضریب همسانی درونی آن بین 0/80 تا 0/95 گزارش شده است (اسکاتلان و همکاران، 1993). در نمونه مقدماتی، ضریب همسانی درونی برای مقیاس تعهد ورزشی 0/83 به دست آمد. همچنین، ضریب پایایی آن به شیوه آزمون - بازآزمون در فاصله زمانی چهار هفته، 0/74 بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا، میانگین و انحراف استاندارد اعضای نمونه در متغیرهای سن، سابقه بازی، و مدت زمان کار با مربی فعلی محاسبه شد. برای بررسی ارتباط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و برای مدل‌سازی روابط علی تحلیل‌های تکمیلی مدل معادلات ساختاری⁷ به کار رفت.

1- Sport Motivation Scale
3- Appleton
5- Hall
7- Structural Equation Model

2- Curran
4- Hill
6- Sport Commitment Model Scale

یافته‌ها

بر اساس یافته‌ها، ورزشکاران شرکت‌کننده در پژوهش دارای میانگین سنی 19/8 و میانگین سابقه بازی 6/8 سال بودند. شاخص آماری پرسشنامه ادراک رفتارهای حمایتی - استقلالی در محیط‌های ورزشی دارای میانگین 51/9 از حداکثر امتیاز 94 بود، و 165 نفر (70/1%) که اکثریت بازیکنان را تشکیل می‌دادند، دارای این عقیده بودند که مریدان از استقلال آنها حمایت می‌کنند. 169 نفر (71/3%) یعنی اکثریت نمونه، برای پرداختن به هندبال دارای انگیزش درونی بودند. همچنین، 159 نفر (67/1%) به میزان خیلی زیاد دارای انگیزش بیرونی خودپذیر، 125 نفر (54/3%) خیلی زیاد دارای انگیزش بیرونی درون‌فکنی‌شده، و 63 نفر (26/6%) دارای انگیزش بیرونی برای پرداختن به هندبال بودند، و در نهایت، 15 نفر (6/3%) یعنی کمترین تعداد، دارای این عقیده بودند که برای ادامه بازی هندبال تا حدودی بی‌انگیزه هستند. در بُعد تعهد ورزشی، از مجموع 237 بازیکن، 127 نفر (53/6%) که اکثریت بازیکنان را تشکیل می‌دادند، به میزان خیلی زیاد به تیم خود تعهد داشتند. در ادامه، برای بررسی ارتباط بین متغیرها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول 1 نشان داده شده است. نتایج همبستگی نشان دادند که بین ادراک رفتارهای حمایتی - استقلالی، با سن، سابقه بازی، و انگیزش بیرونی، ارتباط معناداری وجود ندارد، اما ارتباط بین رفتار حمایتی - استقلالی با بی‌انگیزگی، منفی و معنادار است.

به‌منظور بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده رفتارهای حمایتی - استقلالی مریدان، ارضاء نیاز، انگیزش، و نیز اثر مستقیم و غیرمستقیم آنها بر متغیر وابسته، یعنی تعهد ورزشی، از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. پس از اینکه مدل مذکور با استفاده از داده‌ها و با تأکید بر تحلیل عاملی، طراحی گردید، به برازش این مدل پرداخته شد و شاخص‌های مرتبط با نیکویی برازش و خطاهای اندازه‌گیری آن به‌دست آمدند. در این زمینه، پنج شاخص متفاوت اندازه‌گیری شدند. شاخص مجذورکای¹ (نسبت درست‌نمایی)، تقریباً برابر با 298/23 بود که در سطح $PC=0/01$ معنادار بود. شاخص تاکر - لوئیز² (شاخص برازش غیرنرم)³ برابر با 0/91، و شاخص برازش نرم شده⁴ بنتلر - بُنت⁵ نیز 0/89 به‌دست آمدند که نشان‌دهنده برازش مطلوبند. علاوه بر آن، شاخص هولتر⁶ به میزان 0/82 به‌دست آمد که بالاتر از 0/80 بود که حاکی از برازش مطلوب مدل است. ریشه خطای میانگین مجذورات 0/025 به‌دست آمد که کمتر از 0/05 و مؤید برازش مدل است.

1- Chi Square
3- Non Norm Fit Index
5- Bentler-Bonett

2- Tucker- Lewis Index
4- Norm Fit Index
6- Holter

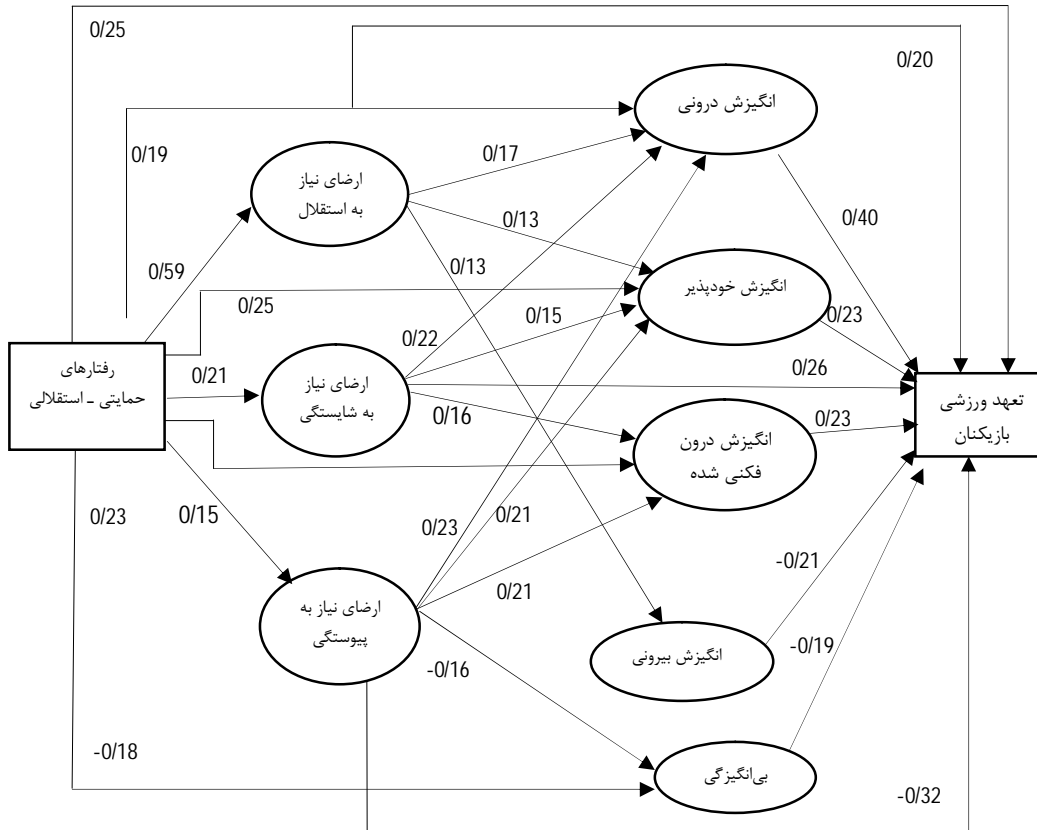
جدول 1

میانگین، انحراف استاندارد، و همبستگی‌های بینابینی برای
رفتارهای حمایتی - استقلالی، نیازهای روانی، انگیزش، و تعهد ورزشی

متغیر	m	sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
حمایتی - استقلالی	51/8	8/6	-0/05	0/09	.123**	.134*	0/19**	0/28**	0/33**	0/30**	0/8	-0/24**	0/25**	
سن	19/82	3/9	.17**	0/10*	0/04	0/20**	.06	0/11*	0/7	0/01	-0/8	0/09		
سابقه بازی	6/8	2/4		0/14*	0/10*	0/08	0/19**	0/07	0/10	0/07	-0/02	0/15*		
نیاز به شایستگی	12	1/9			0/29**	0/44**	0/23**	0/16**	0/11*	-0/07	-0/11*	0/25*		
نیاز به استقلال	17/3	3/5				0/34**	0/18**	0/15*	0/10*	-0/13*	-0/02	0/15*		
نیاز به ارتباط	44/1	3/5					0/28**	0/19**	-0/01	-0/05	-0/06	0/17**		
انگیزش درونی	51/1	10/6						0/31**	0/19**	0/14**	0/9*	0/35*		
انگیزش خودپذیر	12/5	5/6							0/14*	-0/12*	-0/20**	0/12*		
انگیزش درون فکنی شده	17/7	3/2								-0/15**	0/01	0/13*		
انگیزش بیرونی	14/9	5/1									0/08	-0/11*		
بی‌انگیزگی	7/5	2/4										-0/9*		
تعهد ورزشی	60/5	8/9												

*P<0/05

**P<0/001



شکل 1

مدل ارتباط رفتارهای حمایتی - استقلالی مریبان با نیازهای روانی، انگیزش، و تعهد ورزشی بازیکنان

همان‌طور که در مدل نهایی شکل 1 مشاهده می‌گردد، ضرایب مربوط به اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیر مستقل و میانجی‌ها بر متغیر وابسته نشان می‌دهند که بین رفتار حمایتی - استقلالی مریبان و تعهد ورزشی ورزشکاران به‌طور مستقیم و غیرمستقیم رابطه وجود دارد. مقدار رابطه مستقیم برابر 0/25 است. اثرهای غیرمستقیم آن که از طریق سایر مسیرها اعمال می‌شوند برابر 0/37 است که ارضاء نیازها و آشکال انگیزش درونی و انگیزش بیرونی خودپذیر و درون فکنی شده، در این رابطه نقش میانجی داشته‌اند. مجموع کل اثرهای مستقیم و غیرمستقیم نیز برابر 0/63 است.

بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعات زیادی، بر اهمیت ارتباط موثر بین مربی و بازیکن تأکید شده است و کیفیت این ارتباط عامل تعیین‌کننده مهمی در ایجاد انگیزش، ارتقاء عملکرد، و تعهد ورزشکاران تلقی شده است. از این رو، در این پژوهش مطابق با چهارچوب نظریه خودمختاری، به بررسی اثر رفتارهای حمایتی - استقلالی بر ارضاء نیازهای روانی، انگیزش خودمختاری، و تعهد ورزشی پرداخته شد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند حدود 0/70 از بازیکنان عقیده دارند که اکثر مربیان حاضر در لیگ هندبال زنان با رفتارهای حمایتی - استقلالی تیم‌ها را اداره می‌کنند. نتایج حاکی از آن است که مربیان برای تصمیم‌گیری درباره شیوه‌های تمرین و اتخاذ استراتژی مناسب برای مسابقات و به‌طور کلی مسائل مربوط به تیم، نظر بازیکنان را مورد توجه قرار می‌دهند و معمولاً به‌صورت دموکراتیک تصمیم‌گیری می‌کنند و کمتر رفتار استبدادی و آمرانه را در تیم به‌کار می‌برند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی مانند لیم و وانگ (2009)، آمروس و بوچر (2007) نیز هم‌خوانی دارند. از نتایج حاصل از این سبک رهبری در تیم، گرایش ورزشکاران به سطوح بالای انگیزش درونی و انگیزش‌های خودمختار، کاهش بی‌انگیزگی در بازیکنان، افزایش تعهد نسبت به تیم، افزایش لذت و عدم جایگزین کردن فعالیت‌های دیگر است.

یافته دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که بین رفتارهای حمایتی - استقلالی مربیان با ارضاء سه نیاز شایستگی، استقلال، و ارتباط بازیکنان تیم ارتباط مثبتی وجود دارد. در این زمینه می‌توان به تحقیقات ریچر و والرند (1995)، ماگو و والرند (2003)، رینبوت و همکاران (2004)، آلوارز و همکاران (2009)، کاماروا (2010) اشاره کرد که این ارتباط را در ورزشکاران مورد تأیید قرار داده‌اند. ادموندز¹، ان‌تومانیس، و دودا (2005)، و کوتس‌ورث و کنروی (2009) نیز ارتباط رفتار حمایتی - استقلالی مربی را با ارضاء دو نیاز شایستگی و ارتباط نشان داده‌اند. یافته‌های پژوهش آلماگرو²، سینز - لوپز³، و مورنو⁴ (2010) ارتباط این رفتارها را با ارضاء نیاز به استقلال، و پژوهش جم (2010) نیز با ارضاء نیاز به استقلال نشان داده‌اند. در پژوهش بلانچارد، آمیوت⁵، پیریلت⁶، والرند، و پرونچر⁷ (2009) سبک کنترلی مربی اثری منفی بر ارضاء نیازهای ورزشکاران داشت. همچنین در زمینه ارتباط بین‌فردی در محیط‌های ورزشی، ماگو و والرند (2003) تأیید می‌کنند که در محیط‌های ورزشی، حمایت مربی از استقلال بازیکنان، یک ارتباط بین‌فردی موثر

1- Edmunds
3- Saenz-Lopez
5- Amiot
7- Provencher

2- Almagro
4- Moreno
6- Perreault

برای ارضاء نیازهای روانی ورزشکاران، است.

