

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> سهم خودپنداره، راهبردهای یادگیری، انگیزش تحصیلی خودمختار، و عزت‌نفس کلی در پیشرفت تحصیلی | دکتر حمزه گنجی
دکتر صلاح صوفی |
| <input type="checkbox"/> رابطه مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی معنوی | دکتر محسن گل‌پرور
اکرم احمدی
زهرا جوادیان |
| <input type="checkbox"/> قوه وهمیه: بازخوانی یک مفهوم سنتی براساس یافته‌های علوم‌شناختی مدرن | دکتر جواد حاتمی
عباس ذبیح‌زاده
محمد رضا نیک‌فرجام |
| <input type="checkbox"/> ارائه مدل ساختاری رضایت شغلی براساس مؤلفه‌های عدالت سازمانی در کارکنان دانشگاه تهران | ابوذر قاضی
اکرم حجری |
| <input type="checkbox"/> رابطه شادکامی با ابعاد محتوایی و ساختاری ارزش‌ها | دکتر یداله قاسمی‌پور
سمیه عباس‌پور |
| <input type="checkbox"/> تأثیر درمان شناختی - رفتاری بر کاهش خشم کودکان دچار اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی | معصومه مودی
دکتر حمید علیزاده
دکتر باقر غباری‌بناب
دکتر مهدی سلیمانی |
| <input type="checkbox"/> گزارش‌های کوتاه از پژوهش‌های بالینی | |
| <input type="checkbox"/> گزارش و خبر | |
| <input type="checkbox"/> معرفی کتاب و مجله | |

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:

Ahmadi, Asefe, Ph.D.	Mohammadkhani, Parvaneh, Ph.D.
Attari, Yousef Ali, Ph.D.	Mojtahedi, Seyyed Hossein, Ph.D.
Darvish, Mehdi, Ph.D.	Monirpoor, Nader, Ph.D.
Dolatshahi, Behrooz, Ph.D.	Nafisi, Gholamreza, Ph.D.
Ghasemzadeh, Fatemeh, Ph.D.	Omidi, Abdollah, Ph.D.
Gholamali Lavasani, Masoud, Ph.D.	Omidian, Morteza, Ph.D.
Golparvar, Mohsen, Ph.D.	Oreyzi, Hamid Reza, Ph.D.
Hassanzadeh, Ramazan, Ph.D.	Rezaci, Anoshiravan, M.A.
Hejazi, Elaheh, Ph.D.	Samavatian, Housein, Ph.D.
Izanloo, Balal, Ph.D.	Shahidi, Shahriar, Ph.D.
Koushkie Jahromi, Maryam, Ph.D.	Yadollahi, Sara, M.A.
Mehrabizadeh Honarmand, Mahnaz, Ph.D.	Zahrakar, Kiyanoosh, Ph.D.
Mohammadi, Seyed Davood, Ph.D.	Zargar, Yadollah, Ph.D.

Special Consultant: Jalily, Amir, M.D.

Statistic Consultant: Soleimani, Mehdi, Ph.D.

Executive Manager: Faraji, Parisa, B.A.

Assistants: Davarpanah, Foruzandeh, M.A.
Mohammad Sarraf Kordi, Hamideh, M.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: psychresearch.ir

Tel: (0098-21)88350858

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

همکار: حمیده محمدصراف‌کردی

دو فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی

تأییدیه علمی - پژوهشی مورخ ۱۳۷۳/۳/۲، ۱۳۸۳/۴/۶، ۱۳۸۹/۷/۳ و ۹۲/۸/۸

شماره پروانه انتشار: ۱۰۲/۳۸۸۲

آی.اس.ان: ۱۰۱۹-۹۶۱۶

شماره پی در پی: ۳۴

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: فروردین ۱۳۹۴

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 عاصفه احمدی، دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر عبدا... امیدی، دانشگاه علوم پزشکی کاشان
دکتر مرتضی امیدیان، دانشگاه یزد
دکتر بلال ایزانلو، دانشگاه خوارزمی
دکتر الهه حجازی، دانشگاه تهران
دکتر رمضان حسن زاده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری
دکتر مهدی درویش، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی
دکتر بهروز دولتشاهی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
انوشیروان رضایی، آموزش و پرورش منطقه ۱۳ تهران
دکتر دبا... زرگر، دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر کیانوش زهراکار، دانشگاه خوارزمی
دکتر حسین سماواتیان، دانشگاه اصفهان
دکتر شهریار شهیدی، دانشگاه شهید بهشتی
دکتر فاطمه قاسم‌زاده، معاونت پیشگیری سازمان بهزیستی
دکتر حمیدرضا عریضی، دانشگاه اصفهان
دکتر یوسفعلی عطاری، دانشگاه شهید چمران اهواز
مسعود غلامعلی لواسانی، دانشگاه تهران
دکتر مریم کوشکی جهرمی، دانشکده تربیت بدنی دانشگاه شیراز
دکتر محسن گل‌پرور، دانشگاه اصفهان واحد خوراسگان
دکتر پروانه محمدخانی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
دکتر سید حسین مجتهدی، دانشگاه شهید بهشتی
دکتر داود محمدی، دانشگاه علوم پزشکی قم
دکتر نادر منیریور، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم
دکتر مهناز مهربانی زاده هنرمند، دانشگاه شهید چمران اهواز
دکتر غلامرضا نفیسی، دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب
سارا یدالهی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

نمایه شده در:

PsychINFO, ISC, SID

نشانی و پایگاه الکترونیک:

www.psychresearch.ir

research.psychological@gmail.com

نشانی: تهران، اتوبان کردستان، بعد از پل حکیم،

خ ۲۷ غربی، ۲۰ متری اول، خ ۲۵

پلاک ۱۸، طبقه دوم.

صندوق پستی: ۱۴۱۵۵-۵۱۹۱

تلفن: ۸۸۳۵۰۸۵۸

فهرست

۷

* سخن سردبیر

* پژوهش

- سهم خودپنداره، راهبردهای یادگیری، انگیزش تحصیلی خودمختار، و عزت‌نفس کلی در پیشرفت تحصیلی
۱۱ دکتر حمزه گنجی
دکتر صلاح صوفی
- رابطه مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی معنوی
۳۰ دکتر محسن گل‌پرور
اکرم احمدی
زهرا جوادیان
- قوه وهمیه: بازخوانی یک مفهوم سنتی براساس یافته‌های علوم‌شناختی مدرن
۵۳ دکتر جواد حاتمی
عباس ذبیح‌زاده
محمدرضا نیک‌فرجام
- ارائه مدل ساختاری رضایت شغلی براساس مؤلفه‌های عدالت سازمانی در کارکنان دانشگاه تهران
۷۴ ابوذر قاضی
اکرم حجری
- رابطه شادکامی با ابعاد محتوایی و ساختاری ارزش‌ها
۹۴ دکتر یداله قاسمی‌پور
سمیه عباس‌پور

- تأثیر درمان شناختی - رفتاری بر کاهش خشم کودکان دچار اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی
- ۱۱۲ معصومه مودی
دکتر حمید علیزاده
دکتر باقر غباری‌بناب
دکتر مهدی سلیمانی

مترجم

* گزارش‌های کوتاه از پژوهش‌های بالینی

- نتایج استفاده از رفتار درمانی دیالکتیکی در درمان نوجوانان با مشکلات شدید هیجانی و رفتاری
- ۱۲۸ امین میرموسوی

- آیا مشکلات رفتاری کمتر و رفتارهای کلیشه‌ای خفیف در دختران ممکن است باعث غفلت از اختلال طیف اوتیسم در آنها شود؟
- ۱۳۰ سمیه نقوی

۱۳۲

* گزارش و خبر

۱۳۴

* معرفی کتاب و مجله

۱۳۹

* آگهی‌ها

به نام خداوندی،

که هستی را آفرید،

که اسرار، هستی را آفرید،

و انسان را، که در این اسرار غور کند

سپاس از پاران

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 می‌گزارد.

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 دکتر بنو عزیزی
 - 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 برونوس
- 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 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:

- ۱- 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.
- ۲- مقاله یا گزارش، حروف‌نگاری شود و با حداقل دو فاصله بین سطرها و بر یک روی کاغذ درج گردد.
- ۳- ارسال لوح فشرده (CD) مقاله در قالب نرم افزار Word و ۳ نسخه چاپ شده از آن ضرور است.
- ۴- چکیده هر مقاله را به دو زبان فارسی و انگلیسی، هر یک در حدود ۱۵۰ کلمه تنظیم فرمایید.
- ۵- کلیدواژه‌ها به فارسی و انگلیسی تنظیم و ارسال شوند.
- ۶- لاتین اسامی خاص و معادل انگلیسی اصطلاحات با ذکر شماره مذکور در متن در پاورقی ذکر شوند.
- ۷- 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.
- ۸- 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.
- ۹- 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.
- ۱۰- لطفاً از ارسال همزمان مقاله به نشریات دیگر خودداری فرمایید.
- ۱۱- یک نسخه از مقاله را حتماً پیش خود نگاه دارید.
- ۱۲- در صورت پذیرفته شدن مقاله، ۵ نسخه از شماره‌ای که مقاله در آن درج شده است برای هر یک از نویسندگان ارسال خواهد شد.
- ۱۳- از خوانندگان، پژوهشگران، و نویسندگان تقاضا می‌شود مکاتبات و مقالات خود را به نشانی زیر ارسال دارند:

نشریه پژوهش‌های روان‌شناختی، تهران، صندوق پستی: ۱۴۱۵۵-۵۱۹۱

تلفن: ۸۸۳۵۰۸۵۸

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.

سخن سرلایر

چندی پیش در نشریه‌ای الکترونیک، همکاری ارجمند مرقوم فرمودند که بین ۳۰۰ تا ۴۰۰ هزار دانشجوی روان‌شناسی در داخل کشور مشغول به تحصیل هستند. این اعداد مرا عمیقاً کنجکاو کرد و متعجب. از دو جهت؛ یکی اینکه ۴۰۰ هزار دانشجوی روان‌شناسی حدود ۱۰٪ کل دانشجویان کشور است که ظاهراً درست به نظر نمی‌رسد، و دیگر اینکه بین ۳۰۰ هزار تا ۴۰۰ هزار فاصله بسیار است. کنجکاو شدم که کدام یک به واقعیت نزدیک تر است و یا شاید واقعیت اساساً چیز دیگری است. موضوع را پیگیری کردم و کوشیدم که تا جای ممکن اطلاعات موثق جمع‌آوری کنم.

در این فاصله عمدتاً به لطف جناب آقای دکتر حمید یعقوبی و جناب آقای انوشیروان رضایی و نیز به مدد همکاران محترم دفتر انجمن روان‌شناسی ایران آمار مستندی به دست من رسید که محصول گزارش‌های وزارت محترم علوم، تحقیقات، و فناوری است. گرچه که آنچه فعلاً در دسترس من هست کامل نیست، معهداً می‌توان بر مبنای آن اطلاعاتی را به دست آورد و تصویری از گذشته و حال ترسیم کرد.

داستان از حدود سال ۱۳۴۲ شروع می‌شود که کمتر از صد نفر دانشجوی روان‌شناسی داشتیم. تعداد دانشجویان روان‌شناسی را در سال‌های مختلف در جدول ملاحظه فرمایید.

آمار دانشجویان روان‌شناسی و مشاوره در مقاطع مهم

(برگرفته از جدول تنظیم شده توسط آقای انوشیروان رضایی با تشکر از ایشان)

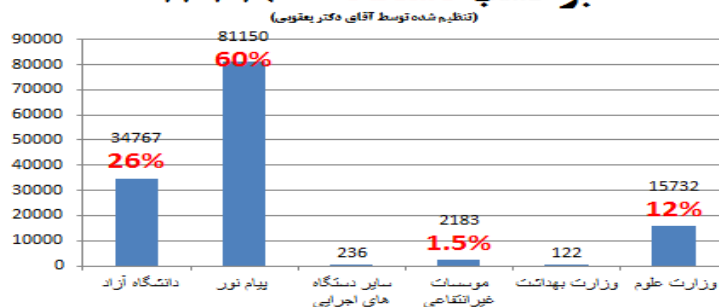
ملاحظات	آمار	سال	رویداد
	کمتر از ۱۰۰ نفر	۱۳۴۲-۱۳۴۳	تأسیس گروه روان‌شناسی دانشگاه تهران
نخستین آمار رسمی موجود	۲,۱۸۷	۱۳۴۸-۱۳۴۹	جدایی آموزش عالی از آموزش و پرورش
	۲,۷۰۳	۱۳۵۵-۱۳۵۸	سال پیروزی انقلاب اسلامی
کاهش آمار بعثت انقلاب و انقلاب فرهنگی	۲,۴۰۳	۱۳۶۱-۱۳۶۲	بازگشایی دانشگاه‌ها و تأسیس دانشگاه آزاد اسلامی
	۲,۹۱۱	۱۳۶۶-۱۳۶۷	تأسیس دانشگاه پیام نور
فقط دانشگاه‌های دولتی	۲۲,۹۵۱	۱۳۷۵-۱۳۷۶	نخستین بررسی کلی از وضعیت روان‌شناسی ایران (رضایی، ۱۳۷۷)
۷,۹۵۱ نفر دولتی (روان‌شناسی و مشاوره) + ۱۵,۰۰۰ نفر آزاد (فقط روان‌شناسی)	۸۳,۳۲۴	۱۳۸۷-۱۳۸۸	نخستین ممیزی رسمی رشته روان‌شناسی، یعقوبی و همکاران (۱۳۸۸)
فقط رشته‌های مختلف روان‌شناسی بدون مشاوره	۱۱۲,۵۴۰	۱۳۹۰-۱۳۹۱	
فقط روان‌شناسی	۱۳۴۱۹۰	۱۳۹۱-۱۳۹۲	وضعیت کنونی (یعقوبی، ۱۳۹۲)
روان‌شناسی و مشاوره			

سال تحصیلی ۱۳۶۲-۱۳۶۱ زمان تأسیس دانشگاه آزاد اسلامی است. در سال تحصیلی ۱۳۶۶-۱۳۶۷ دانشگاه پیام نور تأسیس شد. ظرف ۹ سال یعنی از ۱۳۶۶ تا ۱۳۷۵ تعداد دانشجویان این رشته نزدیک به ۸ برابر شد. طی ۱۲ سال بین سال تحصیلی ۱۳۷۵-۱۳۷۶ تا ۱۳۸۸-۱۳۸۷ نزدیک به ۴ برابر شد. در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۰ به ۱۱۲,۵۴۰ نفر رسید (فقط روان‌شناسی) و در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۲ به ۱۳۴,۱۹۰ نفر (روان‌شناسی و مشاوره) (مبنای آمار در سال‌های مختلف کاملاً یکسان نیست. از این نظر که گاهی روان‌شناسی به تنهایی ذکر شده است و گاهی روان‌شناسی و مشاوره. همانطور که عرض کردم هنوز اطلاعات به‌طور کامل در دسترس من نیست، ولی به هر حال از آنچه در دست است، می‌توان تصویری کلی حاصل کرد). این اعداد از جهتی موجب شادمانی هستند. از آن جهت که هر چه تعداد روان‌شناسان کشور بیشتر باشد، عده و عده بیشتری خواهند داشت و نفوذ اجتماعی فراتر و تأثیر افزون‌تر. از طرفی دیگر جای نگرانی است؛ از این بابت که آیا آنچنان که به کمیت پرداخته شده است، کیفیت هم در نظر بوده است. دیگر اینکه همکاران روان‌شناس ما چه می‌کنند. در هر یک از سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکتری آیا به مشاغل و فعالیت‌های مناسب دسترس دارند؟ آیا این انبوه عظیم، و امکانات شغلی احتمالاً کمتر موجب بی‌اعتباری این رشته نخواهد شد. در سال‌های اخیر خوشبختانه روان‌شناسی با شتابی قابل توجه هر چه بیشتر و بیشتر موضوع علاقه و احترام دانشجویان و عموم مردم شده است. آیا رشد بی‌رویه تعداد دانشجویان، همراه با کاهش

کیفیت آموزش، موجب معکوس شدن این روند و خدای ناکرده بی‌اعتباری روزافزون این رشته نخواهد شد؟

بنده در سال‌ها و موقعیت‌های مختلف به انجمن روان‌شناسی ایران پیشنهاد کرده‌ام که به بررسی سرنوشت دانشجویان این رشته بپردازد. نه صرفاً به عنوان یک پروژه تحقیقاتی بلکه به عنوان وظیفه‌ای که در قبال اعضای خود و سایر روان‌شناسان کشور دارد. نه با این هدف که لزوماً تعداد دانشجویان را محدود کنیم؛ بلکه با این هدف والاتر که آموزش روان‌شناسی را حتی‌الامکان با اقتضات شغلی فارغ‌التحصیلان تطبیق دهیم. من این بررسی را وظیفه همه مؤسسات ذیربط و به‌ویژه انجمن روان‌شناسی ایران به عنوان معتبرترین و فراگیرترین انجمن روان‌شناسی در ایران، می‌دانم. آیا ما نباید کنجکاو و مشتاق باشیم که بدانیم سرنوشت دانشجویان پیشین و همکاران فعلی ما به کجا می‌انجامد؟ من یک بار دیگر از مؤسسات ذیربط و بخصوص انجمن روان‌شناسی ایران، ارادتمندانه درخواست می‌کنم که به این موضوع عاجل بپردازند که شاید فردا بسیار دیر باشد.

تعداد کل دانشجویان روان‌شناسی و مشاوره برحسب دستگاه ۱۳۴۱۹۰



بیباید از زاویه‌ای دیگر به تماشای صحنه بپردازیم. به نمودار بالا نگاه کنید که مربوط به سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ است. آمار مربوط به سال ۱۳۹۰-۱۳۹۱ را هم که در اختیار دارم بسیار نزدیک به آمار این نمودار است. همانطور که ملاحظه می‌فرمایید ۶۰٪ (طبق محاسبه دقیق بیش از ۶۰٪) تعداد دانشجویان روان‌شناسی و مشاوره مربوط به دانشگاه پیام نور و ۲۶٪ مربوط به دانشگاه آزاد و جمعاً ۸۶٪ مربوط به این دو دانشگاه است. سهم دانشگاه‌های دولتی (وزارت علوم و وزارت بهداشت) تنها ۱۴/۲٪ است. یعنی دانشگاه پیام نور به تنهایی بیش از ۴

برابر مجموع مراکز آموزشی وزارت علوم و وزارت بهداشت، دانشجو دارد و دانشگاه‌های پیام نور و آزاد جمعاً بیش از ۶ برابر، با همه مراکز متعدد آموزشی و امکانات به نسبت وسیع این وزارتخانه‌های موسع برای آموزش دانشجویان. به نظر می‌رسید در کشور ما تعداد دانشجویان هر مؤسسه با امکانات آموزش آن مؤسسه نسبت معکوس دارد؛ هر چه امکانات آموزشی کمتر، تعداد دانشجو بیشتر.

حالا که به اینجا رسیدیم بیایید از منظری دیگر هم به مشکل نگاه کنیم: روان‌شناسی در سلسله علوم، بین علوم طبیعی و اجتماعی جای گرفته است. یعنی از یک سو موضوعات مورد بحث آن بسیار به علوم طبیعی نزدیک می‌شود و تابع همان احکام است و از سوی دیگر با علوم اجتماعی هم‌افق است. آیا ما برای رشته‌های پایه‌ای روان‌شناسی مانند احساس و ادراک، روان‌شناسی فیزیولوژیک، روان‌شناسی یادگیری، و روان‌شناسی شناختی و به‌طور خلاصه‌تر و دقیق‌تر روان‌شناسی آزمایشگاهی، که اساس و بخش معتبرتر روان‌شناسی است، چند آزمایشگاه آموزشی در سراسر کشور حتی در دانشگاه‌های دولتی داریم، بگذریم از آزمایشگاه‌های معتبر پژوهشی. گذشته از اینها آیا مؤسسات آموزشی غیر دولتی و حتی دولتی ما به اندازه کافی امکانات کتابخانه‌ای و منابع اطلاعاتی اینترنتی در اختیار دانشجویان می‌گذارند؟ آزمون دادن و آزمون گرفتن بسیار با ارزش است اما مگر این، همه روان‌شناسی است. تا کی باید تنها از این روزنه کوچک به گستره باشکوه روان‌شناسی نگریست.

به ارقام و اعداد دلخوش کردن و از کیفیت و معنا و محتوا غافل شدن، آیا راه درست پیشرفت و تعالی است.

به کجا می‌رویم؛ لختی بیندیشیم.

سهم خودپنداره، راهبردهای یادگیری، انگیزش تحصیلی خودمختار، و عزت‌نفس کلی در پیشرفت تحصیلی

Contribution of Self-Concept, Learning Strategies, Self-Determination Motivation, and Global Self-Esteem in Academic Achievement

Hamze Ganjeh, Ph.D.

Roudehen Islamic Azad University

Salah Soufi, Ph.D. *

Roudehen Islamic Azad University

دکتر حمزه گنجی

دانشگاه آزاد اسلامی رودهن

دکتر صلاح صوفی

دانشگاه آزاد اسلامی رودهن

Abstract: To determine both the individual and joint contribution of the four variables of global self-esteem, self-concept, self-determination motivation, and learning strategies in predicting students academic achievement, 417 students of the first grade at high school in Saghez City (consisting of 226 boys and 191 girls) were selected by stratified random sampling and answered the Rosenberg's Global Self-esteem Questionnaire, Saraswat's Self-concept Questionnaire, Valleraud's Academic Motivation Scale, and Pintrich & Degroth's Learning Strategies Questionnaire. The data were analyzed by multiple regression analysis method. The findings are indicative of the fact that variations in academic achievement can be predicted, by academic self-concept, learning strategies, and self-determination motivation variables.

چکیده: به منظور تعیین سهم مشترک و اختصاصی چهار متغیر عزت‌نفس کلی، خودپنداره، انگیزش خودتعیین‌گر، و راهبردهای یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ۴۱۷ دانش‌آموز سال اول دبیرستان‌های شهر سقز (۲۲۶ پسر و ۱۹۱ دختر) به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه عزت‌نفس کلی روزنبرگ، پرسشنامه خودپنداره ساراسوات، مقیاس انگیزش تحصیلی والرنس، و پرسشنامه راهبردهای یادگیری پینتریچ و دی‌گروت، پاسخ دادند. داده‌ها با رگرسیون چند متغیری تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که تغییرات پیشرفت تحصیلی از طریق متغیرهای خودپنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری، و انگیزش تحصیلی خودمختار، قابل پیش‌بینی است.

* Ssofy@yahoo.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: ۹۳/۳/۲۵

پذیرش مقاله: ۹۳/۹/۳

Keywords: global self-esteem; self-concept; self-determination motivation; learning strategies; academic achievement

کلیدواژه‌ها: عزت نفس کلی؛ خودپنداره؛ انگیزش تحصیلی خودمختار؛ راهبردهای یادگیری؛ پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن، از مفاهیم مهم در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی است. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی کار پیچیده‌ای است؛ زیرا هم عوامل محیطی و هم عوامل درون‌فردی بر آن اثر می‌گذارند. به عبارت دیگر، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، صرفاً تابع عوامل مربوط به نظام آموزش و پرورش نیست بلکه به قول باومن^۱ (۲۰۰۳)، تحت تأثیر ویژگی‌های روانی و تجارب زندگی آنان نیز قرار دارد.

عوامل متعددی می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان تأثیر بگذارند و آن‌را پیش‌بینی کنند، از جمله می‌توان رفتار اجتماعی و راهبردهای یادگیری (پینتریچ^۲ و دی‌گروت^۳، ۱۹۹۰)، درگیری تحصیلی، سبک‌های والدینی، و انگیزش تحصیلی (گرونلیک^۴، دسی^۵، و رایان^۶، ۱۹۹۱)، خودپنداره^۷ تحصیلی (مارش^۷، ۲۰۰۶)، و عزت‌نفس کلی (وندیمو احمد^۸ و بروینسما^۹، ۲۰۰۶) را نام برد.

این پژوهش با هدف بررسی میزان اثربخشی تعدادی از عوامل فردی بر پیشرفت تحصیلی انجام شد. «عزت‌نفس کلی»^{۱۰}، «خودپنداره»^{۱۱}، «انگیزش خودتعیین‌گر»^{۱۲}، و «راهبردهای یادگیری خودتنظیم»^{۱۳} عواملی هستند که مورد بررسی قرار گرفتند. هدف، بررسی سهم اختصاصی و مشترک هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود.

مارش و شولسن^{۱۴} (۱۹۸۵) خودپنداره را «ادراک شخص از خود» تعریف کرده‌اند. در دیدگاه مارش و کریون^{۱۵} (۲۰۰۶)، خودپنداره سازه‌ای واحد در نظر گرفته نمی‌شود بلکه به سازه‌های خودپنداره اجتماعی، جسمانی، و تحصیلی تقسیم می‌شود که در رأس آنها، خودپنداره کلی قرار دارد. در تعدادی از پژوهش‌ها (ارکمان^{۱۶}، کانور^{۱۷}، هندرزارت^{۱۸}، بورکان^{۱۹}، و ساهان^{۲۰}، ۲۰۱۰؛ هوشمند، ۱۳۷۶) همبستگی خودپنداره کلی با موفقیت تحصیلی، بسیار پایین بوده و این متغیر

- 1- Bawman
- 3- DeGroot
- 5- Deci
- 7- Marsh
- 9- Bruinsma
- 11- self-concept
- 13- self-regulated learning strategies
- 15- Craven
- 17- Canver
- 19- Borkan

- 2- Pintrich
- 4- Gronlick
- 6- Ryan
- 8- Wondimu Ahmad
- 10- global self-esteem
- 12- self-determination motivation
- 14- Shavelson
- 16- Erkman
- 18- Handesart
- 20- Sahan

نتوانسته است موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کند. در میان ابعاد خودپنداره، خودپنداره تحصیلی بیشترین تأثیر را در پیشرفت تحصیلی دارد (مارش، ۲۰۰۶؛ سانچز^۱ و رودا^۲، ۲۰۰۳؛ شولسن، هابنر^۳، و استانتون^۴، ۱۹۷۶). خودپنداره تحصیلی^۵ عبارت است از درک و دریافت دانش‌آموزان در مورد خود در زمینه فعالیت‌های مربوط به یادگیری و مدرسه (هاوس^۶، ۱۹۹۲، به نقل از رودریگز^۷، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی، در مقایسه با خودپنداره کلی، با پیشرفت تحصیلی رابطه قوی‌تری دارد (هاماچک^۸، ۱۹۹۵؛ مارش، ۲۰۰۶).

اغلب پژوهشگران بر این باورند که خودپنداره تحصیلی بر موفقیت تحصیلی بعدی اثر می‌گذارد و با آن رابطه مثبت دارد (مارش، بایرن^۹، و یونگ^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ مارش و کریون، ۲۰۰۶؛ ویلسن^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ مارش و تراوتوین^{۱۲}، لادکی^{۱۳}، کلر^{۱۴}، و بومرت^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ ارکمان و همکاران ۲۰۱۰؛ ایرسون^{۱۶} و هالماس^{۱۷}، ۲۰۰۹). در مدل شولسن و همکاران (۱۹۷۶)، عزت‌نفس کلی معادل خودپنداره کلی در نظر گرفته شده است. در مطالعات قبلی، نشان داده شده که همبستگی بین عزت‌نفس کلی و پیشرفت تحصیلی پایین است (پیخوتو^{۱۸} و آلَمیدا^{۱۹}، ۲۰۱۰).

متغیر دیگری که در پژوهش حاضر، نقش آن در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ارزیابی شد، راهبردهای یادگیری خودتنظیم است. الگوی یادگیری خودتنظیم پینتریچ (۱۹۹۹) مبنای این مطالعه قرار گرفت. این مدل یادگیری، براساس سه طبقه کلی راهبردهای شناختی^{۲۰}، راهبردهای فراشناختی^{۲۱}، و راهبردهای مدیریت منابع^{۲۲} تدوین شده است. در این رویکرد، دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر، کسانی هستند که از توانایی‌هایشان آگاهی دارند و برای موفق شدن در امور تحصیلی، از برنامه‌ریزی و نظارت استفاده می‌کنند، و اعمال خویش را در جهت تحقق اهداف یادگیری هدایت می‌کنند (درمیتزاکي^{۲۳}، لئونداري^{۲۴}، و گوداس^{۲۵}، ۲۰۰۹). اهمیت راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی را اغلب متخصصان این حوزه از جمله، زیمرمن^{۲۶}

1- Sanchez
3- Habner
5- academic self-concept
7- Rodriguez
9- Byrne
11- Wilson
13- Ludtke
15- Baumert
17- Hallmas
19- Almeida
21- meta-cognitive strategies
23- Dermitzaki
25- Goudas

2- Roda
4- Stanton
6- House
8- Hamachek
10- Yeung
12- Trautwein
14- Keller
16- Ireson
18- Peixoto
20- cognitive strategies
22- resource management strategies
24- Leondari
26- Zimmerman

(۱۹۹۰)، پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، و پینتریچ (۱۹۹۹) تأیید کرده‌اند. در تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده شده‌است که نقش راهبردهای فراشناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، بیش از راهبردهای شناختی است (دیره، ۱۳۸۶؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). در این پژوهش، متغیر دیگری که نقش آن بررسی شده، انگیزش خودتعیین‌گر است. نظریه انگیزش خودتعیین‌گر، که جزء نظریه‌های انگیزشی جدید به حساب می‌آید، منشاء پژوهش‌های گسترده‌ای شده‌است که به معرفی اصول اساسی و زیربنایی انگیزش پایدار انسان می‌پردازند (استون^۱، دسی، و رایان، ۲۰۰۹). در این نظریه، انگیزش به انواع مختلفی تقسیم می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۰۸؛ گای^۲، راتل^۳، و چنل^۴، ۲۰۰۸؛ دسی و رایان، ۱۹۸۵). سازه انگیزش از سه مؤلفه انگیزش درونی^۵، انگیزش بیرونی^۶، و بی‌انگیزشی^۷، تشکیل می‌شود و دامنه آن از خودمختاری شروع می‌شود و به بی‌انگیزشی، که نشانه احساس ناتوانی و درماندگی است، پایان می‌یابد (دسی و رایان ۱۹۸۵؛ رایان و دسی، ۲۰۰۰).

انگیزش درونی عبارت است از تمایل ذاتی انسان به یادگیری، و منظور از انگیزش بیرونی، تلاش برای رسیدن به نتایج مطلوب، و در واقع، دریافت مشوق‌های بیرونی است. انگیزش بیرونی، خود، به چند مؤلفه جزئی تقسیم می‌شود: تنظیم بیرونی^۸، تنظیم درون‌فکنی شده^۹، و تنظیم خودپذیر^{۱۰}. تنظیم بیرونی کمترین میزان خودمختاری را دارد و در آن، رفتار صرفاً به خاطر کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه انجام می‌شود. در تنظیم درون‌فکنی شده، رویداد عیناً درونی می‌شود؛ و در تنظیم خودپذیر، که بیش از دو مورد قبلی خودمختار است، رفتار به صورت یک ارزش پذیرفته می‌شود و فرد آن را از آن خود می‌کند (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ وندیمو احمد و بروینسما، ۲۰۰۶). بی‌انگیزشی مفهوم دیگری است که به درک بهتر رفتار انسان کمک می‌کند. افراد بی‌انگیزه تصور می‌کنند که کنترل رفتار در اختیارشان نیست و اصلی‌ترین عامل‌های رفتارشان عبارت‌اند از عوامل بیرونی غیرقابل پیش‌بینی و غیرقابل کنترل (دسی و رایان، ۱۹۹۰). انگیزش نسبی خودمختار از دیگر مفاهیم این نظریه است که به توانایی فرد برای تصمیم‌گیری به صورت مستقل اشاره دارد. افرادی که در این نوع انگیزش در سطح بالایی قرار داشته باشند به کنترل‌های بیرونی نیاز ندارند. استون، دسی، و رایان (۲۰۰۹) نوشته‌اند که نظریه یادگیری خودتعیین‌گر، با حوزه‌های زیادی از علم، از جمله با تعلیم و تربیت، در ارتباط است. آنها خصوصاً ارتباط انگیزش خودمختار و سایر مؤلفه‌های

1- Stone
3- Ratelle
5- internal motivation
7- amotivation
9- introjected regulated

2- Guay
4- Chanel
6- external motivation
8- external regulated
10- identified regulated

این نظریه را با پیشرفت تحصیلی تأیید کرده‌اند. برای مرور مطالعات مربوط به رابطه انگیزش خودمختار با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان می‌توان به تحقیقات وانستین کیست^۱، سمیونز^۲، لِنز^۳، سوننز^۴، و ماتوس^۵ (۲۰۰۵)، گای، راتل، و چنیل (۲۰۰۸)، گروولنیک، رایان، و دسی (۱۹۹۱)، گای، راتل، روی^۶، و لیتالین^۷ (۲۰۱۰)، بلاک^۸ و دسی (۲۰۰۰) و ندیمو احمد و بروینسما (۲۰۰۶)، مراجعه کرد. البته در تعدادی از مطالعات، رابطه بین انگیزش خودمختار و پیشرفت تحصیلی تأیید نشده‌است (چن^۹، و جانگ^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ بیکر^{۱۱}، ۲۰۰۴).

تعدادی از روان‌شناسان مفهوم انگیزش خودمختار را به چالش کشیده‌اند. این افراد معتقدند که خودمختاری به تفاوت‌های فرهنگی حساس است و تابع سیستم اجتماعی کل است. به عبارت دیگر، آنها اظهار می‌کنند که هر چند خودمختاری مهم‌ترین منبع رفتار در جوامع غربی است، در کشورهای آسیایی و شرقی چنین نیست. در جوامع شرقی، رفتار، تحت تأثیر عوامل دیگری است و خودمختاری از ارزش زیادی برخوردار نیست (مارکوس^{۱۲}، مولالی^{۱۳}، و کیتایاما^{۱۴}، ۱۹۹۷؛ به نقل از وندیمو احمد و بروینسما، ۲۰۰۶). در مقابل، چیرکو^{۱۵} (۲۰۰۹)، ژو^{۱۶}، ما^{۱۷}، و دسی (۲۰۰۹) و رایان و دسی (۲۰۰۶) نوشته‌اند که دیدگاه فوق درست نیست؛ زیرا نظریه خودمختاری، یک نظریه جهان‌شمول است و ربطی به عوامل فرهنگی ندارد. پژوهش حاضر از آنجا که در کشوری آسیایی (ایران) انجام شده‌است، می‌تواند در خصوص این اختلاف نظر، ارائه طریق کند.

روش

جامعه مورد مطالعه، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر شاغل به تحصیل (سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸) در سال اول دبیرستان‌های شهر سقز بود. مطابق آمار دریافت شده از اداره آموزش و پرورش شهر سقز، تعداد این افراد ۳۰۶۵ نفر (۱۷۱۹ پسر و ۳۴۶ دختر) بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. با توجه به اینکه حجم نمونه باید با مدل‌های همبستگی سازگار باشد و لذا، لازم است حداقل ۱۵ برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده باشد (هومن، ۱۳۸۴)، و از آنجاکه این پژوهش ۱۸ متغیر مشاهده شده دارد، ۴۱۷ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند

1- Vansteen Kiste
3- Lens
5- Matos
7- Litalien
9- Chen
11- Baker
13- Mullaly
15- Chirkov
17- Ma

2- Simons
4- Soenens
6- Roy
8- Black
10- Jang
12- Markus
14- Kitayama
16- Zho

که ۲۳ برابر تعداد متغیرهاست. دانش‌آموزان در دو مرحله انتخاب شدند. در مرحله اول از دبیرستان‌های پسرانه (۱۴ دبیرستان) ۸ دبیرستان و از دبیرستان‌های دخترانه (۱۲ دبیرستان) ۷ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم از هر دبیرستان یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. به این ترتیب، خوشه‌نهایی برای اجرای پرسشنامه‌ها، کلاس بود.

ابزار

۱- پرسشنامه خودپنداره ساراسوات: پرسشنامه خودپنداره ساراسوات^۱ (۱۹۸۴) که از ۴۸ ماده ساخته شده است ۶ خرده‌مقیاس خودپنداره جسمانی، اجتماعی، خلق و خو، تحصیلی، اخلاقی، و عقلانی دارد. هر خرده‌مقیاس از ۸ ماده تشکیل می‌شود. پاسخ به ماده‌های این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت ثبت می‌شود که از ۱ تا ۵ نمره‌دهی می‌شوند. با توجه به هدف پژوهش حاضر، کل پرسشنامه (۴۸ ماده) برای سنجش خودپنداره کلی و ۸ ماده مربوط به خودپنداره تحصیلی، برای سنجش خودپنداره تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت. ساراسوات، پایایی پرسشنامه را به روش آزمون - آزمون مجدد برای نمره کل خودپنداره ۰/۹۱ و برای خودپنداره تحصیلی ۰/۸۸ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ و برای خرده‌مقیاس خودپنداره تحصیلی ۰/۷۷ به دست آمد. در ضمن شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی این آزمون به قرار زیر بود که بیانگر برازش مطلوب داده‌هاست:

CFI = ۰/۹۸, GFI = ۰/۹۹, AGFI = ۰/۹۷, RMSEA = ۰/۰۵

۲- مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS): مقیاس انگیزش تحصیلی^۲ والرند^۳ و همکاران (۱۹۹۲) برای سنجش انگیزش خودمختار دانش‌آموزان به کار رفت. این مقیاس ۲۸ ماده دارد. که پاسخ به هر ماده آن براساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ "اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند" تا ۷ "کاملاً در مورد من صدق می‌کند" نمره‌گذاری می‌شود. این آزمون از ۷ خرده‌مقیاس ساخته شده که هر خرده‌مقیاس ۴ ماده دارد. سه خرده‌مقیاس به سنجش سه نوع انگیزش درونی (برای کار^۴، دانش^۵، و تحریک‌خواهی^۶) اختصاص دارند. سه خرده‌مقیاس نیز مختص سنجش انواع انگیزش بیرونی (تنظیم بیرونی، درون‌فکنی شده، و خودپذیر) هستند. آخرین مقیاس، بی‌انگیزشی را می‌سنجد. برای سنجش انگیزش تحصیلی خودمختار از خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی برای دانش، انگیزش خودپذیر، انگیزش درون‌فکنی شده، و بی‌انگیزشی استفاده شد. این گزینش به پیروی

- | | |
|---|--|
| 1- Saraswat Self-Concept Questionnaire | 2- Academic Motivation Scale |
| 3- Vallerand | |
| 4- internal motivation for accomplishment | |
| 5- internal motivation for knowledge | 6- internal motivation for stimulation |

از مطالعه گای و همکاران (۲۰۱۰) صورت گرفت. همچنین، برای سنجش انگیزش نسبی خودمختار، به تبعیت از پژوهش‌های قبلی (مانند والرند، پلتیر^۱، و کوئستنر^۲، ۲۰۰۸؛ گای، و همکاران، ۲۰۱۰؛ چانگ، چن، ۲۰۱۰؛ و هین^۳ و هاگر^۴، ۲۰۰۷) از فرمول زیر استفاده شد:

(بی‌انگیزی ۲ + ۲) / تنظیم بیرونی + تنظیم درون‌فکنی شده) - (انگیزش خودپذیر + انگیزش درونی ۲) = انگیزش نسبی خودمختار

چنانکه مشاهده می‌شود، به انگیزش درونی وزن ۲+ و به تنظیم خودپذیر وزن ۱+، داده شده‌است، زیرا این دو متغیر در خودمختاری تأثیر زیادی دارند. همچنین، وزن ۱- به انگیزش بیرونی و انگیزش درون‌فکنی‌شده داده شده است، زیرا در پیوستار خودمختاری - کنترل، متغیرهایی که به انگیزش درونی تمایل دارند از خودمختاری بیشتر و متغیرهایی که به انگیزش بیرونی تمایل دارند از خودمختاری کمتری برخوردار بوده و نیازمند کنترل بیشتر از بیرون هستند. در پژوهش‌های قبلی، گای و همکاران (۲۰۱۰) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه AMS را ۰/۷۲ تا ۰/۹۱ و چانگ، چن (۲۰۱۰) ۰/۷۷ تا ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر، برای خرده‌مقیاس‌ها ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ تا ۰/۷۹ و برای مقیاس کلی، ۰/۷۸ به‌دست آمد. همچنین، در بررسی اعتبار این مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی، شاخص‌های مدل اندازه‌گیری به شرح ذیل بود که حاکی از برازش مطلوب داده‌هاست:

CFI=۰/۹۷, GFI=۰/۹۷, AGFI=۰/۹۴, RMSEA=۰/۰۵۷

۳- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری خودتنظیم، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۵ مورد استفاده قرار گرفت که ساخته پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) است. کل این پرسشنامه برای سنجش راهبردهای شناختی، خودتنظیمی، و انگیزشی به کار می‌رود. پاسخ به ماده‌های این پرسشنامه براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ "اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند" تا ۷ "کاملاً در مورد من صدق می‌کند" نمره‌گذاری می‌شود. در این مطالعه، دو خرده‌مقیاس کاربرد راهبردهای شناختی و خودتنظیمی انتخاب شدند. خرده‌مقیاس راهبرد شناختی، شامل ۱۳ ماده و خرده‌مقیاس راهبرد خودتنظیمی، دارای ۹ ماده است. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس راهبرد شناختی را ۰/۸۳ و راهبرد خودتنظیمی را ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ

1- Pelletier

2- Koestner

3- Hein

4- Hagger

5- Motivation Strategies for Learning Questionnaire

برای خرده‌مقیاس راهبرد شناختی ۰/۸۸، برای راهبرد خودتنظیمی ۰/۸۵، و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به‌دست آمد. خلاصه نتیجه تحلیل عاملی تأییدی روی پرسشنامه راهبردهای یادگیری به‌صورت زیر بود که نشان دهنده برازش مطلوب داده‌هاست:

CFI=۰/۹۵, GFI=۰/۹۲, AGFI=۰/۹۰, RMSEA=۰/۰۵

۴ - مقیاس عزت‌نفس کلی روزنبرگ: عزت‌نفس کلی با استفاده از مقیاس عزت‌نفس کلی روزنبرگ^۱ (۱۹۶۵) اندازه‌گیری شد. این مقیاس ۱۰ ماده دارد که پاسخ به این مواد براساس مقیاس لیکرتی ۴ درجه‌ای ثبت می‌گردد که دامنه آن از، "به شدت مخالفم" صفر تا "به شدت موافقم" ۳ است. در پژوهش‌های قبلی، پایایی این مقیاس ۰/۷۲ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۵ به‌دست آمد. همچنین خلاصه شاخص‌های برازش مدل عاملی به‌صورت ذیل بود که حاکی از برازش مطلوب داده‌هاست:

CFI=۰/۹۹, GFI=۰/۹۹, AGFI=۰/۹۸, RMSEA=۰/۰۱

ابتدا برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، معدل کل سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ آنان از مدارس دریافت شد. سپس یکی از پژوهشگران شخصاً به کلاس‌های انتخاب‌شده در نمونه، مراجعه کرد. دانش‌آموزان در کلاس‌های درس خویش به‌صورت گروهی به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. باتوجه به اینکه پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های همبستگی است، به‌منظور توصیف داده‌ها از شاخص‌های آماری میانگین، انحراف معیار، و روش همبستگی پیرسون استفاده شد و برای تحلیل داده‌ها روش استنباطی رگرسیون خطی چندگانه به کار برده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱، ویژگی‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای موردنظر در این پژوهش نشان داده شده‌است:

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، از بین متغیرها، راهبردهای یادگیری بالاترین ضریب همبستگی مثبت (r=۰/۸۰) را با پیشرفت تحصیلی دارد. کلیه متغیرها، غیر از بی‌انگیزشی، رابطه معنادار و مثبتی با پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهند. بی‌انگیزشی، با همه متغیرها رابطه معکوس و معنادار دارد. بالاترین همبستگی منفی، بین انگیزش خودمختار و بی‌انگیزشی است (r=-۰/۸۸).

1- Rosenberg Global Self-esteem Scale

جدول ۱
ویژگی‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	خطای معیار میانگین	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
پیشرفت تحصیلی	۱۴/۱۲	۰/۱۸	—										
خودپنداره کلی	۱۷۴/۳۶	۰/۷۴	۰/۳۴**	—									
خودپنداره تحصیلی	۲۹/۵۰	۰/۲۳	۰/۷۱**	۰/۶۷**	—								
راهبردهای یادگیری	۱۰۲/۷۳	۱/۲۲	۰/۸۰**	۰/۳۵**	۰/۶۴**	—							
راهبرد شناختی	۶۲/۴۵	۰/۷۰	۰/۷۶**	۰/۳۳**	۰/۶۰**	۰/۹۷**	—						
راهبرد خودتنظیمی	۴۰/۲۸	۰/۵۶	۰/۷۹**	۰/۳۴**	۰/۶۳**	۰/۹۵**	۰/۸۵**	—					
انگیزش درونی	۶۸/۷۷	۰/۴۵	۰/۳۶**	۰/۴۰**	۰/۴۵**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	۰/۲۴**	—				
انگیزش بیرونی	۷۱/۶۷	۰/۴۱	۰/۱۳*	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۱۲*	۰/۵۵**	—			
بی انگیزشی	۹/۵۱	۰/۲۷	۰/۴۹**	۰/۲۸**	۰/۴۴**	۰/۴۱**	۰/۴۱**	۰/۴۴**	۰/۳۰**	۰/۱۱*	—		
عزت نفس کلی	۱۹/۰۰	۰/۲۰	۰/۲۹**	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۳۲**	۰/۲۹**	۰/۳۲**	۰/۲۹**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	—	
انگیزش خودمختار	۸/۲۷	۰/۱۹	۰/۵۳**	۰/۳۳**	۰/۵۱**	۰/۴۷**	۰/۴۵**	۰/۴۶**	۰/۵۷**	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۳۳**	—

*P<۰/۰۵

**P<۰/۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهند که خودپنداره تحصیلی، در پیشرفت تحصیلی اثری معنادار و مثبت دارد ($\beta=0/187$)، و اثر خودپنداره کلی در پیشرفت تحصیلی معنادار اما منفی است ($\beta=-0/237$)، بنابراین، وقتی خودپنداره کلی همراه با خودپنداره تحصیلی وارد معادله رگرسیون می‌شود، اثر منفی پیدا می‌کند. ضریب تبیین ($R^2=0/537$)، بیانگر این واقعیت است که ۵۳/۷ درصد تغییرات پیشرفت تحصیلی به خودپنداره، مربوط می‌شود و بقیه با عوامل دیگر ربط پیدا می‌کند.

جدول ۲

نتایج تحلیل رگرسیون خطی برای خویندازه کلی و خودپنداره تحصیلی
در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

متغیر	B	SEB	β	t	P
مقدار ثابت	۴۰۳۷	۱/۴۸۶		۲/۷۱۶	۰/۰۰۷
خودپنداره تحصیلی	۰/۶۹۳	۰/۰۳۶	۰/۸۷۰	۱۹/۳۴۵	۰/۰۰۰
خودپنداره کلی	-۰/۰۵۹	۰/۰۱۱	-۰/۲۳۷	-۵/۲۷۶	۰/۰۰۰

$P < 0/0001$

توضیح: $F_{(3,414)}=239/982$, $R^2=0/537$, $R=0/733$

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهند که هم راهبردهای خودتنظیمی و هم راهبردهای شناختی، بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارند؛ البته اثر راهبردهای خودتنظیمی قوی‌تر است. ضریب تبیین ($R^2=0/656$) بیانگر این است که ۶۵/۶ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را راهبردهای یادگیری شناختی و خودتنظیمی تبیین می‌کنند.

