

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دو فصلنامه

پژوهش‌های علوم اجتماعی و اقتصادی

سال سوم - شماره اول - شماره پیاپی (۴)

بهار و تابستان ۱۳۹۲

مجله‌ی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری طبق ابلاغیه‌ی شماره‌ی ۳/۱۸/۳۵۹۳۹ مورخ ۱۳۹۲/۳/۱۳ کمیسیون بررسی نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه‌ی علمی- پژوهشی است. همچنین بر همین اساس تا اردیبهشت ماه ۱۳۹۴ تمدید اعتبار شده است

متن کامل مجله در پایگاه‌های اطلاع رسانی زیر نمایه می‌شود.

<http://www.magiran.com>

<http://www.SID.ir>

<http://www.ISC.gov.ir>

<http://uijs.ui.ac.ir/cbs>

بانک اطلاعات نشریات کشور
سایت اینترنتی جهاد دانشگاهی
پایگاه علوم استنادی جهان اسلام (ISC)
سامانه مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری

چاپ و لیتوگرافی: انتشارات دانشگاه اصفهان

ناشر: دانشگاه اصفهان

قیمت: ۵۰۰۰۰ ریال

تیراژ: ۵۰۰ نسخه

مجله
پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری
صاحب امتیاز: معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه اصفهان
شماره استاندارد بین‌المللی: ۲۶۴۲-۲۲۵۱
سال سوم - شماره اول - شماره پیاپی (۴) - بهار و تابستان ۱۳۹۲

سردبیر: مختار ملک‌پور
استاد گروه کودکان با نیازهای خاص - دانشگاه اصفهان
e-mail: mokhtarmalekpour@ymail.com

ویراستار ادبی: ناصر کریم‌پور
e-mail: naser.karimpour@gmail.com

صفحه آرایی: نیلوفر پناهی
e-mail: n.panahi@staf.ui.ac.ir
تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۳۴۱۶۴

مدیر مسؤول: رضا هویدا
استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان
e-mail: r.hoveida@edu.ui.ac.ir

ویراستار علمی - تخصصی - انگلیسی: حسین مولوی
استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
e-mail: hmolavi@edu.ui.ac.ir

مدیر اجرایی: نیلوفر پناهی
e-mail: n.panahi@staf.ui.ac.ir
تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۳۴۱۶۴

اعضای هیأت تحریریه

نام و نام خانوادگی	درجه علمی	تخصص	دانشگاه
غلامحسین احمدزاده	دانشیار	روان‌پزشکی	دانشگاه علوم پزشکی اصفهان
سید احمد احمدی	استاد	آموزش و پرورش - مشاوره و راهنمایی	دانشگاه اصفهان
شهلا البرزی	دانشیار	تعلیم و تربیت کودک	دانشگاه شیراز
رضا باقریان سرارودی	دانشیار	روان‌شناسی سلامت	دانشگاه علوم پزشکی اصفهان
محمد رضا عابدی	دانشیار	مشاوره	دانشگاه اصفهان
باقر غباری بناب	دانشیار	کودکان استثنایی	دانشگاه تهران
مختار ملک‌پور	استاد	کودکان با نیازهای خاص	دانشگاه اصفهان
حسین مولوی	استاد	آموزش و پرورش	دانشگاه اصفهان
ابوالقاسم نوری	استاد	روان‌شناسی صنعتی و سازمانی	دانشگاه اصفهان
عبدالکاظم نیسی	دانشیار	روان‌شناسی بالینی	دانشگاه شهید چمران اهواز

*این مجله مسؤول آراء و نظرات مندرج در مقالات نمی‌باشد.

مقالات رسیده بازگشت داده نمی‌شود. نقل مطالب با ذکر نام مجله و نویسنده بلامانع است.