یکی از فرضیه‌های نظریه خودمختاری در زمینه نیازهای روانی این است که این سه نیاز ذاتی اند، و در تمام فرهنگ‌ها، جنسیت‌ها و دوره‌های رشد و تحول مشابه هم هستند، هر چند که ممکن است در شرایط فرهنگی متفاوت، ارضاء این نیازها متفاوت باشد. همچنین دسی و رایان (2000) اذعان می‌کنند که ویژگی مهم نیازها این است که غیرقابل تغییرند. در این زمینه، مطالعات چندی صورت پذیرفته‌اند. به‌عنوان مثال استاندیج و همکاران (2005) نشان دادند که این نیازها در هر دو نوع جنسیت یکسان هستند. جیم (2010) تأکید می‌کند که ارضاء این سه نیاز، رفتار افراد را تقویت می‌کند.

در این پژوهش، بین رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربیان با انگیزش درونی، و انگیزش بیرونی خودپذیر بازیکنان تیم ارتباط مثبت و معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های ریچر و والرند (1995)، پلیتی‌یر و همکاران (2001)، هاگر و همکاران (2003)، گگنی و همکاران (2003)، ماگو و والرند (2003)، ون استینکایست و همکاران (2004)، استاندیج و همکاران (2006)، اسمیت، ان‌تومانیس، و دودا (2007)، لیم¹ و وانگ² (2009)، آلوارز و همکاران (2009)، ولاچپولس و همکاران (2011) که ارتباط مثبتی را بین حمایت مربی از استقلال بازیکنان، با انگیزش درونی، و انگیزش بیرونی خودپذیر آنها گزارش کرده‌اند و با نتایج پژوهش ادmondز و همکاران (2006)، آموروس و بوچر (2007) که انگیزش خودمختاری را به‌صورت یک امتیاز کلی مورد بررسی قرار داده‌اند هم‌سو است. اما با نتیجه تحقیقات یانچینی (2008) و کاماروا (2010)، که ارتباط معناداری بین رفتار حمایتی - استقلال‌مربی را با انگیزش درونی و انگیزش بیرونی خودپذیر نیافتند، هم‌خوان نیست. همچنین، در پژوهش جیم (2010)، رفتار حمایتی - استقلال‌مربی فقط با انگیزش بیرونی خودپذیر ارتباط معنادار داشت.

مربیان‌هایی که رفتارهای حمایتی - استقلال‌مربی دارند نتایج انگیزشی مثبت را تسهیل می‌بخشند (آموروس و بوچر، 2007؛ ژیلت و همکاران، 2009؛ ولاچپولس، 2011). بنابراین، این‌طور تصور می‌شود که جریان‌ات و محیط‌های حمایتی - استقلال‌مربی و خودمختار را حفظ می‌کنند یا ارتقا می‌دهند و جریان‌ات و محیط‌های کنترل‌کننده، باعث کاهش انگیزش درونی و انگیزش خودمختار می‌شوند. هم‌خوانی یافته‌های این پژوهش با اکثر تحقیقات دیگری که در زمینه بررسی اثر رفتارهای مربی انجام شده‌اند، گویای اهمیت رفتارهای مربی در ایجاد جو انگیزشی مناسب است و می‌تواند تأییدکننده نظریه خودمختاری در ورزشکاران باشد. ماگو و

1- Lim

2- Wang

والرند (2003) نیز بیان می‌دارند که یک شیوه حمایتی - استقلال‌ی بین فردی، مؤثرترین تکنیک انگیزشی به‌شمار می‌رود. با این حال، متأسفانه بسیاری از معلمان و مربیان به شیوه‌های کنترل‌کننده درون‌فردی تمایل دارند. یافته‌ها همچنین نشان دادند که رفتارهای حمایتی - استقلال‌ی مربیان با بی‌انگیزگی بازیکنان تیم ارتباط منفی و معناداری دارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات پلتری و همکاران (2001)، ادموندز و همکاران (2005)، و لیم و وانگ (2009) که چنین ارتباط منفی را گزارش کرده‌اند هم‌خوان است. درحالی که، با نتایج پژوهش کاماروا (2010) که در آن، بین رفتارهای حمایتی - استقلال‌ی مربی و بی‌انگیزگی ورزشکاران ارتباطی دیده نشده است هم‌سو نیست. شاید بتوان گفت عدم هم‌خوانی نتایج پژوهش‌ها در زمینه ارتباط رفتار مربی با انگیزش بیرونی خودناخواسته (انگیزش درون‌فکنی شده، انگیزش بیرونی، و بی‌انگیزگی) به دلیل تفاوت در نمونه‌ها از نظر سن، جنسیت، سطح عملکرد حرفه‌ای و ورزشی، و حتی ویژگی‌های جامعه و تفسیر افراد از شرایط و رفتار مربی است. زیرا که اکثر تحقیقات در کلاسهای تربیت‌بدنی و تمرینی اجرا می‌گردد و کمتر ورزش حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. همچنین باید توجه کرد که اثر رفتار مربی به این بستگی دارد که ورزشکاران این رفتارها را چگونه تفسیر کنند. از این‌رو، تجربه سطوح بالای انگیزش درونی و خودمختاری در ورزشکاران به میزان درک آنها از رفتارهای مربی، و اینکه نیازهای پایه روانی در آنها تا چه میزانی ارضاء می‌گردد بستگی دارد (ماگو و والرند، 2003). هرچند که در زمینه انگیزش خودمختار و کنترل‌شده، به‌خصوص در ورزش حرفه‌ای، به پژوهش بیشتری نیاز است.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که رفتارهای حمایتی - استقلال‌ی مربیان با تعهد ورزشی بازیکنان تیم ارتباط مثبت و معناداری دارد. در همین راستا، نتایج پژوهشی که بر زنان شرکت‌کننده در کلاس‌های تمرینی، از نژادها و کشورهای مختلف مثل آفریقا، آسیا، و اروپا انجام شد، تأیید کرد که در زنان اروپایی و آفریقایی، انگیزش درونی با احساسات مثبت و تعهد ارتباط دارد. در حالی که این موضوع در زنان آسیایی شرکت‌کننده تأیید نشد (ادموندز و همکاران، 2007؛ به نقل از هاگر و همکاران، 2003). این نتیجه مخالف نتایج پژوهش ادموندز و همکاران (2005) است که نشان دادند رفتار حمایتی - استقلال‌ی با تعهد ارتباط منفی دارد. به‌نظر می‌رسد عوامل فرهنگی و سطح ورزش حرفه‌ای در این زمینه اثرگذار بوده باشد. از طرف دیگر این یافته با نتایج پژوهش‌هایی در زمینه ارتباط سبک رهبری تحول‌گرا با تعهد ورزشی، و رفتارهای رهبری با تعهد ورزشی بازیکنان هم‌سو است (آندرو، 2004؛ کنت و چلادورای، 2001). به‌علاوه، در تحقیقات مختلف، ارتباط بین سبک‌های رهبری دموکراتیک با تعهد ورزشی در سازمان‌های ورزشی بررسی شده است و اکثر محققان تأکید دارند که رهبری تحول‌گرا با تعهد سازمانی کارکنان ارتباط مثبت

معناداری دارد (دوهرتی¹، 1997؛ یین²، 2001). با توجه به این که بین رفتارهای حمایتی - استقلالی با خصوصیات و رفتارهای رهبری تحول‌گرا (رهبری مورد احترام، رهبری خلاق، رهبری اطمینان‌بخش، رهبری پیروگرا) نقاط مشترکی مشاهده می‌گردد، نتایج این پژوهش‌ها با یافته حاضر همسو هستند (بَلک³ و دسی، 2000).

به‌طور کلی، یکی از مسائل مهم که باید در مورد ورزشکاران حرفه‌ای در نظر گرفته شود این است که آنان، باید به تمرین‌های طولانی و دشواری بپردازند و از این رو، نقش مربی در رساندن ورزشکاران به سطح مطلوب تعهد ورزشی، بسیار حساس است. در حقیقت، تعهد ورزشی یک ساختار روانی است که تمایل و تصمیم ورزشکار به ادامه مشارکت در ورزش را نشان می‌دهد (اسکانلان و همکاران، 1993). در زمینه ارضای نیازهای روانی و نتایج رفتاری منتج از آنها، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ارضای این نیازها در دست‌یافتن ورزشکاران به سطوح بالای انگیزش خودمختاری (آلوارز و همکاران، 2009؛ واچوپالس و همکاران، 2011)؛ عزت‌نفس و بهزیستی در ابعاد مختلف زندگی (میلیاوسکالا⁴ و کاسنر⁵، 2011)؛ و رضایت ورزشی (بلانچارد و همکاران، 2009) مؤثر است.

دیگر یافته این مطالعه نشان داد که بین انگیزش درونی، و انگیزش‌های بیرونی خودپذیر و درون‌فکنی‌شده، با تعهد بازیکنان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد، درحالی که ارتباط انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با تعهد، منفی است. پانایوتیس⁶، هرالابوس⁷، کنستانتینوس⁸ (2004) در مطالعه خود در زمینه ارتباط انگیزش و تعهد ورزشی، دریافتند که بین انگیزش درونی و تعهد ورزشی ارتباط مثبت وجود دارد، درحالی که ارتباط‌های بین بی‌انگیزگی و انگیزش بیرونی با تعهد ورزشی منفی‌اند. استاندیج و همکاران (2005)، نشان دادند که اشکال غیرخودمختار انگیزش، یعنی بی‌انگیزگی و تنظیم بیرونی، با خستگی در ورزش ارتباط دارند. به‌علاوه، بین بی‌انگیزگی و تمایل به فعالیت جسمانی در اوقات فراغت، ارتباطی منفی مشاهده شد. ورزشکارانی که فقط به انواع انگیزش بیرونی غیرخودمختار متکی بوده‌اند، با ورزشکارانی که دارای انگیزش درونی و بیرونی خودخواسته و خودمختار بوده‌اند، عملکرد بهتر و تمرکز بیشتر گزارش شده است. به طوری که از دیگر نتایج رفتاری و احساسی انگیزش خودمختار می‌توان به کاهش تحلیل‌رفتگی در ورزشکاران نخبه (کارن و همکاران، 2011)، بهبود عملکرد ورزشی (ژیلت و همکاران، 2010)،

1- Doherty
3- Black
5- Koestner
7- Haralambos

2- Yean
4- Milyavskaya
6- Panayotis
8- Konstantinos

گرایش به فعالیت بدنی در اوقات فراغت (پاتریک¹ و کن‌و‌لوو²، 2011) و هویت‌یابی ورزشی (ولاچوپالس و همکاران، 2011) اشاره کرد.

در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان عنوان کرد مربیانی که از رفتارهای حمایتی - استقلالی در جهت کمک به افراد برای برخورداری از یک منطق معنادار شخصی برای انتخاب رفتار، کاهش کنترل‌های خارجی، ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت و انتخاب در تصمیم‌گیری‌ها، و آشنایی با سختی‌های مرتبط با انتخاب رفتار استفاده می‌کنند، و همچنین از یادگیری و علائقی همچون گوش دادن، ایجاد فرصت انتخاب، فراهم آوردن بازخورد اطلاعاتی، و پاسخ به سوالات حمایت می‌کنند، در ایجاد اشکال مختلف انگیزش خودمختار در بازیکنان موفق‌اند. ایجاد چنین جوّ انگیزش‌برانگیزی به نتایج رفتاری، احساسی، و شناختی در بازیکنان منتج خواهد شد.

پژوهش حاضر چندین محدودیت نیز داشت. برای مثال، طرح تحقیق از نوع مقطعی بود و به همین دلیل، نمی‌توان نتیجه‌گیری کرد که الگوی ارتباطی به‌دست آمده در طول زمان ثابت می‌ماند. همچنین این تحقیق از نوع همبستگی بود که نتیجه‌گیری علی را محدود می‌سازد. دیگر محدودیت مهم مطالعه حاضر، اعتماد به اطلاعاتی بود که آزمودنی‌ها در ارزیابی بیان کردند، به‌این دلیل که ممکن است آنان تحت‌تأثیر شرایط قبل از مسابقه قرار گرفته باشند و اطلاعاتی که عرضه می‌کنند، کاملاً دقیق نباشد. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد نظریه خودمختاری در ابعاد ورزش حرفه‌ای مورد بررسی بیشتر قرار گیرد.