جدول ۳

نتایج رگرسیون خطی برای راهبرد شناختی و راهبرد خودتنظیمی
در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

متغیر	B	SEB	β	t	P
مقدار ثابت	۲/۱۳۸	۰/۴۸۸		۴/۳۸۴	۰/۰۰۰
راهبرد خودتنظیمی	۰/۱۸	۰/۰۱۸	۰/۵۴۹	۹/۹۸۵	۰/۰۰۰
راهبرد شناختی	۰/۷۶۰	۰/۰۱۵	۰/۲۸۹	۵/۲۱۵	۰/۰۰۰

$P < 0/0001$

توضیح: $F_{(3,414)}=395/187$, $R^2=0/656$, $R=0/810$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهند که از بین سه مؤلفه انگیزش خودتعیین‌گر، فقط، اثر انگیزش درونی مثبت و معنادار است. همچنان‌که انتظار می‌رفت، اثر بی‌انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی، منفی و

معنادار است. ضریب تبیین ($R^2=0/260$)، بیانگر این واقعیت است که ۲۶ درصد تغییرات پیشرفت تحصیلی، به مؤلفه‌های انگیزش خودتعیین‌گر مربوط است.

جدول ۴

نتایج تحلیل رگرسیون خطی برای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و بی‌انگیزشی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

متغیر	B	SEB	β	t	P
مقدار ثابت	۱۳/۵۲۸	۱/۵۱۹		۸/۵۰۵	۰/۰۰۰
انگیزش درونی	۰/۰۴۶	۰/۰۲۲	۰/۱۰۹	۲/۰۴۹	۰/۰۴۱
انگیزش بیرونی	۰/۰۰۷	۰/۰۲۳	۰/۰۱۶	۰/۳۱۴	۰/۷۵۴
بی‌انگیزشی	-۰/۳۱۲	۰/۰۳۰	-۰/۴۶۲	-۱/۰۳۷۶	۰/۰۰۰

$P<0/0001$

توضیح: $R=0/509$ ، $R^2=0/260$ ، $F_{(3,413)}=48/250$

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهند که خودپنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری، و انگیزش تحصیلی خودمختار، بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارند و فقط متغیر عزت‌نفس کلی، بر پیشرفت تحصیلی اثر منفی دارد که این اثر، معنادار نیست. ضریب تبیین ($R^2=0/724$) بیانگر این است که ۷۲/۴ درصد تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی را متغیرهای پیش‌بین فوق تبیین می‌کنند و بقیه آن به عوامل دیگر مرتبط است.

جدول ۵

نتایج تحلیل رگرسیون خطی برای خودپنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری، انگیزش تحصیلی خودمختار، و عزت‌نفس کلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

متغیر	B	SEB	β	t	P
مقدار ثابت	-۲/۰۱۰	۰/۶۷۳		-۲/۹۸۷	۰/۰۰۳
خودپنداره تحصیلی	۰/۲۴۲	۰/۰۲۹	۰/۳۰۴	۸/۳۶۸	۰/۰۰۰
راهبردهای یادگیری	۰/۰۸۶	۰/۰۰۵	۰/۵۶۶	۱۶/۳۹۱	۰/۰۰۰
انگیزش تحصیلی خودمختار	۰/۱۲۱	۰/۰۳۰	۰/۱۲۵	۳/۹۸۴	۰/۰۱
عزت‌نفس کلی	-۰/۰۴۲	۰/۰۲۶	-۰/۰۴۷	-۱/۶۴۹	۰/۱

$P=0/0001$

توضیح: $R=0/851$ ، $R^2=0/724$ ، $F_{(5,413)}=270/461$

با توجه به جدول ۵، معادله استاندارد شده مربوط به متغیرهای راهبردهای یادگیری، خودپنداره تحصیلی، و انگیزش تحصیلی خودمختار در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی به صورت زیر خواهد بود:

انگیزش تحصیلی خودمختار $0/125 +$ خودپنداره تحصیلی $0/304 +$ راهبردهای یادگیری $0/566 = Y$

همچنین، بتاهای محاسبه‌شده این واقعیت را نشان می‌دهند که سهم راهبردهای یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از دو عامل دیگر بیشتر است. سهم خودپنداره تحصیلی نیز، از انگیزش تحصیلی خودمختار بالاتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که از بین سه متغیر خودپنداره کلی، عزت‌نفس کلی، و خودپنداره تحصیلی، تنها خودپنداره تحصیلی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را به‌صورت مثبت پیش‌بینی کند. حتی اثر خودپنداره کلی بر پیشرفت تحصیلی منفی است، چیزی که سانچز و رودا (۲۰۰۳) قبلاً نشان داده‌اند. آنها نشان داده‌اند که خودپنداره غیر تحصیلی، با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد. معنادار نبودن اثر خودپنداره کلی در پیشرفت تحصیلی، با یافته‌های یاهایا^۱، راملی^۲، بون^۳، غفار^۴، و زکریا^۵ (۲۰۰۹)، کایور، رانا، و کایور^۶ (۲۰۰۹) همخوانی دارد. درخصوص عزت‌نفس کلی، مشاهده شد که این سازه بر پیشرفت تحصیلی اثر معناداری ندارد، زیرا با پیشرفت تحصیلی همبستگی ضعیفی داشت که آن هم منفی بود. این یافته نیز با پژوهش‌های قبلی، مانند پژوهش‌های مارش (۱۹۹۳)، مارش و همکاران (۲۰۰۶)، و مارش (۱۹۹۲) همخوانی دارد.

رابطه مثبت معنادار بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و تأیید توان خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، با پژوهش‌های متعدد قبلی همسو است (مارش، ۲۰۰۶؛ لی^۷ و یونگ، ۲۰۰۷؛ ارکمان و همکاران، ۲۰۱۰؛ درمیتزاکی و لئونداری، ۲۰۰۴؛ ویلسن، ۲۰۰۹؛ ایرسون و هالماس، ۲۰۰۹، و نویدی، ۱۳۸۲). در مجموع، طبق نظریه خودپنداره مارش (۲۰۰۶)، داشتن احساس مثبت در مورد خود، پیامدهای اجتماعی متعددی از جمله پیشرفت تحصیلی و انگیزش درونی را به دنبال دارد.

معنادار بودن اثر راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی، با اغلب پژوهش‌های قبلی همسوست؛ مثلاً می‌توان به زیمرمن و مارتینز پونز^۸ (۱۹۸۶)؛ ولترز^۹ (۲۰۱۰)؛ چنگ^{۱۰} (۲۰۱۱)؛ ماتوگا^{۱۱} (۲۰۰۹)؛ شین^{۱۲} و گیمون^{۱۳} (۲۰۰۲)؛ کوسنین^{۱۴} (۲۰۰۷)؛ محمدی (۱۳۸۸)؛ و امینی (۱۳۸۲)

1- Yahaya
3- Boon
5- Zakariya
7- Lee
9- Wolters
11- Matuga
13- Gamon

2- Ramli
4- Ghaffar
6- Kaur
8- Martinez-Pons
10- Cheng
12- Shin
14- Kosnin

مراجعه کرد. در این پژوهش، بیشتر اهمیت داشتن راهبردهای خودتنظیمی و فراشناختی، در مقایسه با راهبردهای شناختی با نتایج پژوهش‌های قبلی، از جمله دیره (۱۳۸۶) و پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش و سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهند که راهبردهای یادگیری شناختی و خودتنظیمی، وسیله هدایت یادگیری دانش‌آموزان و شیوه‌های تدریس معلمان است. بیشتر بودن اثر راهبرد خودتنظیمی در مقایسه با راهبردهای شناختی، بیانگر این واقعیت است که راهبردهای فراشناختی، ماهیتی کاملاً خودتنظیم دارند. به قول فلاول^۱ (۱۹۷۶)، فراشناخت در واقع دانش فرد در مورد شناخت فرایندهای شناختی و نظارت او بر این فرایندهاست.

از بین مؤلفه‌های انگیزش خودتعیین‌گر، انگیزش درونی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی اثر معنادار داشت. این نتیجه با یافته‌های ایوب^۲ (۲۰۱۰) همخوانی دارد و در واقع با ساختار نظریه خودمختاری دسی و رایان (۱۹۸۵، ۲۰۰۸) هماهنگ است؛ به عقیده این نویسندگان، دانش‌آموزانی که از انگیزش درونی بالایی برخوردارند در فعالیت‌های تحصیلی، موفق‌تر عمل می‌کنند. تأثیر منفی و معکوس بی‌انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی، کاملاً منطقی است. چنان‌که دسی و رایان (۱۹۹۰) نوشته‌اند، بی‌انگیزشی به درماندگی آموخته‌شده^۳ شبیه است. در چنین حالتی، فرد بین تلاش خود با موفقیت ارتباطی نمی‌بیند. در نتیجه، برای رسیدن به موفقیت تلاش نمی‌کند.

انگیزش تحصیلی خودمختار از سازه‌های مهم این پژوهش است که در پیشرفت تحصیلی اثر معنادار دارد. این نتیجه با یافته‌های اغلب پژوهش‌های قبلی همخوانی دارد (مانند وانستین کیست و همکاران، ۲۰۰۵؛ گای و همکاران، ۲۰۰۸؛ گای و همکاران، ۲۰۱۰؛ گرولینک و همکاران، ۱۹۹۱؛ بلاک و دسی، ۲۰۰۰). البته، در مقایسه با پژوهش‌هایی که در کشورهای غربی انجام شده، وزن تأثیر این متغیر بر پیشرفت تحصیلی پایین‌تر است. این موضوع به ادعای تعدادی از پژوهشگران مربوط می‌شود که معتقدند انگیزش خودمختار، وابسته به فرهنگ است و در کشورهای غربی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد (مانند مارکوس و همکاران، ۱۹۹۷؛ به نقل از وندیمواحمد و بروینسما، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، به‌رغم اعتقاد دسی و رایان (۱۹۸۵) که می‌گویند نظریه خودمختاری جهان‌شمول است، یافته‌های بعضی پژوهش‌ها مانند چن و جانگ (۲۰۱۰) و بیکر (۲۰۰۴)، انتقاد تعدادی از نویسندگان (مانند کراس^۴ و گور^۵، ۲۰۰۳؛ مورفی^۶، برمن^۷، و برمن^۸، ۲۰۰۳؛ به نقل از چیرکو، ۲۰۰۹) و تا حدودی نتایج این پژوهش، نشان می‌دهند که در کشورهای شرقی، نظریه خودمختاری به اندازه

1- Flavell
3- learned helplessness
5- Gore
7- Berman

2- Ayub
4- Cross
6- Murphy

کشورهای غربی مصداق ندارد، از همین‌رو، این مسئله نیازمند بررسی‌های وسیع‌تر در فرهنگ‌های شرقی است.

محدودیت‌ها:

این پژوهش، همانند سایر پژوهش‌های علوم انسانی با محدودیت‌هایی روبرو بود: موقعیت اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموزان از متغیرهایی است که بر نتایج پژوهش‌های رفتاری اثر دارد اما در این پژوهش لحاظ نشد. دیگر آنکه، اعتبار داده‌های مبتنی بر پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی تا حدودی مورد تردید است. با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عواقب منفی افت تحصیلی برای فرد، خانواده و جامعه، پیشنهاد می‌شود که در کنار خانواده‌ها، نظام آموزش و پرورش نیز به تقویت خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مبادرت ورزد. همچنین آموزش راهبردهای یادگیری، خصوصاً راهبردهای فراشناختی، باید سرلوحه فعالیت‌های آموزشی معلمان باشد. لازم است از همان اوایل کودکی، از خودمختاری کودکان حمایت شود و مدرسه نیز به رشد این ویژگی اساسی در دانش‌آموزان همت بگمارد تا انگیزش خودمختار آنان تقویت شود. قطعاً رشد و پرورش انگیزش خودمختار بر تعلیم و تربیت افراد تأثیر بسیار زیادی خواهد گذاشت.

پیشنهادها:

به پژوهشگران رشته‌های مختلف پیشنهاد می‌شود که نظریه خودمختاری را در کشور بیشتر مورد بررسی و پژوهش قرار دهند؛ خصوصاً، بررسی اثر انگیزش خودمختار در سایر حوزه‌ها مثل سلامت روان، مدیریت، ورزش، پزشکی، تجارت، و رهبری، ضروری به نظر می‌رسد.

References:

مراجع:

- امینی، شهریار (۱۳۸۲). بررسی نقش کارآمدی، خودتنظیمی و عزت‌نفس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان، رشته علوم تجربی شهرستان شهرکرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- دیره، عزت (۱۳۸۶). بررسی سهم عوامل انگیزشی در میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. پایان‌نامه دکتری، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- محمدی، مجتبی (۱۳۸۸). ارتباط به کارگیری راهبردهای یادگیری با سطح مهارت فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، ۱۰۳-۱۱۷، ۳.

نویدی، احد (۱۳۸۲). بررسی سهم مشترک و اختصاصی متغیرهای عملکرد تحصیلی قبلی، خودپنداره تحصیلی، و هوش عمومی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال نوزدهم، ۴، ۹۷-۱۲۹.

هوشمند، عثمان (۱۳۷۶). بررسی رابطه خودپنداره کلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سرآمد و عادی سال اول راهنمایی شهر گرگان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

- Ayub, N. (2010). Effects of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review*, 12(2), 363-372.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustments, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science of Education*, 84, 740-756.
- Bowman, B. T. (2003). Cultural diversity and academic achievement, Learning point, *North Central Regional Educational Laboratory*. Available online at: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/educatrs/LeadrsHp/Leobow.htm>.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-759.
- Cheng, E. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-66.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self determination in personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(6), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 238-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychological Association*, 49(3), 182-185.

- Dermitzaki, I., & Leondari, A. (2004). Pra-and primary school student's self-concept and its Relations to their self-regulatory skills. Available online at: <http://www.self.ox.ac.uk/conferences/2004>.
- Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). Relation between young students strategic behaviors, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction, 19*, 144-157.
- Erkman, F., Canver, A., Handesart, Z., Borkan, B., & Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 295-309.
- Flavell, J. H. (1976). Meta cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry: *American Psychologists, 34*, 906-911.
- Guay, F., Ratell, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-Concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences Journal, 20*, 644-653.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233-240.
- Gronlick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner sources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517.
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept components. *Journal of Counseling and Development, 73*, 41-452.
- Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioral regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences, 25*(2), 149-159.
- Lee, F., & Yeung, A. (2007). *Specificity of components of self-concept*. Available online at: <http://www.aare.ed.au/>.
- Kaur, J., Rana, J., & kaur, R. (2009). Home environment and academic achievement as correlates of self-concept among adolescence. *Studies on Home and Community Science, 3*(1), 13-17.
- Ireson, J., & Hallmas, S. (2009). Academic self-concept in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning*

and instruction, 19, 201-213.

- Kosnin, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malasian undergraduates. *International Education Journal, 8(1)*, 221-228.
- Marsh, H. W. (1992). The content specificity of relation between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 84*, 35-42.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In: Suls (Ed). *Psychological Perspective on the Self, 4*, 59-98.
- Marsh, H. W. (2006). Self-concept theory, measurement and research into practice. *The role of self-concept in educational psychology*. Available online at: <http://www.Researchgate.net/publication/242268806>.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist, 34*, 154-157.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance: A multidimensional perspective beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1(2)*, 133-163.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychology, 20*, 107-125.
- Marsh, H. W., Trautwein, V., Ludtke, O., Keller, O., & Baumert, j. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Validation and personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality, 74(2)*, 403-450.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society, 12(3)*, 4-11.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 157-175.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 37*, 459-570.

- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom learning performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Nj: Princeton University Press.
- Rodriguez, C. M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher educational Research and development, 28(5)*, 523-539.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions: *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality, 74(6)*, 1557-1585.
- Sanchez, F., & Roda, M. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. Electronic: *Journal of Research in Education, Psychology and Psychopedagogy, 1(1)*, 95-120.
- Saraswat, R. (1984). *Manual for Self-Concept Questionnaire*: National Psychological Co-operation, India.
- Shavelson, R. J., Habner, J. J., & Stanton, G. G., (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Shin, C., & Gamon, J. A. (2002). Relationships among learning strategies, patterns, styles, and achievement in web-based courses. *Journal of Agricultural Education, 43(4)*, 1-11.
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self - determination theory. *Journal of General Management, 34*, 75-91.
- Vallerand, R. J., Pelletier, G., & koestner, R. (2008). Reflection on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49(3)*, 257-262.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. B., & Valliers, E. F. (1992). The Academic Motivations Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52(4)*, 1003-1019.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescent's academic achievement. *Child Development, 76*(2), 483-501.
- Wilson, E., H. (2009). *A model of academic self-concept, perceived difficulty, social comparison, and achievement among academically accelerated secondary school students*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for degree of Doctor of Philosophy at the Unirersity of Connecticut.
- Wondimu, A., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous, motivation, and academic performance in a cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*, 4(3), 551-570.
- Wolters, C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*. Department of Education psychology, University of Houston may 2010. Artikle online.
- Yahaya, A., Ramli, J., Boon, Y., Ghaffar, M., & Zakriya, Z. (2009). Relationships between self-concept and personality and students academic performance in a selected secondary school. *European Journal of Social Sciences, 19*(2), 302-316.
- Zho, M. M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2009). The important of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Journal of Learning and Individual Differences, 19*, 492-498.
- Zimmerman, B, J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Journal of Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.

رابطه مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی معنوی

Relationships Between Spiritual Capital Components with Spiritual and Psychological Well-Being

Mohsen Golparvar, Ph.D.*

Islamic Azad University, Esfahan

Akram Ahmadi, M.A.

Islamic Azad University, Esfahan

Zahra Javadian, M.A.

Islamic Azad University, Esfahan

دکتر محسن گل‌پرور

دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان

اکرم احمدی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان

زهرا جوادیان

دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان

Abstract: The Present research was administered with the aim of investigating the relationships between spiritual capital components with spiritual and psychological well-being. The Research population consisted of employees of two industrial organizations, among whom 277 persons were selected using simple random sampling. Research instruments consisted of Spiritual Capital Questionnaire, Spiritual Well-Being Questionnaire, and Psychological Well-Being Questionnaire. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and concurrent multiple regression analysis. The results of multiple regression analysis showed that: 1. Among spiritual capital components, spiritual value orientation, spiritual effectiveness, spiritual arbitration, authentic affair, honoring humanity, and spiritual

چکیده: پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی با مؤلفه‌های بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی اجرا شد. جامعه آماری پژوهش کارکنان دو مجموعه صنعتی بودند که از میان آنها به شیوه تصادفی ساده ۲۷۷ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، پرسشنامه سرمایه معنوی، پرسشنامه بهزیستی معنوی، و پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی بودند. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان تحلیل شدند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که: (۱) از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی، مؤلفه‌های ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی دارای توان پیش‌بینی معنادار برای بهزیستی معنوی شخصی هستند. (۲) از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی، فقط

* drmgolparvar@hotmail.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: ۹۳/۵/۲۱
پذیرش مقاله: ۹۳/۹/۱۴

trust can predict personal spiritual well-being. 2. Among spiritual capital components spiritual value orientation can predict environmental spiritual well-being. 3. Among spiritual capital components, spiritual effectiveness, opportunity to give a private audience to God, and spiritual trust can predict transcendental spiritual well-being, and 4. Among spiritual capital components, spiritual value orientation, opportunity to give a private audience to God, authentic affair, and spiritual trust can predict psychological well-being. The Results of this research revealed that, spiritual capital components have potential capacity for promoting individual's spiritual and psychological well-being at workplace.

ارزش‌گرایی معنوی دارای توان پیش‌بینی معنادار برای بهزیستی معنوی محیطی است. ۳) از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی، مؤلفه‌های تأثیرگذاری معنوی، فرصت خلوت با خدا، و اعتماد معنوی دارای توان پیش‌بینی معنادار برای بهزیستی معنوی متعالی هستند، و ۴) از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی، مؤلفه‌های ارزش‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، و اعتماد معنوی دارای توان پیش‌بینی معنادار برای بهزیستی روان‌شناختی هستند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهند که مؤلفه‌های سرمایه معنوی ظرفیتی بالقوه برای ارتقاء سطح بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی افراد در محیط کار دارند.

Keywords: spiritual capital; spiritual well-being; psychological well-being; workplace

کلیدواژه‌ها: سرمایه معنوی؛ بهزیستی معنوی؛ بهزیستی روان‌شناختی؛ محیط کار

سال‌هاست که نظریه‌پردازان حوزه‌های مختلف، از جمله روان‌شناسان، معنویت^۱ را به منزله‌ی سازه‌ای تأثیرگذار بر رفتارها و ادراکات انسانی مورد توجه و پژوهش قرار داده‌اند (دی^۲، ۲۰۱۰؛ پرستون^۳، ریتز^۴، و هرناندز^۵، ۲۰۱۰؛ کیم^۶، رید^۷، کانگ^۸، و اوه^۹، ۲۰۱۲). علی‌رغم این قدمت توجه، پدیده معنویت کماکان از ظرفیت‌هایی پویا برای مفهوم‌سازی‌های نوین و ایجاد روندهای پژوهشی نوین برخوردار است (پارک^{۱۰} و پترسون^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ هان^{۱۲} و ریچاردسون^{۱۳}، ۲۰۱۰). سرمایه معنوی^{۱۴} در زمره‌ی سازه‌های به نسبت جدید است که تاکنون در عرصه پژوهش‌های کاربردی و بنیادی، کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است (کینی^{۱۵}، ۲۰۰۷؛ بیکر^{۱۶} و مایلز - واتسون^{۱۷}،

- 1- spirituality
- 3- Preston
- 5- Hernandez
- 7- Reed
- 9- Oh
- 11- Peterson
- 13- Richardsson
- 15- Kenny
- 17- Miles-Watson

- 2- Day
- 4- Ritter
- 6- Kim
- 8- Kang
- 10- Park
- 12- Han
- 14- spiritual capital
- 16- Baker

۲۰۰۸). آنچه در سرمایه معنوی مورد تأکید اندیشمندان و نظریه‌پردازان قرار گرفته این است که تمایلات معنوی افراد می‌توانند در بسیاری از موقعیت‌ها و شرایط، به‌سان منبعی که انرژی و نیروی لازم را برای مواجهه با موقعیت‌های مختلف برای آنها فراهم می‌آورند عمل کنند (بیکر و مایلز - واتسون، ۲۰۱۰؛ مونته‌ماگی^۱، ۲۰۱۱).

همانند سرمایه انسانی که بر مبنای آن اغلب می‌توان بسیاری از برنامه‌های کوتاه‌مدت تا بلندمدت را با چشم‌اندازی نویدبخش به مرحله اجرا درآورد، با تکیه بر باورها، ارزش‌ها، و گرایش‌های معنوی نیز می‌توان امید، پشتکار، و هدفمندی را برای یک زندگی خوشایند و مطلوب فراهم ساخت (ورتری^۲، ۲۰۰۳؛ وودبری^۳، ۲۰۰۳). به باور بسیاری از اندیشمندان، سرمایه معنوی عبارت است از مهارت‌ها و انتظارات ویژه‌ای که افراد بر مبنای دانش و میزان آشنایی خود با رسوم دینی و مذهبی خویش کسب می‌کنند و این انتظارات را در روابط خود با دنیای اطرافشان به کار می‌برند (وودبری، ۲۰۰۳؛ زوهار^۴ و مارشال^۵، ۲۰۰۴). بر مبنای این آگاهی و پیوند با ارزش‌ها و انتظارات معنوی است که اغلب افراد با نیرویی قابل‌توجه مواجه می‌گردند که در تمامی لحظات زندگی آنها را همراهی می‌کند و باعث می‌شود احساس کنند که معنویت همانند سرمایه‌ای ارزشمند، پیشبرد زندگی آنها را به سوی هدفی غایی برای‌شان تسهیل می‌کند (لیلارد^۶، اوگاکا^۷، ۲۰۰۵؛ میدل‌بروکس^۸، و ناگیو^۹، ۲۰۰۷).

استارک^{۱۰} و فینک^{۱۱} (۲۰۰۰) معتقدند که سرمایه معنوی باید مبتنی بر این حقیقت صورت‌بندی گردد و مورد توجه قرارگیرد که نیرو و انرژی حاصل در این حوزه از سرمایه انسانی، از عرصه‌های معنوی و مذهبی وام گرفته می‌شود و در عین حال باید در آن، شکلی از دل‌بستگی هیجانی فرد به آیین‌ها و ارزش‌های معنوی که برای وی برانگیزاننده و نیروبخش هستند نیز وجود داشته باشد. به باور آنها، سرمایه معنوی عبارت است از درجه تسلط و دل‌بستگی به یک فرهنگ مذهبی خاص (استارک و فینک، ۲۰۰۰). منظور از واژه تسلط در تعریف بالا دانش و آشنایی مورد نیاز برای پذیرش و تصدیق یک رویکرد دینی و معنوی خاص است. از چنین منظری، برای مشارکت کامل در یک رویکرد معنوی و مذهبی خاص، لازم است فرد به اندازه کافی با تأکیدات، آیین‌ها، رسوم، و ارزش‌های معنوی و مذهبی آن آشنایی داشته باشد و در عین حال بداند که بر مبنای قواعد و دستورات آن مذهب خاص، چگونه باید زندگی خود را سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی کند و به پیش

1- Monte maggi
3- Woodberry
5- Marshall
7- Ogaki
9- Noghiu
11- Finke

2- Verter
4- Zohar
6- Lillard
8- Middlebrooks
10- Stark

ببرد. در سرمایه معنوی لازم است، نحوه انجام مراسم و آیین‌های مورد تأکید در هر مذهب یا دین خاص نیز به‌طور جدی مدنظر قرارگیرد (وودبری، ۲۰۰۳؛ زوهار و مارشال، ۲۰۰۴؛ کنی، ۲۰۰۷؛ بیکر و مایلز - واتسون، ۲۰۰۸).

در تعریف استارک و فینک (۲۰۰۰) پیوند کامل یک فرد با ارزش‌های معنوی دینی خاص، مستلزم وابستگی هیجانی و تجارب هیجانی است که باعث می‌شوند ارزش‌ها و تأکیدات مذهبی و معنوی در فرد درونی شوند و بخشی از سرنوشت او گردند. از دید بسیاری از ادیان یکتاپرست، وقتی در طول زندگی یک فرد فعالیت‌های مذهبی و معنوی نظیر عبادت (نماز، روزه، و غیره) با لحظه لحظه‌های زندگی او درآمیخته شوند، اطمینان وی را به حقیقت دین افزایش می‌دهند که از این طریق، نوعی پیوند هیجانی بین فرد و تأکیدات معنوی وی به‌وجود می‌آید (کومو^۱، ۲۰۰۷؛ کوئینگ^۲، ویلز^۳، ۲۰۰۹). از ترکیب این دل‌بستگی هیجانی و تسلط باورهای معنوی، منبعی در دسترس فرد قرار می‌گیرد که باعث پدیدآمدن همان سرمایه معنوی می‌شود. از نگاه اکثر صاحب‌نظران عرصه سرمایه معنوی، هرچه افراد به ارزش‌ها، تأکیدات، و اصول و قواعد معنوی پذیرفته شده در دین و مذهب خود پایبندی و دل‌بستگی بیشتری داشته باشند احساس حمایت و هدفمندی بیشتری می‌کنند (فینک، ۲۰۰۳؛ لیلارد و اوگاکس، ۲۰۰۵؛ میدل‌بروکس و ناگیو، ۲۰۰۷؛ بیکر و مایلز - واتسون، ۲۰۱۰؛ مونته‌ماگی، ۲۰۱۱).

با انتقال مفهوم سرمایه معنوی به محیط‌های کار می‌توان از سرمایه معنوی سازمانی سخن به میان آورد. در تعریفی ساده می‌توان سرمایه معنوی سازمانی را درجه تسلط تمایلات، تأکیدات، و ارزش‌های انسان‌دوستانه و خدایسندانه بر کارکنان یک سازمان دانست که نحوه فعالیت افراد را در نقش‌های محول‌شده، روابط آنها با دیگران (همکاران، سرپرستان، و مدیران) هدایت می‌کند و برنامه‌ها و اهداف آنها را در مسیری متناسب با ارزش‌ها و تأکیدات انسان‌دوستانه و خدایسندانه قرار می‌دهد (گل‌پرور، ۱۳۹۱). در این تعریف، همسو با بسیاری از عرصه‌های دیگر، نظیر سرمایه روان‌شناختی^۴ که ماهیت پدیدارشناختی دارد و در فضای ذهنی انسان معنا و مفهوم می‌یابد (هاجز^۵، ۲۰۱۰)، سرمایه معنوی نیز در سطح فردی مدنظر قرار گرفته‌است. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که سرمایه معنوی در محیط کار دارای چند مشخصه است:

- ۱) به‌سان یک منبع هدایت‌گر، نحوه انجام وظایف و مسئولیت‌ها را در افراد تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.
- ۲) هرچه افراد به ارزش‌های انسانی و معنوی نظیر صداقت، درستکاری، و تکریم انسان‌ها بیشتر

1- Como
3- Wills
5- Hodges

2- Koenig
4- psychological capital

پایبند باشند، در خود الزام بیشتری به رفتار بر طبق آنها احساس می‌کنند.

۳) به دلیل ماهیت هدایت‌گر و انرژی‌بخش سرمایه معنوی، این پدیده باعث می‌شود تا افراد در لحظات مواجهه با مشکلات متعدد، با تکیه بر منبع درونی معنا و معنویت‌گرا، مقاومت و پشتکار بیشتری از خود نشان دهند.

۴) هر چه دل‌بستگی به اصول معنوی و مذهبی در افراد نیرومندتر باشد، آنها در زمان مواجهه با افراد و حوادث مختلف، شکیباتر و صبورتر خواهند بود، به این دلیل که معنویت‌گرایی درونی دارای زیربنایی حکمت‌گرایانه است که بر دخالت یک نیروی فرافردی (نظیر پروردگار) در امور انسان‌ها مبتنی است.

۵) تکیه بر ارزش‌های معنوی نظیر اعتماد، ارزشمندی، و کرامت انسان، و باور به اهداف مثبت و مطلوب در زندگی انسان، اعتماد به منبع سرمایه معنوی و به دنبال آن، تأثیرگذاری معنوی را در محیط کار سازمان‌ها فراهم می‌نماید.

۶) سرمایه معنوی به‌سان هر منبع سرمایه‌ای دیگر باید در لحظات مختلف تقویت شود. چنین تقویتی با فرصت خلوت با خدا و راز و نیاز با وی رابطه مستقیم دارد. آنگاه که انسان در فضای خلوت ذهن خود فرصتی می‌یابد تا با خداوند راز و نیاز کند، به همان میزان بر منبع سرمایه معنوی وی افزوده خواهد شد (گل‌پرور، ۱۳۹۱؛ ورتسر، ۲۰۰۳؛ وودبری، ۲۰۰۳؛ فینک، ۲۰۰۳؛ زوهار و مارشال، ۲۰۰۴؛ لیلارد و اوگاکا، ۲۰۰۵؛ میدل‌بروکس و ناگیو، ۲۰۰۷؛ کنی، ۲۰۰۷؛ بیکر و مایلز-واتسون، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۰؛ مونته‌ماگی، ۲۰۱۱). با اینکه مشخصه‌های مورد اشاره در بالا در مطالعات مربوط به سرمایه معنوی به‌صورت صریح مطرح نشده‌اند، ولی براساس آموزه‌های اغلب ادیان یکتاپرست از جمله دین اسلام، مؤلفه‌هایی نظیر اتکال، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی، خلوت با خدا، تکریم انسانیت، و فعالیت خالصانه، برای سرمایه معنوی اموری ضروری هستند (گل‌پرور، ۱۳۹۱).

نکته حائز اهمیت بعدی این است که سرمایه معنوی برای انسان دارای چه پیامدهایی است؟ براساس شواهدی که در ادامه ارائه خواهد شد، از پیامدهای اصلی سرمایه معنوی در انسان‌ها می‌توان بهزیستی معنوی^۱ و بهزیستی روان‌شناختی^۲ را ذکر کرد. از میان رویکردها و صورت‌بندی‌های ارائه شده در مورد بهزیستی معنوی، مدل چهار مؤلفه‌ای فیشر^۳ (۱۹۹۸) را می‌توان دارای رویکردی جامع به این پدیده در نظر گرفت که مشتمل است بر بهزیستی شخصی^۴، بهزیستی جمعی^۵، بهزیستی

1- spiritual well-being
3- Fisher
5- communal well-being

2- psychological well-being
4- personal well-being

محیطی^۱ و بهزیستی متعالی^۲. چنان‌که از ابعاد بهزیستی معنوی مطرح شده در رویکرد فیشر (۱۹۹۸) مشخص است، بهزیستی معنوی فقط به رفتارها و انتظارات معنوی و مذهبی محدود نمی‌شود، بلکه می‌توان آن را نوعی امیدواری در زندگی دانست که بر رابطه فرد با خود، دیگران، طبیعت، و خدا مبتنی است (گومز^۳ و فیشر، ۲۰۰۳). بهزیستی معنوی شخصی به این معناست که فرد توانسته در رابطه درونی با خود، بین معنا، هدف، و ارزش‌های زندگی خود انسجام و سازگاری برقرار کند. در مقابل، در بهزیستی معنوی جمعی یا اجتماعی که مشتمل است بر عشق، عدالت، امیدواری، و ارزش‌گذاری برای انسانیت در روابط بین‌فردی، بر نقش روابط جمعی به‌منزله شاخصی از بهزیستی معنوی تأکید می‌شود. بعد سوم بهزیستی معنوی، یعنی بهزیستی معنوی محیطی با لذت بردن از محیط طبیعی اطراف، پرورش آن، و مراقبت از آن رابطه‌ای تنگاتنگ دارد. به‌معنای دیگر، بهزیستی معنوی محیطی احساس یگانگی با طبیعت و نگرانی درباره آن است. بالاخره، بعد چهارم بهزیستی معنوی یعنی بهزیستی متعالی، با تعالی‌یافتگی ارتباطات روان‌شناختی فرد با نیرویی فرافردی به‌ویژه با خدای متعال، سروکار دارد (فیشر، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱). الگوی چند بعدی بهزیستی معنوی فیشر (۱۹۹۸)، تاکنون در مطالعات چندی، مورد بررسی قرار گرفته و به تأیید رسیده است (گومز و فیشر، ۲۰۰۳، ۲۰۱۲).

در کنار بهزیستی معنوی، بهزیستی روان‌شناختی مطرح می‌گردد که در آن، طیفی از ساختارها نظیر رضایت از زندگی، شادمانی، سازگاری، احساسات، و بهزیستی اخلاقی و ذهنی جای دارد (کینگ^۴، اسماسکی^۵، و رابینز^۶، ۲۰۱۱؛ موئه^۷، ۲۰۱۲؛ کارونانیدھی^۸، و چیترا^۹، ۲۰۱۳). بهزیستی روان‌شناختی دارای سه مشخصه اصلی است. مشخصه اول اینکه تجربه‌ای درونی است که انسان‌ها هر یک به تناسب شرایط خود، آن را در سطوح مختلف تجربه می‌کنند. مشخصه دوم در بهزیستی روان‌شناختی این است که بر عواطف مثبتی که افراد در لحظات مختلف آن را تجربه می‌نمایند تمرکز دارد. و بالاخره اینکه بهزیستی روان‌شناختی با تجربیات انسان در تمام حوزه‌های زندگی و نه فقط حوزه‌های خاص یا محدود سر و کار دارد. (رابرتسون^{۱۰} و کوپر^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ راثی^{۱۲}، ۲۰۱۱؛ بیر^{۱۳}، لایکینز^{۱۴}، و پیترز^{۱۵}، ۲۰۱۲). در تعریف و اندازه‌گیری بهزیستی روان‌شناختی براساس

1- environmental well-being
3- Gomez
5- Smoski
7- Moe
9- Chitra
11- Cooper
13- Baer
15- Peters

2- transcendental well- being
4- Keng
6- Robins
8- Karunanidhi
10- Robertson
12- Rathi
14- Lykins

شاخص‌های سه‌گانه مورد اشاره، شرایطی همچون تندرستی، راحتی، فضیلت یا ثروت که وابسته به دنیای بیرون فرد هستند، و ویژگی‌هایی مانند بهداشت روانی که با فقدان مؤلفه‌های منفی تعریف می‌شوند، مدنظر قرار نگرفته‌اند. بالاخره اینکه در اندازه‌گیری‌های بهزیستی روان‌شناختی، سنجشی کلی از تمام جوانب درنظر گرفته می‌شود. برای نمونه، در عرصه بهزیستی روان‌شناختی، گرچه می‌توان خلق یا رضایت را در حیطه خاصی سنجید، ولی در آن بر قضاوت یکپارچه درباره زندگی تأکید می‌شود (موئه، ۲۰۱۲؛ کارونانیدهی و چیترا، ۲۰۱۳). همین تأکیدات در عرصه بهزیستی روان‌شناختی در محیط کار نیز مطرح‌اند. براساس اغلب نظریات موجود، بهزیستی روان‌شناختی در محیط کار متشکل است از احساس آرامش، رضایت، و هدفمندی که در انجام وظایف شغلی مختلف، با احساس رشد و تعالی‌یافتگی همراه است (زونن‌تاگ^۱، بینه‌وایس^۲، و مویزا^۳، ۲۰۱۰؛ وایت^۴، ۲۰۱۰؛ بینه‌وایس، زونن‌تاگ و مویزا، ۲۰۱۰).

شواهد پژوهشی در دسترس نشان می‌دهند که در اغلب موارد بهزیستی معنوی و روان‌شناختی انسان به توجه به هر یک از ابعاد سرمایه معنوی بستگی دارد (دیماتئو، ۱۳۷۸؛ فیشر، ۱۹۹۸؛ فیشر، فرانسیس^۵، و جانسون^۶، ۲۰۰۰؛ گومز و فیشر، ۲۰۰۳؛ بیکر و مایلز - واتسون، ۲۰۰۸، و ۲۰۱۰؛ مونته‌ماگی، ۲۰۱۱). تاکنون در مطالعات متعددی رابطه معنویت با سلامت جسمی و روانی بررسی شده‌است (ویتینک^۷، جو^۸، لوئیس^۹، و بارگ^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ کیم، رید، هاروارد^{۱۱}، کانگ، و کونینگ، ۲۰۱۱؛ دیرندونک^{۱۲}، ۲۰۱۲؛ اسماعیل^{۱۳}، و دشموخ^{۱۴}، ۲۰۱۲). بیشتر این مطالعات نشان داده‌اند افرادی که فعالیت‌های معنوی و دینی بیشتری دارند، از حیث روانی و جسمی سالم‌ترند (پرستون و همکاران، ۲۰۱۰؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج بررسی‌ها همچنین نشان می‌دهند که مشارکت بیشتر افراد در فعالیت‌های دینی و معنوی به‌طور معناداری با شادی و رضایت بیشتر، میزان کمتر بزه‌کاری، میزان کمتر مصرف الکل، و سوء مصرف مواد، و دیگر مشکلات اجتماعی مرتبط است (کامپتون^{۱۵}، ۲۰۰۵). البته علی‌رغم اینکه در بسیاری از مطالعات نشان داده شده که بین احساس بهزیستی روان‌شناختی و دینداری و معنویت رابطه وجود دارد، ولی غالباً میزان این ارتباط متوسط به پایین بوده و در برخی مطالعات بین بهزیستی روان‌شناختی و معنویت رابطه‌ای گزارش نشده‌است

1- Sonnentag
3- Mojza
5- Francis
7- Wittink
9- Lewis
11- Harward
13- Ismail
15- Compton

2- Binnewies
4- White
6- Johnson
8- Joo
10- Barg
12- Dierendonck
14- Deshmukh

(کامپتون، ۲۰۰۵). در عین حال، کامپتون (۲۰۰۵) به پژوهش‌هایی اشاره می‌کند که در آنها نشان داده شده که احساس نزدیکی به خدا، بزرگترین و تنها پیش‌بینی کننده رضایت از زندگی در همهٔ سنین است. همچنین، طبق پژوهش‌های به عمل آمده، معنویت‌گرایی با سازگاری (پارک و پترسون، ۲۰۰۹؛ هان و ریچاردسون، ۲۰۱۰)، افسردگی، عزت‌نفس، جهت‌گیری مذهبی درونی، بهزیستی هیجانی، رضایت از زندگی، بی‌ثباتی هیجانی و آشفتگی خلق، و استرس در ارتباط است (ویتینک و همکاران، ۲۰۰۹؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۱؛ دیبرندونک، ۲۰۱۲؛ اسماعیل و دشموخ، ۲۰۱۲). در جمع‌بندی پایانی می‌توان گفت، سرمایه معنوی که سازه‌ای نوین است بسیاری از تأکیدات و نظریات مطرح در مورد نقش معنویت در سلامتی و بهزیستی انسان در عرصه‌های مختلف را در خود جای داده‌است. با وجود شواهد بسیار غنی در مورد رابطه بین معنویت و معنویت‌گرایی با سلامتی انسان در محیط‌های مختلف، تاکنون ارتباط معنویت (در قالب یک منبع سرمایه‌ای) با بهزیستی روان‌شناختی و معنوی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است. این مسئله تا اندازه‌ای به نبود ابزار برای سنجش سرمایه معنوی و در اختیار نداشتن پیشینه نظری کافی برای تبیین چگونگی و چرایی رابطه سرمایه معنوی با بهزیستی روان‌شناختی و معنوی بستگی داشته‌است. مزیت استفاده از مفهوم معنویت و معنویت‌گرایی به منزلهٔ سرمایه معنوی آن است که از این طریق می‌توان رویکردی انسانی و انگیزشی به معنویت را در مجامع علمی مطرح ساخت و امکان نظریه‌پردازی‌های پویا برای معنویت را فراهم کرد. بر همین اساس، در این پژوهش، به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی روانی و بهزیستی معنوی پرداختیم.

روش

این پژوهش از نوع همبستگی، مبتنی بر تحلیل رگرسیون چندگانه است که در آن، هشت مولفهٔ سرمایه معنوی برای پیش‌بینی بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

جامعه آماری متشکل بود از کارکنان مرد دو مجموعه صنعتی خصوصی در شهر اصفهان در بهار سال ۱۳۹۱ که دارای مدیریت مشترک بودند. از این جامعه ($N=330$)، با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۲۸۰ نفر به‌عنوان نمونه برای این پژوهش انتخاب شدند. این حجم نمونه بر اساس تناسب حجم نمونه با حجم جامعه آماری انتخاب گردید (سکاران^۱، ۱۳۸۱). پس از توزیع پرسشنامه‌ها و جمع‌آوری آنها، ۳ پرسشنامه (معادل ۱/۱ درصد) به دلیل ناقص پاسخ داده شدن، از تحلیل‌های نهایی کنار گذاشته شدند. به این ترتیب،

1- Sekaran

گروه نمونه پژوهش به ۲۷۷ نفر تقلیل یافت (نرخ بازگشت ۹۸/۹ درصد). از ۲۰۲ نفر اعضای نمونه که تحصیلات خود را اعلام داشتند، ۱۵۳ نفر (۷۵/۷ درصد) دارای تحصیلات تا دیپلم و ۴۹ نفر (۲۴/۲ درصد) دارای تحصیلات فوق دیپلم و بالاتر بودند. از ۲۱۳ نفر که وضعیت تأهل خود را اعلام داشتند، ۷۰ نفر مجرد (۳۲/۹ درصد) و ۱۴۳ نفر متأهل (۶۷/۱ درصد) بودند. میانگین سنی اعضای نمونه ۲۸/۳۹ سال (با انحراف معیار ۵/۰۲) و میانگین سابقه شغلی آنها ۱/۹۸ سال (با انحراف معیار ۱/۶۸) بود.

ابزار

۱- پرسشنامه سرمایه معنوی (SCQ): در این پژوهش، برای سنجش سرمایه معنوی از پرسشنامه ۳۴ سوالی سرمایه معنوی^۱ استفاده شد (گل‌پرور، ۱۳۹۱). این پرسشنامه براساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت از ("در حد بسیار کم" تا "در حد بسیار زیاد" ۵) به آن پاسخ داده شد. گل‌پرور (۱۳۹۱) به صورت مقدماتی، شواهدی از روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه را ارائه کرده است. در این پژوهش، به منظور بررسی روایی سازه این پرسشنامه، ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش از نوع واریماکس انجام گرفت. در این تحلیل عاملی مشخص گردید که چهار سوال از ۳۴ سوال آن بر بیش از یک عامل دارای بار عاملی بسیار نزدیک به هم هستند. این چهار سوال از مجموعه سوالات حذف شدند. ۳۰ سوال باقیمانده برای بار دوم مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند که این بار ۹ عامل به دست آمد. در بررسی این عوامل مشخص گردید که عامل نهم فقط دارای یک سوال است. به همین دلیل این عامل نیز از کل عوامل استخراج شده، حذف گردید. در مجموع، در تحلیل عاملی اکتشافی، و از ۲۹ سوال باقیمانده این پرسشنامه، هشت عامل به نام‌های اکتال معنوی (۱۰ سوال)، ارزش‌گرایی معنوی (۵ سوال)، تأثیرگذاری معنوی (۴ سوال)، حکمت‌گرایی (۲ سوال)، خلوت با خدا (۲ سوال)، تکریم انسانیت (۲ سوال)، فعالیت خالصانه (۲ سوال)، و اعتماد معنوی (۲ سوال) به دست آمد. سپس، بر ۲۹ سوال و ۸ عامل به دست آمده در تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. تحلیل عاملی تأییدی که در آن، شاخص‌های برازش مناسب بودند (χ^2 برابر با ۲۰/۹۵، نسبت χ^2 به درجه آزادی برابر با ۱/۲۳، GFI برابر با ۰/۹۸، AGFI برابر با ۰/۹۶، RMR برابر با ۰/۰۱۷، و RFI برابر با ۰/۹۶)، روایی سازه پرسشنامه سرمایه معنوی را تأیید کرد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ هشت عامل نیز به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۵، ۰/۷۶، ۰/۷۴، ۰/۶۰، ۰/۷۵، ۰/۷۰، و ۰/۸۲ و برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۴ به دست آمد.

1- Spiritual Capital Questionnaire

۲- پرسشنامه بهزیستی معنوی (SWQ): برای سنجش بهزیستی معنوی، پرسشنامه ۲۰ سؤالی بهزیستی معنوی^۱ گومز و فیشر (۲۰۱۲) به کار رفت که براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ("بسیار کم" ۱ تا "بسیار زیاد" ۵) به آن پاسخ داده می‌شود و به بررسی چهار مؤلفه بهزیستی معنوی شخصی، جمعی، محیطی، و متعالی می‌پردازد. این پرسشنامه برای اولین بار برای این پژوهش، طی فرایند دو مرحله‌ای (ترجمه و تطابق تخصصی) ترجمه گردید و مورد استفاده قرار گرفت (یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: "چقدر در طول شش ماه گذشته در محیط کار رشد خودآگاهی را در خود تجربه کرده‌اید؟"). گومز و فیشر (۲۰۱۲) روایی این پرسشنامه را بر مبنای تحلیل عاملی تأییدی به دست آورده و نشان داده‌اند که این پرسشنامه از لحاظ نسبت طبقه پاسخ‌های مشاهده شده به پاسخ‌های مورد انتظار، از شاخص‌های مطلوب برازش برخوردار است. گومز و فیشر (۲۰۱۲) همچنین همسانی درونی این چهار مؤلفه را برحسب آلفای کرونباخ به ترتیب برای بهزیستی معنوی شخصی، جمعی، محیطی، و متعالی برابر با ۰/۸۱، ۰/۸۲، ۰/۸۶، و ۰/۹۵ گزارش کردند.