نشانی پستی مجله: اصفهان - میدان آزادی - دانشگاه اصفهان - سازمان مرکزی - معاونت تحقیقات و فناوری - طبقه دوم - اداره چاپ،

انتشارات و مجلات - دفتر مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری

کدپستی: ۸۱۷۴۶-۷۳۴۴۱

تلفکس: ۰۳۱۱-۷۹۳۲۱۷۷

تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۳۴۱۶۴

نشانی پست الکترونیکی: jcb@res.ui.ac.ir

همکاران علمی این شماره (سال سوم - شماره اول - شماره پیاپی (۴) - بهار و تابستان ۱۳۹۲)

اعضای محترم هیأت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی کشور که در داوری و ارزیابی مقالات این شماره با مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، همکاری داشته‌اند، معرفی شده و از خدمات علمی آنها تقدیر می‌گردد.

اصغر آقایی	دانشیار	دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان
فروغ بختیاری	دانشیار	دانشگاه پیام نور کرمان
ماه گل توکلی	استادیار	دانشگاه اصـفهان
سیما شهیم	استادیار	دانشگاه شیراز
سالار فرامرزی	استادیار	دانشگاه اصـفهان
حمید کاظمی	استادیار	دانشگاه اصـفهان
محمدباقر کجباف	دانشیار	دانشگاه اصـفهان
پروانه محمدخانی	دانشیار	دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران
حسین مولوی	استاد	دانشگاه اصـفهان
علی مهداد	دانشیار	دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

راهنمای تنظیم و نگارش مقالات

برای جلوگیری از تأخیر در داوری و انتشار به موقع مجله، لطفاً به نکات زیر توجه فرمایید.

هدف مجله‌ی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری گسترش نظری و عملی شناختی و رفتاری در زمینه‌های روان‌شناسی، توانبخشی، کودکان با نیازهای خاص، مشاوره، اعصاب و روان پزشکی و در نهایت تولید علم در این زمینه‌ها است

مجله‌ی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، مقاله‌هایی را که نتیجه‌ی طرح‌های پژوهشی، تحقیقات اصیل و نقدهای معتبر و ارزنده در زمینه‌های روانشناسی، مشاوره و کودکان با نیازهای خاص باشد، به چاپ می‌رساند، مقاله‌های دریافت‌شده، ابتدا توسط هیأت تحریریه مورد بررسی قرار گرفته و در صورت انطباق با اهداف و معیارهای مجله و پس از داوری مقدماتی، بدون نام، برای ارزیابی به سه داور صاحب‌نظر ارسال می‌شود. این مجله هر سال در ۲ شماره به چاپ می‌رسد. هیأت تحریریه از تمام نویسندگانی که برای این مجله مقاله می‌فرستند، تقاضا دارد به نکات زیر توجه فرمایند:

۱- مقاله با استفاده از نرم‌افزار Word2003 و بالاتر بر روی کاغذ A4 (حاشیه‌ها از بالا و راست ۳ و چپ و پائین ۲/۵) تایپ شود. برای متن فارسی از قلم B zar با فونت ۱۳ و برای متن انگلیسی از قلم Times New Roman و فونت ۱۲ استفاده شود.

۲- مقاله باید شامل چکیده‌ی فارسی و انگلیسی (۲۰۰ کلمه) به همراه واژه‌های کلیدی، مقدمه و پیشینه، روش، نتایج، بحث و نتیجه‌گیری و فهرست منابع، عناوین اصلی، حداکثر در ۲۰ صفحه باشد. صفحه‌ی اول مقاله باید شامل عنوان و مشخصات باشد. صفحه‌ی دوم شامل چکیده و کلیدواژه‌ها باشد و مقدمه از صفحه‌ی سوم شروع شود. سطر اول هر پاراگراف تورفتگی داشته باشد. عناوین فرعی باید ریز و سر سطر باشد. حروف بولد لازم نیست. افعال معمولاً باید زمان گذشته باشد نه زمان حاضر. جداول و اشکال با یک جمله معرفی شوند. سؤالات یا فرضیه‌ها در زیر هر جدول پاسخ داده شود. کلیدواژه‌ها در عنوان، تعاریف، اهداف، سؤالات یا فرضیه‌ها، و ابزار یکنواخت یا معادل باشند.