References:

مراجع:

- ریو، مارشال (1383). انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش.
- Almagro, B. J., Lopez, S. P., & Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent Athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Alvarez, M. S., Balguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young Soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.

1- Patrick

2- Canevello

- Amorose, A. J., & Butcher, D. A. (2006). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 654-670.
- Andrew, D. P. S. (2004). The effect of congruence of leadership behaviors on motivation commitment, and satisfaction of college tennis players. A dissertation submitted to the Florida State University.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740-756 .
- Blanchard, C., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coaches' interpersonal style, and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 545-551.
- Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2009). The effect of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology, 45*, 320-328.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 671-684 .
- Curran, T., Appleton, P. R., Hill, A. P., & Hall, H. K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 655-661.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Nebraska Symposium on Motivation.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*, 1-27.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- Doherty, A. J. (1997). The effect of leader characteristics on the perceived in transformational/transactional leadership and impact of interuniversity athletics administrators. *Journal of Sport Management, 11*, 275-285.
- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 2240-2265 .
- Gagne, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 372-390.
- Geme, L. (2010). Perceived autonomy support, basic needs satisfaction, motivation regulation, and well-being: Verification of self-determination theory in dancers in Finland. Master Thesis, University of Jyväskylä .
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Paty, M., Gobance, L. I., & Berjor, S. (2008). Franch validation and adaptation of the Perceived Autonomy Support Scale for Exercises Settings to the sport context. *Enternational Journal of Sport and Exersice Psychology*, in press.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchial model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 11*, 155-161.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisuretime physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*, 784-795.
- Hagger, M. S., Nikos, L. D., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & et al. (2007). The Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural

- invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632- 653.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercises and sport. Handbook of self-determination research. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Hsein, C., & Richard, C. (2002). Transformational leadership and organizational effectiveness in recreational sport/fitness programs. *The Sport Journal*, 5, 2-12.
- Ianchini, A. L. (2008). Factors influencing the provision of autonomy-support. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Kamaroa, S. (2010). Autonomy support, basic needs satisfaction, motivation regulation, and well-being among elite level ballet dancers in Russian speaking countries. Master Thesis, University of Jyväskylä.
- Kent, A., & Chelladurai, P. (2001). Perceived transformational leadership, organizational commitment, and citizenship behavior: A case study in intercollegiate athletics. *Journal of Sport Management*, 15, 135-159.
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Percieved autonomy support and behavioral regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883-904.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self- determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50, 387-391.
- Panayotis, Z., Haralambos, T., & Konstantinos, A. (2004). Self-determination in sport commitment. *Journal of Perceptual and Motor Skills*, 102, 405-420.
- Patrick, H., & Canevello, A. (2011). Methothological overview of a self-determination theory – based computerized intervention to promote leisure -time physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 13-19.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation,

- and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.
- Richer, S.F., & Vallerand, R.J. (1995). Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Social Psychology*, 135, 707-722.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectic perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-37.
- Scanlan, T. K., Simons, J. P., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., & Keeler, B. (1993). The sport commitment model: Development for the youth-sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 16-38.
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Sullivan, P. J., & Kent, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of

- leadership style in intercollegiate athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 1-11.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Psychology*, 11, 142-169.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Sheldon, K. M. (2004). Motivation learning, performance, and persistence: The synergistic effects on intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vlachopoulos, S.P., Kaperoni, M., & Moustaka, F.C. (2011). The relationship of self-determination theory variables to exercise identity. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 265-272.
- Yean, J. S. (2001). Transformational leadership, organizational culture, and organizational effectiveness in sport organizations. *Sport Journal*, 4, 20-31.

یادگارهای ماندگار

نشریه پژوهشهای روان‌شناختی بر آن سر است که در هر شماره یکی از روان‌شناسانی را که در تعالی روان‌شناسی مؤثر بوده‌اند معرفی کند. به نظر می‌رسد که اکثر ما به‌ویژه دانشجویان با نام افراد معدود و بسیار سرشناس روان‌شناسی آشنایی داریم ولی گذشته از این افراد معدود با اسامی دیگر چندان آشنا نیستیم. نزدیک به یک قرن و نیم از تأسیس رسمی روان‌شناسی می‌گذرد. روان‌شناسی به‌صورتی که در حال حاضر می‌شناسیم محصول کار دانشمندان بسیار متعدد در طول زمانی بسیار دراز، در قبل از تأسیس رسمی این رشته و به‌ویژه پس از آن است. هیچ علمی محصول کار چند نفر نیست و نمی‌تواند باشد و کیش شخصیت هم در علم جایی ندارد. شایسته است که خدمت، بی‌اجر و ناشناخته نماند. هدف این بخش در حد توان معرفی روان‌شناسان مؤثری است که یادگاری ماندگار از خود به جای گذاشته‌اند و تقدیر از زحمات آنان، بدون آنکه ترتیب و اولویت خاصی در نظر باشد.

استنلی میلگرم (1933-1984)

استنلی میلگرم¹ در سال 1933 در نیویورک متولد شد از مادری رومانیایی و پدری که از هنگری به آمریکا مهاجرت کرده بود. میلگرم دانش‌آموزی سرآمد بود و پس از پایان دبیرستان در سال 1954 مدرک کارشناسی خود را در رشته علوم سیاسی از کوینز کالج در نیویورک دریافت داشت. سپس متقاضی دوره دکتری رشته روان‌شناسی اجتماعی در دانشگاه مشهور

1- Stanley Milgram

2- Queens College

هاروارد¹ شد ولی به دلیل نداشتن زمینه کافی در روان‌شناسی ابتداءً پذیرفته نشد. نهایتاً پس از یک سال و گذراندن تعداد کافی از دروس روان‌شناسی در این مدت به دوره دکتری روان‌شناسی اجتماعی هاروارد پذیرفته شد و در سال 1960 به دریافت درجه دکتری در این رشته نائل گردید. استاد راهنمای او روان‌شناس نام‌آور گوردن آلپورت بود. آلپورت روحیه‌ای بسیار حمایتگر داشت و در پشتیبانی و حمایت از دانشجویانی که با او کار می‌کردند حتی اگر نظراتی متفاوت با او داشتند کوتاهی نمی‌کرد. پایان‌نامه دکتری میلگرم در مورد مطالعه بین‌فرهنگی پدیده هم‌رنگی² بود که در نروژ و فرانسه انجام داد. پس از بازگشت از فرانسه در سال تحصیلی 1959-1960 در مؤسسه مطالعاتی پیشرفته³ در دانشگاه مشهور پرینستون⁴ با سلْمَن اَش⁵ همکاری کرد. اَش مبدع آزمایش‌های معروف هم‌رنگی است که آزمایش‌های خود را در این مورد قبلاً شروع کرده بود (به شماره 32 این نشریه مراجعه فرمایید). در آزمایش‌های اَش از خطوطی با اندازه‌های مختلف برای آزمایش هم‌رنگی استفاده شده بود. ولی میلگرم از طول مدت اصوات برای آزمایش هم‌رنگی استفاده کرد. میلگرم، اَش را مؤثرترین فرد در زندگی حرفه‌ای خود می‌دانست.

پس از دریافت درجه دکتری در روان‌شناسی اجتماعی در سال 1960 میلگرم در دانشگاه معتبر پیل⁶ با سمت استادیاری مشغول به کار شد. بلافاصله بررسی‌های مقدماتی خود را در مورد اطاعت⁷ آغاز کرد و در تابستان 1961 رسماً آزمایش‌های او در این باب به جریان افتادند. پس از سه سال از دانشگاه پیل به دلیل مشکلاتی که برای او به خاطر همین آزمایش‌ها پیش آمدند به سیتی یونیورسیتی نیویورک⁸ رفت و در آنجا ماندگار شد.

میلگرم باور داشت که بسیاری از مشکلات اساسی انسان را می‌توان با استفاده از روش‌های علمی و به‌ویژه روش‌های آزمایشی بررسی کرد. او شیوه‌های آزمایشی متعددی برای بررسی فرآیندهای اجتماعی ابداع کرد که همه آنها بسیار خلاقانه محسوب می‌شوند، گرچه برخی از

1- Harvard university

2- conformity

3- Institute of Advanced Study

4- Princeton

5- Solomon Asch

6- Yale

7- برای اصطلاح obedience در زبان فارسی معادل‌های بسیاری پیشنهاد شده است از جمله اطاعت، فرمانبرداری، پیروی، تبعیت، متابعت، تابعیت، انقیاد، و حرف‌شنوی. در این گزارش از معادل «اطاعت» استفاده شده است. اگرچه در بعضی از قسمت‌های متن ممکن است معادل دیگری مناسب‌تر به نظر برسد، اما به‌خاطر یکنواختی همه جا از «اطاعت» استفاده شده است.

8- City University of New York

آنها به نتایج بسیار مهم‌تر و تکان‌دهنده‌تری رسیدند و مانا تر شدند و برخی کمتر تأثیرگذار بودند. شاه بیت این شیوه‌های مبدعانه، آزمایش‌های او در مورد اطاعت است. میلگرام می‌خواست از آزمایش‌های آش که در آنها قضاوت در مورد طول خط و تأثیر هم‌نواپی در این مورد بررسی می‌شد فراتر رود و کنجکاو بود که بداند آیا نفوذ اجتماعی¹، در مواردی مهم‌تر از قضاوت در مورد طول خط نیز، می‌تواند مؤثر باشد.

آزمایش‌های میلگرام در مورد اطاعت از نماد قدرت این نکته را به آزمایش می‌گذارند که اگر اقتضای موقعیت و درخواست نماد قدرت با حکم وجدان شخص تضاد داشته باشند چه پیش می‌آید. این آزمایش‌ها معروف‌ترین و مورد اختلاف‌ترین آزمایش‌های روان‌شناسی اجتماعی شدند. در بحث از طبیعت بشر و تاریخ انسان احتلاً² بیش همه آزمایش‌های دیگر به این آزمایش‌ها اشاره می‌شود و مورد بحث قرار می‌گیرند.

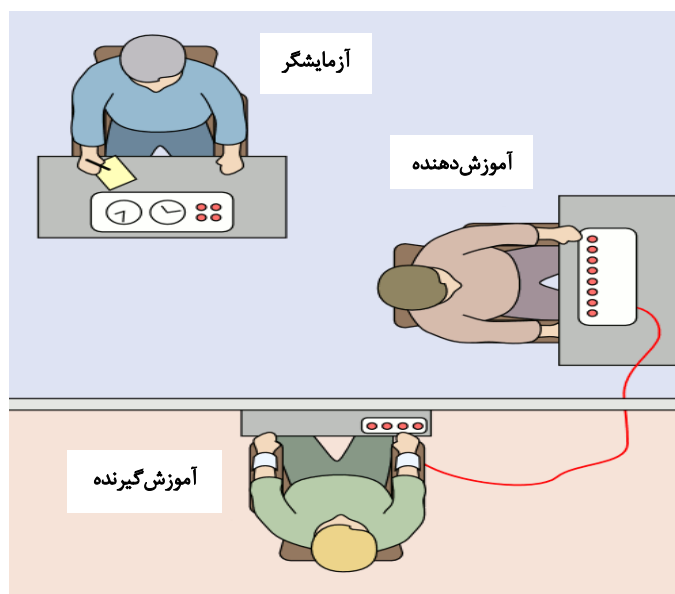
گفته شده است که تنظیم یک آزمایش خوب مانند نوشتن یک نمایشنامه است. در آزمایش اولیه و اصلی میلگرام، صحنه این‌چنین ترتیب می‌یافت که در زیر می‌آید اگرچه در آزمایش‌های بعدی به دلیل بررسی نکات ظریف دیگر، صحنه تا حدودی تغییر می‌کند و جزئیات این آزمایش‌ها به ترتیب دیگری اجرا می‌گردند:

دو مرد به آزمایشگاه روان‌شناسی دانشگاه پیل وارد می‌شوند تا در آزمایشی مربوط به یادگیری و حافظه شرکت کنند. آزمایشگری خشک و جدی با روپوش سفید آزمایشگاه برای آنها توضیح می‌دهد که در آزمایشی شرکت می‌کنند که آزمایشی بسیار نو و تازه در مورد اثر تنبیه بر یادگیری است. آزمایشگر توضیح می‌دهد که یکی از آنها می‌باید فهرستی متشکل از یک سری زوج یا جفت لغت را به دیگری بیاموزد و در هر مورد که آموزش گیرنده اشتباه کند به او شوک بدهد و این شوک‌ها هم در هر بار اشتباه نسبت به بار قبلی شدیدتر شوند. برای اینکه نقش هر کدام مشخص شود هر یک برگه‌ای (قرعه‌ای) را از درون کلاهی باید بردارد. یکی از دو شرکت‌کننده که در واقع همکار آزمایشگر است می‌گوید که روی قرعه او آموزش گیرنده شده است (در واقع روی هر دو برگه آموزش‌دهنده نوشته شده است). سپس آموزش گیرنده به اتاق مجاور راهنمایی می‌شود (در واقع او همدست آزمایشگر و مردی 47 ساله است که شغل او حسابداری است و مردی بسیار متین و مؤدب است). به فرد آزمودنی دیگر نقش آموزش‌دهنده

1- social influence

داده می‌شود. برای اینکه آموزش دهنده احساس و تجربه‌ای از شوک داشته باشد، به او شوک خفیفی داده می‌شود (45 ولت) و سپس آموزش‌دهنده ادامه کار یعنی بستن آموزنده به صندلی و وصل کردن الکتروود به مچ دست او را مشاهده می‌کند.