برای بررسی روایی سازه پرسشنامه بهزیستی معنوی (به منظور بررسی ضمنی روایی تمیزی سؤالات این پرسشنامه از سؤالات پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی)، بیست سؤال این پرسشنامه همراه با سؤالات پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی مورد تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش از نوع واریماکس قرار گرفتند. نتیجه این تحلیل عاملی نشان داد که هفده سوال این پرسشنامه بر سه عامل کاملاً مستقل از بهزیستی روان‌شناختی قرار دارند. لازم به ذکر است که سه سؤال این پرسشنامه دارای بارهای عاملی قابل توجهی بر سؤالات پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی بودند، که به همین دلیل از تحلیل‌ها حذف شدند. هفده سؤال باقیمانده بر سه عامل بهزیستی معنوی شخصی (۷ سؤال)، بهزیستی معنوی محیطی (۵ سؤال)، و بهزیستی معنوی تعالی‌گرایی (۵ سؤال) قرار داشتند. پس از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی روی این پرسشنامه انجام شد. مناسب بودن شاخص‌های برازش (χ^2 برابر با ۰، نسبت χ^2 به درجه آزادی برابر با ۰، GFI برابر با ۱، RMR برابر با ۰، و IFI برابر با ۱)، حاکی از تأیید روایی این پرسشنامه بودند. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ سه عامل بهزیستی معنوی شخصی، بهزیستی معنوی محیطی، و بهزیستی معنوی متعالی به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۹۲، و ۰/۹۰ به دست آمد.

۳- پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی (PWQ): در این پژوهش، از پرسشنامه ده سؤالی بهزیستی روان‌شناختی^۲ استفاده شد که بر مبنای پژوهش‌های گذشته (بروف، ۲۰۰۵؛

1- Spiritual Well-being Questionnaire
2- Psychological Well-being Questionnaire

3- Brough

رایت^۱، و بونت^۲، ۲۰۰۷؛ زونن-تاگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ وایت، ۲۰۱۰؛ بینه‌وایس و همکاران، ۲۰۱۰)، برای این پژوهش ساخته شد و آماده گردید که براساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت از ("بسیار کم" ۱ تا "بسیار زیاد" ۵) به آن پاسخ داده می‌شود (یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: "چقدر در محیط کار خودتان احساس شادی و خوش‌خلق بودن را تجربه می‌کنید؟"). نحوه ساخت پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی به این ترتیب بود که پس از بررسی پیشینه مربوط به بهزیستی روان‌شناختی در محیط کار، ده سؤال که با احساس این‌گونه بهزیستی تناسب بیشتری داشتند انتخاب گردیدند و در اختیار دو متخصص قرار داده شدند. پس از آنکه این دو متخصص روایی صوری پرسشنامه را تأیید کردند، این پرسشنامه ده سوالی برای اجرای نهایی آماده گردید. برای بررسی روایی سازه پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی، سؤالات آن همراه با سؤالات پرسشنامه بهزیستی معنوی مورد تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش از نوع واریماکس قرار گرفت (به‌منظور بررسی ضمنی روایی تمیزی سؤالات این پرسشنامه از سؤالات پرسشنامه بهزیستی معنوی). نتیجه این تحلیل عاملی که عبارت بود از $KMO=0/95$ ، نشان داد که ده سوال این پرسشنامه با بارهای عاملی $0/6$ به بالا بر یک عامل قرار دارند. آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با $0/83$ به دست آمد. انجام تحلیل عاملی تأییدی نیز روایی سازه این پرسشنامه را تأیید کرد. در این تحلیل، شاخص‌های برازش مناسب بودند (χ^2 برابر با $93/99$ ، نسبت χ^2 به درجه آزادی برابر با $3/48$ ، GFI برابر با $0/93$ ، RMR برابر با $0/06$ ، و RFI برابر با $0/92$).

یافته‌ها

در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار، و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین کلیه مؤلفه‌های سرمایه معنوی (اتکال معنوی، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فرصت‌خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی) با بهزیستی معنوی شخصی، بهزیستی معنوی محیطی، بهزیستی معنوی متعالی، و بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). در جدول‌های ۲، ۳، و ۴ نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان برای پیش‌بینی مؤلفه‌های بهزیستی معنوی، و در جدول ۵ همین نتایج برای پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی ارائه شده‌اند.

جدول ۱

میانگین، انحراف معیار، و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
اتکال معنوی	۳	۰/۷۸	—											
ارزش‌گرایی معنوی	۳/۱۹	۰/۸۳	۰/۶۴**	—										
تأثیرگذاری معنوی	۳/۶۷	۰/۷۴	۰/۵۲**	۰/۵۲**	—									
حکمت‌گرایی معنوی	۳/۵۴	۰/۹۶	۰/۵۸**	۰/۴۵**	۰/۴۵**	—								
فرصت خلوت با خدا	۳/۱	۰/۹	۰/۳۷**	۰/۴۳**	۰/۳**	۰/۳۵**	—							
فعالیت خالصانه	۳/۰۳	۰/۹	۰/۳۸**	۰/۶۲**	۰/۴۷**	۰/۵۴**	۰/۴۵**	—						
تکریم انسانیت	۳/۳۳	۰/۹۷	۰/۵۴**	۰/۵۸**	۰/۵۳**	۰/۴۶**	۰/۳۵**	۰/۶۵**	—					
اعتماد معنوی	۳/۱۴	۰/۹۵	۰/۴۱**	۰/۴**	۰/۵۵**	۰/۳۹**	۰/۳۳**	۰/۴۶**	۰/۳۶**	—				
بهبودی شخصی	۳/۱۸	۰/۸۹	۰/۴۴**	۰/۵۳**	۰/۵۲**	۰/۳۲**	۰/۳۸**	۰/۵۳**	۰/۵۵**	۰/۴۵**	—			
بهبودی محیطی	۲/۷۲	۰/۹۹	۰/۵**	۰/۵۷**	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۵**	۰/۴۵**	۰/۳۷**	۰/۶**	—		
بهبودی متعالی	۳/۴۵	۰/۸۷	۰/۴۶**	۰/۴۹**	۰/۴۹**	۰/۳۷**	۰/۴۱**	۰/۴۷**	۰/۴۶**	۰/۴۳**	۰/۶۴**	۰/۵۶**	—	
بهبودی روان‌شناختی	۲/۹۵	۰/۹	۰/۴۳**	۰/۶۱**	۰/۴**	۰/۳۳**	۰/۴۵**	۰/۵۲**	۰/۵۳**	۰/۳۱**	۰/۷۵**	۰/۶۷**	۰/۶۲**	—

* P < ۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی (اتکال معنوی، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی)، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی که به ترتیب دارای ضرایب بتای استاندارد برابر با ۰/۱۶، ۰/۱۹، ۰/۱۱، ۰/۲۰، ۰/۲۴، و ۰/۱۳ هستند، ۴۵/۹ درصد از واریانس بهزیستی معنوی شخصی را تبیین می‌کنند (جدول ۲).

جدول ۲

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان برای پیش‌بینی
بهزیستی معنوی شخصی از طریق مؤلفه‌های سرمایه معنوی

مقدار ثابت و مقادیر پیش‌بین	b	SE	β	t
مقدار ثابت	۰/۳۲	۰/۲۲	—	۱/۴۷
اتکال معنوی	-۰/۰۴	۰/۰۸	-۰/۰۴	-۰/۵۶
ارزش‌گرایی معنوی	۰/۱۷*	۰/۰۷	۰/۱۶*	۲/۴
تأثیرگذاری معنوی	۰/۲۳**	۰/۰۷	۰/۱۹**	۳/۰۴
حکمت‌گرایی معنوی	-۰/۱۱*	۰/۰۵	-۰/۱۱*	-۱/۹۶
فرصت خلوت با خدا	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۰۹	۱/۶۹
فعالیت خالصانه	۰/۱۹**	۰/۰۷	۰/۲**	۲/۸۴
تکریم انسانیت	۰/۲۳**	۰/۰۶	۰/۲۴**	۴/۰۲
اعتماد معنوی	۰/۱۲*	۰/۰۵	۰/۱۳*	۲/۳۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

توضیح: $F(7, 261) = 28/39^{**}$ ، $R^2 = 0/459$ ، $R = 0/677$

از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی سازمانی (اتکال معنوی، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی)، فقط مؤلفه ارزش‌گرایی معنوی با ضریب بتای استاندارد برابر با ۰/۳۲، ۳۸/۶ درصد از واریانس بهزیستی معنوی محیطی را تبیین می‌کنند (جدول ۳).

از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی (اتکال معنوی، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی)، مؤلفه‌های تأثیرگذاری معنوی، فرصت خلوت با خدا، و اعتماد معنوی که به ترتیب دارای ضرایب بتای استاندارد برابر با ۰/۱۷، ۰/۱۶، و ۰/۱۳ هستند، ۳۸/۵ درصد از واریانس بهزیستی معنوی متعالی را تبیین می‌کنند (جدول ۴).

جدول ۳

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان برای پیش‌بینی
بهزیستی معنوی محیطی از طریق مؤلفه‌های سرمایه معنوی

t	β	SE	b	مقدار ثابت و مقادیر پیش‌بین
۰/۱۱	—	۰/۲۷	۰/۰۳	مقدار ثابت
۱/۷۷	۰/۱۳	۰/۱	۰/۱۷	اتکال معنوی
۴/۵۵	۰/۳۳**	۰/۰۸	۰/۳۹**	ارزش‌گرایی معنوی
-۰/۳۳	-۰/۰۲	۰/۰۹	-۰/۰۳	تأثیرگذاری معنوی
-۰/۸۵	-۰/۰۵	۰/۰۶	-۰/۰۵	حکمت‌گرایی معنوی
۰/۵	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۰۳	فرصت خلوت با خدا
۱/۸	۰/۱۳	۰/۰۸	۰/۱۵	فعالیت خالصانه
۱/۶۷	۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۱۱	تکریم انسانیت
۱/۷۴	۰/۱	۰/۰۶	۰/۱۱	اعتماد معنوی

توضیح: $R=۰/۶۲$, $R^2=۰/۳۸۶$, $F_{(7, 264)}=۲۱/۰۳^{**}$, $P<۰/۰۵$ ** $P<۰/۰۱$

چنانکه در جدول ۵ مشاهده می‌شود، از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی (اتکال معنوی، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی)، مؤلفه‌های ارزش‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، و تکریم انسانیت که به ترتیب دارای ضرایب بتای استاندارد برابر با ۰/۳۶، ۰/۱۸، ۰/۱۷، و ۰/۲۲ هستند، ۴۶/۳ درصد از واریانس بهزیستی روان‌شناختی را تبیین می‌کنند.

جدول ۴

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان برای پیش‌بینی
بهزیستی معنوی متعالی از طریق مؤلفه‌های سرمایه معنوی

t	β	SE	b	مقدار ثابت و مقادیر پیش‌بین
۲/۷۷	—	۰/۲۳	۰/۶۵**	مقدار ثابت
۰/۸۴	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۰۷	اتکال معنوی
۱/۷۴	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۳	ارزش‌گرایی معنوی
۲/۵۴	۰/۱۷*	۰/۰۸	۰/۳*	تأثیرگذاری معنوی
-۰/۰۳	-۰/۰۰۲	۰/۰۶	-۰/۰۰۲	حکمت‌گرایی معنوی
۲/۸۲	۰/۱۶**	۰/۰۵	۰/۱۵**	فرصت خلوت با خدا
۱/۱	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۸	فعالیت خالصانه
۱/۷۹	۰/۱۲	۰/۰۶	۰/۱	تکریم انسانیت
۲/۲۳	۰/۱۳*	۰/۰۶	۰/۱۲*	اعتماد معنوی

توضیح: $R=۰/۶۲$, $R^2=۰/۳۸۵$, $F_{(7, 264)}=۲۰/۹۵^{**}$, $P<۰/۰۵$ ** $P<۰/۰۱$

پس از تحلیل‌های رگرسیون انجام‌شده که نتیجه آنها ارائه شده در جدول‌های ۲، ۳، ۴، و ۵ در مرتبه بعد، بر آیت‌های دارای توان پیش‌بین معنادار برای هر یک از مؤلفه‌های بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی، بار دیگر تحلیل رگرسیون انجام شد که ضرایب جدیدی به دست داد. معادله‌های پیش‌بینی آنها به شرح زیرند:

$$\text{(حکمت‌گرایی معنوی)} = 0.11 - (\text{تأثیرگذاری معنوی}) 0.23 + (\text{ارزش‌گرایی معنوی}) 0.17 = \text{بهزیستی معنوی شخصی (اعتماد معنوی)} 0.12 + (\text{تکریم انسانیت}) 0.22 + (\text{فعالیت خالصانه}) 0.19$$

$$\text{(ارزش‌گرایی معنوی)} 0.39 = \text{بهزیستی معنوی محیطی}$$

$$\text{(اعتماد معنوی)} 0.12 + (\text{فرصت خلوت با خدا}) 0.15 + (\text{تأثیرگذاری معنوی}) 0.12 + 0.65 = \text{بهزیستی معنوی متعالی}$$

$$+ (\text{فعالیت خالصانه}) 0.17 + (\text{فرصت خلوت با خدا}) 0.19 + (\text{ارزش‌گرایی معنوی}) 0.39 = \text{بهزیستی روان‌شناختی (تکریم انسانیت)} 0.21$$

جدول ۵

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان برای پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی از طریق مولفه‌های سرمایه معنوی

t	β	SE	b	مقدار ثابت و مقادیر پیش‌بین
۱/۲	—	۰/۲۳	۰/۲۷	مقدار ثابت
-۱/۱۹	-۰/۰۸	۰/۰۸	-۰/۰۱	اتکال معنوی
۵/۴۱	۰/۳۶**	۰/۰۷	۰/۳۹**	ارزش‌گرایی معنوی
۰/۵۳	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۰۴	تأثیرگذاری معنوی
-۰/۸۸	-۰/۰۵	۰/۰۵	-۰/۰۴	حکمت‌گرایی معنوی
۳/۵۴	۰/۱۸**	۰/۰۵	۰/۱۹**	فرصت خلوت با خدا
۲/۴۷	۰/۱۷**	۰/۰۷	۰/۱۷**	فعالیت خالصانه
۲/۶۷	۰/۲۲**	۰/۰۶	۰/۲۱**	تکریم انسانیت
-۰/۲۳	-۰/۰۱	۰/۰۵	-۰/۰۱	اعتماد معنوی

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

توضیح: $F_{(7, 261)} = 28.88^{**}$, $R^2 = 0.463$, $R = 0.68$

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش در خصوص رابطه مثبت میان مولفه‌های سرمایه معنوی (اتکال معنوی، ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی) با بهزیستی معنوی شخصی، بهزیستی معنوی

محیطی، بهزیستی معنوی متعالی، و بهزیستی روان‌شناختی، با نظریات و یافته‌های محققان زیادی در خصوص وجود رابطه میان معنویت و معنویت‌گرایی با سلامت و بهزیستی انسان، همسویی نشان می‌دهند. از جمله با آنچه فیشر (۱۹۹۸)، فیشر و همکاران (۲۰۰۰)، گومز و فیشر (۲۰۰۳)، ویتینک و همکاران (۲۰۰۹)، بیکر و مایلز - واتسون (۲۰۰۸)، مونته‌ماگی (۲۰۱۱)، کیم و همکاران (۲۰۱۱)، دبیرندونک (۲۰۱۲)، و اسماعیل و دیشموخ (۲۰۱۲) گزارش کرده‌اند. کامپتون (۲۰۰۵) بر پایه مطالعات چندی که در خصوص رابطه بین دینداری و معنویت با بهزیستی و سلامتی انجام شده بیان می‌کند که پژوهش‌های گذشته حاکی از آن است که افراد دارای معنویت و دین‌داری بالاتر، دارای بهزیستی جسمی و روانی بالاتری هستند، میزان ابتلای آنها به سرطان و حملات قلبی پایین‌تر است، زندگی طولانی‌تری دارند، پس از بیماری یا عمل جراحی سریع‌تر بهبود می‌یابند، و درد را بیشتر تحمل می‌کنند. همچنین، شواهد نشان می‌دهند که قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده شروع و تداوم بیماری در افراد، (خواه آنها در مراسم دینی حاضر شوند و خواه نشوند)، مشارکت فعال ذهنی آنها در مسائل دینی و معنوی و قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده سرعت بهبود فرد یا درمان بیماری و خیم، استفاده از راهبردهای مقابله دینی و معنوی است (کامپتون، ۲۰۰۵).

آنچه می‌توان از وجود ارتباط مثبت بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی نتیجه گرفت این است که در درجه اول، وجود سرمایه معنوی در افراد، که منبعی هدایت‌گر، انرژی‌بخش، و حمایت‌گر است، باعث تقویت بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی آنان می‌شود. از لحاظ نظری نیز می‌توان گفت که انسان موجودی زیستی - روانی - اجتماعی - معنوی است که تحت تأثیر عناصر روانی و محیطی متعددی قرار می‌گیرد. یکی از عناصر فردی، تسلط داشتن معنویت‌گرایی بر فضای ذهنی افراد است. از این منظر، سرمایه معنوی به‌سان عوامل دیگر، با زمینه‌سازی تلاش و پشتکار هدفمند، افراد را در مسیر اهداف خودشان هدایت می‌کند و از این طریق، باعث می‌شود در افراد، احساس هماهنگی درونی - معنوی همراه با احساس رشد و تعالی‌یافتگی به وجود آید (فیشر، ۱۹۹۸، ۲۰۰۹، ۲۰۱۰، و ۲۰۱۱). این حس رشد و تعالی‌یافتگی، عنصری مهم در بهزیستی معنوی و روان‌شناختی تلقی می‌شود (پارک و پترسون، ۲۰۰۹؛ هان و ریچاردسون، ۲۰۱۰؛ کنی، ۲۰۰۷؛ بیکر و مایلز - واتسون، ۲۰۰۸، و ۲۰۱۰؛ روبرتسون و کوپر، ۲۰۱۰؛ راثی، ۲۰۱۱؛ بیر و همکاران، ۲۰۱۲؛ مونته‌ماگی، ۲۰۱۱). به‌بیانی روشن‌تر، وقتی بر فضای محیط کار و به دنبال آن بر فضای ذهنی انسان سرمایه معنوی حاکم باشد، احتمال دارد که افراد ساده‌تر به سوی رشد و تحول بهزیستی معنوی و روان‌شناختی خود حرکت نمایند.

دسته شواهد نظری و پژوهشی دیگری که به نظر می‌رسد بتوان در خصوص تبیین رابطه مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی از آن استفاده کرد، به رابطه سلامتی با پیوند داشتن با خدا از طریق راز و نیاز و دعا مربوط است. شواهد به دست آمده نشان می‌دهد که فراوانی دعا با شاخص‌های سلامتی نظیر کاهش افسردگی ارتباط دارد (کامپتون، ۲۰۰۵). براساس شواهد مورد اشاره، تلاش برای برقرارکردن رابطه خالصانه با آفریدگار در خلوت شخص، به‌سان یک نیروی روانی - معنوی، بسترساز سلامت روانی و معنوی است (ویتینک و همکاران، ۲۰۰۹؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۱؛ دبیرندونک، ۲۰۱۲؛ اسماعیل و دشموخ، ۲۰۱۲). از طرف دیگر، تکیه بر معنویات دارای کارکردهای آشکاری است که باعث می‌شود سرمایه معنوی با بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی ارتباط پیدا کند. مهم‌ترین کارکردهای معنویت و به دنبال آن سرمایه معنوی، این است که سرمایه معنوی می‌تواند احساس حمایت اجتماعی را افزایش دهد، به سبک زندگی سالم کمک کند، انسجام شخصیت را ارتقاء بخشد، احساس کارآمدی را بالا ببرد، راه‌کارهای مقابله مؤثر با عوامل فشارآور را تقویت کند، و باعث پدیدآمدن احساس معنا و هدف در زندگی شود (گل‌پرور، ۱۳۹۱؛ استارک و فینک، ۲۰۰۰؛ فینک، ۲۰۰۳؛ وودبری، ۲۰۰۳؛ زوهار و مارشال، ۲۰۰۴؛ کنی، ۲۰۰۷؛ بیکر و مایلز - واتسون، ۲۰۰۸). براساس پژوهش‌های موجود (کامپتون، ۲۰۰۵ را نگاه کنید)، هر یک از عوامل فوق می‌تواند باعث ارتقای سطح بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی معنوی در افراد شود. فراتر از همبستگی‌های ساده موجود میان مؤلفه‌های سرمایه معنوی با مؤلفه‌های بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی، نتایج تحلیل رگرسیون در پژوهش حاضر، بر وجود روابط چندگانه‌ای میان مؤلفه‌های سرمایه معنوی با هر یک از ابعاد بهزیستی دلالت داشت. از میان سه بعد بهزیستی معنوی، بُعد بهزیستی معنوی شخصی دارای بیشترین تعداد مؤلفه پیش‌بین از طرف سرمایه معنوی بود (ارزش‌گرایی معنوی، تأثیرگذاری معنوی، حکمت‌گرایی معنوی، فعالیت خالصانه، تکریم انسانیت، و اعتماد معنوی)، درحالی که بهزیستی معنوی محیطی را کمترین تعداد مؤلفه سرمایه معنوی پیش‌بینی می‌کرد (فقط ارزش‌گرایی معنوی). برای بهزیستی معنوی متعالی نیز سه مؤلفه سرمایه معنوی (تأثیرگذاری معنوی، فرصت خلوت با خدا، و اعتماد معنوی) و برای بهزیستی روان‌شناختی چهار مؤلفه سرمایه معنوی (ارزش‌گرایی معنوی، فرصت خلوت با خدا، فعالیت خالصانه، و تکریم انسانیت) دارای توان پیش‌بینی معنادار بودند. هیچ پژوهشی در دسترس قرار نگرفت که در آن، به پیش‌بینی بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی از طریق مؤلفه‌های سرمایه معنوی اقدام شده باشد تا بتوان از همسویی یا ناهمسویی یافته‌های پژوهش حاضر با آن سخن به میان آورد. در هر حال، نتایج تحلیل

رگرسیون چند نکته را مشخص کرد: اول اینکه از میان ابعاد بهزیستی معنوی، ابتدا بهزیستی معنوی شخصی، سپس بهزیستی معنوی متعالی، و در آخر بهزیستی معنوی محیطی گسترده‌ترین روابط چندگانه را با مؤلفه‌های سرمایه معنوی دارند. دلیل این امر شاید آن باشد که در گروه نمونه پژوهش حاضر، بهزیستی معنوی شخصی و بهزیستی معنوی متعالی نسبت به بهزیستی معنوی محیطی از سطح بالاتر و از اهمیت نسبی بیشتری برخوردار بودند. به احتمال زیاد همین امر باعث شده‌است تا در الگوهای پیش‌بینی به دست آمده در این پژوهش، تعداد مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده بهزیستی معنوی شخصی و بهزیستی معنوی متعالی از تعداد مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده سرمایه معنوی بیشتر باشد. یکی دیگر از دلایل این امر ممکن است این باشد که از نظر محتوایی مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی معنوی شخصی (وجود رابطه درونی با خود و احساس انسجام و سازگاری بین معنا، هدف و ارزشهای زندگی خود) و بهزیستی معنوی متعالی (احساس تعالی‌یافتگی روابط روان‌شناختی فرد با خداوند متعال) نسبت به بهزیستی معنوی محیطی دارای همخوانی بالاتری هستند. این امر از همبستگی‌هایی که بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی با بهزیستی معنوی شخصی و متعالی در جدول ۱ گزارش شده، به خوبی مشهود است.

نکته دوم اینکه در الگوهای رگرسیونی برای پیش‌بینی، از بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی، ارزش‌گرایی معنوی در سه مورد (برای بهزیستی معنوی شخصی، بهزیستی معنوی محیطی، و بهزیستی روان‌شناختی)، و تأثیرگذاری معنوی (برای بهزیستی معنوی شخصی و بهزیستی معنوی متعالی)، اعتماد معنوی (برای بهزیستی معنوی شخصی و بهزیستی معنوی متعالی)، فرصت خلوت با خدا (برای بهزیستی معنوی متعالی، و بهزیستی روان‌شناختی)، فعالیت خالصانه (برای بهزیستی معنوی شخصی، و بهزیستی روان‌شناختی)، و تکریم انسانیت (برای بهزیستی معنوی شخصی، و بهزیستی روان‌شناختی) هر یک در دو مورد، حضور داشتند. در الگوهای رگرسیونی برای پیش‌بینی، حکمت‌گرایی صرفاً در یک مورد (برای بهزیستی معنوی شخصی) حضور داشت، و اتکال معنوی در هیچ‌یک از الگوهای رگرسیونی پیش‌بینی حضور نداشت. از این منظر نیز تا اندازه‌ای، مهم‌ترین مؤلفه‌های سرمایه معنوی براساس گستره حضور آنها در الگوهای پیش‌بینی مشخص می‌شوند. بالاخص، درخصوص ارزش‌گرایی معنوی که بیش از بقیه موارد در پیش‌بینی‌ها حضور داشت می‌توان گفت که این مؤلفه سرمایه معنوی می‌تواند به لحاظ ارزش‌مداری محتوایی خود، نقش تعیین‌کننده‌ای در بهزیستی معنوی شخصی، بهزیستی معنوی متعالی، و بهزیستی روان‌شناختی داشته باشد. بالاخره، نکته سوم این‌که الگوهای رگرسیونی برای پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی معنوی شخصی در سه مؤلفه سرمایه معنوی

(ارزش‌گرایی معنوی، فعالیت خالصانه، و تکریم انسانیت) مشترک‌کاند و الگوهای رگرسیونی برای پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی با هر یک از مؤلفه‌های بهزیستی محیطی و بهزیستی معنوی متعالی در یک مؤلفه (به‌ترتیب، فرصت خلوت با خدا، و ارزش‌گرایی معنوی) دارای اشتراک‌اند. از این بُعد نیز مشخص است که به‌لحاظ رابطه‌داشتن با مؤلفه‌های سرمایه معنوی، بهزیستی روان‌شناختی با بهزیستی معنوی شخصی دارای اشتراکات بیشتری است. در هر حال، در تبیین نتایج تحلیل رگرسیون نیز همسو با تبیین‌های مطرح شده برای روابط ساده‌ای که بین مؤلفه‌های سرمایه معنوی با مؤلفه‌های بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی وجود دارد، می‌توان گفت که در یک حضور همزمان، مؤلفه‌های سرمایه معنوی می‌توانند در کنار یکدیگر زمینه ارتقاء بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی افراد را در محیط کار فراهم سازند.

محدودیت‌ها:

مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر این است که گروه نمونه پژوهش را کارکنان مرد دو مجموعه کارخانه صنعتی تشکیل داده‌اند. به همین دلیل، ممکن است در زنان و یا کارکنان مجموعه‌های غیرتولیدی و غیرصنعتی، نتایج متفاوتی به دست بیاید. همچنین بهزیستی معنوی و بهزیستی روان‌شناختی مورد سنجش در این پژوهش همگی به‌صورت خودگزارش‌دهی مورد سنجش قرار گرفتند. به همین دلیل، لازم است در پژوهش‌های آینده، بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی معنوی در محیط کار از طریق گزارش‌های سرپرستان یا همکاران نیز مورد سنجش قرار گیرند.

References:

مراجع:

- دیماثو، م. رابین (۱۳۷۸). روان‌شناسی سلامت (جلد اول). (ترجمه محمد کاویانی و همکاران). چاپ اول. تهران: سمت.
- سکاران، اوما (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق در مدیریت. (ترجمه محمد صائبی و محمود شیرازی). چاپ دوم. تهران: مؤسسه عالی آموزش مدیریت و برنامه‌ریزی.
- گل‌پرور، محسن (۱۳۹۱). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه سرمایه‌معنوی و بهزیستی معنوی در محیط کار. پرسشنامه منتشر نشده، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان.
- Baer, R. A., Lykins, E. L. B., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology, 7*, 230-238.

- Baker, C., & Miles-Watson, J. (2008). Exploring secular spiritual capital: An engagement in religious and secular dialogue for a common future? *International Journal of Public Theology*, 2, 442-464.
- Baker, C., & Miles-Watson, J. (2010). Faith and traditional capitals: Defining the public scope of spiritual and religious capital: A literature review. *Implicit Religion*, 13, 17-69.
- Binnewies, C., Sonnentag, S., & Mojza, E. J. (2010). Recovery during the weekend and fluctuations in weekly job performance: A week-level study examining intra-individual relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 419-441.
- Brough, P. (2005). A comparative investigation of the predictors of work-related psychological well-being within police, fire, and ambulance workers. *New Zealand Journal of Psychology*, 34, 127-134.
- Como, J. M. (2007). A literature review related to spiritual health and health outcomes. *Holistic Nursing Practice*, 21, 224-236.
- Compton, W. C. (2005). *Introduction to positive psychology*, 1th edition, Belmont, CA: Thomson / Wadsworth, Inc.
- Day, J. M. (2010). Religion, spirituality, and positive psychology in adulthood: A developmental view. *Journal of Adult Development*, 17, 215-229.
- Dierendonck, D. V. (2012). Spirituality as an essential determinant for the good life, its importance relative to self-determinant psychological needs. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 685-700.
- Finke, R. (2003). *Spiritual capital: Definitions, applications, and new frontiers*. Paper Presented at the Spiritual Capital Planning Meeting, 10-11 October, Cambridge, Massachusetts.
- Fisher, J. W. (1998). *Spiritual health: Its nature, and place in the school curriculum*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Fisher, J. W. (2009). *Reaching the heart: Assessing and nurturing spiritual well-being via education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Ballarat, Victoria, Australia. Available from: <http://archimedes.ballarat.edu.au:8080/vital/access/HandleResolver/1959.17/13481>.

- Fisher, J. W. (2010). Development and application of a spiritual well-being questionnaire called SHALOM. *Religions, 1(1)*, 105-121.
- Fisher, J. W. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions, 2*, 17-28.
- Fisher, J. W., Francis, L. J., & Johnson, P. (2000). Assessing spiritual health via four domains of spiritual wellbeing: The SH4DI. *Pastoral Psychology, 49*, 133-145.
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and Development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 35*, 1975-1991.
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2012). *Item response theory analysis of the Spiritual Well-Being Questionnaire*. School of Behavioral and Social Sciences and Humanities, University of Ballarat, Australia.
- Han, J., & Richardsson, V. E. (2010). The relationship between depression and loneliness among homebound older persons: Does spirituality moderate this relationship? *Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought, 29*, 218-236.
- Hodges, T. D. (2010). An experimental study of the impact of psychological capital on performance, management, and the contagion effect. *Dissertations and Theses from the College of Business Administration. Paper 7*. <http://digitalcommons.unl.edu/businessdiss/7>.
- Ismail, Z., & Deshmukh, S. (2012). Religiosity and psychological well-being. *International Journal of Business and Social Science, 11*, 20-28.
- Karunanidhi, S., & Chitra, T. (2013). Influence of select psychosocial factors on the psychological well-being of policewomen. *International Research Journal of Social Sciences, 2(8)*, 5-14.
- Keng, S., Smoski, J. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review, 31*, 1041-1056.
- Kenny, E. (2007). Gifting Mecca: Importing spiritual capital to West Africa. *Mobilities, 2(3)*, 363-381.
- Kim, S. S., Reed, P. G., Harward, R. D., Kang, Y., & Koenig, H. G. (2011). Spirituality and psychological well-being: Testing a theory of family

- interdependence among family caregivers and their elders. *Research in Nursing & Health*, 34(2), 103-15.
- Kim, S. S., Reed, P. G., Kang, Y., & Oh, J. (2012). Translation and psychometric testing of the Korean versions of the Spiritual Perspective Scale and the Self-Transcendence Scale in Korean elders. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 42(7), 974-983.
- Koenig, H. G. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: A review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 283-291.
- Lillard, D. R., & Ogaki, M. (2005). *The effects of spiritual capital on altruistic economic behavior*. Unpublished research proposal. Cornell University and Ohio State University.
- Middlebrooks, A., & Noghiu, A. (2007). Re-conceptualizing spiritual capital: A meso-model for organizational leadership. In S. Singh-Sengupta & D. Fields (Eds.), *Integrating spirituality and organizational leadership* (pp. 675-681). New Delhi: MacMillan.
- Moe, K. (2012). *Factors influencing women's psychological well-being within a positive functioning framework*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, University of Kentucky.
- Montemaggi, F. E. S. (2011). The enchanting dream of spiritual capital. *Implicit Religion*, 14(1), 67-86.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 422-428.
- Preston, J. L., Ritter, R. S., & Hernandez, J. I. (2010). Principles of religious pro-sociality: A review and reformulation. *Social and Personality Compass*, 4(8), 574-590.
- Rathi, N. (2011). *Psychological well-being and organizational commitment: Exploration of the relationship*. Amrita School of Business, Working Paper.106/2011, 1-19.
- Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (2010). Full engagement: The integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership and Organization Development Journal*, 31(4), 324-336.
- Sonnentag, S., Binnewies, C. J., & Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 965-976.

- Stark, R., & Finke, R. (2000). *Acts of faith: Explaining the human side of religion*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Verter, B. (2003). Spiritual capital: Theorizing religion with Bourdieu against Bourdieu. *Sociological Theory, 21(2)*, 150-174.
- White, E. (2010). Helping to promote psychological well-being at work: The role of work engagement, work stress and psychological detachment using the job demands-resources model. *The Plymouth Student Scientist, 4(2)*, 155-180.
- Wills, E. (2009). Spirituality and subjective well-being: Evidence for a new domain in the personal well-being index. *Journal of Happiness Studies, 10*, 49-69.
- Wittink, M. N., Joo, J. H., Lewis, L. M., & Barg, F. K. (2009). Losing faith and using faith: Older African Americans discuss spirituality, religious activities, and depression. *Society of General Internal Medicine, 24(3)*, 402-407.
- Woodberry, R. D. (2003). *Researching spiritual capital: Promises and pitfalls*. Unpublished Document prepared for the Spiritual Capital Planning Meeting 9-11 October 2003.
- Wright, T. A., & Bonett, D.G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as non-additive predictors of workplace turnover. *Journal of Management, 33(2)*, 141-160.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Spiritual capital: Wealth we can live by*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishing.

قوة وهمیه: بازخوانی یک مفهوم سنتی براساس یافته‌های علوم‌شناختی مدرن

Vahm (Estimative) Faculty: The New Reading of a Traditional Concept Based on Results of Modern Cognitive Science

Javad Hatami, Ph.D.*

University of Tehran

Abbas Zabihzadeh, M.A.

University of Shahid Beheshti

MohammadReza Nikfarjam, M.A.

University of Kharazmi

دکتر جواد حاتمی

دانشگاه تهران

عباس ذبیح‌زاده

دانشگاه شهید بهشتی

محمدرضا نیک‌فرجام

دانشگاه خوارزمی

Abstract: This paper is meant to give a new reading of the concept of the vahm (estimative) faculty in light of some recent discoveries in cognitive science. To do so, first by reviewing Avicenna's writings, the main characteristics of this concept, as was conceived by him, and its place in the cognitive architecture of human beings as well as other species were analyzed. In the next step, the characteristics of this concept and its function were compared with those of some concepts which are newly introduced by cognitive scientists. In the end, it was suggested that the concept of the vahm (estimative) faculty refers to a kind of knowledge or insight that is shared in both emotional and cognitive states, and in evolutionary terms, it has a close connection

چکیده: هدف مقاله حاضر بازخوانی مفهوم قوه وهمیه با استفاده از برخی یافته‌ها و دیدگاه‌های جدید در حوزه علوم‌شناختی است. برای دست‌یافتن به این هدف، در قدم نخست با بررسی آثار ابن‌سینا، ویژگی‌های اصلی این مفهوم و نقش آن در معماری شناختی انسان و سایر موجودات مورد بررسی قرار گرفت. سپس ویژگی‌ها و کارکرد این سازه نظری با برخی از مفاهیمی که به تازگی در علوم‌شناختی مطرح شده‌اند، مقایسه گردید. مهم‌ترین نتایج حاصل از این بررسی عبارتند از اینکه مفهوم قوه وهمیه ناظر بر نوعی دانستن است که در مرز میان حالات عاطفی با حالات شناختی قرار دارد و دارای ارتباط تنگاتنگی با نظام‌های قدیمی‌تر یادگیری و هدایت رفتار به لحاظ تکاملی است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان بین این مفهوم و برخی مفاهیمی که به تازگی در

*hatamijm@gmail.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: ۹۳/۴/۲
پذیرش مقاله: ۹۳/۸/۱۱

with some older systems of learning and behavior guidance. Considering these results, it was maintained that, a similarity can be recognized between this concept and some other concepts that are newly introduced in cognitive science Such as emotional awareness and cognitive feeling.

علوم‌شناختی مطرح شده‌اند، مانند هشیاری عاطفی یا احساس شناختی، نوعی مشابهت و نزدیکی پیدا کرد.

Keywords: vahm (estimative) faculty; emotional awareness; affective cognitive science; islamic perspective on psychology; evolutionary psychology

کلیدواژه‌ها: قوه و همیه؛ هشیاری عاطفی؛ علوم شناختی عاطفی؛ علم‌النفس؛ روان‌شناسی تکاملی

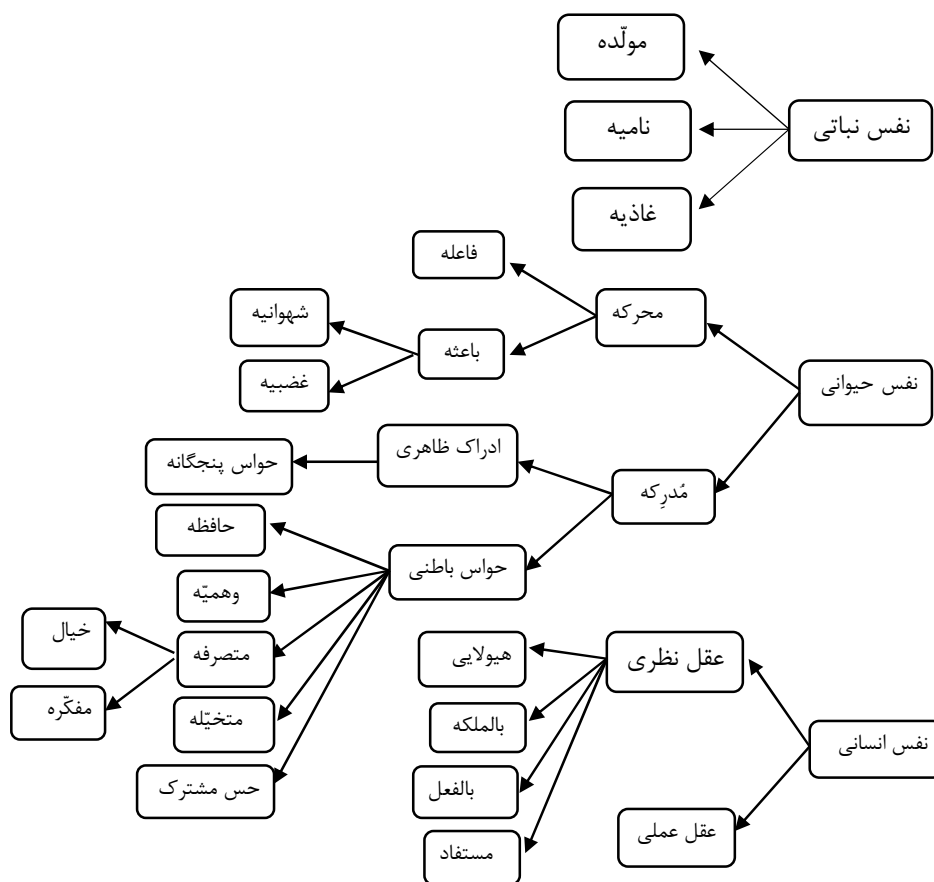
هدف مقاله حاضر بازخوانی مفهوم قوه و همیه در چارچوب یافته‌ها و دیدگاه‌های جدید در حوزه علوم‌شناختی است. در متون بسیاری از متفکران مسلمان که آثاری در حوزه علم‌النفس دارند، قوه و همیه به‌منزله یکی از عناصر مهم نظام شناختی انسان مورد توجه قرار گرفته‌است. در میان این متفکران، ابن‌سینا بیش از دیگران به این قوه توجه کرده و آن را در نظام معرفتی انسان در جایگاه برجسته‌تری نشانده است (بلک^۱، ۲۰۰۰، ۱۹۹۳؛ هال^۲، ۲۰۰۶). به همین خاطر در مقاله حاضر آثار ابن‌سینا مرجع توصیف و تعریف قوه و همیه قرار گرفت. انتخاب قوه و همیه به‌عنوان موضوع مقاله حاضر تنها از این جهت نیست که این مفهوم ناظر به نوعی شناخت است؛ بلکه بیشتر از آن جهت است که به نوعی خاص از دانستن اشاره می‌کند که در چارچوب مدل‌های نظری شناخته شده در حوزه شناخت نمی‌گنجد. این مقاله قصد پاسخگویی به این سوال را دارد که این نوع دانستن، چگونه دانشی است و آیا می‌توان با استفاده از برخی مفاهیمی که به تازگی در علوم‌شناختی مدرن مطرح شده‌اند به بازخوانی آن پرداخت و برداشت‌های تازه‌تری از آن به‌دست آورد؟ بدین منظور، ابتدا توصیفی از مفهوم قوه و همیه ارائه می‌شود. سپس حوزه علوم‌شناختی و برخی تحولات جدید آن مورد بررسی قرار می‌گیرند، و در نهایت، براساس پاره‌ای از رویکردهای جدید در حوزه علوم‌شناختی، تلاش می‌شود تا تفسیر تازه‌ای از مفهوم قوه و همیه به‌دست داده شود.

علوم‌شناختی حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است متشکل از رشته‌هایی مانند علوم اعصاب، روان‌شناسی، زبان‌شناسی، هوش مصنوعی، فلسفه ذهن، و انسان‌شناسی، که هدف آن مطالعه ذهن و شناخت در

1- Black

2- Hall

انسان و سایر موجودات هوشمند است. لازم به ذکر است که هدف مقاله حاضر مقایسه این دو نظام معرفتی یعنی علوم‌شناختی و علم‌النفس نیست. بلکه این مقاله در پی آن است، که چگونه می‌توان با استفاده از برخی یافته‌های علمی جدید به بازخوانی یک مفهوم سنتی پرداخت. این راهبرد البته خالی از اشکال نیست اما از نظر نویسندگان مقاله، فواید آن بیشتر از مضراتش است و در مقام یک مطالعه تحلیلی و اکتشافی می‌تواند برانگیزاننده مطالعات دیگری در این زمینه باشد.



شکل ۱

سلسله مراتب قوای نفس از دیدگاه ابن‌سینا (اقتباس از الفاخوری و البحر، ۱۳۷۳)

از نظر فلاسفهٔ مسلمان، نفس مراتب و قوای مختلفی دارد. در نظریه‌های مختلف، توصیف این مراتب و نحوهٔ سازمان‌یافتگی قوای نفس متفاوت است. نمونه‌ای از این طبقه‌بندی و سازمان‌یافتگی در شکل ۱ آمده است که نشان‌دهندهٔ مراتب قوای نفس از دیدگاه ابن‌سینا است. آنچه به‌لحاظ معرفت‌شناختی در نظریهٔ ابن‌سینا و نظریه‌پردازان مشابه او اهمیت دارد، تفکیکی است که آنها بین دو نوع شناخت حسی یا ادراکی و شناخت عقلی به عمل می‌آورند. قوهٔ مدرکه که وظیفه شناخت حسی و درک جزئیات را برعهده دارد از قوای نفس حیوانی است. اما شناخت عقلی از وظایف نفس انسانی یا ناطقه است که انسان‌ها را از حیوانات متمایز می‌سازد. این نفس از دو قوهٔ مهم برخوردار است که عبارتند از عقل نظری و عقل عملی. وظیفهٔ عقل نظری درک کلیات، معانی، یا به تعبیری حقیقت اشیاء است و خود مراتب مختلفی دارد که در نمودار ۱ به آنها اشاره شده است.

در این نظام شناختی، درک معانی یا کلیات به سازهٔ نظری دیگری نیز متکی است که عقل فعال نام دارد. عقل فعال با صدور صورت‌ها یا کلیاتی که در مرتبه‌ای از هستی به‌نام عالم عقول وجود دارند، به نفس انسانی امکان شناخت و درک عقلانی می‌دهد. به بیان دیگر، عقل نظری به تنهایی قدرت درک و حتی نگهداری معقولات را ندارد. این معقولات را باید عقل فعال به او افاضه کند و این افاضه هر بار که عقل به درکی نایل می‌شود، از نو تکرار می‌گردد (نصر و لیمن، ۱۳۸۳).

مشاهدهٔ سلسله‌مراتب قوای نفس در نظریهٔ ابن‌سینا نشان می‌دهد که از نظر او، قوهٔ وهمیه در مرتبهٔ قوای مدرکه قرار می‌گیرد که خود از دو دستهٔ حواس ظاهری و حواس باطنی تشکیل شده‌است. قوهٔ وهمیه در کنار قوای دیگری نظیر حافظه، متصرفه، متخیله، و حس مشترک یکی از حواس باطنی محسوب می‌شود. اما توصیفی که ابن‌سینا از این قوه ارائه می‌دهد به گونه‌ای است که در مرز قوهٔ مدرکه و عاقله قرار می‌گیرد. ابن‌سینا در توصیفی که از ادراک ارائه می‌دهد، این جایگاه را به خوبی مشخص می‌کند:

«ادراک عبارت است از اینکه صورت مدرکه به نحوی از انحاء گرفته شود. این صورت یا موجودی مادی نیست و درک آن منحصرأ به وسیلهٔ عقل نظری میسر خواهد بود، و یا صورت موجودی مادی است که در این حال باید از ماده منتزع شود. این تجربه از راه حس تحقق می‌پذیرد که مرتبهٔ پست تجرید است و وجهی بسیار ناقص دارد. اگر توسط خیال و متخیله انجام گیرد نوع نسبتاً کامل‌تری است زیرا خیال صورت را از ماده تجرید تام می‌کند ولی از ملحقات ماده خیر، اما تجرید قوهٔ واهمه از قوهٔ خیال هم فراتر می‌رود. زیرا یک نوع از معانی را درک می‌کند که ذاتاً مادی نیستند ولی با این همه هنوز تجریدی ناقص است زیرا پدیدهٔ مورد درک از ملحقات ماده تجرید نشده؛ تجرید کامل آن است که صورت را از همهٔ

موجودات منتزع و بدین‌سان درک معقول را میسر کند. این کار منحصرأ از عقل ساخته‌است» (سیاسی، ۱۳۳۳، صفحه ۱۳۲).

ابن‌سینا در جای دیگری در کتاب شفا (۱۳۸۶، صفحه ۱۰۳)، حتی جایگاهی نیز در مغز برای قوه وهمیه در نظر می‌گیرد: «قوه وهمیه در نهایت تجویف اوسط دماغ است و معانی غیرمحسوسی را که در محسوسات جزئیة موجود است درک می‌کند».