۳- زبان مجله فارسی و انگلیسی است. در نظر است ویژه‌نامه‌ی انگلیسی نیز چاپ شود. در مقاله‌های فارسی، واژه‌هایی که لغت فارسی متداول ندارند، واژه‌ی اصلی به زبان انگلیسی در زیر نویس نوشته شود.

۴- نام نویسنده یا نویسندگان و نشانی محل خدمت، نشانی پستی، درجه‌ی علمی (مربی، دانشور، استادیار، دانشیار، استاد)، نامبر، پست الکترونیکی، تلفن آن‌ها باید روی صفحه اول جداگانه قرار گیرد. نویسنده‌ی مسؤول باید با ستاره * مشخص شود.

۵- شکل‌ها باید به طور واضح اسکن شده، توضیحات مربوط به آن‌ها در پایین تصاویر و توضیحات مربوط به جداول همراه با شماره‌ی آن‌ها در بالای جداول نوشته شود.

۶- منابع باید با دقت به ترتیب الفبایی با سبک APA در انتهای مقاله (قبل از پیوست‌ها) نوشته شود. نام مجلات و عنوان کتاب‌ها ایتالیک باشد و سطر دوم به بعد هر منبع تورفتگی داشته باشد. از کلمات اختصاری PP, No, Vol استفاده نشود.

۸- مقاله حداکثر در ۲۰ صفحه و شامل: فایل Word و PDF مقاله و فرم تعهد امضاء شده به سامانه‌ی نشریات: uijs.ui.ac.ir/cbs ارسال گردد.

۹- مقاله‌های چاپ شده بیانگر آرای نویسندگان است و مجله در قبال آن‌ها هیچ‌گونه مسؤولیتی را بر عهده نمی‌گیرد.

۱۰- مقاله قبلاً و یا به طور همزمان برای هیچ یک از نشریه‌ها (داخلی یا خارجی) ارسال یا در هیچ یک از نشریه‌ها (یا مجموعه مقالات همایش‌ها) چاپ نشده باشد.

۱۱- هیأت تحریریه حق قبول، رد و ویرایش مقاله را برای خود محفوظ می‌دارد و از بازگرداندن مقاله‌های دریافتی معذور است.

۱۲- ترتیب تقدم و تأخر مقاله‌های چاپ شده، دلیل رجحان یا اهمیت خاص نویسنده نیست.

۱۳- پس از چاپ مقاله، برای هر یک از نویسندگان دو نسخه از مجله ارسال می‌گردد.

نشانی: اصفهان، خیابان هزار جریب، دانشگاه اصفهان، ساختمان مرکزی، طبقه دوم، اداره چاپ، انتشارات و مجلات، دفتر مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، کدپستی: ۷۳۴۴۱-۸۱۷۴۶ (تلفن: ۰۳۱۱-۷۹۳۴۱۶۴، تلفکس: ۰۳۱۱-۷۹۳۲۱۷۷، پست الکترونیک:

JCBS@res.ui.ac.ir

به نام خدا

سخن سردبیر

سپاس خداوند بزرگی را که توفیق عنایت فرمود تا بتوانیم شماره اول از سال سوم مجله «**پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری**» را منتشر کنیم. در این مجله با توسعه آموزش عالی در علوم شناختی و رفتاری در مقاطع تحصیلات تکمیلی، شاهد پژوهش‌های تجربی در این حوزه هستیم و بی شک نشر و گسترش این یافته‌ها می‌تواند به گسترش علم و تولید دانش در حوزه علوم شناختی و رفتاری منجر شود. هدف این مجله، نشر یافته‌های حاصل از پژوهش‌هایی است که بر مبنای روش علمی فراهم شده باشند.