برای اینکه آزمایش منحصر به دانشجویان نشود و نتایج قابل تعمیم به کل جمعیت باشد میلگرم از طریق آگهی در روزنامه تقاضای داوطلب برای آزمایش می‌کرد و شرکت‌کنندگان در آزمایش از مردم به اصطلاح «عادی» و از گروه‌های مختلف و متنوع اجتماعی بودند، از کارگر ساده گرفته تا کارگر صنعتی و اهل حرفه‌های مختلف و افراد جویای کار و دیگران. افراد برای شرکت در این آزمایش حق‌الزحمه‌ای دریافت می‌داشتند ولی به آنها گفته می‌شد آزمایش به هر نحو که پیش برود حق‌الزحمه آنها محفوظ است. برای اینکه از شرکت افراد با خصوصیات شخصیتی ناپه‌نجان و غیرعادی که ممکن است نتایج آزمایش را مشوش کند جلوگیری شود داوطلبان شرکت در آزمایش را با استفاده از آزمون شخصیت به اصطلاح غربال می‌کرد و فقط افرادی در آزمایش شرکت می‌کردند که نیمرخ شخصیتی طبیعی و سالم داشتند.



شکل 1

به آزمایش برگردیم، سپس آموزش‌دهنده و آزمایشگر به اتناق اصلی برمی‌گردند (شکل 1) و در آنجا آموزش‌دهنده پشت دستگاه «ایجاد شوک یا شوک‌ساز» قرار می‌گیرد که روی صفحه آن برای شوک‌های از 15 ولت تا 450 ولت کلید وجود دارد که شدت شوک هر کلید از کلید قبلی 15 ولت بیشتر است. هر تعداد کلید عنوانی دارد مانند «شوک خفیف»، «شوک قوی»، «خطر؛ شوک بسیار قوی» و از این قبیل. زیر کلیدهای 435 و 450 ولت سه علامت ضربدر (xxx) دیده می‌شود.

آزمایش ساده است و متداول در مبحث یادگیری (البته بدون استفاده از شوک). آموزش‌دهنده فهرستی از زوج کلمات را برای آموزنده می‌خواند. در مرحله بعد، کلمه اول از هر زوج توسط آموزش‌دهنده خوانده می‌شود و در مقابل آن چهار کلمه دیگر خوانده می‌شوند. آموزش‌گیرنده باید از میان این چهار کلمه، کلمه‌ای را که در بار اول خواندن فهرست با کلمه اول آمده بود تشخیص دهد و اعلام کند. در صورتی که گزینه درست را انتخاب کند اتفاق خاصی نمی‌افتد و آموزش‌دهنده کلمه بعدی را قرائت می‌کند. ولی در صورتی که آموزش‌گیرنده گزینه غلطی را انتخاب کند یا پاسخ ندهد (که آن هم پاسخ غلط محسوب می‌شود) آموزش‌دهنده شوکی به‌عنوان تنبیه به او می‌دهد و سپس کلمه بعدی در فهرست را می‌خواند و به همین ترتیب تا آخر. شدت شوک هم هر بار که آموزش‌گیرنده پاسخ غلط بدهد 15 ولت از بار قبل بیشتر می‌شود، آموزش‌دهنده موظف است هر بار شدت شوک را با صدای بلند اعلام کند. همان‌طور که پیش از این گفته شد، در واقع آموزش‌گیرنده شوکی دریافت نمی‌کند ولی طوری عکس‌العمل نشان می‌دهد و ترتیب کار طوری داده شده است که آموزش‌دهنده تصور می‌کند آموزش‌گیرنده شوک دریافت داشته است. با هر بار دادن شوک صدای کلید مربوط (کلیک) شنیده می‌شود، چراغ کوچکی روشن و خاموش می‌شود، و صدای بم زنگی (صدای بازر) به گوش می‌رسد.

اگر آموزش‌دهنده از آزمایشگر اطاعت کند و به دادن شوک ادامه دهد در شوک‌های با شدت 75، 90، 105 ولت ناله‌ای از آموزش‌گیرنده می‌شنود، در شدت 120 ولت آموزش‌گیرنده فریاد می‌زند که شوک دردناک است. وقتی به شوک با شدت 150 ولت می‌رسد آموزش‌گیرنده فریاد می‌زند «آزمایشگر مرا از اینجا بیرون ببار، دیگه نمی‌خوام تو آزمایش شرکت کنم، نمی‌خوام ادامه بدم». وقتی به شوک 270 ولت می‌رسد اعتراض او تبدیل به فریادهایی از شدت درد می‌شود و بازهم اصرار می‌کند که ادامه ندهد و آزاد شود. با شوک‌های 300 و 315 ولت با فریاد می‌گوید که دیگر پاسخ نمی‌دهد و پس از شوک با شدت 330 ولت دیگر صدایی از او شنیده

نمی‌شود. وقتی آموزش‌دهنده از آزمایشگر سوال می‌کند که چه کند و درخواست می‌کند که به آزمایش ادامه ندهد، آزمایشگر پاسخ می‌دهد که با جواب ندادن مانند پاسخ غلط عمل کند. طی آزمایش، آزمایشگر برای برانگیختن آموزش‌دهنده می‌تواند به ترتیب از این چهار تذکر استفاده کند:

تذکر اول: لطفاً ادامه بدهید

تذکر دوم: آزمایش اقتضاء می‌کند که شما ادامه بدهید

تذکر سوم: مطلقاً ضروری است که شما ادامه بدهید

تذکر چهارم: هیچ راه دیگری ندارید؛ باید ادامه بدهید

خوب، حالا تصور می‌کنید که آموزش‌دهنده تا کجا و تا کدام شدت به دادن شوک ادامه دهد؟ قبل از اجرای آزمایش میلگرم آن را برای 110 روانپزشک، دانشجو، و افراد بزرگسالی از طبقه متوسط توضیح داد و پرسید اگر شما در این آزمایش شرکت کنید فکر می‌کنید تا چه شدتی از شوک پیش بروید. معمولاً پاسخ‌ها حاکی از این بود که حداکثر تا حدود 35 ولت پیش خواهند رفت نه بیشتر و در این حدود دیگر اطاعت نخواهند کرد و هیچکس احتمال نداد از 300 ولت بگذرد. میلگرم با آگاهی از این امر که این پاسخ، ممکن است تحت‌تأثیر سوگیری فرد در جهت حفظ حرمت خود قرار گرفته باشد مجدداً سوال را اینطور مطرح کرد که فکر می‌کنند دیگران تا چه حد پیش بروند. تقریباً هیچکس حدس نزد که فردی ممکن است تا کلیدهایی که با سه ضربدر (xxx) علامت زده شده‌اند پیش برود. روان‌پزشکان حدس زدند یک نفر از هر 1000 نفر ممکن است تا این حد پیش برود. اما وقتی میلگرم آزمایش را با 40 نفر از طبقات مختلف و با دامنه سنی 20 تا 50 سال اجرا کرد 26 نفر از آنها یعنی 65% تا انتها یعنی تا 450 ولت پیش رفتند. آنهایی که ادامه ندادند اغلب در مرحله 300 ولت بود که اعتراض آموزش‌گیرنده شدیدتر می‌شود.

میلگرم که قرار بود این آزمایش را در آلمان هم اجرا کند و تأثیر تفاوت فرهنگی را بیازماید و انتظار داشت که سطح پایینی از اطاعت را مشاهده کند آشفته از نتایج آزمایش از انجام آزمایش در آلمان صرف‌نظر کرد و مصمم شد بسنجد که اگر اعتراض و اظهار ناراحتی آموزش‌گیرنده را تشدید کند چه اثری در نتیجه آزمایش خواهد گذاشت. از جمله اینکه آموزش‌گیرنده در مرحله‌ای بگوید «مختصری مشکل قلبی دارم» و آزمایشگر اطمینان می‌دهد که «اگرچه شک‌ها ممکن است دردناک باشند ولی آسیب دائمی به بافتی از بدن نمی‌زند». ضجه و ناله

بیشتر آموزش گیرنده اثری نداشت و از 40 آزمودنی 25 نفر یعنی 63% تا به آخر ادامه دادند و از آزمایشگر اطاعت کردند.

جدول 1

شدت شوکی که آموزش دهنده به آموزش گیرنده می‌دهد (به ولت)

تعداد کسانی که از دادن شوک به این حد و بیشتر سر باز زدند	شدت شوک (به ولت)	تعداد کسانی که از دادن شوک به این حد و بیشتر سر باز زدند	شدت شوک (به ولت)
0	شوک بسیار شدید 255	0	شوک خفیف 15
0	270	0	30
0	285	0	45
5	300	0	60
4	شوک فوق‌العاده شدید 315	0	شوک متوسط 75
2	330	0	90
1	345	0	105
1	360	0	120
1	خطر: شوک فوق‌العاده فوق‌العاده شدید 375	0	شوک شدید 135
0	390	0	150
0	405	0	165
0	420	0	180
0	خطر: شوک فوق‌العاده فوق‌العاده شدید 435	0	شوک بسیار شدید 195
26	450	0	210
		0	225
		0	240

میلگرم تنها آنهایی را که تا انتهای کار ادامه می‌دادند «مطیع» محسوب می‌داشت. بنابراین همان‌طور که مشاهده می‌کنید 26 نفر از 40 نفر (65%) را می‌توان این‌چنین محسوب داشت گرچه مابقی نیز به درجاتی اطاعت کردند.

با 21 آزمایشی که میلگرم در مورد اطاعت با 1000 آزمودنی، با تغییرات مختصر برای بررسی تأثیر عوامل مختلف بر اطاعت، انجام داد یافته کلی این است که حدود 65% از افراد تا انتها اطاعت می‌کنند (برای آگاهی از جزئیات این آزمایش‌ها به منابع پایانی این گزارش یا

بسیاری از منابع دیگری که در این مورد وجود دارند مراجعه فرمایید).

از ده آزمایشی که بعداً با آزمودنی‌های مؤنث انجام شد نتایج مشابهی به دست آمد. همچنین این آزمایش در بسیاری از کشورها انجام شد البته با اختلافاتی نسبتاً جزئی در نتایج. ولی اگر بخواهیم نتایج همه آنها را منصفانه خلاصه کنیم باید گفت همان اطاعت کامل 65% از افراد کم و بیش در کشورهای دیگر هم دیده شده است و 65% به صورت یک عدد معیار و پایه درآمده است.

در سال 2009 جری برگر¹ آزمایش میلگرم را تکرار کرد البته تا شوک 150 ولت، تا ببیند آیا در زمانه ما نیز اوضاع به همان منوال است یا خیر و مشاهده کرد تا این مرحله 70% اطاعت نشان دادند که مختصری از نتایج میلگرم کمتر است اگرچه در آزمایش میلگرم بیشتر افرادی که تا این مرحله پیش می‌آمدند تا به آخر ادامه می‌دادند. پس می‌توان حدس زد اگر آزمایش ادامه می‌یافت در زمان ما هم همان نتیجه به دست می‌آمد.

در مصاحبه‌های پس از آزمایش بسیاری از آزمودنی‌ها می‌گفتند که اگر به خاطر اعتبار و شهرت دانشگاه پیل نبود از این دستورها اطاعت نمی‌کردند. اگر پرستیژ نماد قدرت این همه اهمیت دارد پس شاید پرستیژ دانشگاه معتبر پیل موجب توجه دستورات مورد استفاده در آزمایش و این درجه از اطاعت شده باشد. برای بررسی درستی این امر میلگرام محل آزمایش را به جای دیگر و به محله‌ای اداری - تجاری که در سطحی بسیار متوسط بود تغییر داد، با تابلو و عنوانی نه چندان چشم‌گیر، ولی آزمایش با همان همکاران قبلی اجرا می‌شد. آموزش گیرنده در مرحله‌ای می‌گفت که مشکل قلبی دارد. حالا حدس می‌زنید که چند درصد تبعیت و اطاعت کامل نشان دادند؟ درصد اطاعت کامل هنوز هم بسیار بالا است (48%) اگرچه با 65% قبلی تفاوت معتبری دارد.