این آگاهی به‌خصوص در مورد اموری است که نوعی سود و زیان برای موجود به‌همراه دارند؛ به تعبیر ابن‌سینا، موجود از این قوه استفاده می‌کند تا "از بد گریخته آید و نیک را جسته" (ابن‌سینا، ۱۳۸۳، صفحه ۱۰۰). او مثال‌هایی نیز از شناخت‌هایی که حاصل قوه وهمیه است ارائه می‌دهد مانند درک معنای عداوت از عدو، درک معنای صداقت از صدیق، درک تنفر گوسفند از گرگ، و مانند آنها که همگی نشان‌دهنده معانی نامحسوس به زبان علم‌النفس هستند (ابن‌سینا، ۱۳۸۶). از نظر ابن‌سینا (۱۳۸۶، صفحه ۱۶۹-۱۶۸)، قوه وهمیه این معانی نامحسوس را بدون کمک عقل و از سه طریق تجربه‌کردن، استفاده از غرایز، و تشبیه به دست می‌آورد:

«همچنین حیوانات را الهاماتی غریزی است... با این الهامات وهم بر معانی مخلوط به محسوسات در اموری که سود و زیان دارد آگاه می‌شود. در نتیجه از گرگ هر گوسفندی می‌ترسد هرچند در عمر خود آن را ندیده باشد... پس یکی از راه‌های وقوف وهم بر معانی جزئی غریزه بود. راه دیگر، از اموری است که مانند تجربه باشد یعنی حیوان را چون لذتی یا آلمی و سود و یا زیان حسی رسد که مقارن با صورت حس بود در مصوره او صورت شیء و آنچه را مقارن آن درک کرده، باقی می‌ماند و در قوه ذاکره معنای نسبت بین این دو امر که درک گشته و حکم بین آن دو مرتسم می‌شود... و چون صورت آن معنی برای متخیله از خارج آشکار شد صورت در قوه مصوره حرکت می‌کند و آنچه را که از معانی نافع یا مضر مقارن این صورت است با آن نیز حرکت می‌کند و این امر را از راه تجربه به دست می‌آورد و بدین‌سبب است که سگ‌ها از چوب و سنگ می‌ترسند. گاهی هم برای وهم، احکام دیگری از راه تشبیه به‌دست می‌آید بدین‌طور که شیء دارای صورتی باشد که با معنای وهمی در محسوسات گاهی مقارن و گاهی جدا باشد که با وجود این صورت، به معنای آن ملتفت و متوجه می‌شود...».

نکته قابل ذکر دیگر در مورد قوه وهمیه این است که در حیوانات، این قوه بر قوای دیگر حاکم است و می‌تواند در هدایت رفتار انسان نیز نقش داشته باشد. ابن‌سینا معتقد است مردم بدوی و افرادی که از قوه عقلیه خود به درستی استفاده نمی‌کنند، در احکامی که صادر می‌کنند متأثر از قوه وهمیه هستند (سیاسی، ۱۳۳۳).

با توجه به آنچه ارائه شد، می‌توان گفت شناختی که حاصل کار قوه و همیه است، شناختی است که با ادراک حسی تفاوت دارد و در چارچوب شناخت عقلی نیز قرار نمی‌گیرد. این شناخت نوعی از دانستن است که به دلیل برخوردار بودن از برخی ویژگی‌ها که در پی می‌آیند از شناخت عقلی یا شناخت گزاره‌ای^۱، آن‌گونه که در روان‌شناسی شناختی توصیف می‌شود، متمایز است. به همین منظور در این مقاله برآنیم که این نوع شناخت را به‌عنوان نوع خاصی از شناخت معرفی کنیم. ویژگی‌های شناختی قوه و همیه را بار دیگر مرور می‌کنیم:

۱- در شکل‌گیری این نوع از شناخت هم نظام غرایز نقش دارد و هم یادگیری‌های حاصل از تجربه، تداعی، و تشبیه. توصیفی که در آثار ابن‌سینا، از تجربه، تداعی، و تشبیه ارائه می‌شود تا حدودی با یادگیری‌های پیوندی که از نوع شرطی‌سازی‌اند مشابهت دارد (برای مثال مازور^۲، ۲۰۰۵).

۲- این قوه در حیوانات همانند عقل عمل می‌کند و نقش هدایت‌گری رفتار را بر عهده دارد. در انسان نیز این قوه نقشی در هدایت رفتار دارد.

۳- این قوه بر اموری آگاهی دارد که سود و زیانی در آنها مستتر است و از این جهت می‌تواند نقشی مهم در افزایش احتمال بقاء به‌عهده بگیرد.

۴- مؤلفه اصلی در تعریف قوه و همیه درک معانی نامحسوس است و "دیدن معانی نادیدنی" (ابن‌سینا، ۱۳۸۳، صفحه ۱۱). اگر بخواهیم معانی نادیدنی را با تعابیر روان‌شناسان شناختی معاصر توصیف کنیم، می‌توانیم از عناوینی نظیر شناخت‌های ناآشکار یا ضمنی^۳ استفاده کنیم.

۵- در ادامه آنچه که در بند چهارم آمده، می‌توان از مثال‌هایی که ابن‌سینا ارائه کرده است این چنین استنباط کرد که ادراک معانی غیرمحسوس همچون تنفر، ترس و محبت در اساس نوعی احساس مبتنی بر هیجان هستند و از این رو می‌توان این شناخت‌ها را نوعی شناخت هیجانی یا احساسی قلمداد نمود که واجد محتوای شناختی است.

ویژگی‌های ذکر شده تا حدودی با برخی از مفاهیمی که به‌تازگی در علوم شناختی مطرح شده‌اند قرابت دارند. به‌ویژه مفاهیمی نظیر شناخت هیجانی یا غیرگزاره‌ای که اخیراً مورد توجه روان‌شناسان شناختی قرار گرفته‌است (برای مثال، دامازیو^۴، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹، ۲۰۱۰؛ پانکسپ^۵، ۲۰۰۵). تحولات جدیدی که در علوم شناختی صورت‌گرفته باعث پیدا شدن درک تازه‌ای از پیچیدگی‌های ذهن انسانی شده‌است، به‌صورتی که بسیاری از مفروضات سنتی‌ای که سال‌ها بر این حوزه حاکم بوده‌اند، مورد تردید قرار گرفته‌اند. بررسی این مفاهیم جدید همچنین می‌تواند در فهم بهتر برخی مفاهیم موجود در گذشته

1- propositional cognition
3- implicit cognitions
5- Panksepp

2- Mazur
4- Damasio

فلسفی روان‌شناسی در ایران و از جمله، مفهوم قوه و همیه مؤثر باشد. بازخوانی گذشته فلسفی روان‌شناسی در ایران ضرورتی است که برخی از روان‌شناسان ایرانی به اهمیت آن توجه نشان داده‌اند (کاردان، ۱۳۶۷؛ منصور، ۱۳۶۸) و در این جهت برخی تلاش‌های محدود نیز صورت گرفته‌است (سیاسی، ۱۳۳۳، ۱۳۴۵؛ احمدی، ۱۳۶۸؛ باقری، ۱۳۸۴، ۱۳۶۸؛ حاتمی، ۱۳۸۷، ۱۳۸۸). اما تبدیل این مطالعات پراکنده به نهضت و جریانی واقعی نیازمند عزم و همت جدی‌تر روان‌شناسان و صاحب‌نظران ایرانی است.

تحوّل مفهوم شناخت در علوم‌شناختی

تحوّلاتی که در قرن بیستم در حوزه‌های عصب‌شناسی، روان‌شناسی، زبان‌شناسی، فلسفه ذهن، انسان‌شناسی، علم رایانه، و هوش مصنوعی صورت گرفت، به شکل‌گیری دانش جدیدی تحت‌عنوان علوم‌شناختی منجر شد (گاردنر^۱، ۱۹۸۵). این دانش جدید و بین‌رشته‌ای در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۵۰ میلادی مطرح‌گردید و شروع به گسترش کرد. از منظر دانشمندان علوم‌شناختی، انسان موجودی است که دنیا را در ذهن خود بازنمایی می‌کند و براساس عملیاتی که روی این بازنمایی‌ها انجام می‌دهد، نحوه تعامل و رفتار خود با محیط را مشخص می‌سازد. برای توصیف ماهیت بازنمایی‌های ذهنی و شیوه‌های عمل ذهن، نظریه‌ها و مدل‌های مختلفی ارائه شده‌اند که در میان آنها مدل محاسباتی یا پردازش خبر مسلط‌تر از سایرین است. این مدل به تأسی از نظام‌های پردازش در سیستم‌های رایانه‌ای، مدل محاسباتی نامیده می‌شود. در این مدل که توصیف نظری آن را در آثار فودور^۲ (۱۹۷۵، ۱۹۶۶) می‌توان مشاهده کرد، شناخت حاصل نوعی محاسبه یا پردازش اطلاعات قلمداد می‌شود که عبارت است از دستکاری نمادها یا بازنمایی‌های ذهنی براساس قواعد صوری. در این سیستم، یک پردازشگر مرکزی وجود دارد که پیام‌های وارد شده به سیستم را به رمزهایی تبدیل می‌کند که برای پردازشگر مرکزی قابل محاسبه باشند و پس از انجام عملیات محاسباتی، این رمزها دوباره به صورت برون‌داد رمزگشایی می‌شوند. ویژگی دیگری که در این نظریه مورد تأکید است، بخش‌مند بودن ذهن و استقلال نسبی هر کدام از بخش‌های آن است.

گروهی از دانشمندان علوم‌شناختی که زمینه مطالعاتی آنان در حوزه روان‌شناسی بود به‌طور مشخص به‌مطالعه بازنمایی‌های ذهنی پرداختند. رویکردی که این روان‌شناسان شناختی ارائه کردند رویکرد شناختی نامیده می‌شود. روان‌شناسان شناختی معتقدند ذهن به‌طور فعال دنیای خارج را بازنمایی می‌کند و رفتار، حاصل عملیاتی است که روی این بازنمایی‌های ذهنی انجام می‌شود (آیزنک^۳ و کین^۴، ۲۰۰۵؛ استرنبرگ^۵، ۱۳۸۷). در نظریه‌های روان‌شناسان شناختی، بازنمایی واقعیت در قالب گزاره‌های

1- Gardner
3- Eysenck
5- Sternberg

2- Fodor
4- Keane

انتزاعی (اندرسون^۱ و باور^۲، ۱۹۷۳؛ پیلشین^۳، ۱۹۸۴) یا رمزهای دوگانه تمثیلی (پای‌وایو^۴، ۱۹۶۱، ۱۹۷۹) صورت می‌گیرد. با اینکه بازنمایی‌های ذهنی بر فعالیت سیستم عصبی مبتنی هستند، روان‌شناسان شناختی آنها را به صورت مستقل بررسی می‌کنند. به بیان دیگر، حوزه مطالعه روان‌شناسان شناختی سطحی از تحلیل است که از بررسی‌های زیست‌شناختی و عصب‌شناختی از یکسو و از تحلیل‌های جامعه‌شناختی و فرهنگی از سوی دیگر متمایز است (آیزنک و کین، ۲۰۰۵؛ گاردنر، ۱۹۸۵). مقایسه مدل‌های محاسباتی، پیوندی و شناختی نشان می‌دهد این مدل‌ها جدای پاره‌ای از تفاوت‌ها، در برخی ویژگی‌های اصلی با یکدیگر مشترک هستند. در این مدل‌ها اعتقاد بر این است که ذهن یک سیستم بازنمایی‌کننده است که واجد یک پردازشگر مرکزی بوده و براساس یک سری قواعد کلی و یک سری نمادها، اطلاعات را پردازش می‌کند. مطابق با این الگو تفکر نیز دست‌کاری نمادهای ذهنی براساس قواعد صوری است و بر این اساس ذهن شبیه رایانه بوده و به‌صورت یک سیستم بخش‌بندی شده اطلاعات را رمزگردانی می‌کند و سپس براساس قواعد خاص خود، این اطلاعات را پردازش کرده و در نهایت نیز مورد رمزگشایی قرار می‌دهد. مهم‌ترین وجه اشتراک این رویکردها این است که هوشمندی را براساس ویژگی‌های ساختاری توصیف می‌کنند و قائل به نوعی کارکردگرایی هستند که مطالعه ذهن یا سایر سیستم‌های هوشمند را مستقل از مغز یا هر محیط دیگری که این ساختارهای هوشمند در آن قرار می‌گیرند، امکان‌پذیر می‌دانند. این تفکر در آثار چامسکی^۵ (۱۹۶۹) و فودور (۱۹۸۱) صراحت بیشتری دارد که معتقدند دانش مغزی در فهم ذهن و زبان کمک چندانی به ما نمی‌کند. این رویکرد همچنین تداعی‌کننده نظریه ثنویت‌گرایی دکارت نیز هست که نظر به استقلال ذهن و بدن از یکدیگر دارد. ویژگی دیگری که در مدل‌های گفته شده و به‌خصوص در آثار نسل اول روان‌شناسان شناختی دیده می‌شود این است که رویکرد حاکم بر این مطالعات آشکارا معرفت‌شناختی بوده‌است و در آنها، مسائل انسانی یا امور مربوط به بهزیستی بشر کمتر مورد توجه قرار می‌گرفت (حاتمی، ۱۳۸۸). متأثر از همین دیدگاه بود که در این نسل از روان‌شناسان شناختی، به حالات هیجانی یا عوامل اجتماعی نیز توجه چندانی صورت نمی‌گرفت. عوامل هیجانی و اجتماعی عمدتاً متغیرهایی قلمداد می‌شدند که مطالعه آنها چندان ضروری نیست (گاردنر، ۱۹۸۵). اما، چنان‌که در پی خواهیم دید، همین ویژگی‌ها، در مطالعات نسل‌های بعدی دانشمندان علوم‌شناختی به‌طور ویژه مورد توجه قرار گرفتند و این توجه موجب شد که نگاه دانشمندان به مسأله ذهن و شناخت دستخوش تغییرات اساسی گردد. مهم‌ترین این تغییرات عبارتند از:

1- Anderson
3- Pylyshyn
5- Chomsky

2- Bower
4- Paivio

۱- دستیابی به ابزارهای پژوهشی مدرن برای توصیف مغز و مکانیسم‌های حاکم بر آن:

دستیابی به ابزارهای پژوهشی مدرن، به‌ویژه دستگاه‌های تصویرسازی کارکردی مغز و نیز پیشرفت‌هایی که در حوزه‌هایی نظیر عصب‌شناسی، زیست‌شناسی، و روان‌شناسی تکاملی صورت گرفت، تحولاتی اساسی را در درک ساختار و عملکرد مغز به همراه داشت. از جمله اینکه ذهن همانند یک رایانه عمل نمی‌کند، بلکه از مکانیسم‌هایی منحصر به خود برخوردار است. گروهی از دانشمندان برای تأکید بر این تمایز، از اصطلاح مغز مرطوب^۱ یا زنده استفاده کردند (برای مثال، کاسلین^۲، ۱۹۹۵، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵) و روان‌شناسان تکاملی‌نگر (برای مثال توبی^۳ و کاسمیدز^۴، ۲۰۰۵)، به‌طور مشخص‌تری به توصیف این نقاط تمایز پرداختند. برخی از مهم‌ترین این تمایزها از نظر توبی و کاسمیدز (۲۰۰۵) عبارتند از:

الف) ذهن همچون یک سیستم کلی و همه‌منظوره عمل نمی‌کند، بلکه از ابزارها و مکانیسم‌های متفاوتی تشکیل شده‌است که در زمان‌های گوناگون و در پاسخگویی به نیازهای خاص شکل گرفته‌اند. به‌بیان دیگر، ذهن از خرده‌سیستم‌های نسبتاً مستقل تشکیل شده‌است که هر کدام به دوره خاصی از تکامل مربوط می‌شود.

ب) ذهن همچون لوح سفید نیست. نحوه تعامل ما با دنیا متأثر از خرده‌سیستم‌هایی است که در دوران‌های مختلف تکامل شکل گرفته‌اند و بدون آنکه ما آگاه باشیم، بر رفتارمان تأثیر می‌گذارند و نحوه ادراک ما از دنیای پیرامون را هدایت می‌کنند. بسیاری از ویژگی‌هایی که به دنیای خارج نسبت می‌دهیم در واقع حاصل ذهن ما هستند.

ج) تفکیک نظام‌شناختی از نظام هیجانی و انگیزشی تفکیک صحیحی نیست. مأموریت اصلی هر ارگانیزم سازگار شدن با محیط و حفظ بقا است و هر دو سیستم شناختی و انگیزشی در این چارچوب و در خدمت به این هدف شکل گرفته‌اند. به‌همین دلیل، تفکیک آنها تصنعی و بلکه گمراه‌کننده است.

د) مغزی که ما داریم حاصل سازش‌یافتگی‌هایی است که در دوران انسان شکارچی - گردآورنده^۵ شکل گرفته است و طول عمر دوره‌های کشاورزی و صنعتی به اندازه‌ای نبوده است که تغییری در مغز ما ایجاد کند بنابراین اگر انسان مدرن معاصر گاهی تصمیماتی می‌گیرد یا رفتارهایی انجام می‌دهد که با منطق جدید او همخوانی ندارد، باید بدانند که رفتارهای او متأثر از مغزی باستانی است که معماری آن در دوران انسان شکارچی - گردآورنده شکل گرفته‌است.

1- wet brain
3- Tooby
5- hunter-gatherer

2- Kosslyn
4- Cosmides

۲- **توجه روان‌شناسان شناختی و عصب‌شناسان به مغز هیجانی:** با اینکه بررسی رابطه شناخت و هیجان موضوع نزاعی تاریخی میان برخی روان‌شناسان بوده‌است (برای مثال، زایونک^۱، ۱۹۸۰، ۱۹۸۴؛ لازاروس^۲، ۱۹۶۵، ۱۹۸۴) و در حوزه روان‌شناسی اجتماعی نیز سابقه‌ای دیرپا داشته است (برای مثال، فورگاس^۳، ۱۹۸۴، ۱۹۹۰، ۱۹۹۵)، این مباحث با تأخیر به علوم‌شناختی راه پیدا کردند. انتشار نتایج مطالعات دانشمندانی نظیر لی‌دو^۴ (۲۰۰۲)، دامازیو (۱۹۹۴، ۱۹۹۹)، و پانکسپ (۱۹۹۸) موجب شد موضوع مغز هیجانی و درهم‌تنیدگی نظام شناختی و هیجانی مورد توجه دانشمندان علوم‌شناختی قرار گیرد. این مطالعات، همسو با یافته‌های روان‌شناسان تکاملی، موجب شد تا زمینه تغییر در مورد مفهوم شناخت فراهم گردد. در کنار توجه به مسئله هیجان در نظام شناختی، برخی از محققان به نقش حالات بدنی در نظام شناختی و شناخت بدنمند هم توجه نمودند (برای مثال، دامازیو، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹).

۳- **دیگر اینکه:** به موازات تحولات گفته شده، پاره‌ای از محققان این حوزه به گسترش مطالعات شناختی در زمینه‌هایی نظیر تشخیص و درمان اختلالات روانی (برای مثال، برون^۵ و برون - کُرز^۶، ۲۰۰۶؛ هیراو^۷، میاتا^۸، فوجیوارا^۹، یامادا^{۱۰}، و نامیکی^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ وپر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۰) و تحولی (برای مثال، لومباردو^{۱۳}، بارنز^{۱۴}، ویل‌رایت^{۱۵} و بارون - کوهن^{۱۶}، ۲۰۰۷؛ صباغ^{۱۷}، ۲۰۰۴) و نیز مسئله بهزیستی به معنای کلی (برای مثال، گیلاک^{۱۸}، ۲۰۰۹؛ فالکنستروم^{۱۹}، ۲۰۱۰) روی آوردند. این توجه نشان‌دهنده نوعی تغییر جهت از مسائل صرفاً معرفت‌شناختی به مسائل انسانی است.

۴- **توجه به حالات هیجانی و احساسی به منزله نوعی از دانستن:** توجه به وجه معرفتی حالات هیجانی و احساسی از سایر تحولاتی که ذکر آنها در بندهای پیشین گذشت، جدیدتر و جسورانه‌تر است. مکانیسم‌های شناختی مؤثر در فرایندهای انگیزشی و هیجانی و همین‌طور تأثیر حالات هیجانی و انگیزشی بر فرایندهای شناختی در مطالعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته بودند اما اینکه آیا حالات هیجانی یا احساسی را می‌توان نوعی از دانستن محسوب کرد، سؤالی است که سابقه چندانی در مطالعات قبلی ندارد.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1- Zajonc | 2- Lazarus |
| 3- Forgas | 4- LeDovx |
| 5- Brune | 6- Brune-Cohrs |
| 7- Hirao | 8- Miyata |
| 9- Fujiwara | 10- Yamada |
| 11- Namiki | 12- Weber |
| 13- Lombardo | 14- Barnes |
| 15- Wheelwright | 16- Baron-Cohen |
| 17- Sabbagh | 18- Giluk |
| 19- Falkenstrom | |

در میان تحولات گفته شده مواردی که ناظر به مسأله حالات عاطفی و هیجانی و رابطه آنها با شناخت هستند، ارتباط بیشتری با موضوع این مقاله دارند. تحولاتی که در دو حوزه روان‌شناسی تکاملی^۱ و علم عصب پایه عاطفی^۲ صورت گرفتند این امکان را فراهم کردند که محققان به گونه‌های دیگری از شناخت، هم فکر کنند که سوای شناخت حاصل از تفکر گزاره‌ای، کلامی^۳، یا تصویری^۴ هستند. البته، در سابقه مطالعات شناختی توجه به مواردی همچون شناخت غیرهشیار^۵ (گرینوالد، ۱۹۹۲)، حافظه غیراخباری^۶ (تولوینگ^۸، ۱۹۷۲)، حافظه غیرآشکار^۹ (شاختر^{۱۰}، ۱۹۹۲) یا حتی دانش اجرایی^{۱۱} (اندرسون و باور، ۱۹۷۳) وجود دارد، اما در این مطالعات نیز مسئله حالات عاطفی و وجه شناختی آنها مدنظر قرار نگرفته‌اند. یکی از ثمرهای مهم توجه به جنبه‌های عاطفی و هیجانی شناخت، طرح مفهوم شناخت هیجانی یا احساس شناختی است که با کمک آن، می‌توان به بازخوانی دوباره مفهوم قوه وهمیه پرداخت.

حالات عاطفی یا احساسی چگونه می‌توانند واجد محتوای شناختی باشند؟

شکل‌گیری چنین نگاهی به حالات عاطفی یا احساسی، در مطالعاتی ریشه دارد که هدف آنها جستجوی ریشه‌های هشیاری در حالات بدنی و هیجان‌های کهن بوده‌است، به‌ویژه مطالعاتی که دامازیو (۱۹۹۴، ۱۹۹۹) آغازگر آن بوده است. دامازیو (۱۹۹۹) در کتاب احساس آنچه اتفاق می‌افتد^{۱۲} به بررسی این مسئله می‌پردازد که هشیاری چگونه در نظم‌جویی‌های بدنی و مکانیسم‌هایی نظیر تعادل زیستی ریشه دارد. از نظر وی، قبل از شکل‌گیری نظام‌های شناختی پیچیده، انسان‌ها و سایر موجودات به نظام‌هایی ابتدایی برای بازنمایی خود و محیط و نیز نظام‌هایی هیجانی که اموری همچون ارزیابی موقعیت‌ها و محرک‌ها، اولویت‌بندی فعالیت‌ها، و هدایت رفتار را بر عهده داشتند مجهز بوده‌اند. این نظام‌ها عمدتاً حسی - حرکتی و همراه با تجربه‌های احساسی یا هیجانی بوده‌اند. دامازیو تعادل زیستی را یکی از محرک‌های اصلی شکل‌گیری هشیاری اولیه یا عمل دانستن می‌داند. مغز برای حفظ تعادل زیستی ناگزیر است به‌رغم تغییر مداوم شرایط بیرونی، وضعیت درونی بخش‌های مختلف مغز و بدن را در حالتی ثابت نگه دارد. حفظ تعادل در یک سیستم نیازمند هماهنگی سایر سیستم‌های بدنی است. اگر قند خون پایین بیاید موجود باید غذا بخورد. مصرف کردن غذا نیازمند حرکت کل بدن به

1- evolutionary psychology
3- verbal
5- unconscious
7- nondeclarative memory
9- implicate memory
11- executive knowledge

2- affective neuroscience
4- figurative
6- Greenwald
8- Tulving
10- Schacter
12- The Feeling of What Happens

سمت غذا است. حرکت نیز مستلزم فعال‌شدن سیستمی است که به بازنمایی محیط می‌پردازد. حال اگر در این میان حیوانی شکارچی مشاهده شود، ارگانیسم باید تا زمان رفع خطر، رفتار جستجوی غذا را کنار بگذارد و فرار از خطر را اولویت اصلی خود تلقی کند. به بیان دیگر، می‌توان گفت که وقتی موجودات زنده به این سطح از پیچیدگی می‌رسند، برای افزایش شانس بقا و زنده ماندن، باید بتوانند به‌طور مداوم تصاویری از بخش‌های مختلف خود و محیط اطراف و اشیای درون آن را در ذهن خویش تولید کنند. باید بتوانند تمام چیزهایی را که مربوط به ارگانیسم است از آنچه مربوط به ارگانیسم نیست جدا کنند. باید بتوانند محرک‌هایی را که به لحاظ زیست‌شناختی برای بقا آنها مفید یا مضرند تشخیص دهند و براساس آنها، اولویت‌های رفتاری خود را مشخص کنند. دامازیو (۱۹۹۹) این نیاز به هماهنگی، یکپارچه‌سازی اطلاعات درونی و بیرونی، و عمل کردن به‌صورت کلی یکپارچه را منشاء شکل‌گیری خود و هشیاری می‌داند. ساقه مغز محل هماهنگی و یکپارچگی بسیاری از نورون‌های آوران سیستم‌های حسی و حرکتی است. همچنین هسته‌هایی که تنظیم فرایندهایی نظیر خواب، برانگیختگی، رؤیا، و توجه و مداخله در آنها را به‌عهده دارند در این ناحیه واقع‌اند. به‌همین دلیل، این ناحیه به همراه برخی قسمت‌های مغز میانی و سیستم لیمبیک، نواحی پیشنهادی برای بازنمایی و یکپارچه‌سازی اطلاعات درون و بیرون ارگانیسم قلمداد می‌شود (پرویزی^۱ و دامازیو، ۲۰۰۰؛ پانکسپ، ۲۰۰۵). دامازیو این نوع بازنمایی دانش را بازنمایی عمل دانستن می‌داند و معتقد است تصویری که مغز از عمل دانستن در این سطح به وجود می‌آورد، به دلیل آنکه ناشی از ساختارهای عصبی‌ای است که با بازنمایی حالات بدنی ارتباط دارند، نوعی احساس (بدنی) است (پرویزی و دامازیو، ۲۰۰۰). به بیان دیگر، می‌توان گفت که در این سطح، دانستن یا آگاهی در واقع نوعی احساس کردن یا به تعبیر پانکسپ (۲۰۰۵)، نوعی هشیاری عاطفی یا هیجانی است. این نوع آگاهی به دلیل آنکه در سطوح پایینی مغز صورت می‌گیرد قاعدتاً شناختی آشکار، گزاره‌ای، و قابل توصیف نیست. اما اطلاعات آن می‌تواند در اختیار سیستم‌های بالاتر مغز قرار بگیرد و از این طریق، بر استدلال و تصمیم‌گیری ما اثر بگذارد. قسمتی از این اطلاعات به صورت پیام‌های بدنی دریافت شده از اندام‌های درونی و سیستم‌های احشایی و به‌عنوان نشانگرهای بدنی^۲ (دامازیو، ۱۹۹۴) در اختیار سطوح بالاتر مغز قرار می‌گیرد؛ نشانگرهای بدنی از طریق محاسباتی که در ناحیه بطنی میانی قشر پیش‌پیشانی^۳ (VMPFC) مغز انجام می‌شود، می‌توانند بر فرایندهای شناختی پیچیده و هشیارانهای مانند استدلال و تصمیم‌گیری تأثیر بگذارند. شواهد مختلف نشان می‌دهند افرادی که این ناحیه از مغزشان دچار آسیب شده باشد به‌رغم برخوردار بودن از قدرت توصیف‌شناختی، در تصمیم‌گیری‌ها به شدت با

1- Parvizi
3- ventromedial prefrontal cortex

2- somatic markers

مشکل مواجهند (دامازیو، ۱۹۹۹، ۲۰۱۰). در واقع، فیدبک‌های حاصل از نشانگرهای بدنی به‌صورت دو حالت کلی خوب و بد دریافت می‌گردند که باعث می‌شوند افراد دربارهٔ اتفاقات و موقعیت‌های مختلف، احساسات خوب یا بدی داشته باشند بدون آنکه بدانند منشأ این احساسات کجاست.

توجه به نقش حالات بدنی، شبیه‌سازی‌های حسی - حرکتی، و حالات عاطفی در فرایند شناخت در آثار محققان دیگر نیز مطرح گردیده‌است. از جمله، می‌توان به پیازه (منصور و دادستان، ۱۳۷۴) اشاره کرد که معتقد بود هشیاری و شناخت در نظم‌جویی‌های ارگانیک و هماهنگی‌های حسی - حرکتی ریشه دارند. برخی دانشمندان شناختی جدید نیز با مطرح‌ساختن مفهوم شناخت بدنمند (برای مثال، لکاف^۱ و جانسون^۲، ۱۹۹۹؛ بارسالو^۳، ۲۰۰۸)، بر اهمیت شبیه‌سازی‌های حسی - حرکتی و بازنمایی‌های بدنی در فرایندهای شناختی انسان تأکید می‌کنند.

اما در میان محققان متأخر علوم‌شناختی، دیدگاه پانکسپ (۲۰۰۵)، که با طرح مفهوم هشیاری عاطفی، به‌طور مشخص به توصیف نوعی از شناخت می‌پردازد که اساساً هیجانی یا عاطفی است، از جهت توجه به وجه شناختی حالات هیجانی و عاطفی، به نظریهٔ دامازیو نزدیک‌تر است. پانکسپ (۲۰۰۵) به تفکیک دو نوع هشیاری شناختی و عاطفی می‌پردازد و معتقد است قبل از شکل‌گیری سیستم‌های پیچیدهٔ پردازش شناختی در قشر پیشانی، نوعی هشیاری یا شناخت عاطفی در قسمت‌های قدیمی‌تر مغز وجود داشته‌است. از نظر او، سیستم‌های زیرقشری درگیر در فعالیت‌های هیجانی، درعین حال از توانایی تولید حالات عاطفی نیز برخوردارند که نوعی شناخت یا هشیاری اولیه هستند. او برای این نوع شناخت یا هشیاری عاطفی ویژگی‌هایی را برمی‌شمارد که برخی از آنها عبارتند از:

- این نوع شناخت، قیاسی و غیرمحاسباتی است.
- بیشتر به‌صورت حالت‌های کلی تجربه می‌شود.
- توصیف دقیق، گزاره‌ای و کلامی آن دشوار است.
- در این نوع هشیاری، برخلاف نظام‌های شناختی پیچیده که در آنها نیت مقدم بر عمل است، نیت در حین عمل به‌وجود می‌آید.
- مراکز دخیل در ایجاد حالات عاطفی و هیجانی با مراکز مغزی مسئول رفتارهای غریزی ارتباط و همپوشی دارند و به‌خاطر این ارتباط، از نوعی هوشمندی غریزی در هدایت رفتار برخوردارند.
- و بالاخره اینکه، نظام قدیمی‌تری در هدایت رفتار است.

1- Lakoff
3- Barsalou

2- Johnson

با مرور یافته‌های این بخش می‌توان گفت که حداقل برخی حالات عاطفی یا احساسی وجود دارند که واجد محتوای شناختی هستند و می‌توان آنها را نوعی دانستن محسوب کرد. البته دانستنی که مبتنی بر بازنمایی حالات بدنی است و به صورت حالات‌های احساسی یا احساس کردن تجربه می‌شود. از این رو، شاید بتوان برای توصیف این حالات از اصطلاح احساس شناختی^۱ استفاده کرد. احساسی که به عقیده نویسندگان این مقاله از برخی جهات مشابه آن چیزی است که حاصل کار قوه وهمیه محسوب می‌شود و شاید بتوان با تکیه بر این جهت‌گیری‌های جدید، به فهم جدیدی از قوه وهمیه و ظرفیت‌های مفهومی آن در علم النفس، نائل شد.

احساس شناختی و قوه وهمیه

همان‌گونه که در بند پیشین ذکر شد، برخی ویژگی‌های ذکر شده در مورد نوع دانستنی که حاصل قوه وهمیه است، تا حدودی با مفهوم احساس شناختی یا هشیاری عاطفی مشابهت دارد. همان‌گونه که مطرح شد، جنبه‌های شناختی حالات عاطفی و احساسی با تأخیر فراوان مورد توجه دانشمندان علوم شناختی قرار گرفتند. این تأخیر باید از دشواری‌هایی که در صورت‌بندی مفهومی این دسته از شناخت‌ها وجود داشته و نیز از نامأنوس بودن آنها با نظام‌های فکری رایج در حوزه علوم شناختی ناشی شده باشد. در واقع، به وجود آمدن این مفاهیم جدید نیازمند خلاقیت و انجام حجم وسیعی از مطالعات بود. قوه وهمیه در حد خطوط کلی، با رویکردهای شناختی ذکر شده مشابهت‌هایی دارد و از هوشمندی این‌سینا در توجه به جنبه‌های مختلف نظام شناختی انسان حکایت دارد. اما همان‌گونه که اشاره شد، شاید یکی از مهم‌ترین عواملی که باعث طرح دیدگاه‌های جدید شد، آگاه شدن دانشمندان علوم شناختی از این مسئله بود که در نظام شناختی انسان، خرده‌سیستم‌های مختلفی وجود دارند که در بازنمایی و سازمان‌دهی دانش و نیز هدایت رفتار نقش دارند. شناخت گزاره‌ای یا کلامی آخرین محصول تکامل است و از سویی، تنها نوعی از دانش است که به‌طور مستقیم و از طریق درون‌نگری به آن دسترسی داریم (حاتمی، ۱۳۸۷). بنابراین، طبیعی است که سایر شیوه‌های شناخت مدت‌ها مورد غفلت دانشمندان شناختی قرار گرفته باشند. نظریه احساس شناختی یا هشیاری عاطفی در میان برخی فلاسفه جدید نیز که به بُعد محتوایی و شناختی حالات هیجانی و عاطفی توجه کرده‌اند، طرفدارانی دارد. به موازات یافته‌های پژوهشی محققانی که ذکر آنها گذشت (دامازیو، ۱۹۹۹؛ پانکسپ، ۲۰۰۵؛ پرینز^۲، ۲۰۰۴)، برخی از فلاسفه بحث التفاتی بودن^۳ حالات هیجانی را به میان کشیدند. از دیدگاه این متفکران، حالت‌های هیجانی یا عاطفی جدای از اینکه حالت‌هایی وجودی و انفعالی هستند، به

1- cognitive feeling
3- intentionality

2- Prinz

نوعی دارای محتوا بوده و از ویژگی التفاتی بودن برخوردارند؛ به عبارت دیگر حالت‌های هیجانی واجد نوعی محتوای شناختی بوده و این دانش هیجانی به چیزی در جهان خارج اشاره می‌کند همچون احساس ترس که به محرکی خطرناک در بیرون اشاره دارد. التفاتی بودن این حالت‌ها البته تفاوت‌هایی با نظام‌های شناختی گزاره‌ای دارد و برای همین، برخی ترجیح می‌دهند به جای اصطلاح التفاتی بودن، از اصطلاح «احساس داشتن نسبت به چیزی»^۱ در مورد حالات عاطفی، استفاده کنند (گلدی^۲، ۲۰۰۰). یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های حیث التفاتی در مورد حالات عاطفی این است که این حالات دوسویه هستند؛ یعنی در عین حال که خبری در مورد جهان بیرونی می‌دهند از آنچه بر ما می‌گذرد نیز آگاهی می‌دهند. حالت احساسی ترس، هم از وجود خطری در بیرون خبر می‌دهد و هم حالتی انفعالی در درون ما ایجاد می‌کند. این شناخت احساسی بیش از هر چیز، نوعی ارزیابی هیجانی است؛ که سود و زیان موقعیت را مشخص می‌کند و از این طریق می‌تواند با هدایت رفتار، در بقاء ارگانیسم و سازش‌یافتگی بهتر او با محیط، سهم داشته باشد. دستیابی ارگانیسم به این نوع شناخت یا ارزیابی (برای مثال، تنفر یا ترس گوسفند از گرگ یا وحشت آدمی از مار یا تاریکی) تا حدود زیادی حاصل میراثی است که در خزانه ژنتیکی و تکاملی ارگانیسم ذخیره شده و به‌صورت رفتارها یا هیجانات غریزی یا آمادگی و استعداد برای بروز برخی واکنش‌ها بروز پیدا می‌کند. قسمتی از این شناخت نیز ممکن است حاصل تجربه‌ها یا تداعی‌هایی باشد که در طول زندگی هر موجود حاصل می‌شود. اگر با توجه به این یافته بخواهیم بار دیگر به بررسی نظریه قوه و همیه پردازیم، در بازخوانی آن مواردی را می‌یابیم که به ویژگی‌های ذکر شده در سطور فوق بسیار نزدیک‌اند.

برخی از این ویژگی‌ها را بار دیگر مرور می‌کنیم:

- قوه و همیه مترتب بر اموری است که سود و زیانی برای موجود در بردارند.
- دانشی که قوه و همیه تولید می‌کند عمدتاً غریزی است و یادگیری‌های حاصل از تجربه نیز با تکیه بر همین دانش غریزی می‌توانند در شکل‌گیری آن نقش داشته باشند.
- در عملکرد قوه و همیه نوعی ارزیابی از محرک‌هایی که برای بقای ارگانیسم مهم هستند مستتر است. درک تنفر گوسفند از گرگ در واقع نوعی ارزیابی از یک محرک محیطی است که برای بقای گوسفند مضر است، یا درک صداقت نوعی ارزیابی است که می‌تواند برای سازگاری مناسب انسان مفید باشد.
- قوه و همیه موجب می‌شود موجود معانی‌ای را درک کند که به‌صورت محسوس قابل مشاهده نیستند. به تعبیر امروزی، این جمله را می‌توان به این‌صورت مطرح کرد که کار قوه و همیه درک معانی‌ای است که قابلیت توصیف آنها به شکل گزاره‌ای و کلامی وجود ندارد.

1- feeling toward

2- Goldie

- موجودات آگاهی حاصل از قوه وهمیه را به صورت حالت‌های احساسی (عاطفی) تجربه می‌کنند. اگرچه در آثار ابن‌سینا و سایر متفکران اسلامی بر این ویژگی به صورت مشخص تأکید نشده، اما بررسی مثال‌هایی که برای این قوه ارائه شده، نشان می‌دهد که شناخت‌های مورد نظر این فلاسفه از نوع حالت‌های احساسی یا عاطفی هستند. درک تنفر، درک ترس، و مانند آنها اساساً حالت‌های احساسی یا عاطفی هستند.

نکته حائز اهمیت دیگری که لازم است به‌منزله نکته پایانی در مقایسه احساس شناختی و قوه وهمیه ذکر گردد، جایگاه قوه وهمیه و احساس شناختی یا هشیاری عاطفی در نظام شناختی انسان در دو حوزه علم‌النفس و علوم‌شناختی جدید است. قوه وهمیه و هشیاری عاطفی به‌ترتیب در دو حوزه علم‌النفس و علوم‌شناختی، در مرتبه‌ای پایین‌تر از قوه عاقله و تفکر گزاره‌ای - کلامی قرار دارند. در حیوانات، هر دو آنها در هدایت رفتار نقش دارند. در هدایت رفتار انسان نیز سهمی برای قوه وهمیه و هشیاری عاطفی در نظر گرفته شده‌است، با این تفاوت که ابن‌سینا زمانی این سهم را برای انسان قائل است که قوه عاقله کار خود را به درستی انجام نمی‌دهد. برای مثال، ابن‌سینا در جایی اشاره می‌کند که احکام استدلال افرادی که از قوه عاقله خود به درستی استفاده نمی‌کنند، متأثر از قوه وهمیه است. از این جهت، دیدگاه ابن‌سینا با دیدگاه دامازیو و پانکسپ و سایر دانشمندان علم عصب پایه عاطفی همسو نیست. زیرا از دیدگاه دانشمندان مزبور، هشیاری عاطفی و نظام هیجانی به‌جز در برخی موارد، معمولاً نقش مفید و مؤثری در هدایت رفتار و سازگاری برعهده دارند یا آنکه می‌توان گفت که حداقل، این دانشمندان برای هشیاری عاطفی و نظام هیجانی نقش مهم‌تری در نظام شناختی سطح بالاتر انسان در نظر می‌گیرند. شواهد بسیاری نشان می‌دهد که آسیب‌دیدگی ناحیه VMPFC، که واسطه انتقال اطلاعات هیجانی بخش زیرقشری به قشر مخ است، سبب آسیب‌دیدن نظام تصمیم‌گیری می‌گردد (برای مثال، نورت^۱ و کارول^۲، ۲۰۰۱؛ دان^۳، دالگلیش^۴، و لاورنس^۵، ۲۰۰۶؛ استاکو^۶ و فوم^۷، ۲۰۰۸). همین‌طور، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد در صورت فقدان نظام شناختی پیچیده قشری، نظام‌های زیرقشری از قدرت تصمیم‌گیری مناسب برخوردارند. در واقع، با تکیه بر دانشی که امروزه در اختیار داریم، می‌توانیم بگوییم که نظام‌های شناختی و احساسی - عاطفی هر دو در هدایت رفتار نقش دارند. این نظام‌ها در بسیاری از مواقع در تعامل با یکدیگر و به‌صورت همسو عمل می‌کنند. این هماهنگی و تعامل معمولاً به‌قدری نزدیک و درهم تنیده است که ما در تجربه روزمره خود، به سختی از آن آگاه می‌شویم. با این حال، مواردی نیز وجود دارد

1- North
3- Dunn
5- Lawrence
7- Fum

2- Carroll
4- Dalgleish
6- Stocco

که بین این دو نظام همخوانی وجود ندارد، مواردی که البته کم هم نیستند. منازعه تاریخی عقل و دل که در همه فرهنگ‌ها و همه ادوار زندگی انسانی مشاهده می‌شود، مؤید چنین امری است. در آموزه‌های تربیتی بسیاری از فرهنگ‌ها، هنگامی که اختلافی بین این دو نظام مشاهده شود، تبعیت از عقل توصیه می‌شود. اما به نظر می‌رسد گرایشی که مغز در این گونه موارد دارد، به دیدگاه هنرمندان و آنانی که خود را اهل دل می‌دانند شباهت بیشتری دارد. مغز در مقایسه شناختی که حاصل ذهن منطقی و گزاره‌ای است، و ارزیابی‌ای که حاصل نظام احساسی - هیجانی است، به ارزیابی نظام هیجانی گرایش بیشتری دارد، چون نظام هیجانی به لحاظ تکاملی قدیمی‌تر است و بیشتر از تفکر گزاره‌ای و منطقی ذهن پیشرفته، به عمل و گرایش‌های رفتاری وابستگی دارد.

حکایتی ز دهانت به گوش جان آمد دگر نصیحت مردم حکایت است به گوشم
(سعدی)

References:

مراجع:

- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۸۳). دانش‌نامه علایی (طبیعیات). (مقدمه، تصحیح و حواشی: محمد مشکوه). تهران: دانشگاه بوعلی سینا؛ انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۸۶). روان‌شناسی شفا. (ترجمه اکبر داناسرشت). تهران: المعی.
- احمدی، علی اصغر (۱۳۶۸). روان‌شناسی شخصیت از دیدگاه اسلامی. تهران: امیرکبیر.
- استرنبرگ، رابرت (۱۳۸۷). روان‌شناسی شناختی. (ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی). تهران: پژوهشکده علوم‌شناختی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۱).
- الفاخوری، حنا، و البحر، خلیل (۱۳۷۳). تاریخ فلسفه در جهان اسلامی. (ترجمه عبدالمحمد آیتی). تهران: انتشارات علمی فرهنگی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۲).
- باقری، خسرو (۱۳۶۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- حاتمی، جواد (۱۳۸۷). خویش - تن. تهران: تبلور.
- حاتمی، جواد (۱۳۸۸). علم شناخت در روان‌شناسی مدرن و گذشته فلسفی روان‌شناسی در ایران: یک مطالعه تاریخی. فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی، دوره ۱۲، شماره ۳ و ۴، ۱۱۲-۱۴۳.
- سیاسی، علی اکبر (۱۳۳۳). علم النفس ابن سینا و تطبیق آن با روان‌شناسی جدید. تهران: دانشگاه تهران.

سیاسی، علی‌اکبر (۱۳۴۵). علم‌النفس یا روان‌شناسی از لحاظ تربیت. تهران: ابن‌سینا.
مای، لی (۱۳۶۸). شخصیت: ساخت، پدیدآیی و تحول. (ترجمه محمود منصور). تهران: دانشگاه تهران.
(تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۳).

منصور، محمود، و دادستان، پریخ (۱۳۷۴). دیدگاه پی‌اژه در گستره تحول روانی. تهران: بعثت.
مولر، فرنان (۱۳۶۷). تاریخ روان‌شناسی، جلد یکم. (ترجمه علی‌محمد کاردان). تهران: مرکز نشر
دانشگاهی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۶۹).

نصر، سید حسین، و لیمن، الیور (۱۳۸۳). تاریخ فلسفه اسلامی، جلد یکم. (ترجمه جمعی از
مترجمان). تهران: حکمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۶).

Anderson, J. R., & Bower, G. H. (1973). *Human associative memory*. New York: Wiley.

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.

Black, D. L. (1993). Estimation (Vahm) in Avicenna: The logical and psychological dimensions. *Dialogue*, 32(2), 219-258.

Black, D. L. (2000). Imagination and estimation: Arabic paradigm and western transformations. *Topoi*, 19, 59-75.

Brune, M., & Brune-Cohrs, U. (2006). Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms, and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 437-455.

Chomsky, N. (1969). *Cartesian linguistics: A chapter in history of rationalistic thought*. New York: Harper & Row.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.

Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt.

Damasio, A. R. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. New York: Pantheon Books.

Dunn, D., Dalgleish, T., & Lawrence, D. (2006). The somatic marker hypothesis: A critical evaluation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 239-271.

Eysenck, M., & Keane, M. (2005). *Cognitive psychology: A students' handbook*. United Kingdom: Psychology Press.

- Falkenstrom, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: *A quasi-experimental approach*. *Personality and Individual Differences*, 48, 305-310.
- Fodor, J. A. (1966). How to learn to talk: Some simple ways. In Smith, F., & G. A. Miller, (Eds.), *The genesis of language* (pp: 105-128). Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J. A. (1975). *The language of thought*. New York: Harvard University Press.
- Fodor, J. A. (1981). The Mind/Body Problem. *Scientific American*, 24(4), 124-132.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: *The affect infusion model*. *Psychological Bulletin*, 117, 39-66 .
- Forgas, J. P., Bower, G. H., & Krantz, S. E. (1984). The influence of mood on perceptions of social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 497-513 .
- Forgas, J. P., Bower, G. H., & Mohan, S. J. (1990). Praise or blame? Affective influences on attributions for achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 809-819.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: *The role of attitudes and motivation*. London: E. Arnold Publishers.
- Giluk, L. T. (2009). Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47, 805-811.
- Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. London: Oxford Press.
- Greenwald, A. G. (1992). New look: *Unconscious cognition reclaimed*. *American Psychologist*, 47, 766-779.
- Hall, R. E. (2006). The Vahm in Ibn Sina's psychology. In M.C. Pacheco, & J. Meirinhos, (Eds.), *Intellect and imagination in medieval philosophy*. Turnhout: Brepols Publishers.
- Hirao, K., & et al. (2008). Theory of mind and frontal lobe pathology in schizophrenia: A voxel-based morphometry study. *Schizophrenia Research*, 105, 165-174.
- Kosslyn, S. M. (2005). Mental images and the brain. *Cognitive Neuropsychology*, 22 (3/4), 333-347.
- Kosslyn, S. M., Ganis, G., & Thompson, W. L. (2001). Neural foundations of imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 635-642.