اطمینان داریم هم‌اینک که در آغاز راه هستیم، از پشتیبانی اساتید محترم دانشگاه‌ها و سایر پژوهشگران جامعه علمی کشور بهره‌مند خواهیم شد و بر این اساس، فروتنانه از کلیه همکاران دانشگاهی انتظار داریم در امر داوری و ارسال مقالات وزین خود این مجله را حمایت نمایند.

در پایان، لازم می‌دانم از حمایت‌های بی‌دریغ جناب آقای دکتر محمد حسین رامشت ریاست محترم دانشگاه اصفهان، جناب آقای دکتر محمد ربانی معاون محترم پژوهشی و فناوری دانشگاه، جناب آقای دکتر حجت‌اله یزدان‌پناه، ریاست اداره چاپ، انتشارات و مجلات دانشگاه اصفهان و سرکار خانم نیلوفر پناهی مدیر اجرایی مجله که بدون مساعدت و تلاش‌های ایشان امکان آماده شدن این شماره میسر نبود و نیز سایر کارکنان بخش انتشارات تشکر و قدردانی نمایم. همچنین از کلیه اساتید محترمی که با دقت عالمانه خود داوری مقالات این شماره را عهده‌دار بوده‌اند، سپاسگزاری می‌نمایم.

با آرزوی توفیق روزافزون برای همگان

پروفسور مختار ملک‌پور

سردبیر مجله‌ی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری

فهرست مطالب

- ۱-۱۰ ■ مقایسه الگوی ترسیمی، توانایی سازمان‌دهی و حافظه دیداری- فضایی کودکان با و بدون اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی
حمید علیزاده، پناه‌علی حسین‌زاده، علی محمد گودرزی، هادی زرافشان
- ۱۱-۲۲ ■ رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و حالات فراشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر
حمید کاظمی، سارا مطهری
- ۲۳-۳۲ ■ اثربخشی گروه درمانی شناختی- رفتاری بر درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه دانشجویان دختر
سودابه بساک‌نژاد، یداله زرگر، معصومه حاتمی سربرزه
- ۳۳-۴۸ ■ تأثیر مشاوره مسیر شغلی به سبک رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی‌شده بر قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان
لعیا دین دوست، محمدرضا عابدی، فاطمه بهرامی
- ۴۹-۶۸ ■ بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و مدارس عادی: نقش میانجی‌گرایانه سبک‌های تفکر
حجت محمودی، علی عیسی‌زادگان، جواد امانی ساری بگلو، افسانه کتابی
- ۶۹-۸۰ ■ مقایسه شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی
سارا آقابابایی، نسیم استکی آزاد، احمد عابدی
- ۸۱-۹۸ ■ اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه
مهناز اشرفی، فرزانه منجری

مقایسه الگوی ترسیمی، توانایی سازمان‌دهی و حافظه دیداری - فضایی کودکان با و بدون اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی

حمید علیزاده^{۱*}، پناه‌علی حسین‌زاده^۲، علی‌محمد گودرزی^۳، هادی زرافشان^۴

۱- دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

hamidalizadeh1@yahoo.com

۲- کارشناس ارشد، سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تبریز، ایران

panah150@yahoo.com

۳- مربی روان‌شناسی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران

goodarzialimohammad@yahoo.com

۴- دانشجوی دکتری روان‌شناسی، مرکز تحقیقات روان‌شناسی و روان‌پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی، تهران، ایران