او برای اینکه عوامل مؤثر در فرمانبرداری را بسنجد تغییراتی در آزمایش‌ها داد و به این نتیجه رسید که 5 عامل در این امر مؤثرند:

- 1- فاصله عاطفی با فرد آزاردیده (قربانی)، 2- نزدیک بودن نماد قدرت به فرد از نظر فاصله مکانی 3- اعتبار او، 4- اینکه نماد قدرت عضو مؤسسه‌ای معتبر باشد یا خیر، و 5- وجود فرد دیگری که از اطاعت سر باز زند.

به‌عنوان مثال وقتی آموزش گیرنده در همان اتاق آموزش‌دهنده قرار داشت اطاعت کامل به

1- Jerry Burger

40% کاهش می‌یافت و وقتی که شیوه آزمایش اقتضاء می‌کرد که آموزش‌دهنده خود دست آموزش‌گیرنده را با زور به صفحه شوک بچسباند اطاعت کامل به 30% تقلیل می‌یافت (به تصویر توجه فرمایید). سی درصد افراد عادی مثل من و شما در این حالت تا این حد پیش می‌روند.



آیا این نتایج تکان‌دهنده نیستند؟ عجیب نیستند؟ دردآور و وحشت‌انگیز نیستند؟ انسان‌هایی ظاهراً بسیار عادی و بی‌آزار زمانی که در شرایطی خاص قرار بگیرند چه‌ها که نمی‌کنند. به نظر میلگرم افرادی که کاری را بنا به دستور مافوق انجام می‌دهند باور دارند که نظر مافوق را مجرا می‌دارند و انجام وظیفه را کاملاً مجزا از دیدگاه اخلاقی خود محسوب می‌کنند. در ذهن پیرو و اطاعت‌کننده، مسئولیت از خود به نماد قدرت (مافوق) منتقل می‌شود و فرد خود را مجری دستور می‌بیند نه تصمیم‌گیرنده، بنابراین خود را میرا می‌انگارد و مسئولیت را با مافوق می‌دانند. این وضعیت این احتمال را به ذهن می‌آورد که برای مصون داشتن شهروندان از فرمان‌های ناثواب و خشونت‌آمیز نمادهای قدرت تنها به طبیعت انسان‌هایی که در موقعیت پیروی و تبعیت قرار می‌گیرند نمی‌توان اکتفا کرد. گفته شده است که طبیعت ما همین است که هست اما باید جوامع انسانی طوری ترتیب یابند و تنظیم شوند که نمادهای قدرت نتوانند دستوری خلاف وجدان انسانی بدهند.

میلگرم نتایج آزمایش‌های خود را در مورد نفوذ نمادهای قدرت و تأثیر آنها در مقابل وجدان

افراد این‌چنین خلاصه می‌کند: روان‌شناسی اجتماعی این قرن درسی بسیار اساسی و مهم به ما می‌آموزد و آن اینکه در اغلب موارد، موقعیتی که فرد در آن قرار می‌گیرد مهم‌تر از خصوصیات فردی شخص، در تعیین چگونگی عمل اوست... هر فرد وجدانیاتی دارد که به درجاتی، بیشتر یا کمتر، در جهت مهار کردن جریان بی‌توقف تکانه‌های او که برای دیگران مخرب و زیان‌بارند عمل می‌کنند ولی زمانی که خود را به ساختاری نظام‌مند می‌سپارد، مخلوقی جدید جایگزین انسانی خودمختار می‌شود، که صرفاً متوجه و مراقب مجوزها و دستورات نماد قدرت است (نقل با واسطه از کتاب اطاعت از نماد قدرت¹، 1974).

این سلسله از آزمایش‌های میلگرم با انتقادهای شدیدی مواجه شدند از جمله اینکه گفته شد در این آزمایش‌ها ضوابط اخلاقی رعایت نمی‌شوند و آزمودنی‌ها در مورد هدف آزمایش فریب داده می‌شوند و شأن انسانی آنان رعایت نمی‌گردد. دیگر اینکه آزمودنی‌ها تحت استرس شدید و نامناسبی قرار داده می‌شوند که پس از آزمایش نیز رفع نمی‌شود و تسکین نمی‌یابد. به هر حال، این انتقادهای آنچنان شدید و گسترده بودند که موجب شدند تقاضای میلگرم برای عضویت در انجمن روانشناسی آمریکا (APA) موقتاً پذیرفته نشود و به نتیجه بررسی در مورد اخلاقی بودن آزمایش‌های او موکول گردد. این توضیح ضروری است که در آزمایش‌هایی از این‌قبیل اخلاق پژوهش اقتضاء می‌کند پس از انجام آزمایش، شرایط، هدف، و خصوصیات آزمایش دقیقاً و مفصلاً توضیح داده شوند و دلیل اینکه قبل از انجام آزمایش این اطلاعات در اختیار آزمودنی‌ها قرار نگرفت روشن گردد. میلگرم این نکات را رعایت می‌کرد.

پاسخ میلگرم این بود که در این آزمایش‌ها هیچ امر خلاف اخلاق پژوهش صورت نپذیرفته است و آزمایش‌ها در شرایطی کاملاً اخلاقی انجام شده‌اند و استرس و فشار روانی آزمودنی‌ها در نتیجه توضیحات پس از آزمایش کاملاً رفع می‌شده است.

همان‌طور که گفته شد ایراد و انتقاد، شدید و مداوم بود. آیا ممکن است بخشی از این عکس‌العمل‌ها در نتیجه این امر باشد که ما تاب رویارویی با واقعیت طبیعت خود را نداریم. و در نتیجه حرمت، عظمت، و اهمیت این پژوهش‌ها و نتایج آنها را مورد انتقاد قرار می‌دهیم؟ میلگرم بر این باور است که افراد توانایی دوگانه‌ای دارند یعنی اینکه هم می‌توانند از افرادی باشند که قضاوت اخلاقی خود را در همه شرایط ملاک عمل قرار می‌دهند و هم از افرادی که برعکس، در شرایط خاص تسلیم موقعیت می‌شوند و این اصول را زیر پا می‌گذارند. به هر حال

1- obedience to Authority

دو سوم از انسان‌ها، چه مرد و چه زن، این توانایی را دارند که به تکمین از قدرت، مرتکب اعمال نامقبول و بعضاً فجیع شوند و اصول اخلاقی خود را نادیده بگیرند.

شاید بهتر این باشد که نتایج را بپذیریم و به این نقطه روشن و امیدبخش دل خوش داریم که در این پژوهش‌ها و این دیدگاه در مورد طبیعت انسان، حدوداً یک‌سوم از ما در چنین موقعیت‌هایی در اعتقادات خود راسخیم، مقاومت می‌کنیم، و به این ورطه در نمی‌غلطیم. گفته می‌شود نتیجه مثبت دیگر این آزمایش‌ها و انتقال اطلاعات به‌دست آمده از آنها به عموم، آن است که آگاهی از این خصوصیت به افراد کمک می‌کند در موقعیت‌های مشابه که در آنها امکان لغزش در مقابل نماد قدرت وجود دارد، آگاهانه‌تر عمل کنند و به اصول اخلاقی خود بیشتر پای‌بند باشند.

آنچه که میلگرم با آزمایش و به‌صورت علمی نشان داد، برخی از متفکران در طول تاریخ احساس کرده‌اند. شاعر هم‌زبان ما مفهوم بسیار نزدیک به آن را به‌صورت زیر بیان می‌کند:

آدمی‌زاده طرفه معجونی است	کز فرشته سرشته و ز حیوان
گر رود سوی این شود کم از این	ور رود سوی آن شود به از آن

همان‌طور که گفته شد میلگرم شیوه‌های آزمایشی متعددی را برای بررسی فرآیندهای اجتماعی ابداع کرد که همه آنها بسیار مبتکرانه بودند مانند تکنیک نامه گم شده¹، آزمایش دنیای کوچک²، پارادایم سیرانویید³، غریبه آشنا⁴، و شیوه‌های دیگر. از میان همه اینها پژوهش‌های مربوط به اطاعت به نتایج بسیار تکان‌دهنده‌تر و مهم‌تری رسیدند. علی‌رغم اعتراض‌ها و در میان همه تحسین‌ها این آزمایش‌ها می‌توانند درس بزرگی به ما بیاموزند و آن اینکه در شرایط مشابه هوشیار باشیم که داریم چه می‌کنیم؛ صرفاً مطیعیم یا استوار بر اصول خود.

استنلی میلگرم به سال 984 در 51 سالگی بر اثر سکته قلبی رخت از جهان بر بست.

1- lost letter technique
3- cyranoid paradigm

2- small word experiment
4- familiar stranger

References:

مراجع:

- <http://muskingum.edu/~psych/psycweb/history/milgram.htm>.
<http://www.en.wikipedia.org/> Last modified on August, 2011.
<http://www.newworldencyclopedia.com/> Last modified on 20 February, 2011.
- Moghaddam, F. M. (2005). *Great ideas in psychology; A cultural and historical introduction*. One World Publications: England.
- Moghaddam, F. M., & Taylor, D. M. (1993). *Social psychology in cross-cultural perspective*. New York: Freeman.
- Myeres, D. G. (2007). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Sheehy, N. (2004). *Fifty key thinkers in psychology*. London & New York: Rutledge.
- Sheehy, N., Chapman, A. J., Conroy, W. (Eds). (2002). *Biographical dictionary of psychology*. New York: Rutledge.

گزارش‌های کوتاه از پژوهش‌های بالینی

این بخش برگزیده‌ایست از گزارش‌های منتشر شده در نشریه Clinician's Research Digest که توسط انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA) به صورت ماهانه انتشار می‌یابد. هدف از انتشار آن، اطلاع رسانی به افرادی است که در بخش خدمات شاغل‌اند و برای یافتن تازه‌ها و خواندن گزارش‌های مفصل در مجلات مختلف فرصت کافی ندارند. در انتهای هر گزارش منبع اصلی آن نیز ذکر می‌شود تا در صورت تمایل علاقه‌مندان بتوانند به شرح کامل این پژوهش‌ها دست یابند.

■ درمان شناختی - رفتاری پرخوری

اخیراً در مطالعه‌ای، محققان درمان کوتاه‌مدت مقرون به صرفه‌ای را برای پرخوری عودکننده¹ بررسی کردند. برای اجرای این پژوهش 123 نفر که دچار اختلال خورد و خوراک بوده و در آنان نشانگان پرخوری از علائم اصلی به شمار می‌رفت انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه درمان به شیوه معمول و گروه درمان شناختی - رفتاری (درمان کمک به خود با راهنمایی) قرار گرفتند. مداخله توسط درمانگرانی صورت گرفت که دارای درجه کارشناسی ارشد بودند و در استفاده از درمان شناختی - رفتاری² (CBT) برای افسردگی تجربه داشتند ولی هیچ تجربه‌ای در درمان اختلالات پرخوری نداشتند. قبل از اجرای درمان، درمانگران در کارگاهی سه ساعته که مبتنی بر کتاب فربرن³ (1995) با عنوان «غلبه بر پرخوری»⁴ بود، حضور یافتند. مداخله متشکل از 8 جلسه 20 تا 25 دقیقه‌ای طی یک دوره 12 هفته‌ای بود. تمرکز اصلی بر

1- binge eating
3- Fairburn

2- cognitive-behavioral therapy
4- Overcoming Binge Eating

استفاده از نظارت بر خود، راهبردهای کنترل خود، و حل مسئله، برای ایجاد الگویی منظم از تغذیه به میزانی معتدل بود. نسبت‌های پرهیز از پرخوری¹ که گروه مداخله به آنها دست یافت 63% پس از اجرای گروه درمانی و 64% در پیگیری یک ساله بود. بهبودهایی در افسردگی، اختلال کارکردی، و سایر آسیب‌های خورد و خوراکی نیز وجود داشت. توجه به این نکته ضروری است که افراد گروه درمان به شیوه معمولی با گذشت زمان بهبود یافتند ولی نتایج نشان می‌دهد که اثربخشی مداخله شناختی - رفتاری فراتر از درمان به شیوه معمول است. کاربرد بالینی: اگرچه درمان شناختی - رفتاری معمول درمان روانی - اجتماعی مرجح (انتخابی) برای پرخوری و بولیمیا² (جوع) است تعداد کمی از بیماران از این شیوه درمان بهره‌مند می‌شوند. علی‌که ممکن است موجب عدم استفاده از CBT در درمان این مراجعان شده باشند عبارتند از: کمبود درمانگرانی که در اجرای این شیوه آموزش دیده‌اند، هزینه این درمان، و فشرده‌گی و سنگینی این نوع درمان. اما با استفاده از شیوه درمان شناختی - رفتاری از نوع «درمان کمک به خود با راهنمایی» می‌توان پرخوری عودکننده را با مداخله‌ای کم هزینه و کوتاه‌مدت توسط درمانگرانی با آموزش و تجربه محدود مؤثرأ درمان کرد.