- Kosslyn, S. M., & Koenig, O. (1995). *Wet mind: The new cognitive neuro-science*. New York: Free Press.
- Kosslyn, S. M., & Thompson, W. L. (2003). When is early visual cortex activated during visual mental imagery. *Psychological Bulletin*, 129, 723-746.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lazarus, R. S., Opton, E. M., Norrikos, M. S. & Rankin, N. O. (1965). The principle of short-circuiting of threat: Further evidence. *Journal of Personality*, 33, 622-635.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- LeDovx, J. (2002). *The synaptic self: How our brain becomes who we are*. New York: Viking.
- Lombardo, M. V. Barnes, J. L., Wheelwright, S. J., & Baron-Cohen, S. (2007). *Self-referential cognition and empathy in autism*. PLOS ONE, 2, 9, e883, 1-11.
- Mazur, J. E. (2005). *Learning and behavior, Sixth edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- North, N. T., & O'Carroll, R. E. (2001). Decision-making in patients with spinal cord damage: Afferent feedback and the somatic marker hypothesis. *Neuropsychologia*, 39, 521-524.
- Paivio, A. (1961). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Paivio, A. (1979). Psychological processes in comprehension of metaphor. In A. Ortony (Eds.), *Metaphor and thought* (pp. 150-171). Cambridge. Cambridge University Press.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundation of human and animal emotion*. New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14(1), 30-80.
- Parvizi, J., & Damasio, A. (2000). Consciousness and the brain stem. *Cognition*, 79, 135-160.
- Prinz, J. (2004). *Gut reactions: A perceptual theory of emotion*. New York: Oxford University Press.

- Pylyshyn, Z. (1984). *Computational cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sabbagh, M. A. (2004). Understanding orbitofrontal contributions to theory-of-mind reasoning: Implications for autism. *Brain and Cognition, 55*, 209-219.
- Schacter, D. L. (1992). Implicit knowledge: New perspective on unconscious processes. *Proceeding of the National Academy of Sciences of the USA, 89*, 11113-11117 .
- Stocoo, A., & Fum, D. (2008). Implicit emotional biases in decision making: The case of the Iowa Gambling Task. *Brain and Cognition, 66*, 253-259.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2005). Conceptual foundation of evolutionary psychology. In D. Buss, (Ed.), *The handbook of evolutionary psychology* (pp. 5-67). New Jersey: Wiley.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving, & W. Donaldson, (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381-403). New York: Academic Press.
- Weber, B., Jermann, F., Gex-Fabry, M., Nallet, A., Bondolfi, G., & Aubry, J. M. (2010). Mindfulness-based cognitive therapy for bipolar disorder: A feasibility trial. *European Psychiatry, 3*, 1-4 .
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no influences. *American Psychologist, 35*, 151-175.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist, 39*, 117-123.

ارائه مدل ساختاری رضایت شغلی براساس مؤلفه‌های عدالت سازمانی در کارکنان دانشگاه تهران

A Structural Model of Job Satisfaction Based on the Components of Organizational Justice: A Case of University of Tehran Employees

Aboozar Ghazi, M.A.*

Center for Development Studies

Akram Hejri, M.A.

University of Tehran

ابوذر قاضی

جهاد دانشگاهی واحد تهران

اکرم حجری

دانشگاه تهران

Abstract: Justice is one of the most extensive concepts in human society which includes organizations too. "Organizational justice" is defined as an individual's perception of fairness in an organization and reactions to fairness in an organization. There are many studies indicating that there are some evidence about the effects of justice on diverse aspects of organizational behavior. Furthermore, perceived organizational justice can be considered as a stand for personnel's job satisfaction and their effectiveness in organizations. Organizational justice consists of three components: distributive justice, procedural justice, and interactional justice. The purpose of this study was to introduce a structural model for job satisfaction based on the components of organizational justice. To do so, a random sample consisting

چکیده: اصطلاح عدالت سازمانی به رفتارهای منصفانه و عادلانه سازمان‌ها با کارکنان‌شان اشاره دارد. پژوهش‌های گوناگون بیانگر آن است که عدالت بر جنبه‌های متفاوت رفتار سازمانی تأثیر می‌گذارد و اینکه ادراک عدالت سازمانی پایه و اساس رضایت کارکنان و اثربخشی آنان در سازمان‌ها است. عدالت سازمانی شامل سه حیطه عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای، و عدالت تعاملی است. هدف از این پژوهش ارائه مدل ساختاری رضایت شغلی بر اساس عدالت سازمانی است. جامعه آماری، کلیه کارکنان دانشگاه تهران شامل ۳۲۳۲ نفر بود. از میان آنها ۱۷۵ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. روش تحقیق پژوهش حاضر همبستگی با استفاده از "مدل‌یابی علی" است. در این پژوهش، به‌جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات، از مدل معرف‌های چندگانه و علل چندگانه (MIMC) استفاده شد. نتایج نشان داد که عدالت رویه‌ای بر رضایت شغلی تأثیر معناداری ندارد اما

*aboozarghazi2012@gmail.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: ۹۳/۶/۱

پذیرش مقاله: ۹۳/۹/۲۴

of 175 participants were selected from the population of the University of Tehran employees (N=3232). "Causal modeling" approach was considered as the suitable research method, using MIMC for data analysis. Results showed that procedural justice has no significant effect on job satisfaction. However, distributive and interactional justice accounted for approximately 64% of the variation of job satisfaction.

عدالت تعاملی و عدالت توزیعی بر این متغیر تأثیرات معنادار و مثبتی دارند و حدود ۶۴ درصد از تغییرات رضایت شغلی را تبیین می‌کنند.

Keywords: organizational justice; distributive justice; procedural justice; interactional justice; job satisfaction

کلیدواژه‌ها: عدالت سازمانی؛ عدالت توزیعی؛ عدالت رویه‌ای؛ عدالت تعاملی؛ رضایت شغلی

عدالت سازمانی^۱ در توضیح رفتار کارکنان، بسیار مهم است (برکوویتس^۲ و همکاران، ۱۹۸۷؛ فولگر^۳ و کروپاتزانو^۴، ۱۹۹۸؛ فولگر و کنوسکی^۵، ۱۹۸۹؛ گرین‌برگ^۶، ۱۹۹۰؛ سوینی^۷ و مک‌فارلین^۸، ۱۹۹۳، به‌نقل از دکونینک^۹، استیلول^{۱۰}، و دین^{۱۱}، ۲۰۰۴). ادراک عدالت ریشه در تئوری برابری^{۱۲} دارد. تئوری برابری بیان می‌کند که مردم چگونه درباره منصفانه بودن آورده‌هایشان (زمان، تخصص، تجربه، و مانند اینها) و دریافتی‌هایشان (حقوق، پاداش، مزایا، و غیره) قضاوت می‌کنند (واگنر^{۱۳} و هالن‌یک^{۱۴}، ۲۰۱۰: ۱۶۲). سه نوع ادراک از عدالت را می‌توان مشخص ساخت که عبارتند از عدالت توزیعی^{۱۵}، عدالت رویه‌ای^{۱۶}، و عدالت تعاملی^{۱۷}. هنگامی که کارکنان پیامدهای شغلی خود مانند حقوق و مزایا، ارتقاء، و شرایط کار را مناسب و عادلانه ارزیابی کنند، در واقع در محل کار آنها عدالت توزیعی برقرار شده است (فارمر^{۱۸}، بیر^{۱۹}، و لاولو^{۲۰}، ۲۰۰۳). از اوایل دهه ۱۹۸۰، مباحث مرتبط با

- 1- organizational justice
- 3- Folger
- 5- Konovsky
- 7- Sweeney
- 9- Deconinck
- 11- Dean
- 13- Wagner
- 15- distributive justice
- 17- interactional justice
- 19- Beehr

- 2- Berkowitz
- 4- Cropazano
- 6- Greenberg
- 8- McFarlin
- 10- Stillwell
- 12- equality theory
- 14- Hollenbeck
- 16- procedural justice
- 18- Farmer
- 20- Love

عدالت رویه‌ای نیز مدنظر قرار گرفت. لامبرت^۱، هوگان^۲، و گریفین^۳، (۲۰۰۷) در مطالعه سازمان‌ها به این نتیجه رسیدند که عدالت رویه‌ای مهم‌تر از عدالت توزیعی است. عدالت رویه‌ای که بخشی از عدالت سازمانی است بازتاب قضاوت‌های کارکنان در مورد منصفانه بودن فرایندهایی است که به تصمیم‌گیری اختصاص دارند. به‌طور خاص، عدالت رویه‌ای به این مربوط است که کارکنان نتایج تصمیماتی که مدیران اتخاذ می‌کنند را تا چه حد مطابق فرایندهای رسمی و رویه‌های معین سازمانی، تلقی می‌کنند. عدالت رویه‌ای اهمیت جایگاه حقوق و وظایف فرد کارکنان را نشان می‌دهد (زین‌آبادی^۴ و صالحی^۵، ۲۰۱۱). بحث‌های عدالت تعاملی که جنبه‌های انسانی اعمال سازمانی را در بر می‌گیرند، به‌دنبال مباحث مرتبط با عدالت رویه‌ای مطرح گشتند.

عدالت تعاملی بر روابط میان فردی هنگام دستیابی، به نتایج متمرکز است، به این معنا که تمرکز این جنبه از عدالت بر نحوه رفتار مدیریت یا سایر افراد، کنترل‌کننده پاداش‌ها و منابع سازمانی، با کارکنان است (کوهن^۶ و اسپکتور^۷، ۲۰۰۰، به نقل از آقائی فروشانی، ۱۳۸۷). بنابراین، عدالت تعاملی مشتمل است بر جنبه‌هایی از فرایند ارتباطات در روابط بین فردی از قبیل ادب، صداقت، احترام، و نحوه توجیه (هانسن^۸، بیرن^۹، و کیپرش^{۱۰}، ۲۰۱۳).

عدالت تعاملی به دو بخش عدالت بین فردی^{۱۱} و عدالت اطلاعاتی^{۱۲} تقسیم می‌شود. عدالت بین فردی به این اشاره دارد که سرپرست تا چه حد با زیردستان خود با احترام برخورد می‌کند. عدالت اطلاعاتی در این باره است که در توضیحات ارائه شده در زمینه چرایی و چگونگی اجرای فرایندها، از جمله به‌هنگامی که اطلاعات به اشتراک گذاشته می‌شوند، تا چه حد عدالت مراعات می‌گردد (گوپتا^{۱۳} و سینگ^{۱۴}، ۲۰۱۳). ادراک مثبت کارکنان از عدالت بین فردی و عدالت اطلاعاتی، به تعهد سازمانی بالاتر، و اعتماد و رضایت شغلی بیشتر منجر می‌شود و همچنین ترک شغل، استرس، و واکنش‌های منفی به کار را کاهش می‌دهد (هانسن و همکاران، ۲۰۱۳).

هنگامی که در سازمان‌ها، کارکنان احساس کنند با آنها غیرمنصفانه رفتار شده‌است، هم در قالب تمایلات احساسی پاسخ می‌دهند (با تعهد کمتر) و هم در قالب کنش‌های رفتاری (افزایش ترک خدمت و کاهش رفتارهای متابعت‌جویانه). این درحالی است که تعویض کارکنان مقرون

1- Lambert
3- Griffin
5- Salehi
7- Spector
9- Byrne
11- interpersonal justice
13- Gupta

2- Hogan
4- Zeinabadia
6- Cohen
8- Hansen
10- Kiersch
12- informational justice
14- Singh

به‌صرفه نیست (ند^۱، ۲۰۰۶، به نقل از لانگ^۲ و هسی^۳، ۲۰۱۰). بارن^۴ و گرین^۵ (۲۰۰۱، به نقل از امیرخانی و پورعزت، ۱۳۸۷) معتقدند هنگامی که افراد احساس کنند در سازمان‌ها با آنها غیرمنصفانه رفتار می‌شود، رفتارهای پرخاشگرانه و خطرناک در آنان افزایش می‌یابد. در واقع، ادراک اینکه در محیط کار، عدالت رعایت نشده، یکی از عوامل اساسی مؤثر بر بروز رفتارهای پرخاشگرانه است. بی‌عدالتی موجب وارد آمدن خدشه بر کرامت انسانی، خروج سرمایه‌های اجتماعی، کاهش عزم ملی برای فعالیت، و تهدید سلامت جامعه می‌گردد (پورعزت، ۱۳۸۲).

ادراک عدالت سازمانی پایه و اساس کارایی کارکنان و رضایت آنها در سازمان‌هاست (لامبرت و همکاران، ۲۰۰۷). احساس بی‌عدالتی با عوامل استرس‌زایی مانند تعارض نقش، ابهام نقش، حمایت‌های کم از جانب سرپرستی، و کاهش فرصت‌های ارتقاء مرتبط است (کراو^۶، چانگ^۷، جو^۸، ۲۰۱۲). میرکمالی (۱۳۸۳) رضایت شغلی را نوعی احساس خشنودی و رضایت خاطر فرد از شغل خود در سازمان تعریف می‌کند که با کار مناسب با استعدادها، میزان موفقیت در شغل، تأمین شدن نیازهای منطقی، شکوفایی استعدادها، پیشرفت شغلی، تجربه‌های موفق، و جو سازمانی ارتباط دارد.

از دهه ۱۹۲۰ تاکنون، رضایت شغلی به‌گونه وسیعی مورد مطالعه قرار گرفته و نظریه‌های متعددی درباره آن ارائه شده‌اند. به اعتقاد لاک^۹ و گرانبرگ^{۱۰} (۱۹۷۹، به نقل از ناگی^{۱۱}، ۱۹۹۶)، تنوع و تعدد رویکردها و نظریه‌های مربوط به رضایت شغلی را می‌توان ناشی از سه دیدگاه یا حرکت اساسی دانست که در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ شکل گرفته‌اند که بیش از هر چیز، بر مفهوم رضایت شغلی تأثیر گذاشته‌اند.

۱- دیدگاه مهندسی صنایع^{۱۲}: این الگو را به فردریک تیلور^{۱۳} و مکتب مدیریت علمی نسبت می‌دهند. در این مکتب اعتقاد براین بود که یکی از جنبه‌های مهم کار مدیران این است که اطمینان حاصل کنند که انجام وظایف تکراری و ملال‌آور با بیشترین بازدهی همراه است. مدیران تعیین می‌کردند که کار چگونه باید انجام شود و سیستم دستمزد تشویقی را به کار تا کارکنان برانگیخته شوند (ایران‌نژادپاریزی و ساسان‌گهر، ۱۳۸۲).

1- Nedd
3- Hsieh
5- Green
7- Chang
9- Locke
11- Nagy
13- Taylor

2- Lung
4- Baron
6- Crow
8- Jae
10- Granberg
12- industrial engineering viewpoint

۲- **نهضت روابط انسانی**^۱: نظریه‌پردازان این مکتب با مطالعات خود نشان دادند که کارگر خوشحال، کارگری سودآور است و رضایت شغلی بیش از هر چیز، تحت‌تأثیر نقش گروه‌های کاری و سرپرستان قرارداد (علاقه‌بند، ۱۳۸۴).

۳- **اتحادیه‌های کارگری**^۲: حرکت دیگری که در سال‌های دهه ۱۹۳۰ شکل گرفت و بر مفهوم و تعریف رضایت شغلی تأثیر به‌سزایی گذاشت، تعارض‌ها و درگیری‌های فراگیری بود که بین مدیران کارخانه‌ها و مراکز تولیدی و صنعتی با کارگران پیش می‌آمد که سرانجام به اتحادیه‌گرایی منجر شد که تا آن زمان وجود نداشت. این رویدادها باعث پیدایش علاقه قابل‌توجهی به مطالعه رضایت شغلی شدند (کورن‌هاوزر^۳ و شارپ^۴، ۱۹۳۲؛ به نقل از کورمن^۵، ۱۳۷۸).

بررسی‌ها نشان می‌دهند که نظریه‌های زیستی - روانی و اجتماعی نقطه عطف مسائل مربوط به رضایت شغلی به‌شمار می‌روند. در حقیقت، نظریه‌هایی که نگرشی انسانی به کار داشتند، در مدیریت و رهبری بیشتر مورد قبول واقع شد. به اعتقاد ادواردز^۶ (۱۹۹۸)، به نقل از اثباتی، (۱۳۸۷)، مرور پیشینه مطالعاتی و پژوهشی رضایت‌شغلی نشان می‌دهد که اکثر صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان به‌گونه کلی این مفهوم را از دو دیدگاه نگرشی^۷ و انگیزشی^۸ مورد بررسی قرار داده‌اند.

الف. نظریه‌های نگرشی (فرایندی)^۹: در نظریه‌های فرایندی بیشتر بر جریان و فرایند انگیزش افراد تأکید می‌شود. نظریه برابری آدامز^{۱۰}، نظریه انتظار وروم^{۱۱}، نظریه تکامل‌یافته پورتر و لالر^{۱۲}، نظریه اسناد^{۱۳}، و نظریه مبتنی بر تعیین هدف^{۱۴} را می‌توان از جمله نظریه‌های نگرشی (فرایندی) دانست (الوانی، ۱۳۸۸).

ب. نظریه‌های انگیزشی (محتوایی)^{۱۵}: در نظریه‌های محتوایی تلاش می‌شود عواملی که افراد را به کار برمی‌انگیزند، دقیقاً مشخص گردند. در این تئوری‌ها، نیازها و محرک‌هایی که موجب انگیزش می‌شوند برشمرده می‌شوند و غالباً نحوه ارضای آنها در سازمان، بیان می‌گردد. از جمله این نظریه‌ها می‌توان به نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو^{۱۶}، نظریه نیازهای زیستی^{۱۷}،

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- human relations movement | 2- labor unions |
| 3- Kornhauser | 4- Sharp |
| 5- Korman | 6- Edwards |
| 7- attitudinal | 8- motivational |
| 9- Attitude Theories (process theories) | 10- Adams Equity Theory |
| 11- Vroom Expectancy Theory | |
| 12- Porter and Lawler Expected Developed Theory | |
| 13- Attribution Theory | 14- Goal- Setting Theory |
| 15- Theory of Motivation (content theories) | |
| 16- Maslow's Hierarchy of Needs Theory | 17- Existence Theory |

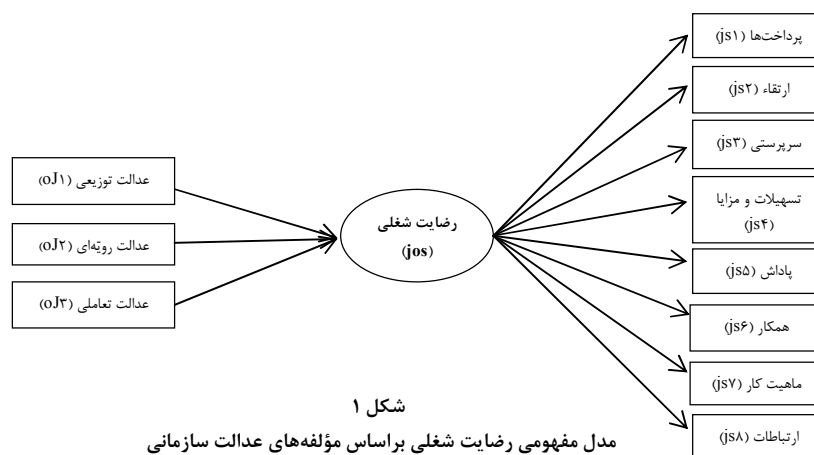
تعلق، و رشد^۱، نظریه سه‌گانه مک‌لند^۲، نظریه دوعامل انگیزشی هرزبرگ^۳، نظریه X و Y مک‌گریگور^۴، و نظریه فهرست نیازهای ماری^۵ اشاره کرد (نائل، ۱۳۷۳).

در مجموع، پژوهشگران متوجه شده‌اند که توجه مدیران به موضوع رضایت شغلی، مبتنی بر این است که این امر چه اثرهایی بر عملکرد کارکنان می‌گذارد. براین اساس، به تحقیقات زیادی برمی‌خوریم که هدف از اجرای آنها سنجش اثرهای رضایت شغلی کارکنان بر بازدهی، غیبت، و جابه‌جایی آنان است.

نتایج تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که در کارکنانی که رضایت شغلی بالاتری دارند رشد و عملکرد حرفه‌ای بالاتر (ادواردز، سوزان^۶، وینفرد^۷، و آرت^۸، ۲۰۰۸؛ گراویچ^۹، ترارس^{۱۰}، و کهلر^{۱۱}، ۲۰۰۷)، بهداشت روانی بیشتر (شکرکن و نیسی، ۲۰۰۷؛ رابینز^{۱۲}، ۱۳۹۰، الزوبی^{۱۳}، ۲۰۱۲)، تعهد سازمانی بیشتر (کوزه‌چیان، زارعی، و طالب‌پور، ۱۳۸۲؛ مدنی و زاهدی، ۱۳۸۴؛ الزوبی، ۲۰۱۲)، و کیفیت کار بالاتر است (ما^{۱۴}، ۱۹۹۹، به نقل از کلدی و عسگری، ۱۳۸۲). ضمن اینکه در کارکنان راضی نرخ کسالت^{۱۵} (پرابست^{۱۶} و برویکر^{۱۷}، ۲۰۰۱؛ الزوبی، ۲۰۱۲)، ترک شغل و غیبت (رابینز، ۱۳۹۰، الزوبی، ۲۰۱۲)، و فرسودگی (کشانی، ۱۳۷۷) کمتر است. در ایران، پورسلطانی، میرزائی، و زارعیان (۱۳۹۰)، یعقوبی و همکاران (۱۳۸۸)، سیدجوادین و همکاران (۱۳۸۷)، و نعمی و شکرکن (۱۳۸۳)، و شکرکن (۱۳۸۱) تحقیقاتی را در زمینه رابطه عدالت سازمانی با رضایت شغلی انجام داده‌اند. با این‌که سیدجوادین و همکاران (۱۳۸۷) معتقدند که ابعاد گوناگون عدالت سازمانی تأثیرات متفاوتی بر جنبه‌های رضایت شغلی می‌گذارند، در مجموع این تحقیقات نشان می‌دهند که میان عدالت سازمانی و رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. تحقیقات لامبرت، هوگان، و بارتون^{۱۸} (۲۰۰۲) نیز حاکی از این است، که دو نوع عدالت توزیعی و رویه‌ای تأثیر معنادار و مثبتی بر رضایت شغلی می‌گذارند؛ ضمناً آنچه رضایت شغلی را کاهش می‌دهد کارهای متضاد یا تضاد نقش^{۱۹} است.

-
- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Affiliation and Growth Theory | 4- McGregor's X,Y Theory |
| 2- McClelland Achievement Motivation Theory | 6- Susanne |
| 3- Herzberg's Two-Factor Theory | 8- Arlette |
| 5- Murray's Manifest Needs Theory | 10- Trares |
| 7- Winfred | 12- Robbins |
| 9- Grawitch | 14- Ma |
| 11- Kohler | 16- Probst |
| 13- Al-Zoubi | 18- Barton |
| 15- illness rate | |
| 17- Brubaker | |
| 19- role conflict | |

ادراک عادلانه بودن رویه‌ها منبعی از اطلاعات به‌شمار می‌رود که کارکنان در تفسیر برون‌دادهای شغلی‌شان از آن استفاده می‌کنند (بارکلی^۱، اسکارلیکی^۲، و پوگ^۳، ۲۰۰۵). افراد بر طبق آگاهی از رویه‌ها، میزان عادلانه بودن برون‌دادهای شغلی خود را تفسیر می‌کنند. پژوهش‌ها (دکونینک، و استایلول، ۲۰۰۴؛ پالایی‌لوگوس^۴، پیپزیکوس^۵، پانایوتوپولو^۶، ۲۰۱۱) نشان‌دهنده این است که عدالت رویه‌ای مستقیماً رضایت از سرپرست، و عدالت توزیعی، رضایت از حقوق را پیش‌بینی می‌کند و هر دو عدالت (توزیعی و رویه‌ای) به‌صورت غیرمستقیم، تعهد سازمانی را پیش‌بینی می‌کنند. رضایت از پرداخت و رضایت از سرپرست تأثیر مستقیمی بر تجدیدنظر فرد درباره سازمان دارد. بنا به یافته‌های ایمانی^۷، ارجمندنیا^۸، افروز^۹، و رجبی^{۱۰} (۲۰۱۲)، عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای متغیرهای تعاملی میان مدیر - کارمند، رضایت شغلی، تعهد سازمانی، و قصد ترک شغل هستند. عدالت توزیعی تأثیر مثبتی بر عدالت رویه‌ای می‌گذارد، و رابطه‌ای منفی با ترک شغل دارد. در نهایت، عدالت توزیعی و تعاملی رابطه معنادار و مثبتی با چهار مولفه رضایت شغلی (نظارت، همکاران، پرداخت، و ارتقاء) دارند، و عدالت رویه‌ای با تمام جنبه‌های رضایت شغلی رابطه مثبت و معناداری دارد. با در نظر گرفتن، نظریه‌های موجود و با توجه به پژوهش‌های صورت‌گرفته در خصوص رضایت شغلی (و مؤلفه‌های آن) و عدالت سازمانی، مدل مفهومی پژوهش حاضر به شرح زیر بود:



شکل ۱
مدل مفهومی رضایت شغلی براساس مؤلفه‌های عدالت سازمانی

1- Barclay
3- Pugh
5- Papazekos
7- Imani
9- Afrooz

2- Skarlicki
4- Palaiologos
6- Panayotopoulou
8- Arjmandnia
10- Rajabi

با توجه به اهمیت موضوع و کمبود کارهای پژوهشی در زمینه ادراک کارکنان از عدالت سازمانی در دانشگاه‌ها و رابطه آن با رضایت شغلی آنان، در پژوهش حاضر به بررسی این مهم اقدام گردید. به این ترتیب، مسئله مورد بررسی در این تحقیق عبارت است از شناسایی مؤلفه یا مؤلفه‌هایی از عدالت سازمانی که بر رضایت شغلی کارکنان و ابعاد آن تأثیر می‌گذارد، و تعیین میزان تأثیر آنها.

روش

جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از کلیه کارکنان رسمی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ که ۳۲۳۲ نفر بودند. نمونه مورد بررسی به‌طور تصادفی انتخاب گردید. با استفاده از فرمول نمونه‌گیری تصادفی ساده (لِهوی^۱، و لِمی‌شوز^۲، ۱۹۹۹، ترجمه مختاری و امیرامجدی، ۱۳۸۳)، نمونه‌ای به حجم ۱۷۵ نفر مناسب شناخته شد. در نمونه انتخاب شده، ۵۵/۴ درصد (۹۷ نفر) زن و ۴۴/۶ درصد (۷۸ نفر) مرد بودند. از نظر سنی، ۳۹/۳ درصد افراد مورد بررسی بین ۲۰ تا ۳۵ سال، ۵۰ درصد بین ۳۶ تا ۵۰ سال، و ۱۰/۷ درصد بیشتر از ۵۰ سال سن داشتند. از نظر سابقه کار در دانشگاه تهران، ۵۲/۴ درصد افراد بین ۱ تا ۱۰ سال، ۳۶/۸ درصد بین ۱۱ تا ۲۰ سال، و حدود ۱۰/۸ درصد بیش از ۲۰ سال سابقه کار داشتند. در ضمن، ۲۸/۵ درصد دارای تحصیلات فوق‌دیپلم و کمتر، ۵۲/۷ درصد دارای تحصیلات لیسانس، و ۱۸/۸ درصد دارای تحصیلات فوق‌لیسانس بودند. ۲۷/۶ درصد افراد نمونه مجرد و ۷۲/۴ درصد آنان متأهل بودند.

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات همبستگی با استفاده از "مدل‌یابی علی"^۳ قرار می‌گیرد. با توجه به محدودیت روش‌های آماری همبستگی و تحلیل رگرسیون در تعیین مسیرهای علی بین متغیرها، پژوهشگران پیرو نظریه شناختی - اجتماعی بر استفاده از روش‌های علی مانند تحلیل مسیر^۴، تحلیل معادلات ساختاری (SEM)^۵، و روش معرف‌های چندگانه و علل چندگانه (MIMC)^۶ تأکید کرده‌اند (شوماخر^۷ و لومکس^۸، ۱۳۸۸). MIMC از نوع خاصی از مدل‌های معادل Z ساختاری است. در مدل‌های MIMC، متغیرهای مشاهده‌شده، متغیرهای نهایی را پیش‌بینی می‌کنند. در این پژوهش، متغیر پنهان رضایت شغلی^۹ (JOS)، را پرداخت‌ها^{۱۰} (JS1)، ارتقاء^{۱۱} (JS2)،

1- Levy
3- Causal Modeling
5- Structural Equation Modeling
7- Schumacker
9- latent variable of job satisfaction
11- promotion

2- Lemeshow
4- Path Analysis
6- Multiple Indicators Multiple Causes
8- Lomax
10- pay

سرپرستی/ مدیریت^۱ (JS3)، تسهیلات و مزایا^۲ (JS4)، پاداش^۳ (JS5)، همکاری (JS6)، ماهیت کار^۴ (JS7)، و ارتباطات^۵ (JS8) تعریف کرده‌اند. همچنین، این متغیر پنهان را متغیرهای مشاهده شده عدالت توزیعی (OJ1)، عدالت رویه‌ای (OJ2)، و عدالت تعاملی (OJ3) پیش‌بینی می‌کنند.

ابزار

۱- پرسشنامه عدالت سازمانی^۶: این پرسشنامه ساخته نیهوف^۷ و مورمن^۸ (۱۹۹۳) است که نعامی و شکرکن (۱۳۸۳) آن را ترجمه کرده‌اند. این ابزار ۲۰ سؤال دارد که ابعاد عدالت توزیعی (سؤال‌های ۱ تا ۵)، عدالت رویه‌ای (سؤال‌های ۶ تا ۱۱)، و عدالت تعاملی را (سؤال‌های ۱۲ تا ۲۰) می‌سنجد. نعامی و شکرکن (۱۳۸۳) روایی سازه و پایایی (آلفای کرنباخ) این پرسشنامه را به ترتیب برای عدالت توزیعی ۰/۴۶ و ۰/۷۸، برای عدالت رویه‌ای ۰/۵۷ و ۰/۸۲، و برای عدالت تعاملی ۰/۴۰ و ۰/۶۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار با استفاده از روش بررسی همسانی درونی (آلفای کرنباخ) محاسبه شد که مقدار آن برای عدالت توزیعی ۰/۸۳، عدالت رویه‌ای ۰/۹۱، و عدالت تعاملی ۰/۹۵ به دست آمد. روایی سازه این ابزار از طریق تحلیل عاملی تأییدی محاسبه گردید که بعد از انجام اصلاحات^۹ مقدار بار عاملی برای عدالت توزیعی ۰/۵۳، عدالت رویه‌ای ۰/۹۰، و عدالت تعاملی ۰/۹۵ به دست آمد، که همگی آنها در سطح $(P < 0.01)$ معنادار بودند. مقادیر شاخص‌های برازش الگو $(\chi^2/2 = 1/62)$ ، $RMSEA = 0.06$ ، $NFI = 0.92$ ، $CFI = 0.95$ ، $GFI = 0.95$ ، و $AGFI = 0.91$ ، متناسب بودن اندازه‌گیری با داده‌های مشاهده شده را تأیید کردند که این امر حاکی از روایی این ابزار در اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش حاضر است.

۲. پرسشنامه رضایت شغلی^{۱۵}: در این پژوهش، از پرسشنامه اسپکتور^{۱۶} (۱۹۹۷) ترجمه زارع (۱۳۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه ۳۵ سؤال دارد که سوالات ۱، ۱۹، ۲۰، ۲۸ مؤلفه پرداخت‌ها، سوالات ۱۱، ۲۰، ۳۲ مؤلفه ارتقا، سوالات ۳، ۱۲، ۱۵، ۲۱، ۳۰ مؤلفه سرپرستی/ مدیریت، سوالات ۴، ۱۳، ۲۲، ۲۹ مؤلفه تسهیلات و مزایا، سوالات ۵، ۱۴، ۲۳، ۳۱ مؤلفه پاداش، سوالات ۶، ۱۵، ۲۴

1- supervision / management	2- fringe benefits
3- reward	4- nature of work
5- communication	6- Organizational Justice Questionnaire
7- Niehoff	8- Moorman
9- اصلاح‌های صورت گرفته روی خطاها بوده و هیچگونه اصلاحی روی ساختار عوامل انجام نشده است	
10- root mean square error of approximation	
11- normed fit index	12- comparative fit index
13- goodness of fit index	14- adjusted goodness of fit index
15- Job Satisfaction Questionnaire	16- Spector

مؤلفه رضایت از قوانین و مقررات، سوالات ۷، ۱۶، ۲۵، ۳۳ مؤلفه همکاران، سوالات ۸، ۱۷، ۲۴، ۲۷، ۳۴ مؤلفه ماهیت کار، و سوالات ۹، ۱۸، ۲۶، ۳۳، ۳۵ مؤلفه ارتباطات را می‌سنجند. اسپکتور ضرایب روایی و پایایی (آلفای کرنباخ) این پرسشنامه را از حداقل ۰/۶۱ و ۰/۶۰ (بعد همکاران) تا حداکثر ۰/۸۰ و ۰/۸۲ (بعد سرپرستی/مدیریت) گزارش کرده است. در این پژوهش، پایایی این پرسشنامه در حیطه پرداخت ۰/۷۲، ارتقاء (با حذف سؤال ۲۰) ۰/۷۴، سرپرستی ۰/۷۸، تسهیلات ۰/۷۲، پاداش (با حذف سؤال ۳۱) ۰/۷۸، همکاران (با حذف سؤال ۱۶) ۰/۷۱، ماهیت کار ۰/۸۳، و ارتباطات ۰/۷۲ محاسبه گردید. در ضمن، با توجه به نامناسب بودن هر سه سؤال مربوط به مؤلفه رضایت از قوانین و مقررات، این مؤلفه و سوالات مربوط به آن از پرسشنامه حذف گردیدند. روایی سازه این ابزار از طریق تحلیل عاملی تأییدی محاسبه گردید که بعد از انجام اصلاحات، مقدار بار عاملی برای پرداخت ۰/۷۱، ارتقاء ۰/۸۹، سرپرستی ۰/۷۶، تسهیلات ۰/۸۲، پاداش ۰/۹۶، همکاران ۰/۹۰، ماهیت کار ۰/۴۵، و ارتباطات ۰/۷۹ به دست آمد که همگی آنها در سطح $P < 0.01$ معنادار بودند. مقادیر شاخص‌های برازش ($\chi^2/2=1/91$)، $RMSEA=0.072$ ، $NFI=0.91$ ، $CFI=0.92$ ، $GFI=0.91$ و $AGFI=0.88$) تناسب الگوی اندازه‌گیری را با داده‌های مشاهده‌شده نشان دادند که این امر حاکی از روا بودن این ابزار است.

یافته‌ها

میانگین، انحراف معیار، و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است. مؤلفه‌های عدالت سازمانی (عدالت توزیعی، روتیه‌ای، و تعاملی) با رضایت از پرداخت، رضایت از ارتقاء، رضایت از سرپرستی، رضایت از تسهیلات، رضایت از پاداش، رضایت از همکاران، رضایت از ماهیت کار، و رضایت از ارتباطات، همبستگی مثبت و معنادار ($P < 0.01$) دارند. برای بررسی تأثیر مؤلفه‌های عدالت سازمانی بر رضایت شغلی کارکنان دانشگاه تهران، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق (MIMC) بررسی شد و برای بررسی برازندگی الگو، از شاخص مجذور کای (χ^2)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)، شاخص برازندگی انطباق (GFI)، شاخص تعدیل‌شده برازندگی انطباق (AGFI)، و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) استفاده شد.

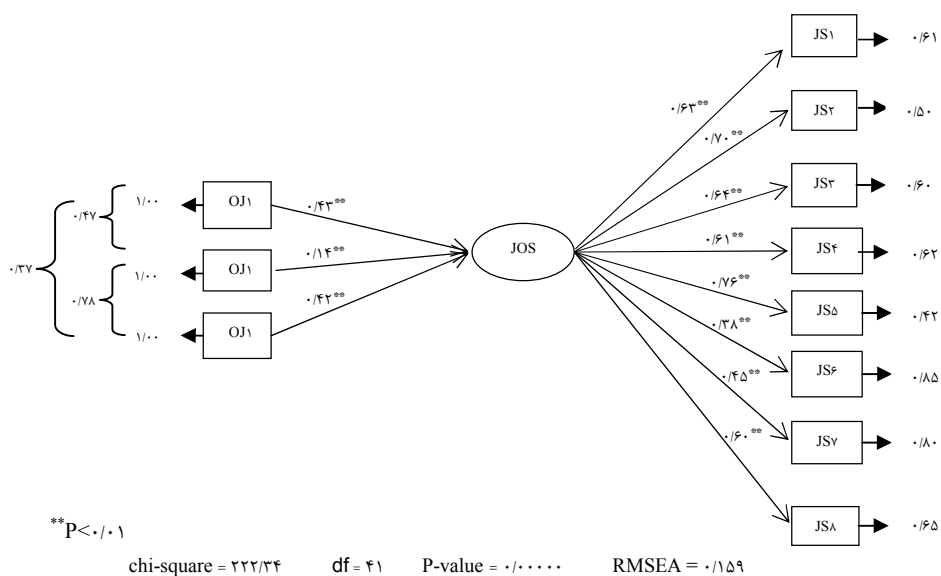
در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، رضایت شغلی سازه نهفته است که هشت نشانگر دارد (پرداخت‌ها، ارتقاء، سرپرستی/مدیریت، تسهیلات و مزایا، پاداش، همکاران، ماهیت کار، و ارتباطات). تمام نشانگرهای مربوط به سازه‌های نهفته در الگو، بارهای عاملی بالایی را نشان می‌دهند (شکل ۲). در این مدل، سه مؤلفه عدالت سازمانی (عدالت توزیعی، عدالت روتیه‌ای و عدالت تعاملی) متغیرهای علت فرض شده‌اند که مورد مشاهده قرار گرفته‌اند.

جدول ۱

میانگین، انحراف معیار، و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. رضایت از پرداخت	۹/۷۱	۲/۹۶											
۲. رضایت از ارتقاء	۷/۶۵	۲/۴۲	۰/۴۵**										
۳. رضایت از سرپرستی	۱۳/۶۷	۳/۳۸	۰/۳۲**	۰/۴۸**									
۴. رضایت از تسهیلات	۱۰/۰۶	۲/۸۹	۰/۷۱**	۰/۴۸**	۰/۳۰**								
۵. رضایت از پاداش	۷/۶۳	۲/۳۹	۰/۵۲**	۰/۵۳**	۰/۵۱**	۰/۵۷**							
۶. رضایت از همکاران	۹/۹۴	۱/۹۶	۰/۰۷	۰/۲۵**	۰/۵۴**	۰/۱۵*	۰/۳۵**						
۷. رضایت از ماهیت کار	۱۳/۲۸	۳/۱۷	۰/۲۴**	۰/۴۳**	۰/۴۱**	۰/۲۲**	۰/۲۲**	۰/۳۳**					
۸. رضایت از ارتباطات	۱۲/۵۸	۲/۸۱	۰/۲۹**	۰/۵۴**	۰/۵۲**	۰/۲۲**	۰/۳۲**	۰/۳۷**	۰/۵۲**				
۹. عدالت توزیعی	۱۳/۷۷	۳/۶۰	۰/۵۱**	۰/۴۲**	۰/۴۱**	۰/۴۵**	۰/۴۶**	۰/۴۲**	۰/۳۸**	۰/۴۰**			
۱۰. عدالت رویه‌ای	۱۶/۱۶	۴/۹۳	۰/۳۳**	۰/۵۰**	۰/۶۳**	۰/۴۴**	۰/۵۱**	۰/۶۴**	۰/۳۳**	۰/۴۷**	۰/۵۶**		
۱۱. عدالت تعاملی	۲۶/۵۰	۷/۱۸	۰/۲۶**	۰/۴۶**	۰/۶۹**	۰/۳۸**	۰/۵۶**	۰/۵۴**	۰/۲۹**	۰/۴۶**	۰/۳۷**	۰/۷۷**	

*P < ۰/۰۵ و **P < ۰/۰۱



شکل ۲

ضرایب استاندارد مدل علل چندگانه (MIMC) پیش از اصلاح

برای بررسی برازندگی مدل آزمون شده با مدل مفهومی، از داده‌های جدول ۲ استفاده شد که این امر تفسیر شاخص‌های برازندگی را در کنار یکدیگر، ممکن می‌سازد.

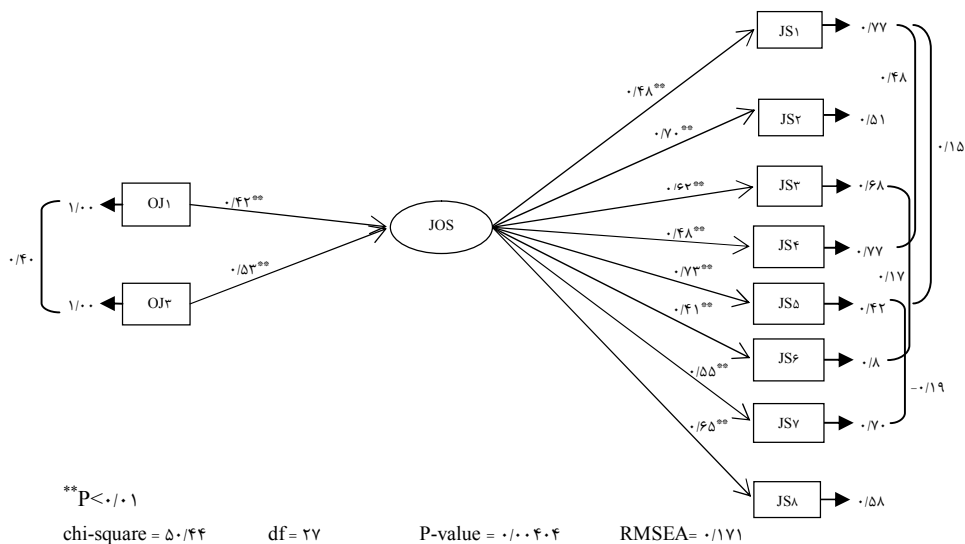
جدول ۲

شاخص‌های برازندگی مربوط به مدل پژوهش پیش از اصلاح

شاخص	پیش از اصلاح	دامنه قابل قبول
χ^2/df	۵/۴۲	کمتر از ۳
RMSEA	۰/۱۵۹	کمتر از ۰/۰۸
NFI	۰/۸۷	نزدیک به یک
CFI	۰/۸۹	نزدیک به یک
GFI	۰/۸۱	نزدیک به یک
AGFI	۰/۷۰	نزدیک به یک

براساس نتایج شکل ۲ و جدول ۲ ملاحظه می‌شود که در مدل به‌دست آمده، تأثیر عدالت رویه‌ای (OJ2) معنادار نیست ($t > 2$)، مدل آزمون‌شده در مجموع انطباق مناسبی با مدل مفهومی مفروض در این پژوهش ندارد، و شاخص‌های برازش، مناسب بودن الگو را نشان

نمی‌دهند. در نتیجه، به‌منظور دستیابی به مدلی مناسب، متغیر عدالت روپنه‌ای (Oj₂) که تأثیر معناداری بر رضایت شغلی نداشت از مدل کنار گذاشته شده و اصلاحاتی در مدل اولیه صورت گرفت، که نتایج آن در شکل ۳ و جدول ۳ قید شده‌است. براساس نتایج شکل ۳ ملاحظه می‌شود که تمامی ضرایب محاسبه‌شده در مدل اصلاح شده، معنادار هستند ($t > 2$).



شکل ۳

ضرایب استاندارد مدل علل چندگانه (MIMC) بعد از اصلاح

درضمن، نتایج جدول ۳ گویای آن است که مدل به‌دست آمده از شاخص‌های انطباقی خوبی برخوردار است و شاخص‌های برازش، مناسب‌بودن الگو را نشان می‌دهند.

جدول ۳

شاخص‌های برازندگی مربوط به مدل پژوهش پس از اصلاح

شاخص	پس از اصلاح	دامنه قابل قبول
χ^2/df	۱/۸۷	کمتر از ۳
RMSEA	۰/۰۷۱	کمتر از ۰/۰۸
NFI	۰/۹۶	نزدیک به یک
CFI	۰/۹۸	نزدیک به یک
GFI	۰/۹۵	نزدیک به یک
AGFI	۰/۸۹	نزدیک به یک

حاصل‌خیز دو تقسیم بر درجه آزادی ۱/۸۷، و مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۷۱ است که هر دو در برازش الگو، قابل قبول تلقی می‌شوند. سایر شاخص‌های برازندگی مانند AGFI، CFI، NFI، و GFI نیز که مقادیری نزدیک به ۱ دارند، شاخص‌های مطلوبی قلمداد می‌شوند که بر برازندگی الگوی پیشنهادی دلالت دارند. براساس الگوی معادله ساختاری مندرج در شکل ۳ (و از طریق ضرب میزان تأثیر مؤلفه‌های عدالت توزیعی و تعاملی در هر یک از بارهای عاملی مؤلفه‌های رضایت شغلی)، میزان تأثیر عدالت توزیعی بر رضایت از پرداخت ۰/۲۰، رضایت از ارتقاء ۰/۲۹، رضایت از سرپرستی ۰/۲۶، رضایت از تسهیلات ۰/۲۰، رضایت از پاداش ۰/۳۱، رضایت از همکاران ۰/۱۷، رضایت از ماهیت کار ۰/۲۳، و رضایت از ارتباطات ۰/۲۷ بود. همچنین تأثیر عدالت تعاملی بر رضایت از پرداخت ۰/۲۵، رضایت از ارتقاء ۰/۳۷، رضایت از سرپرستی ۰/۳۳، رضایت از تسهیلات ۰/۲۵، رضایت از پاداش ۰/۳۹، رضایت از همکاران ۰/۲۲، رضایت از ماهیت کار ۰/۲۹، و رضایت از ارتباطات ۰/۳۴ بود. قابل ذکر است که در مدل اصلاح‌شده، تمامی ضرایب معنادارند ($t > 2$). در مجموع نیز عدالت تعاملی با ۰/۵۳ بیشترین تأثیر را بر متغیر نهفته رضایت شغلی گذاشته است در حالی که میزان تأثیر عدالت توزیعی بر این متغیر ۰/۴۲ است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه عدالت سازمانی کلی و مؤلفه‌های آن با رضایت شغلی کلی و حیطه‌های مختلف آن در کارکنان دانشگاه تهران انجام شد. نتایج حاصل از روابط ساده (منتج از همبستگی پیرسون) نشان داد که حیطه‌های مختلف عدالت سازمانی با ابعاد هشت‌گانه رضایت شغلی همبستگی مثبت و معنادار دارند. همچنین، نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش معرف‌های چندگانه و علل چندگانه (MIMC) نشان داد که عدالت تعاملی و عدالت توزیعی به ترتیب بر رضایت شغلی و مؤلفه‌های آن تأثیر دارند. این نتایج با نتایج لامبرت و همکاران (۲۰۰۷)، دِکونینک و استایلول (۲۰۰۴)، لامبرت و همکاران (۲۰۰۲)، یعقوبی و همکاران (۱۳۸۸)، سیدجوادین و همکاران (۱۳۸۷)، نعیمی و شکرکن (۱۳۸۳)، و شکرکن (۱۳۸۱) هماهنگ است. رابطه عدالت سازمانی با رضایت شغلی در نظریه‌هایی ریشه دارد که می‌توان آنها را در طبقه نظریه‌های فرایندی قرار داد. در این نظریه‌ها عنوان می‌شود که مردم در برابر روابط غیرعادلانه هیجان‌های منفی معینی نشان می‌دهند، بنابراین برانگیخته می‌شوند تا با انجام اعمالی که باعث جبران بی‌عدالتی تجربه شده می‌گردد، از آن حالت‌ها اجتناب کنند. نظریه‌های فرایندی نحوه واکنش مردم به توزیع ناعادلانه منابع را نشان می‌دهند (نعیمی و شکرکن، ۱۳۸۳). براساس یکی از نظریه‌های فرایندی یعنی تئوری برابری، درون‌داده‌های کارکنان به سازمان

عبارتند از تحصیلات، مهارت‌ها، تجارب، و مانند اینها و این درون‌دادها در مقابل، نتایجی مانند پرداخت و ارتقاء را دریافت می‌کنند. احساس کارکنان در مورد اینکه با سایر همکارانشان برابرند یا نه، نتیجه مقایسه درون‌دادها و برون‌دادهای شغلشان با مزایا و حقوق دریافتی دیگر کارکنان است. به عبارت دیگر، مبنای همکاری و رضایت کارکنان انتظارات خاصی است که از سازمان دارند (فارمر، پیر، و لاول، ۲۰۰۳).