hadi.zarafshan@bavariran.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه الگوی ترسیمی و توانایی سازمان‌دهی و حافظه دیداری - فضایی کودکان با و بدون اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی است. این پژوهش از نوع علی مقایسه‌ای بود، برای انتخاب نمونه، از بین مدارس ابتدایی پسرانه منطقه ۹ شهر تهران، دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از بین دانش‌آموزان آنان ۸۰ نفر (۴۰ نفر با اختلال، ۴۰ نفر عادی) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. انتخاب کودکان با اختلال بر اساس پاسخ معلمان به فرم غربالگری محقق ساخته و فرم معیارهای راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰) صورت گرفت. برای گردآوری داده‌ها آزمون تصاویر پیچیده آندره ری در دو مرحله در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد و پس از ترسیم تصاویر نمره‌گذاری گردید. تحلیل اطلاعات به دست آمده با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل نشان داد که الگوی ترسیمی و توانایی سازمان‌دهی و حافظه دیداری - فضایی کودکان دارای اختلال ضعیف‌تر از گروه بدون اختلال است ($p < 0.05$). بر این اساس، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که کودکان با اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی در برخی از کارکردهای اجرایی و توانایی‌های دیداری - فضایی مشکل دارند. این یافته‌ها را می‌توان در تشخیص و درمان استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی، توانایی سازمان‌دهی، حافظه دیداری - فضایی، تصاویر پیچیده آندره‌ری.

مقدمه

برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، تصمیم‌گیری، ادراک زمان و پیش‌بینی آینده، حافظه کاری، حفظ و تبدیل کنترل حرکتی، بازسازی، زبان درونی، حل مسئله و تفکر مشکل دارند (گید و همکاران^۶، ۱۹۹۴؛ هایند و همکاران^۷، ۱۹۹۱، دوایل^۸، ۲۰۰۶؛ نیگ^۹، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، شواهد نشان می‌دهند بررسی کارکردهای اجرایی به عنوان مکانیسم شناختی، یکی از بهترین راه‌های تشخیصی کودکان با و بدون اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی است (بارکلی، ۲۰۰۱، د-زیوو و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۱). مطالعات عصب- روان شناختی نشان می‌دهد وجود نارسایی در قطعه پیشانی مغز این کودکان سبب می‌شود در سطوح مختلف کارکردهای اجرایی، به‌ویژه در نظم بخشی و سازمان‌دهی مشکلاتی بروز نماید (کیتی و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۲، داوونپورت و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ کونراد و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ سیلک و همکاران^{۱۴}، ۲۰۰۹). وجود آسیب در منطقه پیش‌پیشانی سبب می‌شود فرد ویژگی‌های اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی را نشان دهد (د-زیوو و همکاران، ۲۰۱۱) و در کنترل توجه پایدار^{۱۵}، بازداری، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و بخش‌بندی رفتار با مشکل مواجه گردد. با این حال، سیفر و آلن^{۱۶} (۱۹۷۶) بزرگترین مشکل این کودکان را نارسایی در توجه پایدار می‌دانند و نارسایی در توجه پایدار سبب

اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی^۱ یکی از شایعترین اختلال‌های رشدی دوران کودکی است که براساس متن تجدید نظر شده چهارمین ویرایش کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلال روانی^۲ تقریباً در ۳ تا ۵ درصد کودکان سنین مدرسه مشاهده می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۳، ۲۰۰۰). نشانه‌های اصلی این اختلال نارسایی توجه، بیش‌فعالی و تکانشگری است که ممکن است سبب بروز مشکلاتی در مدرسه، روابط اجتماعی و خانوادگی فرد گردد. انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۰۰) در شاخص‌های توصیفی و تشخیصی خود، سه زیر نوع برای این اختلال در نظر می‌گیرد: (۱) اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی یا نوع ترکیبی؛ (۲) اختلال از نوع بی‌توجهی؛ و (۳) اختلال از نوع بیش‌فعالی- تکانشگری (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۰۰). بررسی‌های چهارپایه‌دز و همکاران^۴ (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که زیر نوع‌های این اختلال بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی، نوع آسیب عملکردی و میزان همبودی با اختلال‌های دوران کودکی متفاوت است. هرچند در متون علمی نارسایی توجه، بیش‌فعالی و تکانشگری به عنوان سه مشکل اساسی کودکان دارای این اختلال مورد توجه و تأکید قرار گرفته، اما بررسی تصویرنگاری‌های عصبی^۵ نشان داده که این کودکان به علت داشتن برخی مشکلات عصب- شناختی در کارکردهای اجرایی، مانند