Striegel-Moore, R. H. [Dept. of Psychology, Wesleyan Univ., Middletown, CT 06459; rstriegel.moore@wesleyan.edu], Wilson, G. T., DeBar, L., Perrin, N., Lynch, F., Raddelli, F., & Kraemer, H. (2010). Cognitive behavioral guided self-help for the treatment of recurrent binge eating. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 312-321.

مترجم

مهدی اسکندری

■ اثرات منفی قرار گرفتن در معرض دخانیات در دوران جنینی در نوزادان 2 روزه

قرارگرفتن در معرض دخانیات³ قبل از بارداری⁴ و در دوران بارداری منجر به نتایجی مشکل‌ساز می‌شود، از جمله دشواری در باردارشدن، حاملگی خارج از رحم⁵، زایمان زودرس⁶، نوزادان با وزن کم هنگام تولد⁷، و سندرم مرگ ناگهانی نوزاد⁸. همچنین سیگارکشیدن مادر در طول

1- abstinence from binge eating
3- tobacco
5- abstinence from binge eating
7- low birth weight

2- bulimia
4- pregnancy
6- bulimia
2- sudden infant death syndrome

بارداری با افزایش احتمال مشکلات شناختی، هیجانی، و رفتاری پایدار در طول عمر در کودکان از قبیل بدخلقی، بیش‌فعالی¹، و اختلالات رفتاری رابطه دارد. با وجود اینکه اثرات سیگار در مورد سلامت کودک از نظر مامایی و پزشکی به خوبی ثابت شده است، اثرات آن بر رفتار نوزاد به خوبی شناخته نشده است. مطالعه حاضر نوزادان 2 تا 3 روزه مادرانی را که در زمان بارداری سیگار می‌کشیدند، مادران بارداری را که به صورت غیرمستقیم در معرض دود سیگار بودند (SHS)²، و مادران باردار غیرسیگاری را مورد مقایسه قرار داد. از 282 مادر 72% سیگار نمی‌کشیدند، 6% پیوسته در معرض دود سیگار بودند و 22% مرتباً سیگار می‌کشیدند.

نوزادان مادرانی که غیرمستقیم در معرض دود سیگار بودند وزن کمتری از نوزادان مادران سیگاری و غیرسیگاری داشتند. دو گروه از نوزادانی که در معرض دخانیات بودند در پاسخ به محرک‌ها (نور، زنگ) هنگام بیداری مشکل داشتند و نیز در مورد بازداری پاسخ به همان محرک‌ها در خواب. علاوه بر این، نوزادان مادران سیگاری تحریک‌پذیرتر بوده و مشکل خودآرام‌بخشی بیشتری داشتند، و کودکان مادرانی که غیرمستقیم در معرض سیگار بودند نقایص رشد حرکتی و خودگردانی را نشان دادند، در حالی که در نوزادان مادران غیرسیگاری این مشکلات مشاهده نشدند. در پژوهش‌های دیگر رابطه نقص در این حوزه‌ها با بدخلقی³ در 4 ماهگی و مشکلات رفتاری و روانی در 6 سالگی نشان داده شد.

کاربرد بالینی: این یافته‌ها نشان می‌دهند در معرض دخانیات قرار گرفتن به هر شکلی، چه توسط مادر سیگاری و چه از طریق مادری که در معرض غیرمستقیم دود سیگار قرار دارد، بر رفتار نوزاد اثر منفی می‌گذارد. همچنین این مشکلات ممکن است نشان‌دهنده مراحل اولیه اختلال رفتاری پایدار باشند. درمانگران از جمله متخصصان سلامت روان و پزشکان می‌توانند از این اطلاعات برای آموزش مادران (و یا پدران) به‌عنوان بخشی از برنامه درمانی جامع ترک سیگار استفاده کنند.

Hernandez-Martinez, C., Val, V. A., Subias, J. E., & Sans, J. C. (2012). A longitudinal study on the effects of maternal smoking and secondhand smoke exposure during pregnancy on neonatal neurobehavior. *Early Human Development*, 88, 403-408.

مترجم:
مریم محمدزاده

1- hyperactivity
3- difficult temperament

2- second-hand smoke

گزارش و خبر

خبر

علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به پایگاه الکترونیک زیر مراجعه فرمایند.
www.iauq.ir/hamayesh

□ دومین کنگره ملی خدمات حمایتی کودکان مبتلا به سرطان و خانواده‌هایشان: مداخلات روانشناختی - مددکاری اجتماعی

دومین کنگره ملی خدمات حمایتی کودکان مبتلا به سرطان و خانواده‌هایشان: مداخلات روانشناختی - مددکاری توسط

□ نخستین همایش ملی توانمندسازی فردی - اجتماعی افراد با نیازهای ویژه دانشگاه آزاد اسلامی واحد قاینات، نخستین همایش ملی توانمندسازی فردی - اجتماعی افراد با نیازهای ویژه را در روزهای 23 و 24 مهر 1393 برگزار می‌کند. محورهای برگزاری این همایش که با تأکید بر افراد با توانایی‌های محدود (ذهنی و جسمی) تنظیم شده است عبارتند از انواع اختلالات؛ آسیب‌شناسی؛ حقوق، توانمندسازی؛ خانواده؛ مراکز علمی - آموزشی؛ و نهادهای اجتماعی.

□ هفتمین همایش بین‌المللی سلامت

روان کودک و نوجوان

انجمن روان‌پزشکی کودک و نوجوان ایران با همکاری دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، هفتمین همایش بین‌المللی سلامت روان کودک و نوجوان را سال آینده در سه روز متوالی از 22-24 اردیبهشت 1394 برگزار می‌کند. ارتقاء سلامت روان و پیشگیری از خشونت موضوع اصلی برگزاری این کنگره خواهد بود.

علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به پایگاه الکترونیک زیر مراجعه فرمایند.
<http://congress.iacap.ir/>

□ پنجمین کنگره انجمن روان‌شناسی

ایران

پنجمین کنگره انجمن روان‌شناسی ایران، سال آینده در روزهای پانزدهم تا هفدهم اردیبهشت 1394 برگزار خواهد شد. این کنگره با شعار روانشناسی، پلی به سوی انسان و جامعه سالم، از سوی انجمن روان‌شناسی ایران و با همکاری دانشگاه شهید بهشتی برگزار خواهد شد.

علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به پایگاه الکترونیک زیر مراجعه فرمایند.

www.congress.iranpa.org

مؤسسه خیریه حمایت از کودکان مبتلا به سرطان محک، در یکم و دوم آبان 1393 برگزار خواهد شد. محورهای اصلی این کنگره عبارتند از: ارائه پژوهش‌های بنیادی، کاربردی، و توسعه‌ای در قلمرو روان‌شناختی و روان‌پزشکی؛ ارائه پژوهش‌های بنیادی، کاربردی، و توسعه‌ای در قلمرو مددکاری اجتماعی و خدمات اجتماعی؛ فرسایش شغلی - روانی در ارائه خدمات به کودکان مبتلا به سرطان و خانواده؛ جامعه‌شناسی پزشکی و سلامت در قلمرو کودکان مبتلا به سرطان و خانواده؛ اهمیت اخلاق پزشکی در ارتقاء کیفیت خدمات درمانی؛ اهمیت مشکلات روانی - اجتماعی مراقبان (اعضای خانواده) و راهکارهای حمایتی از آنها؛ و کارکرد و تعامل گروهی در ارائه خدمات درمانی - حمایتی.

علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به نشانی زیر مراجعه فرمایند.

نشانی دبیرخانه: ابتدای بزرگراه ارتش، بلوار شهید مژدی (اوشان) بلوار محک، مؤسسه خیریه حمایت از کودکان مبتلا به سرطان محک.

علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به پایگاه الکترونیک زیر مراجعه فرمایند.

<http://www.mahak-charity.org>

تلفن دبیرخانه: 22484854

معرفی کتاب و مجله

کتاب حاضر در پنج فصل اصلی که هر فصل حاوی زیرمجموعه‌هایی است تنظیم شده است که عبارتند از: فصل اول: داستان یک تولد؛ علوم شناختی چگونه شکل گرفت؟؛ 1- انقلاب شناختی: داستان تولد علوم شناختی؛ 2- تحولات مؤثر در شکل‌گیری انقلاب شناختی: در آرزوی انسان مصنوعی، نظریه سیستم‌ها و سایبرنتیک، منطق و ریاضیات، تفکر و محاسبه، در برابر رفتاری نگری؛ فصل دوم: علوم شناختی و مسئله ذهن؛ 1- نظریه محاسباتی ذهن: مخالفان نظریه محاسباتی ذهن، 2- نظریه پیوندی ذهن: مغز و پردازش توزیع شده، شبکه‌های عصبی مصنوعی، ذهن همچون یک شبکه پیوندی، 3- روانشناسی شناختی

■ تألیف

● حاتمی، جواد. درباره علم شناختی: هوش مصنوعی، روان‌شناسی، زبان‌شناسی، علم اعصاب، و فلسفه ذهن. تهران: امیرکبیر، 1392. 199 ص. 75000 ریال.
بنابر پیشگفتار مؤلف، درباره علم شناختی کتابی مقدماتی است درباره مجموعه علوم که به صورت میان‌رشته‌ای به مطالعه ذهن و شناخت در انسان و سایر موجودات هوشمند می‌پردازند. هدف نگارنده، معرفی علوم شناختی و بیان جذابیت‌های آن برای خوانندگانی است که به تازگی مطالعه در این رشته را آغاز کرده‌اند.

سبک زندگی، تغییر در نظام مفهومی، 3-
انسان‌شناسی شناختی و مفهوم جدیدی از
انسان؛ منابع، و نمایه.

● حسن‌زاده، رمضان. روش تحقیق
کاربردی (راهنمای تدوین پایان‌نامه و
اجرای کارگاه‌های آموزشی). تهران، روان،
1393. 376 ص. 170000 ریال.

بنا بر پیشگفتار مترجم، کتاب روش تحقیق
کاربردی، به‌عنوان راهنمای تدوین پایان‌نامه
و اجرای کارگاه‌های آموزشی تدوین شده
است. مؤلف سعی کرده است تا چارچوب و
ساختار کتاب را طوری طراحی کند که
فرآیند تحقیق را صورت کاربردی و عملی
آموزش دهد. همچنین مجموعه حاضر
سرفصل‌ها و جدول زمان‌بندی کارگاه‌های
آموزشی در زمینه‌های مختلف از جمله
روش‌شناسی تحقیق، مقاله‌نویسی، مدیریت
پژوهش، اقدام‌پژوهی، آمار (مقدماتی و
پیشرفته)، ارزشیابی و اندازه‌گیری پیشرفت
تحصیلی، و آشنایی با اصول طراحی
سوالات امتحانی را معرفی کرده است.

فهرست مطالب این کتاب 5 بخش اصلی
دارد که در 10 سرفصل تنظیم شده است
که عبارتند از: بخش اول: با عنوان مسئله
یا طرح تحقیق، شامل فصل 1: تعریف،
ضرورت و هدف علم و تحقیق؛ فصل 2:
عنوان و موضوع تحقیق؛ فصل 3: اهداف

و مسئله ذهن، 4- دیدگاه‌های اول شخص در
علوم شناختی؛ فصل سوم: علوم شناختی در
میانۀ راه؛ مقدمه، 1- علم عصب پایه و علوم
شناختی: تحول علم عصب پایه، عصب
روان‌شناسی شناختی، علوم اعصاب‌شناختی،
توصیف مختصر سیستم عصبی انسان،
تکنیک‌های مطالعه مغز (روش‌های ثبت
مستقیم فعالیت مغز، روش
الکتروآنسفالوگرافی مغناطیسی (GEE)، روش
تصویربرداری رزونانس مغناطیسی کارکردی
(fMRI)، روش آنسفالوگرافی مغناطیسی
(MEG)، روش توموگرافی نشر پوزیترون
(PET)، روش‌های تحریک مغز، روش‌های
مبتنی بر ایجاد آسیب در مغز، روش‌های
زیستی - شیمیایی، نقش علوم اعصاب در
تحول علوم شناختی، 2- روان‌شناسی تکاملی،
3- زبان‌شناسی بعد از چامسکی؛ فصل چهارم:
رویکردهای جدید در علوم شناختی؛ مقدمه،
1- نظریه‌های غیرشناختی در علوم شناختی:
شناخت موقعیت محور، شناخت بدنمند،
شناخت توزیع شده و گسترده، نظریه
سیستم‌های پویا و مسئله شناخت، 2-
شناخت اجتماعی، 3- شناخت آگاهانه و
خودآگاهانه، 4- شناخت عاطفی، 5- جهت-
گیری بالینی و انسانی در کنار جهت‌گیری
معرفت‌شناختی؛ فصل پنجم: علم شناختی
و آینده یک مفهوم؛ 1- پویایی مفهومی
خود، 2- تغییرات احتمالی در منابع سازنده
خود در آینده: دستکاری در بدن، تغییر در

انسانی‌اش منجر شده است.
از آنجایی که نویسنده در زندگی خود
افسردگی را تجربه کرده است سعی دارد در
فصول کتاب با کسانی که دچار این
مشکل‌اند ارتباط برقرار کند.