براساس یکی از دیگر مدل‌های مربوط به این نظریه، یعنی مدل وجهی رضایت لاولر^۱، رضایت شغلی فقط زمانی حاصل می‌شود که پاداش‌های واقعی کارکنان با پاداش‌هایی که در نظرشان برابر است یکسان باشند. بنابراین، اگر پاداش‌های واقعی بیشتر یا کمتر از پاداش‌هایی باشند که در تلقی کارکنان، برابر شمرده می‌شوند، به کارکنان احساس گناه یا ناراحتی دست خواهد داد. این نظریه بیان می‌دارد که این ناخشنودی روان‌شناختی از آگاهی از این نکته ناشی می‌شود که ما بیشتر یا کمتر از آنچه شایسته آن هستیم، دریافت می‌داریم (تایری^۲، هکر^۳، کلاین‌بک^۴، و کوئست^۵، ۱۹۹۸). همچنین، زمانی که تصمیمی خیلی خوب توضیح داده شود و اسلوب به‌کار گرفته شده، از حساسیت اجتماعی، ملاحظات لازم، و همدلی برخوردار باشد، و کارکنان رفتار و تعاملات سرپرستان و سازمانشان را عادلانه بدانند، علاوه بر اینکه احساس ناخوشایند خشم ناشی از تصمیم‌گیری‌های شغلی و بی‌عدالتی، مخصوصاً در میان کارکنان، کمتر، رضایت شغلی آنان نیز افزایش می‌یابد (کرنان^۶ و هنگس^۷، ۲۰۰۲).

در پژوهش حاضر، علی‌رغم نتایج تحقیقات بارکلی (۲۰۰۵)، دکونینک و استایلول (۲۰۰۴)، لامبرت و همکاران (۲۰۰۷)، و نعمی و شکرکن، (۱۳۸۳)، تأثیر عدالت رویه‌ای بر رضایت شغلی معنادار نبود. علت این نتیجه را می‌توان در بافت فرهنگی موجود در نمونه مورد بررسی و مفهوم فاصله قدرت در سازمان متبوع این کارکنان جستجو کرد. فاصله قدرت براساس میزان تمرکز، سازمان، و اختیارات مدیریت تعریف می‌شود. در فرهنگی که عنصر فاصله قدرت آن بالا باشد، ریاست به معنای برخوردار بودن از امکانات اعمال قدرت است. براساس تحقیق هافستد^۸، رتبه فاصله قدرت سازمان‌های ایرانی در میان ۵۳ کشور، ۳/۲۹ است که این میزان نشان می‌دهد که فاصله قدرت در سازمان‌های ایرانی بالا است (اشنایدر^۹ و لویی^{۱۰}، ۱۳۸۲). در چنین فرهنگی، قاعدتاً رویه‌ها و شیوه‌های سازمانی کمتر از

1- Lawler's Dimensional Model of Satisfaction

2- Thierry

4- Kleinbeck

6- Kernan

8- Hofsted

10- Lois

3- Hacker

5- Quast

7- Hanges

9- Echnieder

عواملان قدرت و پیامدهای آن، ملاک تفسیر رویدادهای سازمانی از جمله عدالت، در نظر گرفته می‌شوند.

محدودیت‌ها:

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود که بهتر است در پژوهش‌های آینده به آنها توجه شود. اول اینکه جامعه و نمونه آماری این پژوهش تنها یک سازمان (دانشگاه تهران) بود که این مسئله می‌تواند بر امر تعمیم‌پذیری نتایج آن تأثیر منفی بگذارد. در پژوهش‌های آتی می‌توان الگوی پیشنهادی را در چند سازمان آزمود. دوم اینکه مطالعه حاضر در زمره تحقیقات همبستگی با استفاده از "مدل‌یابی علی" قرار می‌گیرد که این نوع تحقیق علیت را ثابت نمی‌کند. برای مشخص کردن روابط علی مفروض در الگوی پیشنهادی، در پژوهش‌های آتی می‌توان از یک طرح طولی استفاده کرد. سوم اینکه، علی‌رغم مبانی نظری و تجربی قوی، الگوی مفهومی و ابزار مورد استفاده بر مطالعات خارجی مبتنی بود که ممکن است با بافت فرهنگی کشور ما متناسب نباشد. این امر، ممکن است نتایج را تا حدی در پرده ابهام فرو برد. بنابراین، بهتر است در پژوهش‌های آینده و به منظور بومی‌کردن مدل و ابزارها، از یک طرح آمیخته استفاده شود.

References:

مراجع:

- آقائی فروشانی، مهدی (۱۳۸۷). بررسی تأثیر عدالت سازمانی بر رفتارهای شهروندی سازمانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت منابع انسانی. دانشگاه تهران: دانشکده مدیریت.
- اثباتی، زینت (۱۳۸۷). بررسی رضایت شغلی کارکنان شرکت گاز پارسیان و رضایت از کیفیت زندگی در خانواده‌های کارکنان ساکن در شهرستان‌های مهر و لامرد. گروه روان‌شناسی صنعتی و سازمانی، جهاد دانشگاهی واحد تهران.
- اشنایدر، سوزان؛ و لویی، ژان (۱۳۸۲). مدیریت در پهنه فرهنگ‌ها (ترجمه محمد اعرابی و داود ایزدی). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۳).
- الوانی، سیدمهدی (۱۳۸۸). مدیریت عمومی. چاپ سی و هفتم. تهران: نی.
- امیرخانی، طیبیه؛ و پورعزت، علی‌اصغر (۱۳۸۷). تأملی بر امکان توسعه سرمایه اجتماعی در پرتو عدالت سازمانی در سازمان‌های دولتی. فصلنامه مدیریت دولتی، ۱ (۱)، ۱۹-۳۲.
- ایران‌نژادپاریزی، مهدی؛ و ساسان‌گهر، پرویز (۱۳۸۲). سازمان و مدیریت از تئوری تا عمل. چاپ سوم. تهران: مؤسسه بانکداری ایران.

- پورسلیمانی، حسین؛ میرزائی، فاطمه؛ و زارعیان، حسین (۱۳۹۰). ارتباط بین ادراک از عدالت با رضایت شغلی در کارکنان پژوهشگر تربیت‌بدنی. *پژوهش‌های مدیریت ورزشی و علوم حرکتی، سال اول، ۱*، ۷۰-۵۹.
- پورعزت، علی‌اصغر (۱۳۸۲). طراحی سیستم خط‌مشی‌گذاری برای تحقق عدالت اجتماعی بر مبنای حکومت حق‌مدار علوی. رساله دکتری، (چاپ نشده) تربیت مدرس.
- رابینز، استفین (۱۳۹۰). رفتار سازمان، جلد اول. (ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی). چاپ چهاردهم. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۷).
- زارع، محمدعلی (۱۳۸۴). آزمون و اعتباریابی پرسشنامه رضایت شغلی اسپکتر (JSS). تهران: دومین کنفرانس توسعه منابع انسانی.
- سیدجوادین، سیدرضا؛ فراچی، محمدمهدی؛ و طاهری‌عطار، غزاله (۱۳۸۷). شناخت نحوه تأثیرگذاری ابعاد عدالت سازمانی بر جنبه‌های گوناگون رضایت شغلی و سازمانی. فصلنامه مدیریت بازرگانی، ۱، ۷۰-۵۵.
- شکرکن، حسین (۱۳۸۱). بررسی رابطه عدالت سازمانی با خشنودی شغلی و رابطه خشنودی شغلی با رفتار مدنی و عملکرد کارکنان کارخانه‌های اهواز. اهواز: مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.
- شوماخر، رندال ای؛ و لومکس، ریچارد جی (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری. (ترجمه وحید قاسمی). چاپ اول، تهران: جامعه‌شناسان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴).
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۴). مدیریت عمومی. چاپ سیزدهم. تهران: روان.
- کشانی، عباس (۱۳۷۷). بررسی رابطه رضایت شغلی و فرسودگی شغلی در معلمان کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- کلدی، علی‌رضا؛ و عسگری، گیتا (۱۳۸۲). بررسی میزان رضایت شغلی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال یازدهم، شماره دوم، ۱۲۰-۱۰۳*.
- کورمن، آبراهام (۱۳۷۸). روان‌شناسی صنعتی و سازمانی. (ترجمه حسین شکرکن). چاپ اول. تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۱).
- کوزه‌چیان، هاشم؛ زارعی، جواد؛ و طالب‌پور، مهدی (۱۳۸۲). بررسی ارتباط تعهد سازمانی و رضایت شغلی مدیران و معلمان مرد تربیت‌بدنی آموزشگاه‌های استان خراسان. فصلنامه المپیک، سال یازدهم، شماره اول و دوم، ۴۳-۵۲.
- لهوی، پل اس؛ و لمی‌شو، استنلی (۱۳۸۳). نمونه‌گیری: روش‌ها و کاربردها، (ترجمه گیتی مختاری و امیر امجدی). چاپ دوم، تهران: پژوهشگرده آمار. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۹).

مدنی، حسین؛ و زاهدی، محمدجواد (۱۳۸۴). تعیین اولویت عوامل موثر بر تعهد سازمانی کارکنان (مطالعه موردی در شرکت‌های پالایش گاز فجر و بید بلند). *مجله جامعه‌شناسی ایران*. ۶ (۱)، ۳۳-۳.

میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۸۳). رفتار و روابط در سازمان و مدیریت. چاپ چهارم، تهران: یسطرون.
ناثلی، محمدعلی (۱۳۷۳). انگیزش در سازمانها. چاپ اول. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
نعمی، عبدالزهره؛ و شکرکن، حسین (۱۳۸۳). بررسی روابط ساده چندگانه عدالت سازمانی با خشنودی شغلی در کارکنان یک شرکت صنعتی. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران*. دوره سوم، سال یازدهم، ۲ و ۱، ۷۰-۵۷.
یعقوبی، مریم؛ سقاییان‌نژاد اصفهانی، سکینه؛ گرجی، ابوالقاسم؛ نوروزی، محسن؛ و رضایی، فاطمه (۱۳۸۸). رابطه عدالت سازمانی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی در بین کارکنان منتخب دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *فصلنامه مدیریت سلامت*، ۱۲ (۳۵)، ۳۲-۲۵.

- Al-Zoubi, M. T. (2012). Generating benchmarking indicators for employee job satisfaction. *Total Quality Management & Business Excellence*, 23(1), 27-44.
- Barclay, L., Skarlicki, D. P., & Pugh, S. D. (2005). Exploring the role of emotions in injustice perceptions and retaliation. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 629-43.
- Crow, M. S., Chang, B. L., & Joo, J. (2012). Organizational justice and organizational commitment among South Korean police officers. *Journal of Police Strategies & Management*, 35 (2), 402-423.
- Deconinck, J., Stilwell, B., & Dean, C. (2004). Incorporating organizational justice, role status, & pay satisfaction and supervisor satisfaction in a model of turn over intentions. *Journal of Business Research*, 57, 225-231.
- Edwards, B. E., Suzanne, T. B., Winfred, A., & Arlette, D. D. (2008). Relationships between facets of job satisfaction and task and contextual performance. *Applied psychology: An International Review*, 57(3), 441.
- Farmer, S. J., Beehr, T. A., & Love, K. G. (2003). Becoming an undercover police officer: A note on fairness perceptions, behavior, and attitudes. *Journal of Organizational Behavior*. 24, 373-387.
- Grawitch, M. J., Tares, S., & Kohler, J. M. (2007). Healthy workplace Practices and employee outcomes. *International Journal of Stress Management*, 14 (3), 275-293.

- Gupta, V., & Singh, S. (2013). An empirical study of the dimensionality of organizational justice and its relationship with organizational citizenship behaviour in the Indian context. *Journal of Human Resource Management, 24* (6), 1277-1299.
- Hansen, A. M., Byrne, Z. S., & Kiersch, C. E. (2013). Development and validation of an abridged measure of organizational justice. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 147* (3), 217-244.
- Imani Nojani, M., Arjmandnia, A. A., Afrooz, G. A., & Rajabi, M. (2012). The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted educational systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2900-2905.
- Kernan, M. C., & Hanges, P. J. (2002). "Survivor Reactions to Reorganization: antecedents and consequences of procedural, interpersonal, and informational justice. *Journal of Applied Psychology, 87*, 916-928.
- Lambert, E., Hogan, N., & Barton, S. (2002). The impact of work-family conflict on correctional staff job satisfaction. *American Journal of Criminal Justice, 27*, 35-51.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Griffin, M. L. (2007). The impact of distributive and procedural justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice, 35*, 644-656.
- Lung, L. S., & Tien, H. A. (2010). International strategy implementation: Roles of subsidiaries, operational capabilities, and procedural justice. *Journal of Business Research, 63*, 52-59
- Lin, S. L., & Hsieh, A. T. (2010). International strategy implementation: Roles of subsidiaries, operational capabilities, and procedural justice. *Journal of Business Research, 63*, 52-59.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). "Justice as a mediator of the relationship between methods of mentoring and organizational citizenship behavior". *Academy of Management Journal, 36* (3), 527-55.
- Nagy, S. M. (1996). What to do when you are dissatisfied with job satisfaction scales: *A better way to measure job satisfaction. Technical Affairs Section; International Personnel Management Association Assessment Council.* IPMAAC Online.

- Palaiologos, A., Papazekos, P., & Panayotopoulou, L. (2011). Organizational justice and employee satisfaction in performance appraisal. *Journal of European Industrial Training, 8* (35), 826-840.
- Probst, T. M., & Brubaker, T. L. (2001). The effects of job insecurity on employee safety outcomes: Cross-sectional and longitudinal investigations. *Journal of Occupational Health Psychology, 2* (6), 129-152.
- Shokrkon, H., & Neissi, A. (2007). The relationship between job satisfaction and mental health in the personnel of an oil refinery in Iran. *International Journal of Psychoogy, 1*, 1-12.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. United Kingdom: SAGE Publications, Inc.
- Thierry, H., Hacker, H., Kleinbeck, U., & Quast, H. (1998). *Work Motivation*. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. New York: Routledge.
- Zeinabadia, H., & Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction and organizational commitment in organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1472-1481.

رابطه شادکامی با ابعاد محتوایی و ساختاری ارزش‌ها

Relationship between Happiness and Content and Structure Dimensions of Values

Yadollah Ghasemipour, Ph.D. *

Malayer University

Somayyeh Abbaspour, M.A.

Malayer University

دکتر یداله قاسمی پور

دانشگاه ملایر

سمیه عباس پور

دانشگاه ملایر

Abstract: The aim of this study was to investigate the relationship between happiness with content and structure of basic human values among students. Using correlational design, 204 university students including 98 females and 106 males were selected from Technical-Engineering, Humanities, Art, and Science schools of Tehran and Beheshti Universities. They completed the Oxford Happiness Inventory (OHI) and Schwartz Value Survey (SVS). Data were analyzed using multivariate analysis of regression. The results showed that Stimulation seeking, and Conformity values, also Conservation, and Openness to Change value types significantly predicted students' happiness. In general, results showed: 1) Pursuing Stimulation and Conformity values increases happiness. 2) Pursuing Conservation and Openness to Change value types increases happiness.

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه شادکامی با سازه‌ها و ساختار ارزش‌های بنیادین انسانی در میان دانشجویان است. بدین منظور در قالب طرح همبستگی ۲۰۴ دانشجو (۹۸ دختر و ۱۰۶ پسر) از چهار دانشکده فنی - مهندسی، علوم انسانی، هنر، و علوم پایه دانشگاه‌های تهران و شهید بهشتی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به فهرست شادکامی آکسفورد (OHI) و مقیاس زمینه‌یاب ارزشی شوارتز (SVS) پاسخ دادند. به منظور بررسی رابطه سازه‌ها و ساختار ارزشی با شادکامی از آزمون تحلیل رگرسیون چندمتغیری همزمان استفاده شد. نتایج نشان دادند که سازه‌های ارزشی تحریک‌طلبی و همنوایی و ابعاد ساختاری محافظه‌کاری و آمادگی به تغییر، به‌طور معناداری شادکامی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند: ۱) ترغیب سازه‌های ارزشی، تحریک‌طلبی، و همنوایی، شادکامی را افزایش می‌دهد. ۲) ترغیب ابعاد ساختاری ارزشی، محافظه‌کاری، و آمادگی به تغییر، شادکامی را افزایش می‌دهد.

* ghasemipour14@gmail.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: ۹۳/۵/۱۱
پذیرش مقاله: ۹۳/۱۰/۱۳

Keywords: happiness; basic human values;
content of values; structure of values

کلیدواژه‌ها: شادکامی؛ ارزش‌های بنیادین انسانی؛
محتوای ارزشی؛ ساختار ارزشی

طی سال‌های اخیر روان‌شناسان علاقه‌مند به حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا^۱ توجه خود را بر احساسات مثبت نظیر احساس شادکامی معطوف کرده‌اند (سلیگمن^۲ و اس‌زنت‌می‌هالی^۳، ۲۰۰۰؛ به نقل از کوهن^۴ و پرسمن^۵، ۲۰۰۵). به‌طور عمده، دو دیدگاه کلی در مورد شادکامی وجود دارد که با عناوین دیدگاه سعادت‌گرا^۶ و دیدگاه لذت‌گرا^۷ مشخص شده‌اند. این دو رویکرد برحسب جهت‌گیری فلسفی زیربنایی، مفهوم‌سازی‌های پایه، شاخص‌ها، و پارادایم‌های پژوهشی متفاوتند (رایان^۸ و دسی^۹، ۲۰۰۱). در رویکرد سعادت‌گرا، سلامت، شادمانی، و زندگی خوب را برحسب دستیابی فرد به توان بالقوه کامل خود تعریف می‌کنند (کار^{۱۰}، ۲۰۰۴). این سنت در بسیاری از مذاهب و جنبش‌های معنوی مورد توجه قرار گرفته است. این دیدگاه بر پایه نظریه ارسطو است که می‌گوید شادمانی حقیقی از ارضای امیال حاصل نمی‌شود، بلکه از انجام چیزی که از لحاظ اخلاقی ارزش انجام‌دادن دارد، یعنی از تجلی فضیلت^{۱۱} حاصل می‌گردد. دیدگاه سعادت‌گرا تفاوت چشمگیری با رویکرد لذت‌گرا دارد. در میان روان‌شناسان لذت‌گرا این دیدگاه وجود دارد که شادکامی، همان بهزیستی است که از تجربه لذت در مقابل درد و قضاوت پیرامون خوب و بد زندگی تشکیل شده است. اگرچه شیوه‌های بسیاری برای ارزیابی پیوستار لذت/درد وجود دارد، روان‌شناسان لذت‌گرا اغلب از ارزیابی بهزیستی ذهنی^{۱۲} (SWB) استفاده می‌کنند (داینر^{۱۳}، سا^{۱۴}، لوکاس^{۱۵}، و اسمیت^{۱۶}، ۱۹۹۹). شادکامی یا بهزیستی ذهنی دارای سه مؤلفه است: احساس خوشی^{۱۷}، رضایت از زندگی^{۱۸}، و عدم وجود عاطفه منفی^{۱۹} (آرگایل^{۲۰} و کراسلند^{۲۱}، ۱۹۸۷). وجود عاطفه مثبت نشانگر لذت بردن از زندگی است، درحالی که عدم

1- positive psychology
3- Szentmihaly
5- Pressman
7- hedonic
9- Deci
11- virtue
13- Diener
15- Lucas
17- joy
19- lack of negative affect
21- Crossland

2- Seligman
4- Cohen
6- eudaimonic
8- Rayan
10- Carr
12- Subjective Well-Being
14- Saw
16- Smith
18- life satisfaction
20- Argyle

عاطفه مثبت بر غمگینی و سستی دلالت دارد. وجود عاطفه منفی نشانگر آشفتگی‌های روانی گوناگون است، در حالی که عدم وجود آن نشان‌دهنده آرامش است (واتسون^۱، کلارک^۲، و تلگن^۳، ۱۹۸۸). بالا بودن شدت عاطفه منفی با افسردگی و چندین اختلال اضطرابی مرتبط است، در حالی که پایین بودن میزان عاطفه مثبت با افسردگی ارتباط دارد (براون^۴، چورپیتا^۵، بارلو^۶، ۱۹۹۸). در سطح عاطفی، افراد برخوردار از شادکامی بالاتر عواطف مطلوبی را در وجود خود می‌یابند، در حالی که افراد دارای شادکامی پایین عواطف نامطلوبی همچون اضطراب، افسردگی، و خشم دارند (داینر، ۱۹۸۴).

قضاوت پیرامون رضایت از زندگی، کلی است و این عنوان شامل قضاوت‌های خاص در حوزه‌های جزئی‌تر زندگی مثل روابط، کار، و خانواده نیز می‌شود. در سطح شناختی، افراد برخوردار از شادکامی بالا از حوادث در حال وقوع در زندگی‌شان، رضایت مثبتی دارند، در حالی که افراد دارای شادکامی پایین شرایط و حوادث زندگی خود را نامطلوب‌تر می‌بینند (داینر، ۱۹۸۴).

در پژوهش‌های بسیاری، متغیرهای پیش‌بینی کننده شادکامی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در این پژوهش‌ها تأثیر عوامل مختلفی از جمله عوامل شخصیتی (کاستا^۷ و مک‌کرا^۸، ۱۹۸۰)، ژنتیک (تلگن، لیکن^۹، بوشارد^{۱۰}، ویلکاکس^{۱۱}، سگال^{۱۲}، و ریچ^{۱۳}، ۱۹۸۸)، خوش‌بینی (فرنهام^{۱۴} و چنگ^{۱۵}، ۲۰۰۰)، درآمد (بلانچ‌فلور^{۱۶} و اسوالد^{۱۷}، ۲۰۰۴) و همچنین اهداف^{۱۸} را بر شادکامی مورد بررسی قرار گرفته‌اند (کسیر^{۱۹} و رایان، ۱۹۹۳، ۱۹۹۶). کاستا و مک‌کرا (۱۹۸۱) نشان دادند که برون‌گرایی می‌تواند وجود عاطفه مثبت و شادکامی ۱۷ سال بعد را پیش‌بینی کند.

تلگن و همکارانش (۱۹۸۸) بیان کردند که تقریباً ۴۰٪ از واریانس عواطف مثبت و ۵۵٪ از واریانس عواطف منفی را ژن‌ها تعیین می‌کنند. فرنهام و چنگ (۲۰۰۰) نشان دادند خوش‌بینی^{۲۰} و قانع بودن^{۲۱} پیش‌بینی کننده‌های شادکامی‌اند، بدین معنا که داشتن یک جهان‌بینی روشن و قانع بودن به داشته‌ها، با شادکامی رابطه دارد. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در کشورهای توسعه

1- Watson
3- Tellegen
5- Chorpita
7- Costa
9- Lykken
11- Wilcox
13- Rich
15- Cheng
17- Oswald
19- Kasser
21- contentment

2- Clark
4- Brown
6- Barlow
8- MacCrae
10- Bouchard
12- Segal
14- Furnham
16- Blanchflower
18- goals
20- optimism

یافته، با افزایش درآمد، شادکامی افزایش نمی‌یابد (بلانچ فلور و اسوالد، ۲۰۰۴؛ داینر و بیسواس - داینر^۱، ۲۰۰۲). شواهد پژوهشی نشان می‌دهند، با اینکه در مرحله‌ای از زندگی، افراد ثروتمندتر، بیشتر از افراد فقیر شادند، ولی در طول دوره زندگی این افراد، میزان شادکامی آنان تقریباً یکسان است (ایسترلین^۲، ۲۰۰۱).

پژوهش‌هایی نیز نشان داده‌اند که انواع اهداف بر شادکامی تأثیر می‌گذارند. برای مثال، کسیر و رایان (۱۹۹۳، ۱۹۹۶) نشان دادند اهداف بیرونی (مثل پول، زیبایی، و شهرت) موجب کاهش رضایت از زندگی و شادکامی می‌شود، در حالی که اهداف درونی (مثل پذیرش خود، پیوستگی، و مشارکت با دیگران) شادکامی و رضایت از زندگی را افزایش می‌دهد.

برخی دیگر از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که شادکامی فرد می‌تواند به اولویت داشتن ارزش‌های انسانی در او بستگی داشته باشد. ارزش‌ها بازنمایی‌هایی شناختی هستند که از الزامات جهان‌شمول ناشی می‌شوند. این الزامات عبارتند از: (۱) نیازهای زیست‌شناختی (ارگانیزم)؛ (۲) تعاملات هماهنگ بین فردی (تعامل)؛ و (۳) فشارهای اجتماعی برای بقا و رفاه جامعه (گروه). یک ارزش، هدف (غایی یا وسیله‌ای) فراموقعیتی است که بیانگر علائق (فردی، اجتماعی، یا هر دو) شخص است که با توجه به حوزه انگیزشی و درجه اهمیتش، به‌عنوان اصل راهنمای فرد در زندگی عمل می‌کند (شوارتز^۳ و بیلسکی^۴، ۱۹۸۷). شوارتز (۱۹۹۲) نظریه ارزش‌های بنیادی انسانی^۵ را تدوین کرد که دارای دو مؤلفه هسته‌ای است: مؤلفه محتوایی^۶ و مؤلفه ساختاری^۷. مؤلفه محتوایی این نظریه، مجموعه‌ای از ده سازه ارزشی - انگیزشی متمایز است که عبارتند از: همنوایی^۸، سنت^۹، خیرخواهی^{۱۰}، جهان‌شمول‌نگری^{۱۱}، خودرهنمودی^{۱۲}، تحریک‌طلبی^{۱۳}، لذت‌گرایی^{۱۴}، پیشرفت^{۱۵}، قدرت^{۱۶}، امنیت^{۱۷}. مؤلفه ساختاری این نظریه عبارت است از: تعالی خود^{۱۸} در برابر گسترش خود^{۱۹} و آمادگی به تغییر^{۲۰} در برابر محافظه‌کاری^{۲۱}. در جدول ۱ جزئیات محتوای ارزشی شوارتز آمده است.

1- Biswas-Diener
3- Schwartz
5- basic human values
7- structural component
9- tradition
11- universalism
13- stimulation seeking
15- achievement
17- security
19- self-enhancement
21- conservation

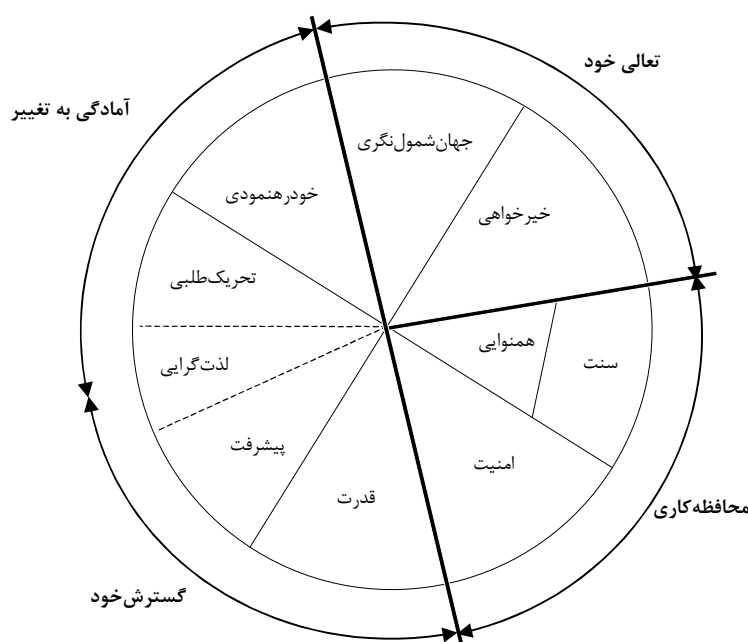
2- Easterlin
4- Bilsky
6- content component
8- conformity
10- benevolence
12- self-direction
14- hedonism
16- power
18- self-transcendence
20- openness to change

جدول ۱

سازه‌های ارزشی، تعاریف، و منابع ارزش‌های بنیادین انسانی در نظریه شوارتز (۱۹۹۲)

منابع	ارزش‌های معرف	تعریف	سازه انگیزشی
تعامل، گروه	قدرت اجتماعی، اقتدار، ثروت، حفظ وجهه اجتماعی، تشخص اجتماعی	مقام و منزلت اجتماعی، کنترل و تسلط بر افراد و منابع	قدرت
تعامل، گروه	موفق، توانا، بلندپرواز، تأثیرگذار، باهوش، احترام به خود	موفقیت شخصی حاصل از نشان‌دادن توانایی بر اساس معیارهای اجتماعی	پیشرفت
ارگانیزم	لذت، زندگی لذت‌بخش	لذت‌بردن و ارضای جسمانی خود	لذت‌گرایی
ارگانیزم	متهور، زندگی متنوع، زندگی هیجانی	تهییج، تازگی، و چالش در زندگی	تحریک‌طلبی
ارگانیزم، تعامل	خلاقیت، آزادی، مستقل، کنجکاو، انتخاب اهداف خود	فکر و عمل مستقل، خلاق، و کاوشگر	خودرهنمودی
ارگانیزم، گروه	دارای وسعت‌نظر، خرد، عدالت اجتماعی، برابری، صلح‌جهانی، جهان‌زیبا، یکی شدن با طبیعت، حفظ محیط زیست، توازن درونی	تفاهم، قدردانی، تحمل، و حمایت از رفاه همگانی طبیعت	جهان‌شمول‌نگری
ارگانیزم، تعامل، گروه	یاری‌رسان، راستگو، بخشاینده، وفادار، مسئولیت‌پذیر، دوستی واقعی، زندگی معنوی، عشق کامل، معنا دادن به زندگی	حفظ و ارتقاء رفاه افرادی که فرد به وفور با آنها در ارتباط است	خیرخواهی
گروه	فروتن، پذیرش سهم خود از زندگی، دیندار، احترام به سنت، میانه‌رو، خلوت	احترام و تعهد به رسوم و عقایدی که فرهنگ سنتی یا مذهب به فرد داده است و پذیرفتن آنها	سنت
تعامل، گروه	نزاکت، مطیع، منضبط، احترام به والدین و بزرگ‌ترها	بازداری اعمال، تمایلات، و تکانه‌هایی که احتمالاً دیگران را ناراحت می‌کند یا به آنها آسیب می‌رساند و انتظارات و هنجارهای اجتماعی را می‌شکند	همنوایی
ارگانیزم، تعامل، گروه	امنیت خانوادگی، امنیت ملی، نظم اجتماعی، پاکیزه، کمک متقابل، تندرست، تعلق خاطر	ایمنی، همخوانی و ثبات اجتماعی در مورد روابط با دیگران و خود	ایمنی

در نظریه شوارتز، تعارض بین ارزش‌ها به صورت دو بُعد دوقطبی نشان داده شده‌اند. یکی از این ابعاد، بُعد آمادگی به تغییر در برابر محافظه‌کاری است. در این بُعد، ارزش‌هایی که بر استقلال فکر و رفتار و تغییر تأکید دارند (خودرهنمودی و تحریک‌طلبی) در تعارض با ارزش‌هایی قرار می‌گیرند که به اطاعت، حفظ رفتارهای سنتی، و ثبات تأکید دارند (امنیت، همنوایی، و سنت). بُعد دوم، تعالی خود در برابر گسترش خود است. در این بُعد، ارزش‌هایی که بر پذیرش دیگران به‌منزله انسان‌هایی برابر و اهمیت دادن به رفاه آنان تأکید دارند (جهان‌شمول‌نگری و خیرخواهی) در تعارض با ارزش‌هایی قرار می‌گیرند که بر موفقیت شخصی و تسلط بر دیگران تأکید دارند (قدرت و پیشرفت). لذت‌گرایی هم به آمادگی به تغییر و هم به گسترش خود مرتبط است (شوارتز، ۱۹۹۴، به نقل از قاسمی‌پور، ۱۳۹۰؛ شوارتز، ۲۰۱۰). در شکل ۱ روابط میان سازه‌ها و ابعاد ساختاری نظام ارزشی نشان داده شده‌است.



شکل ۱

روابط بین سازه‌های ارزشی و ابعاد ساختاری نظام ارزشی

ساگیو^۱ و شوارتز (۲۰۰۰) در ۶ نمونه متشکل از ۳ گروه فرهنگی مختلف به این نتیجه رسیدند که هریک از ارزش‌های تحریک‌طلبی، خودرهنمودی، و پیشرفت با عاطفه مثبت همبستگی مثبت دارد. ایمنی، همنوایی، و سنت همگی با عاطفه مثبت همبستگی منفی دارند. اما مقادیر پیش‌بینی شده در مورد همبستگی مثبت خیرخواهی و جهان‌شمول‌نگری با عاطفه مثبت و مقدار پیش‌بینی شده همبستگی منفی برای قدرت با عاطفه مثبت معنادار نبود. همچنین هیچ‌یک از سازه‌های ارزشی به‌طور معناداری با رضایت از زندگی همبستگی نداشت. با وجود این، روابط پویایی و ساختار این ارزش‌ها تحت تأثیر فرهنگ و همچنین تحولات سیاسی - اجتماعی جوامع است (دلخموش و احمدی مبارکه، ۱۳۹۱). تغییر در ریخت‌های ارزشی و الگوی روابط بین آنها در جامعه ایران در بین بزرگسالان (دلخموش و احمدی مبارکه، ۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱) و نوجوانان (دلخموش، ۱۳۸۴؛ ۱۳۸۵) مطالعه شده است.

کاراباتی^۲ و کمالسیلار^۳ (۲۰۱۰) در نمونه‌ای متشکل از دانشجویان ترکیه نشان دادند ارزش‌های سنت، همنوایی، امنیت، و خیرخواهی به‌طور مثبت به‌زیستی را پیش‌بینی می‌کنند، در حالی که ارزش‌های پیشرفت، تحریک‌طلبی، خودرهنمودی، و جهان‌شمول‌نگری به‌طور منفی به‌زیستی را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین، جوشن‌لو و قانیدی (۲۰۰۹) در نمونه‌ای متشکل از دانشجویان ایرانی نشان دادند که ارزش خودرهنمودی به‌طور مثبت با به‌زیستی روانی و به‌طور منفی با به‌زیستی اجتماعی ارتباط دارد. همچنین، ارزش‌های قدرت، سنت، و خیرخواهی با به‌زیستی روانی و شادکامی همبستگی ندارند ولی با به‌زیستی اجتماعی همبستگی دارند.

با توجه به اینکه شواهد پژوهشی پیرامون ارتباط میان شادکامی و ارزش‌های انسانی هماهنگ نیست و با توجه به اینکه در کشور ما مطالعات اندکی در این زمینه صورت گرفته‌است، در این پژوهش، سعی بر آن بوده تا ارزش‌های انسانی و ابعاد ساختاری آنها به‌عنوان پیش‌بینی کننده‌های شادکامی مطالعه شوند.

روش

این پژوهش از نوع همبستگی است. در پژوهش حاضر، متغیر مستقل بدون اینکه دستکاری شود، صرفاً مورد مشاهده قرار گرفت. هدف این پژوهش بررسی رابطه متغیر وابسته شادکامی با متغیرهای مستقل سازه‌ها و ابعاد ساختاری ارزش‌های بنیادین انسانی‌اند. جامعه آماری پژوهش حاضر، متشکل از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی‌ارشد دانشگاه‌های شهر تهران بود و نمونه

1- Sagiv
3- Cemalcilar

2- Karabati

از دو دانشگاه تهران و شهید بهشتی انتخاب شدند و از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. از میان دانشگاه‌های شهر تهران، دو دانشگاه تهران و دانشگاه شهید بهشتی و از میان دانشکده‌های این دو دانشگاه ۴ دانشکده فنی - مهندسی، علوم پایه، علوم انسانی، و هنر انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌ها در میان آزمودنی‌هایی که در این دانشکده‌ها داوطلب شرکت در پژوهش بودند توزیع گردید و تکمیل شد.

حجم نمونه با توجه به نوع پژوهش و توصیه متخصصان (حداقل ۵۰ نفر برای مطالعات همبستگی، دلاور، ۱۳۸۰)، و همچنین با در نظر گرفتن افت احتمالی آزمودنی‌ها، ۱۱۰ نفر از هر جنس در نظر گرفته شد. در نهایت، داده‌های مربوط به ۲۰۴ نفر دانشجو (۹۸ نفر مؤنث و ۱۰۶ نفر مذکر) مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. دامنه سنی دانشجویان بین ۳۱-۱۸ سال بود ($M=21/73$ ، $SD=2/86$). ۱۹۴ نفر (۹۵/۱٪) مجرد، و ۹ نفر (۴/۴٪) متأهل بودند و یک نفر (۰/۵٪) وضعیت تأهلش را مشخص نکرده بود.

ابزار

۱- **فهرست شادکامی آکسفورد:** در این پژوهش برای اندازه‌گیری سطح شادکامی، از فهرست شادکامی آکسفورد^۱ استفاده شد. آرگایل و کراسلند در سال ۱۹۸۷ این آزمون را براساس پرسشنامه افسردگی بک^۲ (۱۹۷۶) ساختند. آزمون دارای ۲۹ آیتم چهار گزینه‌ای است که به ترتیب از صفر تا سه نمره‌گذاری می‌شوند و نمره کل از جمع نمره‌های ۲۹ گانه به دست می‌آید. در پژوهش علی‌پور و آگاه‌هریس (۱۳۸۶) که به منظور بررسی اعتبار و پایایی فهرست شادکامی آکسفورد انجام شد، بررسی همسانی‌درونی فهرست شادکامی آکسفورد نشان داد که تمام ۲۹ گزاره این فهرست با نمره کل همبستگی بالایی دارند. آلفای کرونباخ برای کل فهرست برابر ۰/۹۱ بود. همبستگی پیرسون بین فهرست شادکامی آکسفورد با پرسشنامه افسردگی بک و زیرمقیاس‌های برون‌گرایی و نورزگرایی پرسشنامه شخصیتی آیزنک^۳ به ترتیب برابر با ۰/۴۸-، ۰/۴۵، و ۰/۳۹- بود که این مقادیر روایی همگرا و واگرایی فهرست شادکامی آکسفورد را تأیید می‌کنند.

۲- **مقیاس زمینه‌یاب ارزشی شوارتز:** مقیاس زمینه‌یاب ارزشی شوارتز^۴، ساخته شوارتز (۱۹۹۲)، که ارزش‌های جهان‌شمول انسانی را می‌سنجد، در دامنه وسیعی از فرهنگ‌ها به تأیید

1- Oxford Happiness Questionnaire
3- Eysenck Personality Inventory

2- Beck Depression Inventory
4- Schwartz Value Survey

رسیده‌است (شوارتز، ۱۹۹۲، ۱۹۹۴؛ بورگس^۱، شوارتز و بلکول^۲، ۱۹۹۴؛ شوارتز و باردی^۳، ۲۰۰۱). یافته‌های پژوهشی در نمونه‌های ایرانی (دلخمش و احمدی، ۱۳۸۴، ۱۳۸۱؛ به نقل از دلخمش، ۱۳۸۵)، روایی الگوی نظری معنا و ساختار ارزش‌ها را در حد وسیعی مورد تأیید قرار داده‌اند. یافته‌های پایایی آن در یک نمونه ایرانی مشتمل بر ۱۲۰ دانشجوی دختر و پسر از طریق روش بازآزمون به فاصله دو هفته مورد تأیید قرار گرفته‌است. در این مطالعه، سازه‌های ده‌گانه ارزشی از ضرایب پایایی قابل قبولی برخوردار بودند: امنیت ۰/۷۸، قدرت ۰/۸۶، پیشرفت ۰/۸۳، لذت‌جویی ۰/۸۶، تحریک‌طلبی ۰/۸۱، خودرهنموددهی ۰/۷۸، جهان‌شمول‌نگری ۰/۸۱، خیرخواهی ۰/۷۸، سنت ۰/۸۰ و همنوایی ۰/۷۷ (دلخمش و احمدی، ۱۳۸۱؛ به نقل از دلخمش، ۱۳۸۵).

این زمینه‌یاب شامل ۵۷ گویه ارزشی منفرد است که برای سنجش ده سازه ارزشی انگیزشی سطح بالا انتخاب شدند. ارزش‌های مندرج در زمینه‌یاب ارزشی شوارتز به دو صورت بیان شده‌اند: (۱) فهرستی که به شکل اسم مصدر ارائه می‌شود، مانند فرمانبرداری، و (۲) فهرستی که به شکل صفت ارائه می‌گردد، مانند مستقل. تکلیف آزمودنی این است که در مقیاسی ۹ درجه‌ای از ۱- تا ۷- (۱-: مخالف ارزش‌های من، ۰: بی‌اهمیت، و ۷: عالی‌ترین درجه اهمیت)، مشخص سازد که هر یک از این ارزش‌ها به چه میزان، راهنمای او در زندگی است. میانگین نمره‌های به دست آمده از ارزش‌های معرف سازه‌های ارزشی، نشان‌دهنده اهمیت است که آزمودنی به آن ارزش می‌دهد. این زمینه‌یاب همچنین ۴ بعد ساختاری آمادگی به تغییر، محافظه‌کاری، تعالی خود، و گسترش خود را می‌سنجد.

از دانشجویانی که مایل به شرکت در این پژوهش بودند خواسته می‌شد که فهرست شادکامی آکسفورد و مقیاس زمینه‌یاب ارزشی شوارتز را به صورت انفرادی تکمیل کنند. از میان ۲۲۰ پرسشنامه توزیع شده، ۲۰۴ پرسشنامه جمع‌آوری شد. فرایند نمونه‌گیری ۲ ماه به طول انجامید.

یافته‌ها

در جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد و همچنین همبستگی متغیرهای شادکامی و سازه‌های ارزشی نشان داده شده است.

1- Burgess
3- Bardi

2- Blackwell

جدول ۲

میانگین، انحراف استاندارد، و همبستگی بین ابعاد محتوایی ارزشی و شادکامی

متغیر	SD	M	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
شادکامی	۱۲/۶۹	۳۹/۵۷	۱										
پیشرفت	۰/۰۶	۰/۸۰	۰/۱۳*	۱									
جهان‌شمول‌نگری	۰/۰۶	۰/۹۱	۰/۱۳*	۰/۴۶**	۱								
خودرهنمودی	۰/۰۶	۰/۹۲	۰/۱۳*	۰/۴۵**	۰/۳۹**	۱							
تحریک‌طلبی	۰/۱۵*	۰/۱۸**	۰/۱۳*	۰/۳۶**	۰/۰۳	۰/۳۶**	۱						
لذت‌گرایی	-۰/۱۰	۱/۵۹	-۰/۱۳*	-۰/۱۹**	-۰/۱۳*	-۰/۱۳*	-۰/۲۳**	۱					
قدرت	۰/۰۵	۱/۳۸	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۰۲	۰/۲۸**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	۱				
امنیت	۰/۰۵	۰/۸۸	۰/۴۷**	۰/۴۷**	۰/۵۰**	۰/۳۵**	۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۲۷**	۱			
سنت	۰/۱۶**	۱/۵۲	۰/۱۸**	۰/۱۸**	۰/۵۰**	۰/۴۹	-۰/۱۲*	-۰/۳۳**	-۰/۱۰	۰/۳۹**	۱		
خیرخواهی	۰/۰۲	۱/۰۶	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۴۳**	۰/۳۴**	-۰/۰۳	-۰/۱۵*	-۰/۰۵	۰/۳۹**	۰/۴۰**	۱	
همنوایی	۰/۱۹**	۱/۲۶	۰/۳۷**	۰/۳۷**	۰/۵۹**	۰/۳۳**	-۰/۰۸	-۰/۲۲**	۰/۱۵*	۰/۶۲**	۰/۵۶**	۰/۴۲**	۱

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین شادکامی و سازه‌های ارزشی جهان‌شمول‌نگری، تحریک‌طلبی، سنت، و همنوایی رابطه معناداری وجود دارد. کمترین رابطه شادکامی با سازه‌های ارزشی در سازه خیرخواهی دیده می‌شود. این جدول همچنین نشان می‌دهد که بین اکثر سازه‌های ارزشی با یکدیگر نیز رابطه معناداری وجود دارد. در جدول ۳ میانگین، انحراف استاندارد، و همبستگی متغیر شادکامی با ابعاد ساختاری ارزش‌ها نشان داده شده‌است.

جدول ۳

میانگین، انحراف استاندارد، و همبستگی بین ابعاد ساختاری ارزشی با شادکامی

متغیر	SD	M	۱	۲	۳	۴	۵
شادکامی	۱۲/۶۹	۳۹/۵۷	۱				
تعالی خود	۰/۷۱	۴/۷۶	۰/۰۹	۱			
گسترش خود	۱/۲۰	۳/۸۲	-۰/۰۳	-۰/۰۳	۱		
محافظه‌کاری	۱/۰۱	۴/۱۰	۰/۱۸**	۰/۶۶**	۰/۱۲*	۱	
آمادگی به تغییر	۰/۸۰	۴/۴۱	۰/۰۷	۰/۲۸**	۰/۶۸**	۰/۰۳	۱

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

با توجه به اطلاعات جدول ۳ شادکامی تنها با بُعد محافظه‌کاری رابطه معناداری دارد. همچنین ابعاد ارزشی مختلف با یکدیگر رابطه معناداری دارند به جز تعالی خود با گسترش خود، و محافظه‌کاری با آمادگی به تغییر.