نویسنده معتقد است که هدف اول از نگارش
کتاب، حمایت از افراد افسرده و ابراز این
واقعیت است که تا چه حد آنان را درک
می‌کند و به شکستن انزوای آنها علاقه‌مند
است.

فصل‌های کتاب عبارتند از: من کیستم؟
زندگی با اضطرابی فراگیر؛ انتخاب؛
افسردگی؛ بحران ناشی از باران یخ؛ راهی
که پی‌مومدم؛ میل به تغییر و حق تغییر؛
معاشرت با افراد مثبت؛ از خبرهای بد
پرهیز کنید؛ سه موردی که برایتان مفید
است؛ به ندای قلب خود گوش بسپارید؛ مزه
شیرینی‌های کوچک زندگی را بچشیم؛
کارهای داوطلبانه؛ ایمان به خدا؛ نه گفتن،
بدون رنجاندن؛ قدرشناس باشید؛ لحظات
سخت زندگی؛ سخن آخر.

● فروید، زیگموند. ضمیر ناآگاه. مترجم:
دکتر علی فولادین، آرین مرادزاده، دکتر
سیدحسین مجتهدی. تهران: موسسه
پژواک هنر و اندیشه. 1391. 204ص.
170000 ریال.

ترجمه کتاب حاضر، که از متن آلمانی به
فارسی برگردانده شده است، حاوی مقاله

تحقیق؛ فصل 4: متغیرهای تحقیق؛ فصل
5: سوالات و فرضیه‌های تحقیق. بخش دوم
با عنوان ادبیات یا پیشینه تحقیق شامل
فصل 6 است. بخش سوم با عنوان روش
انجام تحقیق (متدولوژی) شامل فصل 7:
روش‌شناسی تحقیق. بخش چهارم با عنوان
داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها شامل، فصل
8: روش تجزیه و تحلیل داده‌ها. بخش
پنجم با عنوان خلاصه، نتیجه‌گیری، و
پیشنهادها شامل فصل 9: گزارش تحقیق؛ و
فصل 10: مدیریت پژوهش. قابل ذکر است
که در پایان هر فصل خودآزمایی و بحث
گروهی گنجانده شده است.

بعلاوه در انتهای کتاب بخش پیوست‌ها
اضافه شده است که شامل جداول
زمان‌بندی، فرم طرح تحقیق، فرم ارزیابی، و
راهنمای تهیه و تنظیم گزارش اقدام‌پژوهی
می‌شود هم ضمیمه است.

■ ترجمه

● دوبوا، کریستین. افسردگی، زیباترین
هدیه زندگی من. مترجم: دکتر زهرا
بازرگان. تهران، سخن، 1392. 144 ص.
95000 ریال.

به نظر کریستین دوبوا نویسنده کتاب
حاضر، افسردگی زیباترین هدیه زندگی او
بوده است چون به رشد و شکوفایی شخصی
و شناخت ویژگی‌های زنانه و ویژگی‌های

پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی منتشر می‌شود. این فصلنامه یافته‌های پژوهشی در زمینه زیر را منتشر می‌کند: دانش‌های مرتبط با آموزش عالی مانند مدیریت آموزش عالی، برنامه‌ریزی آموزش عالی، ارزیابی آموزش عالی، آموزش عالی و بازار کار، برنامه‌های درسی، اقتصاد و امور مالی آموزش عالی، اعضای هیأت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان، آموزش و پژوهش، برنامه‌ریزی توسعه، گسترش آموزش. عناوین مقاله‌های این شماره عبارتند از: چارچوبی مفهومی برای برنامه‌ریزی مبتنی بر آینده‌اندیشی در دانشگاه (دکتر مقصود فراست‌خواه)؛ تلفیق مدیریت مشارکتی و سیستم‌های فازی برای ارزیابی عملکرد آموزشی دانشجویان (دکتر حسن خادمی زارع، دکتر محمدباقر فخرزاد)؛ اثر نابرابری سرمایه انسانی در زنان و مردان بر رشد اقتصادی (محمدجواد صالحی، جعفرعبادی، گشتاسب مظفری)؛ نقش آموزش کارآفرینی در نگرش کارآفرینانه و باور خودکارآمدی عمومی دانشجویان (عادل محسنی، سیدحسین موسوی، محمد جمالی)؛ تاثیر عوامل آموزشی، اجتماعی و فرهنگی بر تمایل به مهاجرت از کشور در دانشجویان دانشگاه تهران (دکتر رضوان حکیم‌زاده، دکتر ابراهیم طلائی، ماندانا جوانک)؛ دیدگاه استادان دانشگاه در خصوص کاربرد تفکر

ضمیر ناآگاه فروید (1915) است که از یافته‌های مهم روان‌کاوی به شمار می‌رود. مترجمان این کتاب عقیده دارند از آنجایی که نگارش مقاله فروید از ابتدا به زبان آلمانی بوده است، برای حفظ محتوای اصلی کتاب بهتر است مترجمان آن را از آلمانی به فارسی برگردانند. همچنین به تدبیر مترجمان در این کتاب علاوه بر متن فارسی، مآخذ آلمانی و نیز متن انگلیسی این کتاب هم ضمیمه شده است.

فهرست مطالب کتاب ضمیر ناآگاه عبارتند از: ضمیر ناآگاه؛ توجیه ضمیر ناآگاه؛ چندمعنایی ضمیر ناآگاه و دیدگاه جایگاه شناسه؛ احساس‌های ناآگاهانه؛ گفتارمایه و پویای پسرانش؛ چگونگی‌های ویژه نظام ضمیر ناآگاه؛ آمیزش هر دو نظام؛ به رسمیت شناختن ضمیر ناآگاه.

■ نشریات ادواری

● فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی (نشریه علمی - پژوهشی) شماره پیاپی 69، سال نوزدهم، شماره سوم، پاییز 1392. صاحب امتیاز: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، مدیر مسئول: دکتر مسعود هادیان دهکردی. سردبیر: دکتر رضا نوروززاده. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی از سوی مؤسسه

دانشگاه و میزان تخلفات تحصیلی
(دکتر محمدرضا شهبازی، مریم مالکی،
دکتر پرویز ساکتی).
نشانی: تهران، خیابان آفریقا، کوچه گلغام،
پلاک 1، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی
آموزش عالی. تلفن: 8-22010616.
پست الکترونیکی: journal@irphe.ir

انتقادی در فرایند تدریس (دکتر جواد
حاتمی، بتول احمدزاده، دکتر اسکندر
فتحی‌آذر)؛ توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثر و
مورد نیاز برای تدریس در دانشگاه (دکتر
مقصود امین‌خندقی، غلامعلی سیفی)؛
بررسی ادراک دانشجویان کارشناسی ارشد
از سیاست‌ها و اقدامات درستکاری تحصیلی

واژه‌های مصوب کارگروه واژه‌گزینی روان‌شناسی فرهنگستان زبان و ادب فارسی

این مجموعه از اصطلاحات در دفتر دهم فرهنگ واژه‌های مصوب فرهنگستان در سال 1392 به چاپ رسیده است. در تهیه این مجموعه اعضای گروه واژه‌گزینی روان‌شناسی فرهنگستان زبان و ادب فارسی که در جلسه‌ها شرکت داشتند به ترتیب الفبا عبارتند از: آقایان دکتر محسن ارجمند، دکتر حسن رفیعی، دکتر رضا زمانی، دکتر حسین مجتهدی، دکتر احمد محیط، دکتر غلامحسین معتمدی، سعید نوروزی جوینانی، و دکتر افشین یداللهی. امیدواریم از نظرات همه صاحب‌نظران و افراد متخصص در این حوزه بهره‌مند شویم. نظرها و پیشنهادهای خود را به نشانی پیام‌گیر فرهنگستان terminology@persianacademy.ir ارسال فرمایید.

دکتر محمدرضا رضوی
نماینده فرهنگستان در کارگروه واژه‌گزینی روان‌شناسی

بخش هفتم واژه‌های مصوب

واژه	معادل فارسی
accidental reinforcement <i>syn.</i> incidental reinforcement	تقویت اتفاقی
action learning → active learning ¹	
active learning ¹ <i>syn.</i> action learning	یادگیری عملی
active learning ²	یادگیری فعال
ADHD → attention-deficit/hyperactivity disorder	
adjustment disorder	اختلال سازگاری
appetitive behaviour	رفتار اشتیاقی
attachment disorder → reactive attachment disorder	
attention-deficit/hyperactivity disorder <i>abbr.</i> ADHD <i>syn.</i> attention-deficit disorder	اختلال کم‌توجهی - بیش‌فعالی
attention-deficit disorder → attention-deficit/hyperactivity disorder	
backward conditioning <i>syn.</i> backward pairing	شرطی‌سازی وارونه
backward pairing → backward conditioning	
childhood disintegrative disorder	اختلال انسجام‌گسیختگی کودکی
chronic motor or vocal tic disorder	اختلال تیک حرکتی یا آوایی مزمن
classical conditioning ¹	شرطی‌سازی کلاسیک
classical conditioning ²	شرطی‌شدگی کلاسیک

واژه	معادل فارسی
conditioning¹	شرطی‌سازی
conditioning²	شرطی‌شدگی
conduct disorder	اختلال سلوک
connector → interneuron	
connector neuron → interneuron	
consummatory act → consummatory response	
consummatory behaviour → consummatory response	
consummatory response <i>syn.</i> consummatory behaviour, consummatory act	رفتار پایانی
contiguity	مجاورت
continuous reinforcement <i>syn.</i> continuous reinforcement schedule, continuous schedule of reinforcement	تقویت پیوسته
continuous reinforcement schedule → continuous reinforcement	
continuous schedule of reinforcement → continuous reinforcement	
counterconditioning¹	دگرشرطی‌سازی
counterconditioning²	دگرشرطی‌شدگی
deconditioning → unlearning	
delay(ed) conditioning	شرطی‌سازی دیرآیند
dependent personality disorder	اختلال شخصیت وابسته
desensitization	حساسیت‌زدایی
developmental coordination disorder	اختلال تحولی هماهنگی

واژه	معادل فارسی
dishabituation	خوزدایی
education	آموزش، آموزش و پرورش
educational psychology	روان‌شناسی آموزشی
elective mutism → selective mutism	
elimination disorder	اختلال دفع
elimination drive	سائق دفع
encopresis <i>syn.</i> functional encopresis	بی‌اختیاری روانی مدفوع
enuresis <i>syn.</i> functional enuresis	بی‌اختیاری روانی ادرار
excitatory conditioning	شرطی‌سازی تهییجی
functional encopresis → encopresis	
functional enuresis → enuresis	
higher order conditioning	شرطی‌سازی مرتبه بالاتر
histrionic personality disorder	اختلال شخصیت نمایشی
incidental learning <i>syn.</i> nonintentional learning, latent learning, passive learning	یادگیری غیرفعال
incidental reinforcement → accidental reinforcement	
inhibitory conditioning	شرطی‌سازی مهارى
insecure attachment	دلبستگی ناایمن
instrumental behaviour	رفتار ابزاری
intellectual disability	کم‌توانی هوشی