به منظور پاسخ به سؤالات پژوهش و تعیین پیش‌بینی‌کنندگی سازه‌های ارزشی در میزان شادکامی دانشجویان، تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان انجام شد. در این تحلیل همه سازه‌های ارزشی همزمان وارد معادله شدند. قبل از انجام تحلیل، مفروضه‌های آن بررسی شد. همان‌گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است همبستگی تمام سازه‌های ارزشی با شادکامی کوچک‌تر از ۰/۷ است. علاوه بر این، شاخص VIF در مورد تمام سازه‌های ارزشی بسیار کمتر از ۱۰ بود که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه این سازه‌ها با یکدیگر است. خلاصه نتایج این تحلیل رگرسیون در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴

خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون ابعاد محتوایی ارزشی
در پیش‌بینی شادکامی

متغیر پیش‌بین	B	SE	Beta	t	R ^۲
پیشرفت	-۰/۰۰۷	۱/۳۷	۰	-۰/۰۰۵	
جهان‌شمول‌نگری	۰/۲۶	۱/۳۸	-۰/۰۲	۰/۱۹	
خودرهنمودی	-۰/۳۱	۱/۱۹	-۰/۰۲	-۰/۲۶	
تحریک‌طلبی	۱/۹۷	۰/۶۴	۰/۲۳	۳/۰۷**	
لذت‌گرایی	-۰/۵۸	۰/۶۲	-۰/۰۷	-۰/۹۳	۰/۱۰
قدرت	۰/۳۱	۰/۷۲	۰/۰۳	۰/۴۲	
امنیت	-۱/۱۰	۱/۴۰	-۰/۱۴	-۱/۴۲	
سنت	۰/۹۲	۰/۷۶	۰/۱۱	۱/۲۰	
خیرخواهی	-۰/۸۱	۰/۹۷	-۰/۰۷	-۰/۸۳	
همنوایی	۲/۳۸	۱/۰۶	۰/۲۴	۲/۲۴*	

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ می‌بینیم، به‌طور کلی ده سازه ارزشی ۱۰ درصد از واریانس شادکامی دانشجویان را تبیین می‌کنند. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که این میزان از نظر آماری معنادار است ($F=۲/۲۶, R^2=۰/۱۰, P<۰/۰۵$). همچنین از نتایج جدول ۴ چنین به‌دست می‌آید که سازه‌های ارزشی تحریک‌طلبی و همنوایی سهم معناداری در پیش‌بینی شادکامی دارند.

تحلیل مشابهی در مورد ابعاد ساختاری ارزشی انجام شد که در آن نیز تمام مفروضه‌های تحلیل رگرسیون همزمان رعایت گردید. در این تحلیل ابعاد ساختاری به‌طور همزمان وارد معادله شدند. خلاصه نتایج این تحلیل در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵

خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون ابعاد ساختاری ارزشی
در پیش‌بینی شادکامی

متغیر پیش‌بین	B	SE	Beta	t	R ^۲
تعالی خود	-۲/۴۹	۱/۸۵	-۰/۱۴	-۱/۳۴	
گسترش خود	-۱/۶۱	۱/۰۵	-۰/۱۵	-۱/۵۳	۰/۰۵
محافظه‌کاری	۳/۱۴	۱/۱۹	۰/۲۵	۲/۶۳**	
آمادگی به تغییر	۳/۳۵	۱/۶۸	۰/۲۱	۱/۹۹*	

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

با توجه به اطلاعات جدول ۵، ابعاد ساختاری ارزش‌ها ۵ درصد واریانس شادکامی دانشجویان را تبیین می‌کنند. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که این میزان به‌طور آماری معنادار است ($F=۲/۶۹$ ، $R^۲=۰/۰۵$ ، $P<۰/۰۵$). همچنین، جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیرهای محافظه‌کاری و آمادگی به‌طور معناداری میزان شادکامی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های به‌دست آمده در مورد دو سؤال پژوهشی بررسی گردید. سؤال اول این بود که سازه‌ها و ابعاد ساختاری ارزش‌ها تا چه حد شادکامی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند و چه مقدار از واریانس شادکامی را می‌توان به‌وسیله این سازه‌ها و ابعاد تبیین کرد؟ یافته‌ها نشان دادند که بُعد محتوایی ارزشی یعنی ده سازه ارزشی و همچنین ابعاد ساختاری ارزشی به‌ترتیب ۱۰ و ۵ درصد از واریانس شادکامی را پیش‌بینی می‌کنند. در مورد سؤال دوم که کدام یک از سازه‌ها و ابعاد ساختاری ارزش‌ها بهترین پیش‌بینی کننده شادکامی دانشجویان هستند، یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهند که سازه‌های ارزشی تحریک‌طلبی و همنوایی و همچنین ابعاد ساختاری محافظه‌کاری و آمادگی به تغییر پیش‌بین‌های معنادار میزان شادکامی دانشجویان هستند. رابطه میزان شادکامی با سازه ارزشی تحریک‌طلبی در پژوهش حاضر با نظر ساگیو و شوارتز (۲۰۰۰) که ادعا می‌کنند ارزش‌های خودرهنمودی، جهان‌شمول‌نگری، و تحریک‌طلبی

ارزش‌هایی سالم‌اند هماهنگ است. این یافته‌ها همچنین با نتایج پژوهش‌هایی هماهنگ است که در آنها، (به جای ارزش‌های مادی‌گرایانه)، ترغیب ارزش‌هایی درونی همچون خودرهنمودی، جهان‌شمول‌نگری، و تحریک‌طلبی را با شادکامی بالا مرتبط دانسته‌اند (کسر و رایان، ۱۹۹۶؛ به نقل از ساگیو و شوارتز، ۲۰۰۰؛ کسر و رایان، ۱۹۹۳). نتایج بیلسکی و شوارتز (۱۹۹۴) نشان داد که ارزش‌های خودرهنمودی، جهان‌شمول‌نگری، پیشرفت، و تحریک‌طلبی با مقتضیات مورد نیاز رشد ارتباط دارند، به گونه‌ای که افرادی که به ارزش‌های خودرهنمودی از قبیل کنجکاوی و استقلال پی می‌برند اهمیت این ارزش‌ها را در زندگی خود افزایش می‌دهند. برعکس، برای افرادی که نتوانسته باشند به این ارزش‌ها پی ببرند، اهمیت این ارزش‌ها کاهش می‌یابد.

این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد: مردمی که شاد و از زندگی راضی‌ترند بیشتر در پی ارزش جستجوی تازگی و هیجان (تحریک‌طلبی) برمی‌آیند، ولی مردمی که ناشادتر و از زندگی خود ناراضی‌ترند، با مسائل خود درگیرند و کمتر در پی این ارزش‌های سالم برمی‌آیند. تبیین دیگر این است که ارزش تحریک‌طلبی همانند ارزش‌های جهان‌شمول‌نگری و خودرهنمودی، ارزش‌های مرتبط با رشد و شکوفایی هستند. بنابراین، افرادی که ارزش‌های رشد را دنبال می‌کنند، یعنی افرادی که در زندگی به دنبال تهییج و تازگی هستند، در جهت شکوفایی خود و توانایی‌هایشان پیش می‌روند و در نتیجه، در آنها میزان عاطفه مثبت و رضایت از زندگی بالاتر است. همچنین، این افراد کمتر گرفتار عواطف منفی همچون خشم، افسردگی، و اضطراب می‌شوند.

رابطه به‌دست آمده در اینجا که مؤید ارتباط میزان شادکامی یا بهزیستی ذهنی با سازه ارزشی هم‌نوایی است با نظر شوارتز و بیلسکی (۱۹۹۴) ناهمسو است. آنها ادعا می‌کنند که ارزش‌های امنیت و هم‌نوایی، نیازهایی برخاسته از نقص هستند و از همین‌رو، اولویت دادن به این ارزش‌ها با شادکامی رابطه منفی دارد. تبیینی که می‌توان برای این یافته ارائه کرد عبارت از این است که ارزش‌های افراد تحت‌تأثیر فرهنگ و شرایط اجتماعی قرار می‌گیرد (دلخموش و احمدی مبارکه، ۱۳۹۰؛ ۱۳۹۱). بنابراین، در هر جامعه‌ای، تقسیم‌بندی ارزش‌ها تحت‌عنوان سالم و ناسالم مختص به خود آن است. در فرهنگ‌های جمع‌گرا، که افراد خود را به میزان کمتری از دیگران متمایز می‌کنند، حفظ ثبات در روابط با دیگران از منابع مهم شادکامی است که در افزایش رضایت افراد از زندگی خود و داشتن عاطفه مثبت و نداشتن عاطفه منفی، تأثیر می‌گذارد. در حالی که در فرهنگ‌های فردگرا احساساتی که فرد راجع به خود و عواطفش دارد (همچون عزت‌نفس)، در شادکامی تأثیر دارند. به نظر می‌رسد در بافت فرهنگی جامعه ما (ایران) ارزش‌های جمع‌گرایانه‌ای همچون سنت و هم‌نوایی می‌توانند با سلامت روان و شادکامی رابطه مثبت داشته باشند. فرهنگ ما به گونه‌ای است که در آن، ترغیب ارزش هم‌نوایی یعنی بازداري اعمال و تکانه‌های آسیب‌رسان به دیگران (همچون

احترام به بزرگ‌ترها، رعایت ادب و نزاکت)، و همچنین امنیت به معنای حفظ روابط با ثبات با دیگران و خود (همچون امنیت خانوادگی، و ملی)، و احساس تعلق خاطر می‌تواند شادی‌آفرین باشد و برعکس، افرادی که این ارزش‌ها را زیر پا بگذارند به میزان بیشتری درگیر عواطف منفی خشم، افسردگی، و اضطراب ناشی از ناسازگاری می‌شوند و از زندگی ناراضی‌تر خواهند بود. در کشور ما پژوهش‌های اندکی پیرامون بهزیستی و ارزش‌های انسانی انجام گرفته است. پژوهش جوشن‌لو و قانندی (۲۰۰۹) در نمونه دانشجویان ایرانی نشان داد که هم‌نوابی با بهزیستی اجتماعی ارتباط دارد. این یافته همچنین با پژوهش کاراباتی و کمالسیلار (۲۰۱۰) که در کشور ترکیه به دست آمده هماهنگ است. نتایج آنها نشان دادند که ارزش‌های سنت، هم‌نوابی، امنیت، و خیرخواهی به‌طور مثبت بهزیستی را پیش‌بینی می‌کنند.

همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهند که ابعاد ساختاری آمادگی به تغییر و محافظه‌کاری هر دو شادکامی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته به این معناست که آمادگی به تغییر یا ارزش‌هایی که بر استقلال فکر و رفتار و تغییر تأکید دارند (خودرهنمودی و تحریک‌طلبی)، و همچنین محافظه‌کاری، یا ارزش‌هایی که بر اطاعت، حفظ رفتارهای سنتی، و ثبات تأکید دارند (امنیت، هم‌رنگی، و سنت) هر دو می‌توانند با بهزیستی ارتباط داشته باشند. اما این سوال مطرح می‌شود که چرا ارزش‌های محافظه‌کاری و آمادگی به تغییر که قطب‌های مخالف یک بُعد از ارزش‌ها هستند هر دو با شادکامی بالا رابطه دارند؟ این یافته با نتایج دسی و رایان (۲۰۰۰) هماهنگ است که ادعا می‌کنند ارزش‌های آمادگی به تغییر و محافظه‌کاری از آن‌رو با شادکامی بالاتر ارتباط دارند که نیازهای روان‌شناختی شایستگی، ارتباط، و خودمختاری را ارضا می‌کنند. در حالی که از آنجا که ارزش گسترش خود بر قدرت، شهرت، و تحسین دیگران تأکید دارد شادکامی را پایین می‌آورد. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که هر ارزشی که بتواند نیازهای روانی شایستگی، ارتباط، و خودمختاری را ارضا کند با شادکامی رابطه دارد. برای مثال، ارزش خودرهنمودی، نیاز روانی خودمختاری یا احساس اختیار و اراده در انجام کارها (شلدون^۱، ایوت^۲، کیم^۳، و کسر، ۲۰۰۱) را ارضا می‌کند. ارزش تحریک‌طلبی، شایستگی یا احساس اثربخشی و مؤثر بودن (دسی و رایان، ۲۰۰۰) بر محیط را ارضا می‌کند. ارزش‌های محافظه‌کارانه (امنیت، هم‌رنگی، و سنت) نیاز به ارتباط با دیگران یا نیاز به دوست داشتن و دوست داشته‌شدن را ارضا می‌کند (باومایستر^۴ و لیری^۵، ۱۹۹۵؛ بالبی^۶، ۱۹۵۸؛ هارلو^۷، ۱۹۵۸؛ رایان،

1- Sheldon
3- Kim
5- Leary
7- Harlow

2- Elliot
4- Baumeister
6- Bowlby

۱۹۹۳، نقل از دسی و رایان، ۲۰۰۰). بنابراین، همه این ارزش‌ها از طریق ارضای نیازهای روانی با شادکامی بالاتر رابطه دارند.

محدودیت‌ها:

لازم به ذکر است که برخی محدودیت‌های روشی پژوهش حاضر تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌سازد. اول آنکه ممکن است، استفاده از ابزار خودگزارشگری به جای مشاهده رفتار واقعی، به دادن پاسخ‌های کاذب برای کسب تأیید اجتماعی منجر شده باشد. دوم آنکه، ممکن است نتوان این یافته‌ها را به غیر دانشجویان تعمیم داد به این دلیل که تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان جمعیت دانشجوی و غیردانشجو وجود دارد. سوم آنکه، حجم نمونه کوچک است، و چهارم آنکه، متغیرهای جمعیتی مورد کنترل سیستماتیک قرار نگرفته‌اند.

پیشنهادها:

در پژوهش‌های آتی به جای استفاده صرف از ابزارهای پرسشنامه‌ای، جهت سنجش از مشاهده رفتار واقعی و مصاحبه استفاده شود. همچنین در جمعیت جوان غیردانشجو پژوهش‌های دیگری صورت بگیرد و تفاوت‌ها و شباهت‌های میان جمعیت دانشجوی و غیردانشجو بررسی شود. همچنین متغیرهای جمعیتی و متغیرهایی همچون سطح درآمد و وضعیت اجتماعی - اقتصادی دقیق‌تر کنترل شود و نیز پژوهش‌های دیگری با حجم نمونه بزرگ‌تر انجام شود.

References:

مراجع:

- دلاور، علی (۱۳۸۰). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: ویرایش.
- دلخموش، محمدتقی (۱۳۸۴). شناسایی محتوا و ساختار ارزش‌های انسانی در دانشجویان ایرانی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۵، ۳۴-۱۵.
- دلخموش، محمدتقی (۱۳۸۵). سلسله مراتب ارزشی دانشجویان ایرانی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۸، ۳۱۸-۲۹۹.
- دلخموش، محمدتقی؛ و احمدی مبارکه، مهرناز (۱۳۹۰). محتوا و ساختار ارزش‌ها در نوجوانان ایرانی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۲۹، ۲۶-۵.
- دلخموش، محمدتقی؛ و احمدی مبارکه، مهرناز (۱۳۹۱). ویژگی‌های مختص به فرهنگ در ارزش‌های ایرانیان: بررسی در سه نمونه از سه نسل. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۳۴، ۱۲۷-۱۰۷.

علی‌پور، احمد؛ و آگاه‌هریس، مژگان (۱۳۸۶). اعتبار و پایایی فهرست شادکامی آکسفورد در ایرانی‌ها. فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، ۱۲، ۲۸۷-۲۹۸.
قاسمی‌پور، یدا... (۱۳۹۰). تبیین‌ساز و کار اثربخشی مصاحبه انگیزشی در رفتارهای سلامت بر اساس نظریه خودتعیین‌گری و ارزش سلامت در بیماری قلبی - عروقی. رساله دکتری چاپ نشده. دانشگاه تهران.

Argyle, M., & Crossland, J. (1987). Dimensions of positive emotions. *British Journal of Social Psychology, 26*, 127-137.

Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality, 8*, 163-181.

Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics, 88*, 1359-1386.

Brown, T. A., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). Structural relationships among dimension of the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimensions of negative affect, positive affect, and autonomic arousal. *Journal of Abnormal Psychology, 107*, 179-192.

Burgess, S. N., Schwartz, S. H., & Blackwell, R. D. (1994). Do values share universal contents and structure? *South African Journal of Psychology, 24*, 1-12.

Carr, A. (2004). *Positive psychology*. London: Brunner-Routledge.

Cohen, S., & Pressman, D. S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin by the American Psychological Association, 131(6)*, 925-971.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 668-678.

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.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of well-being. *Psychological Bulletin, 125(2)*, 276-302.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being. *Social Indicators Research, 57*, 119-169.

- Easterlin R. A. (2001). Income and happiness: Towards a unified theory, *The Economic Journal*, 111, 465-484.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000a). Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 227-246.
- Joshanloo, M., & Ghaedi, G. (2009). Value priorities as predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and Individual Differences*, 47, 294-298.
- Karabati, S., & Cemalcilar, Z. (2010). Values, materialism, and well-being: A study with Turkish university students. *Journal of Economic Psychology*, 31, 624-633.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American Dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American Dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 51, 141-166.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 4, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Ontario Symposium: Vol. 8. The psychology of values*. 1-24. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic Values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In Mario Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial*

motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature: 221-241. Washington, DC: American Psychological Association.

Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 268-290.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550-562.

Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 325-339.

Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1031-1039.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.

تأثیر درمان شناختی - رفتاری بر کاهش خشم کودکان دچار اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی

Effectiveness of Cognitive Behavior Therapy on Anger Management in Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder

Masoumeh Moodi, M.A.*

Azad University of Birjand

Hamid Alizadeh, Ph.D.

Allameh Tabataba'i University

Bagher Ghobary Bonab, Ph.D.

University of Tehran

Mehdi Soleimani, Ph.D.

Tehran University of Medical Sciences

معصومه مودی

دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند

دکتر حمید علیزاده

دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر باقر غباری بناب

دانشگاه تهران

دکتر مهدی سلیمانی

دانشگاه علوم پزشکی تهران

Abstract: In cognitive-behavior therapy for children suffering from ADHD, the focus is on reducing aggression signs through failure anger control training. These signs are due to mistaken attributions about the goal or their partial selection of aggression signs. This study has been conducted to evaluate this approach. To do so, 32 students with ADHD in the third, fourth, and fifth grades of primary school have been randomly divided into two groups of 16 members each. Prior to the intervention, a questionnaire about anger decline has been distributed among students as a pretest. Then, the experimental group parti-

چکیده: در درمان شناختی - رفتاری برای کودکان دچار اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی، سعی می‌شود از طریق آموزش کنترل خشم بر اثر ناکامی، علائم پرخاشگری را کاهش دهند. این علائم، نتیجهٔ اسنادهای اشتباه دربارهٔ هدف یا مقصود و توجه انتخابی آنها به علائم پرخاشگری تلقی می‌شوند. پژوهش حاضر نیز با هدف ارزیابی این رویکرد انجام شد. نمونه پژوهش شامل ۳۲ دانش‌آموز دچار اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی بود که در پایه‌های سوم، چهارم، و پنجم دبستان تحصیل می‌کردند. دانش‌آموزان به صورت تصادفی در دو گروه ۱۶ نفری گمارده شدند. قبل از اعمال مداخله، دو

* masimoodi@yahoo.com

دریافت اصلاح نهایی مقاله: ۹۳/۴/۲۹

پذیرش مقاله: ۹۳/۹/۴

icipated in 9 sessions of cognitive-behavior therapy. Following this intervention, again the same questionnaire was distributed among both groups. During the follow up phase, the same questionnaire was used one month later. The results showed a significant difference between the groups in post test and follow up phases. Cognitive-behavior therapy seems to be effective on anger and its subscales such as failure and aggression, and also leads to alleviate them. It also improved the relationship between these children with their peers and superiors.

گروه با استفاده از پرسشنامه کاهش خشم، مورد پیش‌آزمون قرار گرفتند. سپس گروه آزمایشی ۹ جلسه تحت درمان شناختی - رفتاری قرار گرفت. پس از انجام این مداخله، هر دو گروه مجدداً با پرسشنامه کاهش خشم مورد بررسی قرار گرفتند. مرحله پیگیری این آزمایش عبارت بود از اجرای مجدد همین پرسشنامه، یک ماه بعد، روی هر دو گروه. تحلیل داده‌ها نشان داد که بین دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که درمان شناختی - رفتاری بر خشم و خرده مقیاس‌های آن اعم از ناکامی و پرخاشگری تأثیر گذاشته و باعث کاهش شدت این علائم شده است و روابط این کودکان را با کودکان هم‌سن و هم با مراجع قدرت بهبود بخشیده است.

Keywords: Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder; anger; cognitive behavior therapy

کلیدواژه‌ها: اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی؛ خشم؛ درمان شناختی - رفتاری

اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی^۱ یکی از اختلال‌های روان‌شناختی دوران رشد است که شیوع زیادی دارد. اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی عبارت است از الگوی پایدار نارسایی توجه/ بیش‌فعالی و رفتارهای تکانشی که شدیدتر و فراگیرتر از چیزی است که معمولاً در کودکان دارای همان سطح رشد دیده می‌شود. این اختلال مجموعه‌ای از نشانه‌های شناختی و رفتاری را شامل می‌شود که عبارتند از: کوتاهی دامنه توجه^۲، مشکل در تمرکز^۳، ضعف در کنترل تکانه^۴، حواس‌پرتی^۵، خلق ناپایدار^۶، و بیش‌فعالی^۷ (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰).

علت حواس‌پرتی و بی‌قراری کودکان وجود مشکلاتی در انتقال دهنده‌های عصبی است و در افراد مبتلا به این اختلال، آن بخش از مغز که وظیفه‌اش توجه کردن است، کار خود را آنچنان که باید انجام نمی‌دهد. البته، این اختلال بر بخش دیگر مغز که عهده‌دار هوش فرد است تأثیر نمی‌گذارد (کوین^۸ و استرن^۹، ۱۳۸۸).

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1- attention deficit/ hyperactivity disorder | 2- short attention span |
| 3- trouble concentrating | 4- weakness of impulse control |
| 5- distraction | 6- labile mood |
| 7- hyperactivity | 8- Quinn |
| 9- Stern | |

کودکان دچار این اختلال، به‌طور قابل توجهی از ظرفیت‌های ضعیف‌تری در کنار آمدن با محرک‌های هیجانی و اجتناب از آنها، برخوردارند و در زمینه‌های ادراک بین‌فردی و درک دقیق واقعیت نیز مشکل دارند. از این‌رو، در حوزه رفتارهای اجتماعی - هیجانی، با مشکلاتی مانند خشم و پرخاشگری مواجهند (بارکلی^۱، ۱۹۹۸). برای مثال، کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در کنترل خشم خود مشکل دارند، در شرایط ناکام‌کننده، واکنش‌های شدیدتری نشان می‌دهند (براون^۲، ۲۰۰۵)، و به مراتب بیشتر از سایر افراد، به رفتارهای پرخاشگرانه و آزاررسان مبادرت می‌ورزند (یونگ^۳ و تام^۴، ۲۰۱۱).

درمان شناختی - رفتاری نوعی مداخله روان‌درمانگرانه است که در آن، با تغییر دادن فرایندهای شناختی، به کاهش مشکلات روانی و رفتارهای ناسازگارانه افراد اقدام می‌گردد. درمان شناختی - رفتاری بر این فرض اساسی استوار است که احساس و رفتار تا حد زیادی محصول شناخت هستند. به همین دلیل، با مداخله‌های شناختی - رفتاری می‌توان تغییراتی در تفکر، احساس، و رفتار افراد ایجاد کرد (استالارد، ۱۳۸۹). در این شیوه درمانی که دارای ساختاری مشخص و الگویی مشارکتی است، بر کنترل درونی تأکید می‌شود و خود فرد در بهبود وضعیت خود نقش مهمی دارد (وایس^۵ و هکتمن^۶، ۱۹۹۳).

اثربخش بودن روش‌های شناختی - رفتاری در درمان مشکلات رفتاری کودکان در پژوهش‌های متعددی نشان داده شده است. در درمان شناختی - رفتاری برای کودکان دچار اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی، سعی می‌شود از طریق آموزش کنترل ناکامی/ پرخاشگری و خشم، علائم پرخاشگری ناشی از اسناد اشتباه هدف یا مقصود، و توجه انتخابی به علائم پرخاشگری را از بین ببرند، تا این کودکان بیاموزند برانگیختگی هیجانی خود را بهتر کنترل کنند. برای مثال، آموزش آرام‌سازی^۷، خودگویی^۸، حل مسئله^۹، و ایفای نقش^{۱۰} از مهارت‌هایی هستند که در این کودکان باعث کنترل و مهار کردن خشم می‌شوند (محمد اسماعیل، ۱۳۸۵). هدف کلی درمان شناختی - رفتاری عبارت است از افزایش خودآگاهی، به دست آوردن درک بهتری از خود، و بهبود کنترل بر خود، که همگی از آموختن مهارت‌های شناختی و رفتاری مناسب حاصل می‌گردند. در نهایت، باید گفت که مهارت‌های شناختی و رفتاری جدید موجب می‌شوند افراد با موقعیت‌های سخت به شیوه‌های مناسب‌تری مواجه شوند (استالارد، ۱۳۸۹).

1- Barkley

3- Young

5- Weiss

7- relaxation training

9- problem solving

2- Brown

4- Thome

6- Hechtman

8- self-talk

10- role playing

راپورت^۱، چانگ^۲، و شور^۳ (۲۰۰۱) نوعی الگوی مفهومی را برای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی تدوین کرده‌اند که در آن، چنین بیان می‌شود که داروهای محرک روان، بر جنبه‌های عصب‌شناختی، و درمان شناختی - رفتاری، بر جنبه‌های شناختی این اختلال اثر می‌گذارد. از سوی دیگر، برخی صاحب‌نظران (مانند، روستین^۴ و رامزی^۵، ۲۰۰۶) معتقدند که درمان شناختی بیشتر بر شرایط همبود با این اختلال اثر می‌گذارد تا بر نشانه‌های این اختلال.

حضور کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در خانواده می‌تواند بر روابط خانوادگی تأثیر عمیقی بگذارد و این روابط را آسیب‌پذیر کند. به همین دلیل، برخورد درست با خانواده‌های این کودکان و ارائه خدمات مشاوره و راهنمایی صحیح به والدین، علاوه بر اینکه می‌تواند اطمینان خاطر آنها را فراهم آورد، آنها را در برقراری روابط مفید و مؤثر با فرزندانشان نیز یاری می‌دهد. علاوه بر مشکلاتی که حضور این کودکان در خانواده و روابط بین اعضای خانواده ایجاد می‌کند، در مدرسه نیز بازده آموزشی آنها پایین است که همین امر، می‌تواند سبب افت عملکرد و محروم ماندن آنها از زندگی مستقل در اجتماع شود. از این‌رو، برای جلوگیری از این عواقب در سطح مدرسه، خانواده، و اجتماع، لازم است درمانگران ضمن آشنایی با ویژگی‌های این کودکان و دست‌یافتن به بهترین و عملی‌ترین شیوه‌های درمان، و به کار بردن آنها، اقدامات لازم را در جهت رفع این نقائص به عمل آورند. خشم در صورت درمان نشدن، در سنین بالاتر هم ممکن است گریبان‌گیر این کودکان شود که این امر، موجب بروز مشکلاتی در خانه، خانواده، و در محیط کار آنان می‌گردد.

براساس آنچه گفته شد، پژوهش حاضر تأثیر درمان شناختی - رفتاری را بر کاهش خشم کودکان دچار اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی بررسی می‌کند.

روش

پژوهش حاضر دارای طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری یک ماهه است. با مراجعه به مدارس ابتدایی شهر بیرجند، مقیاس تشخیص اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی روی همه دانش‌آموزان سه پایه موردنظر (سوم، چهارم، و پنجم) اجرا شد و برحسب نتایج آن، کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی مشخص گردیدند. از این کودکان تعداد ۳۲ نفر انتخاب شدند که به‌طور تصادفی در ۲ گروه آزمایش و گواه جای گرفتند (۲ گروه ۱۶ نفری). هر گروه متشکل از ۸ پسر و ۸ دختر بود. ویژگی‌های نمونه به این قرار بود: ۶ نفر کلاس سوم (۳۷/۵٪)، ۵ نفر کلاس

1- Rapport
3- Shore
5- Ramsay

2- Chung
4- Rostain

چهارم (۳۱/۳٪)، و ۵ نفر کلاس پنجم (۳۱/۳٪). میانگین سنی آنها ۱۰/۴ سال و انحراف استاندارد آن ۱/۱ بود. دو گروه با استفاده از پرسشنامه خشم مورد پیش‌آزمون قرار گرفتند. سپس مداخله آزمایشی (ارائه متغیر مستقل که عبارت بود از درمان شناختی - رفتاری) به مدت سه هفته و طی ۹ جلسه ۲ ساعته بر گروه آزمایشی اعمال شد. در نهایت هر دو گروه تحت پس‌آزمون، و بعد از یک ماه هم در مرحله پیگیری، بار دیگر مورد آزمون قرار گرفتند.

مداخله شناختی - رفتاری که طی ۹ جلسه (به مدت سه هفته، هر هفته ۳ روز، و هر روز ۲ ساعت) اجرا شد، عبارت بود از آموختن شیوه‌های حل مسئله، خودتعلیمی، تکنیک‌های آرام‌سازی جهت کمک به کودک برای درک علائم درونی و برونی، الگوسازی، راه حل‌اندیشه‌گشایی^۱، و بیان مناسب احساسات، روش‌های کنترل افکار و احساسات در رفتار، تقویت رفتار مبتنی بر همکاری یا شریک‌سازی، و کنترل ناکامی و عصبانیت. در هر جلسه، درمانگر و کمک درمانگر به مدت ۵۰ دقیقه مداخله را روی ۳ یا ۴ دانش‌آموز انجام می‌دادند. سپس ۲۰ دقیقه استراحت در نظر گرفته می‌شد و در ۵۰ دقیقه بعدی، برنامه درمانی ادامه پیدا می‌کرد.

طی دوره درمان، درمانگران در ازای هر رفتار مناسب برای دانش‌آموز امتیازی قائل می‌شدند و در ازای هر رفتار نامناسب او اعم از پرخاشگری، لجبازی، نافرمانی، و مانند اینها امتیازی کسر می‌کردند. **جلسه اول:** آشنا ساختن کودک با برنامه، تهیه قوانین گروهی، آشنایی با شرایط آموزش حل مسئله، و روش خودتعلیمی بود، به طوری که در خاتمه جلسه، اعضای گروه بتوانند در موقع بروز مشکل، فرایند ۵ مرحله‌ای حل مسئله (۱- مشکل چیست؟ ۲- چه طرح‌ها یا برنامه‌هایی را می‌توان برای مقابله با آن به کار برد؟ ۳- بهترین طرح چیست؟ ۴- طرح را اجرا کن و ۵- آیا برنامه نتیجه بخش بود یا نه؟) را به کار ببرند. بعد از چند مثال و تمرین، آرام‌سازی آموزش داده شد و از دانش‌آموزان درخواست گردید که این اعمال را در منزل هم انجام دهند.

جلسه دوم: اهداف این جلسه کمک به کودکان در شناسایی علائم درونی، حاکی از وجود مشکل، سرمشق‌دهی، تقویت تماس چشمی مناسب، و همچنین مروری بر روش حل مسئله و خودتعلیمی بود. در این جلسه، در مورد ضرورت شناسایی مشکل صحبت شد تا دانش‌آموزان بیاموزند که اگر فرد، نتواند وجود مشکل را تشخیص دهد، احتمال بسیار ضعیفی هست که بتواند در مورد آن کاری انجام دهد. سپس در مورد علائم بیرونی بحث شد که نشان می‌دهند در چه مواردی ممکن است مشکل وجود داشته باشد. از دانش‌آموزان خواسته شد تا با شرکت در نمایش، حالات درونی و برونی، خودتعلیمی، و حل مسئله را تمرین کنند تا این مطالب را بهتر درک کنند. در پایان، آرام‌سازی انجام

1- solution for solving thoughts

شد و از آنها خواسته شد تا در مورد رفتار یکدیگر بازخورد بدهند.

جلسه سوم: در این جلسه، بحث علائم درونی که متشکل‌اند از علائم فکری، احساسی، و بدنی، گسترده‌تر توضیح داده شد و برای شناسایی مشکل، از اجرای نمایش کمک گرفته شد. همچنین الگوسازی، تقویت تماس چشمی مناسب، آرام‌سازی، و بازخورد دادن اعضای گروه به هم تمرین شد.

جلسه چهارم: مفهوم ایجاد راه‌حل‌های مختلف با راه‌حل اندیشه‌گشایی و مفهوم تفکر پی‌آینداندیشی توضیح داده شد و از کودکان گروه نمونه خواسته شد تا در اندیشه‌گشایی، خلاق‌تر باشند. در مورد نتایج هر یک از راه‌حل‌ها و پیامدهای آنها از خودشان کمک گرفته شد، به این صورت که آنها برای فهم بیشتر موضوع، به اجرای نمایش تشویق شدند. در خاتمه، طبق معمول هر جلسه، اعضای هر گروه آرام‌سازی و بازخورد دادن به یکدیگر را انجام دادند.

جلسه پنجم: اهداف این جلسه عبارت بودند از: کنترل افکار خودکار و افکار حاد با توجه به ردیاب فکر برای آموختن^۱. منظور از افکار خودکار افکاری است که در طول روز به سرعت وارد ذهن می‌شوند. آنها تفسیری فوری درباره چیزی که اتفاق می‌افتد و کاری که فرد انجام می‌دهد به او می‌دهند. این افکار همیشه با فرد هستند و به دلیل اینکه بر رفتار و احساس تأثیر می‌گذارند بسیار مهم‌اند. افکار خودکار را همیشه داریم. ولی افکار حادمان را باید شناسایی کنیم. منظور از افکار حاد افکاری هستند که زیاد خطر می‌کنند و بیشترین قدرت را دارند. برای شناسایی افکار حاد نیاز به کمک ردیاب فکر داریم. همچنین برای شناسایی افکاری که منفی و دارای سوگیری هستند به ردیاب فکر نیاز داریم. ردیاب فکر به ما کمک خواهد کرد تا بررسی کنیم که آیا تمام قضیه را می‌بینیم یا فقط بر بخش کوچکی از چیزی که در حال رخ دادن است تمرکز کرده‌ایم (استالارد، ۱۳۸۹) و اینکه به چه نحو درباره خودشان، احساس خوب پیدا کنند و همچنین کنترل اشتباهات تفکر، که عبارتند از: بدبینی^۲، خودبزرگ‌پنداری^۳ و انتظار شکست^۴، افکار احساسی^۵، و افکار غلط^۶ که به شکست می‌انجامند. سپس ارائه مفهوم ارزشیابی پیامد یک طرح و مطرح کردن مفهوم استفاده از طرح‌های پشتیبان، به طوری که فرد متوجه شود که هرگاه، طرح موجود به هر دلیلی نتیجه‌بخش نباشد، نشان از آن دارد که برای حل مشکل به راه‌های بیشتری نیاز است. در پایان جلسه، آرام‌سازی و بازخورد دادن نیز انجام شد.

جلسه ششم: عبارت بودند از، کمک به دانش‌آموزان در جهت تشخیص و تعریف تعارض‌های بین‌شخصی، و معرفی طرحی برای دستیابی به دیدگاه سایر اشخاص. همچنین الگوسازی و تقویت

1- intellectual tracker for learning
3- grandiosity
5- emotional thoughts

2- pessimism
4- expected failure
6- wrong thoughts

رفتار توأم با همکاری و مشارکت، و شناساندن تفکر متعادل به آنها که به معنای جستجو برای دست یافتن به اطلاعات جدیدی است که احتمالاً نادیده گرفته شده‌اند. سپس شناساندن باورهای اساسی^۱، که عقاید ثابتی‌اند که ما در مورد خودمان داریم و به ما کمک می‌کنند تا پیش‌بینی کنیم چه اتفاقی خواهد افتاد و همین‌طور در معنی‌دادن به دنیای مان هم به ما کمک می‌کنند. مانند نحوه دیدن خودمان، نحوه قضاوتمان درباره کاری که انجام می‌دهیم، نحوه نگرشمان به آینده.

جلسه هفتم: در این جلسه مهارت شناختی حل مسئله در مورد مسائل بین‌شخصی آموزش داده شد و به‌منظور درک نظر دیگران و استفاده از طرح‌ها برای حل مشکلات بین‌شخصی، و الگوسازی و تقویت رفتار مبتنی بر همکاری یا تشریک مساعی، تمرین عملی انجام گردید. در نهایت، کودکان به آرام‌سازی و مرور کردن و بازخورد دادن به یکدیگر پرداختند.

جلسه هشتم: کنترل عصبانیت، ناکامی، و خشم در این جلسه مورد بررسی قرار گرفت. اهداف این جلسه عبارت بودند از: ارائه این دیدگاه که واکنش‌های عاطفی قوی می‌توانند باعث بروز مشکلاتی شوند؛ آموزش به کودکان در مورد ارتباط جنبه‌های عاطفی، فیزیولوژیک، و شناختی با هیجانات درونی؛ تمرین مقابله با عصبانیت/ ناکامی از طریق مقابله خودبیانی^۲؛ الگوسازی و تقویت استفاده صحیح از روش نادیده‌گرفتن رفتار؛ کمک به دانش‌آموزان در جهت تشخیص حداقل ۲ مرحله متفاوت، الف) آمادگی برای موقعیت دشوار: در این مرحله مواجهه خود را در برابر واقعه‌ای که منجر به فشار روانی می‌شود و احساسات شدیدی را برمی‌انگیزاند، پیش‌بینی می‌کنیم. چون بسیاری از وقایع استرس‌زا بدون اطلاع اتفاق می‌افتند، مرحله فوق همیشه آشکار نیست، اما امکان دارد برای موقعیت‌هایی مثل پیش‌بینی یک آزمون یا مواجهه با یک شخص غیرقابل‌تحمل، مناسب باشد. ب) مقابله با برانگیختگی: این مرحله مربوط به چیزهایی است که در موقع شروع ناراحتی به خودتان می‌گویید. این مرحله شامل تلاشی سخت برای حفظ خونسردی است (محمد اسماعیل، ۱۳۸۵) که برای مناسب ساختن مفاهیم با سن، فقط دو مرحله از چهار مرحله‌ای که توسط نواکو^۳ توصیف شده‌است مورد تأکید قرار گرفت: مراحل «آمادگی برای موقعیت» و «مقابله با برانگیختگی در موقعیت». کودکان می‌توانند این دو مرحله را یاد بگیرند و طرح‌های «خونسرد باش» را به‌کار ببرند (مثل خود بیانی‌های سازگاران) تا جنبه‌های شناختی و فیزیولوژیک هیجانات شدید را کنترل نمایند (محمد اسماعیل، ۱۳۸۵).

کودکان به ایفای نقش پرداختند و در اواخر جلسه، آرام‌سازی و بازخورد دادن انجام شد.

جلسه نهم: در این جلسه به استفاده از مهارت‌های مقابله با خشم در موقعیت‌های روانی اشاره

1- basic beliefs
3- Novaco

2- coping self-expression

شد و تمایز پاسخ‌های پرخاشگرانه با پاسخ‌های منصفانه و جسورانه^۱ به موقعیت‌های دشوار آموزش داده شد و به دانش‌آموزان گفته شد به جای استفاده از پرخاشگری، از شیوه‌هایی که مستلزم جرأت‌ورزی^۲ است، استفاده کنند. در نهایت، کودکان به آرام‌سازی، مرور کردن، و بازخورد دادن به یکدیگر پرداختند.

پس از انجام مداخله، هر دو گروه با استفاده از آزمون خشم کودکان مورد پس‌آزمون قرار گرفتند. برای اطمینان از تداوم تأثیر مداخله، مرحله پیگیری نیز پس از یک ماه انجام شد. برای تعیین برابری دو گروه از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی، از آزمون t مستقل و خی‌دو، و برای مقایسه گروه آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته، از آزمون آماری تحلیل کوواریانس^۳ (ANCOVA) استفاده شد که در آن، نمره‌های پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر هم‌پراش^۴ وارد تحلیل شدند. برای تعیین اندازه اثر متغیر مستقل به متغیر وابسته، از شاخص اندازه اثر^۵ براساس تفاوت میانگین کوهن^۶ (Cohen's d) استفاده شد (بورنشتاین^۷، ۲۰۰۹). براساس تفاوت میانگین کوهن، تفسیر اندازه اثر بدین صورت است که به ترتیب، مقادیر ۰/۲، ۰/۵، ۰/۸، معادل اندازه اثر کوچک، متوسط، و بزرگ محسوب می‌گردند (کوهن، ۱۹۸۸). به نقل از میرزا^۸، گمست^۹، و گوارینو^{۱۰}، (۲۰۰۶).

ابزار

۱- مقیاس تشخیص اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی^{۱۱}: این مقیاس از ۳ بخش بی‌توجهی با ۹ سؤال، بیش‌فعالی با ۶ سؤال، و تکانشگری با ۳ سؤال تشکیل شده است. شش مورد جواب مثبت در قسمت بی‌توجهی نشان‌دهنده ابتلای کودک به این اختلال است، که البته این نشانه‌ها باید دست‌کم در ۶ ماه قبل از آزمون، مکرراً دیده شده باشد. در قسمت بعدی پرسشنامه، بیش‌فعالی و تکانشگری توأم^۹ سؤال دارند، که ۶ مورد جواب مثبت در این قسمت هم بر وجود اختلال مذکور دلالت دارد. وجود همزمان ۶ مورد جواب مثبت در قسمت اول و ۶ مورد جواب مثبت در قسمت دوم، حاکی از نوع مرکب نارسایی توجه / بیش‌فعالی است. این مقیاس که از ۱۸ ماده تشکیل شده برحسب مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از "هرگز" (صفر) تا "خیلی زیاد" (۳) نمره‌گذاری می‌گردد، و بنا به ارزیابی والدین، میزان وقوع نشانه‌ها را می‌سنجد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰). همسانی درونی این

- | | |
|---|------------------|
| 1- audaciously | 2- assertiveness |
| 3- analysis of covariance | 4- covariate |
| 5- effect size | 6- Cohen |
| 7- Borenstein | 8- Meyers |
| 9- Gamst | 10- Guarino |
| 11- The Diagnosis of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Scale | |

آزمون را کاشانی‌موحد (۱۳۸۴)، ۰/۸۲ گزارش کرده‌است.

۲- پرسشنامه خشم کودکان^۱: ابزاری خودگزارشی است که توسط نلسون^۲ و فینچ^۳ (۲۰۰۰) ساخته شده است و برای ارزیابی موقعیت‌های مختلف که موجب بروز خشم در کودکان می‌شوند و همچنین ارزیابی شدت خشم و مهارت‌های اجتماعی کودکان به کار می‌رود. این آزمون که برای سنین ۶ تا ۱۶ سال تهیه شده، شامل ۳۹ عبارت و چهار زیرمقیاس ناکامی، پرخاشگری بدنی، روابط با همسالان، و روابط با مراجع قدرت است که در قالب ۴ گزینه، از کم به زیاد نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره‌ای که آزمودنی کسب می‌کند ۳۹ و حداکثر آن ۱۵۶ است. سازندگان این آزمون، روایی آن را بر ۱۶۰۴ نفر دانش‌آموز ۰/۷۹ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی پرسشنامه خشم، روش بررسی روایی صوری به کار برده شد، بدین صورت که ۱۰ پرسشنامه در اختیار استادان متخصص این موضوع قرار داده شد که بعد از تکمیل، میزان همبستگی سؤالات با هم ۰/۸۵ به دست آمد که روایی بالایی است. در پژوهش حاضر، ضریب بازآزمایی از ۰/۶۵ تا ۰/۷۵، و ثبات درونی آن از ۰/۸۵ تا ۰/۸۶، و پایایی چهار زیرمقیاس ناکامی، پرخاشگری بدنی، روابط با همسالان، و روابط با مراجع قدرت ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی برابر با ۰/۹۲ به دست آمد که بالا و قابل قبول است (سهرابی، ۱۳۷۹).

یافته‌ها

اطلاعات جمعیت‌شناختی در جدول ۱، نشان داده شده‌اند.

جدول ۱

ویژگی‌های توصیفی نمونه پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

$\chi^2_{(1,22)}$	t(۲۰)	کنترل (N=۱۶)		آزمایش (N=۱۶)		متغیر
		%	N	M(SD)	%	
	۰/۳			۱۰/۳(۱/۱)	۱۰/۴(۱/۱)	سن
%						پایه تحصیلی
		۳۷/۵	۶	۳۷/۵	۶	سوم
		۳۱/۳	۵	۳۱/۳	۵	چهارم
		۳۱/۳	۵	۳۱/۳	۵	پنجم

1- Children's Inventory of Anger
3- Finch

2- Nelson

در جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل آورده شده‌است. در گروه آزمایش، بین مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت زیادی بین میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته خشم و خرده‌مقیاس‌های آن دیده نشد، در حالی که این تفاوت میان مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون چشمگیر بود.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر	آزمایش (N=۱۶)			کنترل (N=۱۶)		
	پیش‌آزمون M(SD)	پس‌آزمون M(SD)	پیش‌آزمون M(SD)	پیش‌آزمون M(SD)	پس‌آزمون M(SD)	کنترل M(SD)
خشم	۱۱۲/۴(۱۸/۷)	۸۶/۹(۱۹/۵)	۸۹/۴(۱۹/۷)	۱۱۱/۰(۱۳/۱)	۱۱۱/۷(۱۴/۵)	۱۰۲/۹(۱۴/۹)
ناکامی	۲۷/۶۲(۴/۷)	۱۹/۹(۵/۴)	۲۰/۲(۴/۱)	۲۷/۱(۳/۴)	۲۸/۱(۴/۸)	۲۹/۱(۴/۱)
پرخاصگری	۲۵/۱(۴/۷)	۱۸/۷(۴/۸)	۱۹/۵(۴/۴)	۲۵/۴(۳/۳)	۲۴/۸(۳/۶)	۲۵/۶(۳/۷)
روابط با هم‌سن	۲۷/۵(۵/۴)	۲۲/۶(۵/۰)	۲۲/۷(۵/۸)	۲۷/۲(۴/۵)	۲۶/۲(۴/۳)	۲۶/۲(۴/۰)
روابط با مراجع قدرت	۲۸/۸(۴/۷)	۲۳/۲(۶/۵)	۲۳/۸(۶/۳)	۲۷/۹(۴/۱)	۲۹/۶(۵/۱)	۲۹/۵(۴/۲)

توضیح: براساس آزمون t مستقل، به‌لحاظ متغیرهای وابسته، بین گروه آزمایش و گروه کنترل در پیش‌آزمون، تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$).

برطبق نتایج مندرج در جدول ۳، براساس تحلیل کوواریانس، در پس‌آزمون به‌لحاظ متغیر وابسته خشم، تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه در سطح $P > ۰/۰۰۱$ معنادار شده است که بدین معنی است که درمان شناختی - رفتاری توانسته شدت خشم در گروه آزمایش را در مقایسه با گروه گواه، به‌طور معناداری کاهش دهد.

جدول ۳

نتایج تحلیل کوواریانس و اندازه اثر گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته در مقطع پس‌آزمون و پیگیری (N=۳۲)

متغیر	پس‌آزمون		پیگیری	
	اثر پیش‌آزمون F _(۱,۳۲)	اثر گروه F _(۱,۳۲)	اثر پیش‌آزمون F _(۱,۳۲)	اثر گروه F _(۱,۳۲)
خشم	۱۷/۵***	۱/۲	۱/۹	۵/۱°
ناکامی	۲۱/۹***	۱/۳	۰/۰	۳۵/۶***
پرخاصگری	۱۶/۱***	۱/۲	۰/۴	۱۷/۴***
روابط با هم‌سن	۵/۱°	۰/۷	۲/۹	۴/۳°
روابط با مراجع قدرت	۱۰/۲**	۰/۹	۱/۶	۹/۹**

°P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱ ***P<۰/۰۰۱

براساس تفاوت میانگین کوهن، اندازه اثر درمان بر متغیر وابسته خشم $1/2$ بوده که اندازه اثر بزرگی محسوب می‌شود. طبق همین جدول، براساس تحلیل کوواریانس، در مرحله پیگیری، از نظر متغیر وابسته خشم، تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه در سطح $P < 0/05$ معنادار است. براساس تفاوت میانگین کوهن، اندازه اثر درمان بر متغیر وابسته خشم $0/7$ بود که اندازه اثر متوسط محسوب می‌شود. تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ متغیرهای وابسته ناکامی و پرخاشگری نیز در سطح $P < 0/01$ معنادار شده که بدین معناست که درمان شناختی - رفتاری توانسته است شدت ناکامی و پرخاشگری را در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه گواه، به‌طور معناداری کاهش دهد. اندازه اثر درمان بر دو متغیر ناکامی و پرخاشگری برای پس‌آزمون به ترتیب $1/3$ و $1/2$ ، و برای پیگیری به ترتیب $1/5$ و $1/2$ بود که اندازه اثرهای بزرگی محسوب می‌شوند.