واژه	معادل فارسی
intermittent reinforcement → partial reinforcement	
interneuron <i>syn. connector, connector neuron, internuncial neuron</i>	پی‌یاختهٔ رابط
internuncial neuron → interneuron	
latent learning → incidental learning	
law of contiguity	قانون مجاورت
law of effect	قانون اثر
LD² → learning disability	
LD¹ → learning disorder	
learning	یادگیری
learning disability <i>abbr. LD²</i>	کم‌توانی یادگیری
learning disorder <i>abbr. LD¹</i>	اختلال یادگیری
memory trace <i>abbr. trace</i>	ردیاد
mental retardation <i>abbr. MR</i>	عقب‌ماندگی ذهنی
mild mental retardation	عقب‌ماندگی ذهنی خفیف
moderate mental retardation	عقب‌ماندگی ذهنی متوسط
MR → mental retardation	
narcissistic personality disorder	اختلال شخصیت خودشیفته
negativistic personality disorder → passive-aggressive personality disorder	

واژه	معادل فارسی
nonintentional learning → incidental learning	
NOS → not otherwise specified	
not otherwise specified <i>abbr.</i> NOS	نابرشمرده
oppositional defiant disorder	اختلال نافرمانی مقابله‌ای
partial reinforcement <i>syn.</i> intermittent reinforcement	تقویت ناپیوسته
passive-aggressive personality disorder <i>syn.</i> negativistic personality disorder	اختلال شخصیت پرخاشگر منفعل
passive learning → incidental learning	
Pavlovian conditioning ¹	شرطی‌سازی پاولفی
Pavlovian conditioning ²	شرطی‌شدگی پاولفی
performance	عملکرد
pervasive developmental disorders	اختلال‌های تحولی فراگیر
phagomania → sitomania	
phagophobia → sitophobia	
PI → proactive interference	
primary stuttering	لکنت اولیه
proactive inhibition → proactive interference	
proactive interference <i>syn.</i> proactive inhibition, PI	تداخل پیش‌کنشی
profound mental retardation	عقب‌ماندگی ذهنی عمیق

واژه	معادل فارسی
pseudoconditioning	شبه‌شرطی‌سازی
punishment	تنبيه
reactive attachment disorder <i>syn.</i> attachment disorder	اختلال دلبستگی واکنشی
reinforcement	تقویت
reinforcement schedule → schedule of reinforcement	
reinforcer	تقویت‌کننده
reinforcing stimulus	محرک تقویت‌کننده
respondent conditioning ¹	شرطی‌سازی پاسخ
respondent conditioning ²	شرطی‌شدگی پاسخ
response	پاسخ
retrieval	بازیابی
retrieval block	وقفه بازیابی
retrieval cue	سرنخ بازیابی
retrieval failure	نارسایی بازیابی
retroactive inhibition → retroactive interference	
retroactive interference <i>syn.</i> retroactive inhibition	تداخل پس‌کنشی
rumination disorder	اختلال نشخوار
schedule of reinforcement <i>syn.</i> reinforcement schedule	برنامه تقویت
secondary stuttering	لکنت ثانویه
secure attachment	دلبستگی ایمن

واژه	معادل فارسی
selective mutism <i>syn.</i> elective mutism	لالی موقعیتی
sensitization¹	حساس‌سازی
sensitization²	حساس‌شدگی
sensory adaptation	انطباق حسی
sensory preconditioning	پیش‌شرطی‌شدگی حسی
separation anxiety disorder	اختلال اضطراب جدایی
severe mental retardation	عقب‌ماندگی ذهنی شدید
sitapophasia	غذائزندی
sitomania <i>syn.</i> phagomania	غذابارگی
sitophobia <i>syn.</i> phagophobia	غذاهراسی
specific developmental disorders	اختلال‌های تحولی خاص
stammering → stuttering	
state-dependent learning	یادگیری حالت‌وابسته
stimulus	محرک
stimulus-response learning	یادگیری محرک - پاسخی
stimulus-response theory	نظریه محرک - پاسخ
stuttering <i>syn.</i> stammering	لکنت
superstitious behaviour	رفتار خرافی
tic disorder	اختلال تیک

واژه	معادل فارسی
trace → memory trace	
trace conditioning	شرطی‌سازی پسایند
transient tic disorder	اختلال تیک گذرا
trial	آزمایه
unlearning <i>syn. deconditioning</i>	وایادگیری
unspecified mental retardation	عقب‌ماندگی ذهنی نامعین

پژوهشهای روان‌شناختی

نشریه علمی - پژوهشی

حاوی تحقیقاتی در زمینه مباحث مختلف روان‌شناسی، روان‌پزشکی، علوم تربیتی، و نظایر اینها و همچنین شامل بخش‌های گزارش‌های کوتاه از پژوهش‌های بالینی، چکیده پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری، گزارش و خبر، معرفی و نقد کتاب.

فرم اشتراک

نام و نام خانوادگی:	شماره:
نام:	تاریخ:
نام خانوادگی:	
شغل:	اشتراک برای مجدهای شماره:
نشانی: استان	شهر:
خیابان:	پلاک:
کد پستی:	صندوق پستی:
تلفن ثابت:	تلفن همراه:
پست الکترونیک:	

بهای تک شماره 33	ریال 20000
بهای تک شماره‌های 31 تا 32	ریال 15000
بهای تک شماره‌های 5 تا 30	ریال 12000
بهای اشتراک 4 مجلد با هزینه پست	ریال 80000
اشتراک دانشجویان و اعضای انجمن روان‌شناسی ایران، و پژوهشکده علوم شناختی	ریال 72000
بهای دوره صحافی شده شماره‌های 5 تا 8، 9 تا 12، 13 تا 16، و 17 تا 20؛ و 21 تا 24 هر دوره با جلد گالینگور	ریال 60000

مبلغ اشتراک به صورت بن کتاب، چک بانکی، حواله بانکی، یا نقداً به حساب جام بانک ملت به نام رضا زمانی، شماره 1527842/46 شعبه کیوان، تهران، خیابان طالقانی غربی قابل پرداخت است.

توجه: لطفاً هر گونه تغییر در نشانی و یا شماره تلفن خود را به دفتر نشریه اطلاع دهید.

نشانی: تهران، صندوق پستی: 14155-5191

تلفن: 88923561 فاکس: 88803719

پایگاه الکترونیک نشریه:

www.psychresearch.ir

رشد

مرکز جامع توان بخشی ذهنی رشد

با امتیاز سازمان بهزیستی کشور
سال تأسیس 1365

مرکز جامع توان بخشی ذهنی رشد، مؤسسه‌ای است روزانه با تجربهٔ بیش از 25 سال، که خدمات آموزشی توان بخشی را برای انواع ناتوانی‌های ذهنی در دو بخش عمده ارائه می‌کند:

* کودکان زیر 14 سال دختر و پسر

* حرفه‌آموزی دختران بالای 14 سال

برخی خدمات آموزشی که در این مرکز ارائه می‌شوند عبارتند از:

* تست هوش

* گفتار درمانی

* مشاورهٔ روان‌شناسی

* کاردرمانی

* موسیقی درمانی

* آموزش استثنائی

پذیرش کودکان در دو نوبت صبح و بعدازظهر و یا یکسره از 8 صبح الی 5 بعدازظهر با صبحانه، نهار، و سرویس رفت و برگشت انجام می‌گیرد.

نشانی: تهران، خیابان ازگل، خیابان توانبخشی، گلستان دوم، پلاک 10

تلفن و فاکس: 22444220

www.roshdrc.org

نشر نیوند منتشر کرد



تکنیک‌های درمانی اختلال اضطراب فراگیر؛
رویکرد رفتاری - شناختی و درمان‌های دارویی



اختلال شخصیت مرزی؛
راهنمای عملی برای درمانگران و درمانجویان



مشاوره با کودکان مبتلا به مشکلات پزشکی مزمن



راهنمای جامع روان‌درمانی بین‌فردی برای افسردگی



برنامه مصاحبه اختلال‌های اضطرابی برای DSM-IV؛
نسخه بزرگسالان و راهنمای درمانگر



آزمایشگاه مجازی یادگیری؛ راهنما و نرم‌افزار

خرید اینترنتی: www.psychresearch.ir

خرید تلفنی: 88923561

نشر نیوند منتشر کرد



ارگونومی



برنامه مصاحبه اختلال‌های اضطرابی برای DSM-IV؛
نسخه طول عمر و راهنمای درمانگر



غلبه بر بی‌خوابی؛ رویکرد درمان شناختی - رفتاری



غلبه بر بی‌خوابی؛ خودآموز گام به گام

خرید از نشر نیوند تا 15 درصد تخفیف



خواب، خواب مصنوعی، و رؤیا

خرید اینترنتی: www.psychresearch.ir

خرید تلفنی: 88923561

نشر نیوند به زودی منتشر می کند

دمانس

مؤلف: مریم زارع

فعال سازی رفتاری برای درمان افسردگی

نویسندگان: سونا دیمیچیان، کریستوفر مارتل، مایکل ادیس، و روت هرمان - دان

ترجمه: امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

درمان شناختی افسردگی

نویسندگان: جفری ای یانگ، جین رایگ، ارتور واینبرگر، و آرون تی بک

ترجمه: امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

روان درمانی بین شخصی برای افسردگی

نویسندگان: کاترین بلا بیرگ و جیمز مارکوویتس

ترجمه: امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

روان درمانی اختلال دوقطبی

نویسنده: داوید ج. میکلوویتس

ترجمه: امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

وسواس و درمان شناختی - رفتاری آن

نویسنده: تالیف جان اتان اس. آبراموویتز

ترجمه: امیر هوشنگ مهریار

فروشگاه نشر نیوند با تخفیف

اصول اساسی یادگیری و شرطی‌سازی

نویسنده: مایکل دامیان
ترجمه: دکتر رضا زمانی
و فیروزه طاهرپور
انتشارات رشد
قیمت: 38000 ریال



واژه‌نامه تطبیقی روان‌شناسی، روان‌پزشکی، و علوم تربیتی

انگلیسی - فارسی
دکتر رضا زمانی
نشر قو
قیمت: 280000 ریال (با جلد گالینگور)



خرید از نشر نیوند تا 15 درصد تخفیف

خرید اینترنتی: www.psychresearch.ir

خرید تلفنی: 88923561

ل توجہ، محاران کرامی

بدین وسیله به استحضار خوانندگان گرامی تقدیر می‌رساند
که دست‌اندرکاران نشریه پژوهش‌های روان‌شناختی موفق
به اخذ مجوز نشر کتاب با نام **نشر نیوند** شده‌اند.
همکاران محترم می‌که در صدد چاپ کتاب در زمینه‌های
روان‌شناسی، روان‌پزشکی، علوم تربیتی، و نظایر اینها
هستند در صورت تمایل می‌توانند با نشریه پژوهش‌های
روان‌شناختی تماس بگیرند.

Table of Contents

* Research Reports:

- Validity and Reliability of the Basic Beliefs Inventory; Persian Version 7 Elaheh Hejazi, Ph.D.
Nahid Sadeghi, Ph.D.
Maysam Shirzadifard, M.A.
- Psychometric Properties of Rejection Sensitivity Questionnaire in University Students in Iran 24 Samira Khoshkam, P.hD.
Fateme Bahrami, P.hD.
Farahnaz Rahmatollahi, M.A.
Samaneh Najarpourian, P.hD.
- Effectiveness of Group Behavioral Activation Treatment on Depressive Symptoms and Its Effect on Dysfunctional Attitudes 45 Amir Jalili, M.A.
A. A. Asgharnejad Farid, Ph.D.
Banafsheh Gharaei, Ph.D.
Mehdi Soleymani, Ph.D.
Parisa Faradji, B.A.
- Relationship between Goal Setting, Organizational Justice, Job Control, Job Self-Efficacy and Self-Regulation with Job Engagement in Employees of an Industrial Organization 67 Elham Saei, M.A.
Abdolzahra Noami, P.hD.
Abdolkazem Neisee, P.hD.

• Effectiveness of Training Psychological Capital with Intervention Model and Method of Luthans on the Psychological Capital in the Experts Working an Industrial Organization	86	Ahmad Alipour, Ph.D. Nila Akhoundy, M.A. G. R. Sarami Froushany, Ph.D. Majid Saffarinia, Ph.D. Mozhgan Agah Heris, Ph.D.
• Relationship between Autonomy-Supportive Behaviors of Coaches with Sport Commitment in Elite Female Handball Players: The mediating Role of Psychological Needs and Self-Determined Motivation	106	Behesht Ahmady, M.A. Azadeh Azadi, M.A. Shirin Zardoshtian, Ph.D.
* Intruding Eminent Psychologists	129	
* Clinician's Research Digest		Translators
• Cognitive-Behavioral Therapy (CBT)-Guided Self-Help for Binge Eating	141	Mehdi Eskandari
• Two-Day Old Babies Show Negative Effects Related to Tobacco Exposure In Utero	142	Maryam Mohammadzadeh
* Reports and News	144	
* Books and Journals	146	
* Psychological Terminology by the Academy of Persian Language and Literature	151	
* Announcements	160	