در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، به لحاظ متغیر روابط با هم‌سن، تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه در سطح $P < 0/05$ معنادار شده که بدین معناست که درمان شناختی - رفتاری توانسته روابط با هم‌سن را در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه گواه، بهبود دهد. اندازه اثر درمان بر این متغیر در هر دو مرحله $0/7$ به دست آمده که اندازه اثر متوسطی محسوب می‌شود. در پس‌آزمون و پیگیری، به لحاظ متغیر روابط با مراجع قدرت، تفاوت گروه آزمایش و گروه گواه در سطح $P < 0/01$ معنادار شده که بدین معناست که درمان شناختی - رفتاری توانسته است شدت روابط با مراجع قدرت را در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه گواه، به‌طور معناداری بهبود دهد. اندازه اثر درمان برای متغیر در پس‌آزمون و پیگیری $0/9$ بود که اندازه اثر بزرگی محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور بررسی تأثیر درمان شناختی - رفتاری بر کاهش خشم کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی صورت گرفت. درمان شناختی - رفتاری روشی مستقیم برای درمان است که در آن، بر همکاری، هدف‌مداری، و مهارت‌آموزی تأکید می‌شود. در درمان شناختی - رفتاری، کودکان راهنمایی می‌شوند تا دریابند مشکلات شخصی‌شان را چگونه حل کنند. بسیاری از کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی، در توجه مستمر در انجام تکالیف، مثلاً در آماده شدن برای فعالیت و حفظ آن مشکل دارند. این کودکان همچنین تکانشی‌اند، یعنی تمایل به روش‌هایی دارند که امکان خطا در آنها زیاد است. متغیر شناختی دیگری که به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی نسبت داده می‌شود نقص در مهارت‌های حل مسئله است. فرد با برنامه‌ریزی هدفمند و سازمان‌دهی افکار و رفتارهای خود، می‌تواند به حل

مشکل نائل شود. درمان شناختی - رفتاری با چگونگی تعبیر حوادث و تجربه‌ها همچنين با شناسایی و تغییر نقص یا تحریف‌هایی که در فرایند شناختی روی می‌دهند سر و کار دارد و فرض را بر این قرار می‌دهد که آسیب‌شناسی روانی نتیجه ناپهنجاری در فرایند شناختی است، به‌ویژه فرض بر این است که مشکلات افراد مربوط به تحریف‌ها و نقص‌های شناختی هستند. (استلارد، ۱۳۸۹).

درمان شناختی - رفتاری کمک می‌کند تا افکار و باورهای مخرب که به‌طور بارزی منفی، دارای سوگیری، و خود منتقد هستند، شناسایی شوند. فرایندهای خودنظارتی، آموزش، و آزمون این افکار و باورها که نتیجتاً توسط شناخت‌های مثبت، متعادل، و عملکردی جایگزین می‌شوند، موجب پذیرش نقاط قوت و موفقیت می‌شوند. در حالی که احساسات ناخوشایند زیربنایی، با هیجان‌های خوشایندتر جایگزین می‌شوند، درک بیشتری از ماهیت و علل آنها به‌دست می‌آید و سرانجام اینکه مهارت‌های جدید شناختی و رفتاری موجب می‌شوند که با موقعیت‌های سخت به شیوه‌های مناسب‌تر برخورد شود. هدف درمان شناختی - رفتاری عبارت است از افزایش خودآگاهی، تسهیل خودادراکی بهتر، و بهبود خودکنترلی به‌وسیله رشد مناسب مهارت‌های شناختی - رفتاری (داگلاس^۱، ۱۹۹۸).

در نهایت، این درمان که، نوعی روان‌درمانی است به بیماران کمک می‌کند تا به درک افکار و احساساتی که روی رفتارشان تأثیر می‌گذارد نائل گردند، به شخص کمک می‌کند تا از یک چرخه معیوب تفکر خارج شود و به چرخه سالم‌تر و کارآمدتر پا بگذارد. بنابر نتایجی که در پژوهش حاضر به‌دست آمده، این درمان بر کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی اثر خوبی دارد و می‌توانیم با به‌کار بردن آن، شاهد تغییرات مثبتی بر پرخاشگری و کنترل خشم در آنها باشیم.

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های اکبرزاده و خسروی (۱۳۸۷) همسو است، که حاکی از این بود که آموزش برنامه‌ترکیبی درمان شناختی - رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی، بر کاهش میزان پرخاشگری نوجوانان و افزایش مهارت کنترل خشم در آنها مؤثر است.

هادیانفرد، نجاریان، شکرکن، و مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۷۹) اثربخشی سه روش درمانی تعلیم خودآموزی کلامی به کودکان، و تعلیم رفتاردرمانی و خودآموزی کلامی به مادران را در کاهش اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی کودکان دبستانی پایه‌های سوم و چهارم مورد سنجش قرار دادند. نتایج آنها نشان داد که گروه برخوردار از تعلیم خودآموزی کلامی به کودکان بیشترین بهبود در عملکرد را نشان داد اما هیچ‌یک از گروه‌های تحت آموزش با تعلیم خودآموزی کلامی و تعلیم رفتاردرمانی به مادر، با گروه گواه تفاوت معناداری نشان نداد.

1- Douglas

یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه ناکامی با پژوهش‌های وکیلی (۱۳۸۶)، و اسپنس^۱، دانوان^۲، و برکمن - توسینت^۳ (۲۰۰۰) همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش در زمینه خرده‌مقیاس پرخاشگری بدنی با پژوهش فاکس^۴ و همکاران (۱۹۹۶) همسو است، و یافته‌های آن در مورد همسالان کودکان با پژوهش‌های خلعتبری و بقایی لاکه (۱۳۸۹) همخوانی دارد. در این مورد که در کودکان بیش‌فعال، درمان شناختی - رفتاری بر روابط آنها با مراجع قدرت تأثیر گذاشته، پژوهشی به‌صورت خاص یافت نشد.

در واقع، به این دلیل که درمان شناختی نگاه و نگرش این کودکان را در مورد خود و دیگران تغییر می‌دهد، به‌عنوان تسهیل‌گر و تعدیل‌گر عمل می‌کند و باعث می‌شود رفتارهای ملایم‌تری در این کودکان دیده شود. همچنین، درمان شناختی - رفتاری بر همکاری و هدف‌مداری مبتنی است (وایس و هکتمن، ۱۹۹۳) و روشی مستقیم برای درمان محسوب می‌شود و تغییر فرایندهای شناختی از طریق اجرای روش‌های درمان شناختی - رفتاری مدنظر قرار می‌گیرد. به این دلیل که درمان شناختی - رفتاری دارای این ویژگی‌ها است می‌تواند کمک شایان توجهی به کودکان دارای اختلال مذکور بکند.

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، می‌توان برای کاهش مشکلات مربوط به خشم در کودکان دارای اختلال نارسایبی‌توجه/ بیش‌فعالی، استفاده از درمان شناختی - رفتاری را پیشنهاد کرد.

محدودیت‌ها:

از جمله محدودیت‌های این پژوهش آن است که کنترل برخی شرایط مزاحم و احتمالاً مؤثر، مانند وجود اختلال‌های همبود و جانبی (سافرن^۵، اسپریچ^۶، پرلمن^۷، و اُتو^۸، ۲۰۰۵) و نیز نوع باورهای شرکت‌کنندگان در مورد خشم میسر نبود. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، این موارد کنترل و همچنین، نمونه‌های بالینی که به مراکز درمانی مراجعه کرده‌اند نیز مورد مطالعه قرار بگیرند. افزون بر این، از آنجا که جلسات بیشتر و اعمال همزمان مداخله‌های مکمل مانند دارودرمانی در تأثیر درمان شناختی - رفتاری نقش دارند (اسکیبا^۹ و مک‌کلوی^{۱۰}، ۲۰۰۰)، توصیه می‌شود که این موارد نیز در پژوهش‌های بعدی مورد بررسی قرار گیرند.

1- Spense
3- Brechman-toussaint
5- Safren
7- Perlman
9- Skiba

2- Donovan
4- Fox
6- Sprich
8- Otto
10- McKelvey

References:

مراجع:

- استالارد، پل (۱۳۸۹). *درمان شناختی - رفتاری با کودکان و نوجوانان* (ترجمه حمید علیزاده، علیرضا روحی، و علی محمد گودرزی). تهران: دانژه. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵).
- اکبرزاده، نسرين؛ و خسروی، زهره (۱۳۸۷). آموزش برنامه ترکیبی درمان شناختی - رفتاری با رویکرد مثبت‌گرایی در کاهش میزان خشم. *مطالعات روان‌شناختی*، ۳، ۳۵-۵۶.
- آکوبین، پ. و استرن، جی. إم. (۱۳۸۸). *بیش‌فعالی: کمک به کودکان و نوجوانان حواس‌پرت و بی‌قرار*. (ترجمه حمید علیزاده). تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵).
- جنتیان، سیما؛ نوری، ابوالقاسم؛ شفتی سید عباس؛ مولوی، حسین؛ و سماواتیان، حسین (۱۳۸۷). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر رویکرد شناختی - رفتاری بر شدت علائم اختلال بیش‌فعالی / کمبود توجه در دانش‌آموزان پسر ۹ تا ۱۱ ساله مبتلا به ADHD. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۶۲، ۱۱۸-۱۰۹.
- خلعتبری جواد؛ و بقایی لاکه، مزده (۱۳۸۹). اثربخشی برنامه آموزش مدیریت خشم بر کنترل و خودنظم‌دهی خشم و تکانش‌گری مادران دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر رشت. *پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، ۶۳، ۹-۱.
- سهرابی، نادره (۱۳۷۹). *بررسی عملکرد قابلیت اعتماد اعتبار شاخص نقص توجه / بیش‌فعالی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- کاشانی موحد، آمنه (۱۳۸۴). *رابطه حافظه فعال با پایداری هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- محمداسماعیل، الهه (۱۳۸۵). *درمان رفتاری - شناختی کودکان مبتلا به بیش‌فعالی / نارسایی توجه*. تهران: دانژه.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ نجاریان، بهمن؛ و شکرکن، حسین (۱۳۸۳). اثربخشی روش درمانی آموزش ایمن‌سازی در مقابل تنیدگی و حساسیت‌زدایی منظم در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی*، ۸، ۲۱-۳.
- وکیلی، پریوش (۱۳۸۶). *ارزیابی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲-۱۵ ساله*. اندیشه و رفتار، ۶، ۳۹-۵۰.
- هادیانفرد، حبیب؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین؛ و مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز (۱۳۷۹). مقایسه سه روش اثربخشی در کاهش اختلال نقص توجه / بیش‌فعالی کودکان پایه‌های سوم و چهارم دبستان‌های شیراز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۲۰۱، ۲۹-۵۴.

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4 ed., text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Borestein, M. (2009). Effect sizes for continuous data. In H. Cooper, L. V. Hedages, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and metaanalysis* (279-293). New York: Russell Sage Foundation.
- Brown, T. E. (2005). Attention deficit disorder: *The unfocused mind in children and adults*. London, Yale University Press Health & Wellness.
- Douglas, J. (1998). Therapy for parents of difficult pre-school children. In p.j.Graham (E.D), *Cognitive-Behavior therapy for children and families*. 18-31. New York: Cambridge University Press.
- Fox, P. T., Ingham, R. J., Ingham, J. C., Hirsch, T. B., Downs, J. H., Martin, C., Jerabek, P., Glass, T., & Lancaster, J. L. (1996). A PET study of the neural systems of stuttering. *Nature*, 382,158-162.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Nelson, W. M., & Finch, J. (2000). *childrens inventory of anger (chia): manual*. Los angeles, CA: Western Psychological Service.
- Novaco, R. (1978). Anger and coping with stress: cognitive-behavioral intervention. In J. Foreyt & D. Rathjen (Eds), *cognitive-behavior therapy: Reasearch and application*.135-173. New York: plemun
- Rappoport, M. D., Chung, K. M., Shore, G., & Isaacs, P. (2001). A conceptual model of child psychopathology: Implications for understanding attention deficit/hyperactivity disorder and treatment efficacy. *Journal of Child and Clinical Psychology*, 30, 48-58.
- Rostain, A. L., & Ramsay, R. J. (2006). A combined treatment approach for adults with ADHD-Results of an open study of 43 patients. *Journal of Attention Disorders*, 10, 150-9.
- Safren, S. A., Sprich, S., Perlman, C. A., & Otto, M. W. (2005). *Mastering your adult ADHD: A cognitive-behavioral treatment program, Client work-book*. New York, NY: Oxford University Press.

- Skiba, R., & McKelvey, J. (2000). What works in preventing school violence: The safe and responsive fact sheet series-Anger management. Retrieved July 23th, 2003 from [http://www.indiana.edu/~safeschl/Anger Management.pdf](http://www.indiana.edu/~safeschl/Anger%20Management.pdf)
- Spense, S., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive behavioral intervention, with and without parental involvement. *journal of child psychology and psychiatry*, 41,(6), 713-726.
- Weiss, G., & Hechtman, L. (1993). *Hyperactive children grown up: ADHD in children, adolescents, and adults*. New York: Guilford.
- Young, S., & Thome, J. (2011). ADHD and offenders. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 1, 124-128.

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، اطلاع‌رسانی 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.

■ نتایج استفاده از رفتار درمانی دیالکتیکی در درمان نوجوانان با مشکلات شدید هیجانی و رفتاری

رفتار درمانی دیالکتیکی^۱ (DBT) درمانی است مبتنی بر شواهد تجربی در مورد اختلال شخصیت مرزی^۲. این روش درمانی عوامل بین فردی و محیطی‌ای را که منجر به حفظ و ادامه رفتارهای خودکشی در بزرگسالان می‌شوند هدف قرار می‌دهد. علاوه بر این، رفتار درمانی دیالکتیکی میزان پایبندی به درمان را بهبود می‌بخشد، میزان بستری‌شدن بیماران را کم می‌کند، و میزان و شدت تلاش‌هایی را که در زمینه خودکشی صورت می‌گیرد کاهش می‌دهد. این رویکرد، رفتارهای منجر به مجروح‌کردن خود بدون قصد خودکشی و افکار مربوط به خودکشی را نیز کم می‌کند. همچنین تحقیقات رو به افزایش نیز نشان می‌دهند که رفتار

1- Dialectical Behavior Therapy

2- borderline personality disorder

درمانی دیالکتیکی می‌تواند در رفع مشکلات رفتاری گوناگون نوجوانان نیز مؤثر باشد. رفتاردرمانی دیالکتیکی ابتدا در اواسط دهه ۱۹۹۰ میلادی در زمینه خودکشی نوجوانان به کار گرفته شد.

در این مقاله، تحقیقات انجام‌شده در زمینه کاربرد رفتاردرمانی دیالکتیکی بر مشکلات رفتاری نوجوانان مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌ها نشان داده‌اند که رفتاردرمانی دیالکتیکی دامنه‌ای از درجات متفاوتی از تأثیر را بر کارکردهای مختلف در موقعیت‌های گوناگون دارد. به‌عنوان مثال نوجوانانی که تحت رفتاردرمانی دیالکتیکی قرار گرفتند گزارش کردند تکانشگری^۱، اختلال در تنظیم هیجان^۲، و سردرگمی در مورد خود در آنان کاهش یافته‌است. نوجوانان زندانی پس از این درمان کاهش در رفتارهای پرخاش‌جویانه، کاهش در به‌هم‌زدن نظم کلاس درس، و کاهش در اقدامات شبه‌خودکشی را از خود نشان دادند.

فکرکردن به خودکشی، آسیب‌زدن به خود بدون قصد خودکشی، اختلال در تنظیم هیجان، و نشانه‌های افسردگی نیز در بین جوانان مبتلا به اختلال دو قطبی که تحت درمان بودند، بهبود یافت. همچنین با استفاده از این روش، بهبود در نوجوانان دارای مشکل اختلال خوردن مشاهده شد. نکته مهم این است که به نظر می‌رسد رفتاردرمانی دیالکتیکی از طرف نوجوانان و خانواده‌های آنها به‌خوبی تحمل و پذیرفته می‌شود. به بیان دقیق‌تر، نوجوانان تحت این درمان بیشتر از نوجوانان تحت درمان‌های دیگر درمان را به پایان رساندند، و بیان کردند که از درمان لذت برده‌اند، و گزارش دادند DBT را به دیگران نیز توصیه خواهند کرد. علاوه بر آنها، والدین نیز از این درمان و تأثیر آن بر فرزندانشان اظهار رضایت می‌کردند.

کاربرد بالینی: اگرچه تعداد تحقیقات انجام‌شده در مورد تأثیر روش رفتاردرمانی دیالکتیکی بر نوجوانان دارای مشکلات متعدد نسبتاً محدود است، اما نتایج به‌دست‌آمده، نویدبخش است. به‌نظر می‌رسد رفتاردرمانی دیالکتیکی برای آن دسته از جوانانی که مشکلات گوناگونی در تنظیم رفتار و هیجان خود دارند، روش ارزشمندی است. به‌علاوه براساس یافته‌ها، رفتاردرمانی دیالکتیکی برای نوجوانان با مشکلات شدید نیز مؤثر است (به‌عنوان مثال نوجوانانی با رفتارهای مجرمانه، رفتارهای مربوط به خودکشی، مشکلات تنظیم هیجان). ارزش این موضوع زمانی بیشتر می‌شود که بدانیم جلب این جوانان به درمان و نگهداشتن آنان در درمان مشکل‌تر از بسیاری از جوانان دیگر است. مناسب است متخصصان، رفتاردرمانی دیالکتیکی را آموزش

1- impulsivity

2- emotional dysregulation

ببینند و به استفاده از آن در درمان نوجوانانی که درمان آنان مشکل است و نیز در درمان نوجوانان دارای مشکلات چندگانه توجه کنند.

Graves, S., Backer, H. S., van den Bosch, W., & Miller, A. (2012). Review: Dialectical behavior therapy with adolescents. *Child and Adolescent Mental Health, 17*, 65-75.

مترجم

امین میرموسوی

■ آیا مشکلات رفتاری کمتر و رفتارهای کلیشه‌ای خفیف در دختران، ممکن است باعث غفلت از اختلال طیف اوتیسم در آنها شود؟

در رفتارهایی که به‌عنوان ویژگی‌های اصلی اختلال طیف اوتیسم^۱ (ASD) بیان شده‌اند ممکن است تفاوت جنسیتی وجود داشته باشد. بخصوص، در شدت کمبود تعامل اجتماعی، کمبود ارتباط، و رفتارهای تکراری و کلیشه‌ای^۲ (RSBs) بین دختران و پسران شاید تفاوتی وجود داشته باشند، اما یافته‌ها در این زمینه ناپیکنواخت و متناقض‌اند. با وجود این، به خوبی ثابت شده‌است که در افرادی از جنس مؤنث که به اختلال طیف اوتیسم دچارند، نسبت به جنس مذکر دچار این اختلال، سطح هوش پایین‌تر است. بنابراین، زمانی که تفاوت‌های جنسیتی در اختلال طیف اوتیسم موضوع مطالعه است، در نظر گرفتن هوش به‌عنوان یک عامل، ضروری است. تا مطمئن شویم که تفاوت‌های مشاهده شده عمدتاً به‌دلیل تفاوت در هوش نیستند. در این مطالعه نشانه‌های اختلال طیف اوتیسم در کودکان با عملکرد بالا (با هوش متوسط) مقایسه شده‌است. نتایج به‌دست آمده تفاوت‌های ظریف اما بالقوه مهمی را بین فنوتیپ دختران و پسران با اختلال طیف اوتیسم نشان دادند. اول اینکه دختران و پسران از نظر اختلال در مهارت‌های ارتباطی و تعاملات اجتماعی شبیه هم بودند. دختران همچنین ویژگی‌های مرتبط مشابهی داشتند، از جمله مشکلات خواب و خوردن، حساسیت‌های حسی، و اختلال حرکتی. اما، دختران رفتارهای تکراری و کلیشه‌ای کمتری نشان می‌دادند، و کمتر به "بازی‌های عجیب و منظم"^۳ (قطار کردن اسباب بازی‌ها و داشتن انبوهی از اطلاعات واقعی) می‌پرداختند.

1- autism spectrum disorder
3- oddly formal Play

2- repetitive/stereotyped behaviors

همچنین تفاوت‌های جنسیتی در مورد الگوهای آسیب روانی یافت‌شد؛ والدین دختران، مشکلات هیجانی بیشتری را گزارش می‌دادند و معلمان پسران، مشکلات بیرونی‌سازی (بیش‌فعالی و بی‌توجهی) بیشتر و مشکلات افزون‌تری را در ارتباط با همسالان و در رفتار اجتماعی گزارش می‌دادند.

کاربرد بالینی: دختران اوتیستیک با عملکرد بالا احتمالاً دیرتر از پسران شناسایی می‌شوند، و این شاید به دلیل رفتارهای تکراری و کلیشه‌ای کمتر و کمتر نشان‌دادن رفتارهای بیرونی‌سازی^۱ در مدرسه باشد، که دلیل بسیاری از ارجاع‌ها برای ارزیابی هستند. کلینیسین‌ها باید با دقت مشکلات ارتباطی و اجتماعی دختران را برای اطمینان از تشخیص درست اختلال طیف اوتیسم ارزیابی کنند تا مطمئن شوند به‌دلیل رفتارهای تکراری و کلیشه‌ای نسبتاً کمتر از تشخیص درست غافل نشده‌اند.

Mandy, w., Chilvers, R., Chowhury, U.,
Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D. (2012).
Sex differences in autism spectrum disorder:
Evidence from a large sample of children and
adolescents. *Journal of Autism and Develop-
mental Disorders*, 42, 1304-1313.

مترجم
سمیه نقوی

1- externalizing behaviors

گزارش و خبر

خبر

صنعتی - سازمانی و مشاوره شغلی؛
توانبخشی در روان‌شناسی و مشاوره؛
سنجش و ارزیابی در روان‌شناسی و مشاوره.
علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به
پایگاه الکترونیک زیر مراجعه فرمایند.
<http://www.conference.miau.ac.ir>

□ نخستین کنگره بین‌المللی جامع روان‌شناسی

نخستین کنگره بین‌المللی جامع
روان‌شناسی ایران توسط مرکز همایش‌های
توسعه ایران در روزهای ۱۵ و ۱۶ شهریور
۹۴ برگزار می‌شود. محورهای برگزاری این

□ نخستین کنفرانس بین‌المللی

روان‌شناسی و مشاوره

دانشگاه آزاد واحد مرودشت، نخستین
کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و مشاوره
را با هدف ارائه دستاوردهای پژوهشگران
داخلی و خارجی در زمینه روان‌شناسی و
مشاوره در ۲۳ و ۲۴ اردیبهشت ۹۴ برگزار
می‌کند. محورهای اصلی این کنفرانس
عبارتند از: رشد و تحول در روان‌شناسی و
مشاوره؛ روان‌شناسی - مشاوره و خانواده؛
درمان در روان‌شناسی و مشاوره؛
آسیب‌شناسی روانی و سلامت؛ نقش دین و
روان‌شناسی آموزش و پرورش؛ روان‌شناسی

مداخلات مبتنی بر درمان‌های موج سوم رفتاری در اختلالات روانی و روان‌تنی؛ مداخلات مبتنی بر درمان‌های موج سوم رفتاری در حوزه اعتیاد؛ مداخلات مبتنی بر درمان‌های موج سوم رفتاری در حوزه خانواده و زوج؛ مداخلات مبتنی بر درمان‌های موج سوم رفتاری در حوزه کودک و نوجوان؛ مداخلات مبتنی بر درمان‌های موج سوم رفتاری در حوزه تحصیلی و آموزشی؛ بومی‌سازی و معنوی‌سازی درمان‌های موج سوم شناختی - رفتاری؛ و بررسی رابطه‌ای مؤلفه‌های درمان‌های موج سوم مانند پذیرش، ذهن آگاهی، تحمل‌پریشانی، تنظیم شناختی، و مانند اینها، با سایر متغیرها برگزار خواهد شد. علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به پایگاه الکترونیک زیر مراجعه فرمایند.
www.wave3.Kaums.ac.ir

همایش عبارتند از: روان‌شناسی شخصیت؛ روان‌شناسی خانواده؛ روان‌شناسی کودک و نوجوان؛ روان‌شناسی صنعتی؛ روان‌شناسی و دانشجو؛ روان‌شناسی سلامت؛ اختلالات روانی؛ و روان‌درمانی. علاقمندان برای کسب اطلاعات بیشتر به پایگاه الکترونیک زیر مراجعه فرمایند.
www.psyi.ir

□ اولین کنگره سراسری موج سوم درمان‌های رفتاری

دانشگاه علوم پزشکی کاشان مجری برگزاری اولین کنگره سراسری موج سوم درمان‌های رفتاری در روزهای ۱۷-۱۵ مهر ۹۴ خواهد بود. این کنگره با هدف معرفی بیشتر و توسعه درمان‌های این حوزه با محوریت سبب‌شناسی اختلالات روانی از دیدگاه درمان‌های موج سوم رفتاری؛

معرفی کتاب و مجله

■ تألیف

● آخوندی، نیلا. روان‌شناسی راهنمایی و مشاوره. تهران: دانشگاه پیام‌نور، ۱۳۸۹. ۲۶۰ ص. ۲۸۰۰۰ ریال.
بنا بر مقدمه مؤلف، انسان تنها موجودی است که با هم‌نوعان خود به تبادل نظر می‌پردازد و برای شناخت و حل مشکلات خود از راهنمایی و مشاوره دیگران بهره می‌گیرد. با توسعه علوم انسانی و علوم رفتاری و آگاهی از لزوم ارائه علمی این خدمات، به علم راهنمایی و مشاوره به‌عنوان شاخه‌ای از علوم و فناوری توجه شد. در ابتدا از راهنمایی و مشاوره برای کمک به انتخاب شغل و سپس برای یاری رساندن به

دانش‌آموزان استفاده می‌شد. امروزه راهنمایی و مشاوره به‌صورت حرفه‌ای انجام می‌گیرد و سعی دارد به افرادی که در تحول سازگاری، تصمیم‌گیری، روابط اجتماعی، ازدواج، مهارت‌های اجتماعی، و شیوه زندگی مشکلاتی دارند یاری رساند. در کتاب حاضر، ضمن اشاره به تعاریف و تاریخچه و اصول راهنمایی و مشاوره، به بیان نظریه‌ها، روش‌ها، و انواع راهنمایی و مشاوره، و همچنین نکاتی چند در خصوص فواید و کاربرد عملی این علم پرداخته می‌شود. سرفصل‌های اصلی کتاب عبارتند از: پیشگفتار مؤلف؛ فصل اول: روان‌شناسی

منابع برای مقاله؛ فصل هفتم: روش تنظیم فهرست مناسب برای رسانه‌ها و منابع الکترونیک؛ فصل هشتم: ملاحظات دستوری و آیین نگارش؛ فصل نهم: آشنایی اجمالی با شیوه‌های استنادی دیگر؛ و فصل دهم: داوری و چاپ مقاله. در قسمت پیوست کتاب، یک نمونه مقاله فارسی و یک مقاله انگلیسی و جدول زمان‌بندی کارگاه مقاله‌نویسی نیز آورده شده‌اند.

مشاوره و راهنمایی؛ فصل دوم: رویکردهای روان‌تحلیل‌گری؛ فصل سوم: رویکردهای رفتاری؛ فصل چهارم: رویکردهای شناختی و شناختی - رفتاری مشاوره؛ فصل پنجم: رویکردهای عاطفی؛ فصل ششم: تشخیص، سنجش، و درمان؛ فصل هفتم: راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی؛ فصل هشتم: راهنمایی و مشاوره افراد با ویژگی‌های خاص؛ و منابع.

● زارع، مریم؛ غلامی بشرویه، نرگس؛ ایمانی، سعید. دمانس. تهران: نیوند، ۱۳۹۳. ۸۴ ص. ۵۵۰۰۰ ریال.

بنا بر مقدمه مؤلفان، سالمندی مقطع سنی است که می‌تواند با مشکلات جسمانی، روان‌شناختی، و عصب‌شناختی همراه باشد. از مهم‌ترین بیماری‌های سالمندی که می‌تواند ضمن ایجاد مشکلات برای بیمار، باری بر دوش خانواده و جامعه محسوب شود دمانس و مهم‌ترین زیرشاخه‌ی آن آلزایمر است. در بیماری دمانس کارکردهای عالی ذهن نسبت به بقیه کارکردها زودتر آسیب می‌بینند، به نحوی که در مراحل آخر، فرد مبتلا، توانایی‌های خود را در موارد زیر از دست می‌دهد: جهت‌یابی خود را از نظر زمان (نمی‌داند روزی که در آن قرار دارد کدام روز، هفته یا ماه است یا حتی نمی‌داند در کدام سال یا فصل قرار

● حسن‌زاده، رمضان. مقاله‌نویسی در علوم رفتاری. تهران: ویرایش، ۱۳۹۲. ۲۷۲ ص. ۱۱۰۰۰۰ ریال.

بنا بر پیشگفتار مؤلف، محتوای کتاب در نظر دارد تا اطلاعات لازم برای تهیه یک گزارش علمی برای یک دوره تحصیلی یا چاپ مقاله در مجله علمی - پژوهشی را فراهم آورد. لازم به ذکر است که در این کتاب علاوه بر اشاره اجمالی به سایر شیوه‌های نگارش، بر شیوه انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA) تأکید شده است.

کتاب در ده فصل تدوین شده است. فصل اول: تعریف، ضرورت و هدف گزارش تحقیق؛ فصل دوم: انواع گزارش تحقیق؛ فصل سوم: ساختار مقاله؛ فصل چهارم: هدف و روش استناد کردن در متن؛ فصل پنجم: روش تنظیم فهرست منابع برای کتاب؛ فصل ششم: روش تنظیم فهرست

خود، و رفتارهای سالم و ناسالمی که متأثر از خودشناسی ما هستند مورد مذاقه قرار می‌گیرند، اما خودِ این فرایند پنهان می‌ماند. این کتاب نه محصول این فرایند، که خودِ این فرایند را واریسی می‌کند. به نظر نویسنده، من به روایت من داستان رویارویی شخصی آدمی با خود است. من چگونه در کشاکش لذت و درد، زندگی خود را می‌بیند، تجربه می‌کند، می‌آزماید، در خود تأمل می‌کند، خود را تحمل می‌کند، و در این فرایند به نحوی گذرا صفا و کمال را تجربه می‌کند.

کتاب حاضر در هفت فصل با عناوین معنا و ارزش خودشناسی؛ خودشناسی و خودمختاری؛ تیز، لیز، ریز؛ ماهیت ناهشیاری؛ پاسبانی دل؛ بهوشیاری؛ خودشناسی انسجامی؛ وجدان مُدبر، وجدان مشفق؛ و در بوتۀ عمل، تدوین شده است. فصل نخست، به مبانی مفهومی و فلسفی خود و خودشناسی مربوط است. این فصل در پرتو نظرگاه ویتگنشتاین معنایی از خودشناسی ارائه و پندارهای باطل متداول در خصوص این فرایند را بررسی کرده است. فصل دوم، در خصوص ارتباط خودشناسی و آزادی است. این فصل عمدتاً به مبانی نظریۀ خودمختاری و اینکه چگونه خودشناسی و خودمختاری ارتباطی متقابل دارند، می‌پردازد. در فصل سوم، واقعیت و خیال در خصوص فرایندهای پردازش

دارد)، مکان (نمی‌داند الآن کجاست)، و اشخاص (افراد نزدیک به خود را نمی‌شناسد یا حتی نمی‌داند، اصلاً خودش کیست).

با توجه به تأثیرات مخرب این اختلال در حوزه‌های شناختی همچون حافظه، زبان، توجه و تمرکز، و حل مسأله، این کتاب با هدف فراهم آوردن اطلاعات مفید و کاربردی دربارهٔ این بیماری و نیز ارائه اطلاعاتی در مورد انواع درمان‌های دارویی و غیردارویی آن تدوین شده است.

کتاب حاضر در دو فصل تنظیم شده است. فصل یک با عنوان دمانس به تشخیص دمانس، انواع دمانس، درمان‌های دارویی، درمان‌های غیر دارویی، و درمان‌های دیگر این بیماری می‌پردازد. فصل دوم با عنوان آلزایمر به همه‌گیرشناسی آن، علائم و نشانه‌های دمانس، عوامل ایجاد کننده این بیماری، عوامل خطر ساز، تشخیص، ارزیابی‌های پزشکی، مراحل آلزایمر، مراقبت‌ها و عوامل محافظت کننده و پیشگیرانه می‌پردازد.

● **قربانی، نیما. من به روایت من. تهران: بینش نو، ۱۳۹۲. ۲۸۸ ص. ۱۵۰۰۰۰ ریال.**

بنا بر مقدمۀ مؤلف، خودشناسی فرایندی است که محصول آن پیش روی ماست و مهم انگاشته می‌شود، اما اغلب از خودِ این فرآیند غفلت می‌شود. تصویر و روایت ما از

زندگی مانند مرگ یکی از اعضاء خانواده، ابتلا به بیماری سخت، یا جدایی پدر و مادر، و یا عدم تعادل شیمیایی در مغز می‌تواند به بروز افسردگی بینجامد. کودکانی که در آنها اختلال افسردگی تشخیص داده می‌شود باید تحت مشاوره درمانگر قرار گیرند و وضعیت آنها توسط فردی از متخصصان سلامت روان بررسی شود.

این کتاب صرف‌نظر از علل افسردگی در کودک، به آموزش و تقویت مهارت‌های غلبه بر افسردگی می‌پردازد. این فعالیت‌ها الهام گرفته از مهم‌ترین درمان‌های تأیید شده در رابطه با افسردگی کودکان است و هدف آن، آموزش مهارت‌های عاطفی و رفتاری مانند تسلط بر افکار منفی، توانایی انتقال احساسات خود به دیگران، و تجسم آینده‌ای بهتر در کودکان است.

فهرست مطالب کتاب عبارتند از: پیامی به اولیا؛ پیامی به کودکان، و فعالیت‌هایی به شرح زیر: فعالیت ۱. واقعیت درباره غم و دلتنگی؛ فعالیت ۲. داستانی از دلتنگی؛ فعالیت ۳. هر روز مثل روز پیش؛ فعالیت ۴. تو چقدر ناراحت و غمگینی؟؛ فعالیت ۵. تابلوی رنگ‌ها و احساس‌ها؛ فعالیت ۶. بررسی افکار: افکارت را نام ببر؛ فعالیت ۷. بررسی افکار: گفتگوی درونی؛ فعالیت ۸. به افکار و گفتگوی درونی‌ات فکر کن؛ فعالیت ۹. بررسی افکار: گفت و گوی درونی‌ات را بشنو؛ فعالیت ۱۰. جدی نیست؛

ناهشیار از هم متمایز شده‌اند. فصل چهارم، به معنای بهوشیاری پرداخته است. در فصل پنجم، مفهوم خودشناسی انسجامی تحلیل شده است و بر مبنای این الگو، جایگاه فرایندهای عالی خودشناسی در ساخت شخصیت توضیح داده شده است. فصل ششم، به ارتباط خودشناسی و وجدان مربوط است. در فصل هفتم، پس از بحث درباره روش‌های عام ارتقای خودشناسی، بر اساس مطالعات پنبیکر روش ساده اما کارآمدی در خصوص پرورش خودشناسی آموزش داده می‌شود. منابع و فهرست اعلام در پایان کتاب آورده شده‌اند.

■ تألیف و ترجمه

● همیل، سارا. کمک به فرزندان در غلبه بر افسردگی. ترجمه و تألیف: دکتر زهرا بازرگان. تهران، سخن، ۱۳۹۰. ۲۱۴ ص. ۴۳۰۰۰ ریال.

بنا بر مقدمه دکتر لورنی ای. شاپیرو، افسردگی از رایج‌ترین مسائل مربوط به سلامت روان در بزرگسالان است که متأسفانه روز به روز تعداد بیشتری از کودکان و نوجوانان نیز به آن مبتلا می‌شوند. طبق آمار حدود ۲ تا ۵ درصد کودکان و نوجوانان دارای علائم افسردگی‌اند. به‌طور مشخص معلوم نیست که چرا برخی از کودکان از افسردگی رنج می‌برند. به‌طور قطع برخی از وقایع مهم

زبان بدن؛ فعالیت ۳۱. اشیاء گم شده و پیدا شده؛ فعالیت ۳۲. پیدا کردن کلمات؛ فعالیت ۳۳. آهای به من گوش کنید؛ فعالیت ۳۴. چیزهای مورد علاقه من؛ فعالیت ۳۵. پرنده عجیب؛ فعالیت ۳۶. علامت‌گذاری: توقف، آهسته یا حرکت؛ فعالیت ۳۷. منطقه خطر؛ فعالیت ۳۸. آیا این کار شدنی است؟؛ فعالیت ۳۹. خانواده من؛ فعالیت ۴۰. ماسک یک حیوان؛ فعالیت ۴۱. به تعداد چهره‌ها احساس وجود دارد؛ فعالیت ۴۲. چرخ سرنوشت؛ فعالیت ۴۳. دنیای رنگارنگ؛ فعالیت ۴۴. مبل راحتی رؤیاهای؛ و در انتهای کتاب دو بخش زیر آمده‌اند: نقش محیط خانواده در تأمین سلامت روان کودکان و نوجوانان؛ و برای مطالعه بیشتر.

فعالیت ۱۱. روزت را با فکرهای مثبت شروع کن؛ فعالیت ۱۲. برای خودت برنامه و نقشه‌ای داشته باش؛ فعالیت ۱۳. نقشه: راه بیفت و پیش برو؛ فعالیت ۱۴. نقشه: تمرین موفقیت؛ فعالیت ۱۵. مبارزه با دلتنگی: مرور هدفها؛ فعالیت ۱۶. هر چیزی در وقت خودش؛ فعالیت ۱۷. بازگشت به نیازهای اولیه و اصلی زندگی؛ فعالیت ۱۸. بازگشت به نیازهای اولیه و اصلی؛ فعالیت ۱۹. فعالیت‌های حرکتی من؛ فعالیت ۲۰. قدم غول قدم موش؛ فعالیت ۲۱. راهت را پیدا کن؛ فعالیت ۲۲. حفظ تعادل، بازی با پر؛ فعالیت ۲۳. اخبار روز؛ فعالیت ۲۴. روی آنتن؛ فعالیت ۲۵. ساختن دیو؛ فعالیت ۲۶. برجسب شخصی من؛ فعالیت ۲۷. توجه به علائم خطر؛ فعالیت ۲۸. بازی گرم و سرد؛ فعالیت ۲۹. این یک معماست؛ فعالیت ۳۰.

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:	اشتراک برای مجله‌های شماره:
شغل:	شهر:
نشانی: استان	خیابان:
کد پستی:	صندوق پستی:
تلفن ثابت:	تلفن همراه:
پست الکترونیک:	

بهای تک شماره ۳۳ و ۳۴	ریال ۲۰۰۰۰
بهای تک شماره ۳۱ و ۳۲	ریال ۱۵۰۰۰
بهای تک شماره‌های ۵ تا ۳۰	ریال ۱۲۰۰۰
بهای اشتراک ۴ مجلد با هزینه پست	ریال ۸۰۰۰۰
اشتراک دانشجویان و اعضای انجمن روان‌شناسی ایران، و پژوهشکده علوم شناختی	ریال ۷۲۰۰۰
بهای دوره صحافی شده شماره‌های ۵ تا ۹؛ ۱۲ تا ۱۳؛ ۱۶ تا ۱۷؛ و ۲۰ تا ۲۱ هر دوره	ریال ۶۰۰۰۰

با جلد گالینگور

مبلغ اشتراک به صورت بن کتاب، چک بانکی، حواله بانکی، یا نقداً به حساب جام بانک ملت به نام رضا زمانی، شماره ۱۵۲۷۸۴۲/۴۶ 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: ۱۴۱۵۵-۵۱۹۱

تلفن: ۸۸۳۵۰۸۵۸

پایگاه الکترونیک نشریه:

www.psychresearch.ir

رشد

مرکز جامع توان بخشی ذهنی رشد

با امتیاز سازمان بهزیستی کشور
سال تأسیس ۱۳۶۵

مرکز جامع توان بخشی ذهنی رشد، مؤسسه‌ای است روزانه با تجربه بیش از ۲۵ سال، که خدمات آموزشی توان بخشی را برای انواع ناتوانی‌های ذهنی در دو بخش عمده ارائه می‌کند:

- * کودکان زیر ۱۴ سال دختر و پسر
- * حرفه‌آموزی دختران بالای ۱۴ سال

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

- * گفتار درمانی
- * تست هوش
- * کاردرمانی
- * مشاوره روان‌شناسی
- * آموزش استثنائی
- * موسیقی درمانی

پذیرش کودکان در دو نوبت صبح و بعدازظهر و یا یکسره از ۸ صبح الی ۵ بعدازظهر با صبحانه، نهار، و سرویس رفت و برگشت انجام می‌گیرد.

نشانی: تهران، خیابان ازگل، خیابان توان‌بخشی، گلستان دوم، پلاک ۱۰

تلفن و فاکس: ۲۲۴۴۴۲۲۰

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



آزمایشگاه مجازی یادگیری؛ راهنما و نرم‌افزار



راهنمای جامع روان‌درمانی بین‌فردی برای افسردگی



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



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

خرید اینترنتی: www.psychresearch.ir

خرید تلفنی: ۸۸۳۵۰۸۵۸

نشر نیوند منتشر کرد



ارگونومی



مشاوره با کودکان مبتلا به مشکلات پزشکی مزمن



غلبه بر بی خوابی؛ رویکرد درمان شناختی - رفتاری



غلبه بر بی خوابی؛ خودآموز گام به گام



اختلال دو قطبی



خواب، خواب مصنوعی، و رؤیا

خرید از نشر نیوند تا ۱۵ درصد
تخفیف



دمانس

خرید اینترنتی: www.psychresearch.ir

خرید تلفنی: ۸۸۳۵۰۸۵۸

نشر نیوند به زودی منتشر می‌کند

وسواس و درمان شناختی – رفتاری آن

مؤلف: جاناتان اس. آبراموویتز

مترجم: دکتر امیر هوشنگ مهریار

فعال‌سازی رفتار برای درمان افسردگی

مؤلفان: سونا دیمیچیان، کریستوفر مارتل، مایکل ادیس، و روت هرمان – دان

مترجمان: دکتر امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

درمان شناختی افسردگی

مؤلفان: جفری ای یانگ، جین رایگ، ارتور واینبرگر، و آرون تی‌بک

مترجمان: دکتر امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

روان‌درمانی بین‌شخصی برای افسردگی

مؤلفان: کترین بلا بیرگ و جیمز مارکوویتس

مترجمان: دکتر امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

روان‌درمانی اختلال دوقطبی

مؤلف: داوید ج. میکلوویتس

مترجمان: دکتر امیر هوشنگ مهریار و شعله نمازی

من پر از احساسات

مؤلف: امی وی. جف، لوسی گاردنر

مترجمان: مریم جلالی و فاتح خدایاری

روان‌شناسی مثبت

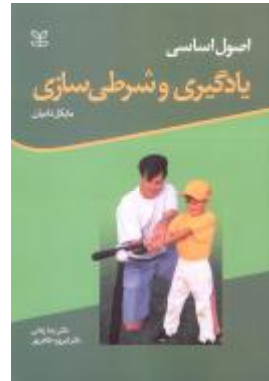
مؤلفان: دکتر نیلا آخوندی و علی محمد آقاعلیخانی

خرید تلفنی با تخفیف: ۸۸۳۵۰۸۵۸ خرید اینترنتی با تخفیف: www.psychresearch.ir

فروشگاه نیوند با تخفیف

اصول اساسی یادگیری و شرطی سازی

نویسنده: مایکل دامیان
مترجمان: دکتر رضا زمانی
و فیروزه طاهرپور
انتشارات رشد
قیمت: ۱۰۰۰۰۰ ریال



واژه‌نامه تطبیقی روان‌شناسی، روان‌پزشکی، و علوم تربیتی

انگلیسی - فارسی
دکتر رضا زمانی
نشر قو
قیمت: ۲۸۰۰۰۰ ریال (با جلد گالینگور)



خرید از نشر نیوند تا ۱۵ درصد تخفیف

خرید اینترنتی: www.psychresearch.ir

خرید تلفنی: ۸۸۳۵۰۸۵۸

قابل توجه همکاران گرامی

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

تلفن: ۸۸۳۵۰۸۵۸

Email: neevand88@gmail.com

www.psychresearch.ir

پایگاه اختصاصی نشریه پژوهشهای روان‌شناختی

و نشر نیوند

در حال حاضر این پایگاه حاوی مطالب متنوع از جمله چکیده فارسی و انگلیسی
مقاله‌های کلیه شماره‌های نشریه، محتوای تمام مجله‌های منتشر شده تا کنون، و
معرفی کتاب‌های منتشره از سوی نشر نیوند و برخی ناشران دیگر است.

علاقمندان جهت تهیه فایل الکترونیک کلیه مجله‌های پژوهشهای روان‌شناختی
به پایگاه زیر مراجعه فرمایند.

www.psychresearch.ir

• Effectiveness of Cognitive Behavior Therapy on Anger Management in Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder	112	Masoumeh Moodi, M.A. Hamid Alizadeh, Ph.D. Bagher Ghobary Bonab, Ph.D. Mehdi Soleimani, Ph.D.
* Clinician's Research Digest		Translators
• Dialectical behavior therapy with adolescents. Child and Adolescent with severe Emotional and Behavioral problems	128	Amin Mir Mousavi, M.A.
• Fewer behavior problems and Mild Stereotyped behaviors may Cause autism spectrum disorder to be overlooked among girls	130	Somayeh Naghavi, M.A.
* Reports and News	132	
* Books and Journals	134	
* Announcements	139	

Table of Contents

* Editorial	7	
* Research Reports:		
• Contribution of Self-Concept, Learning Strategies, Self-Determination Motivation, and Global Self-Esteem in Academic Achievement	11	Hamze Ganjie, Ph.D. Salah Soufi, Ph.D.
• Relationships Between Spiritual Capital Components with Spiritual and Psychological Well-Being	30	Mohsen Golparvar, P.hD. Akram Ahmadi, M.A. Zahra Javadian, M.A.
• Vahm (Estimative) Faculty: The New Reading of a Traditional Concept Based on Results of Modern Cognitive Science	53	Javad Hatami, Ph.D. Abbas Zabihzadeh, M.A. MohammadReza Nikfarjam, M.A.
• A Structural Model of Job Satisfaction Based on the Components of Organizational Justice: A Case of University of Tehran Employees	74	Aboozar Ghazi, M.A. Akram Hejri, M.A.
• Relationship between Happiness and Content and Structure Dimensions of Values	94	Yadollah Ghasemipour, Ph.D. Somayyeh Abbaspour, M.A.