6. Gidd etal
7. Hynd etal
8. Doyle
9. Nigg
10. de Zeeuw
11. Kitty etal
12. Davenport etal
13. Konrad etal
14. Silk etal
15. sustnined attention
16. Safer & Allen

1. attention-deficit/hyperactivity disorder
2. DSM-IV-TR
3. American Psychiatric Association
4. Chhabildas etal
5. neuroimaging

بیش‌فعالی به علت داشتن ضعف در هوش عملی نسبت به کلامی در آزمون‌های دیداری- فضایی ضعیف‌تر از دو گروه دیگر عمل می‌کنند.

افزون بر این (چس و حسینی^۸، ۱۹۸۶) نیز گزارش کرده‌اند که انجام برخی آزمون‌های روانی مانند خرده آزمون «کپی کردن طرح‌های مکعبی» در آزمون هوشی وکسلر، برای این کودکان مشکل است. این کودکان به علت نابسامانی‌های ادراکی- حرکتی، نارسایی در سازمان‌دهی فضایی و همچنین، خودپنداره پایین معمولاً عملکرد ضعیف‌تری در آزمون نقاشی آدمک که نوعی آزمون ترسیمی است، دارند (نک: علیزاده، ۱۳۸۳). عملکرد این کودکان در تکالیف دیداری- فضایی پیچیده، مانند ترسیم تصاویر پیچیده ری- اوستریث^۹ که نیازمند یکپارچه‌سازی شناختی چندگانه، از قبیل: برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، حافظه کاری و توجه پایدار است، ضعیف است (گراذینسکی و دیاموند^{۱۰}، ۱۹۹۲؛ شین و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۳؛ به نقل از جک ابسون و کیکاس^{۱۲}، ۲۰۰۷، لیپوسکا^{۱۳}، ۲۰۱۲). برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین توانایی سازمان دهی و میزان توجه کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در آزمون تصاویر پیچیده ری- اوستریث رابطه وجود دارد (سیدمن و همکاران^{۱۴}، ۱۹۹۷). السن^{۱۵} (۱۹۹۸) نیز در پژوهشی با استفاده از آزمون تصاویر پیچیده ری- اوستریث به این نتیجه دست

می‌شود حواس این کودکان به راحتی پرت شده، و در انجام تکالیف پیچیده مشکل پیدا کنند (دویل^۱، ۲۰۰۶). برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند حافظه کاری کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی نسبت به همسالان عادی خود ضعیف‌تر است (بارکلی^۲، ۱۹۹۷؛ مکینس و همکاران^۳، ۲۰۰۳). در این رابطه پژوهش علیرضایی مطلق (۱۳۸۳) بر روی کودکان ۶ تا ۱۲ سال با و بدون اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی نشان داده که حافظه دیداری پسران دارای این اختلال ضعیف‌تر از همتایان عادی است که این نقص ناشی از ضعف در توجه و تمرکز حواس این کودکان است. از سوی دیگر، ضعف در توجه انتخابی^۴ باعث می‌شود که این کودکان نتوانند توجه خود را به خوبی کنترل کنند و در نتیجه در انجام تکالیف با مشکلاتی روبه رو می‌شوند (کیولی^۵، ۱۹۹۸).

همچنین، کودکان دارای نوع مرکب این اختلال، دارای مشکل ادراک دیداری- حرکتی بوده (راجیو، ۱۹۹۹) و در تکالیف عملکردی پیوسته (بارکلی و همکاران، ۱۹۹۰) و بازداری حرکتی مشکل جدی دارند (بارکلی، ۱۹۹۷؛ وولر و هیلمن^۶، ۱۹۸۸). (نیلسون و همکاران^۷، ۱۹۸۸) در پژوهشی با مقایسه هوش عملی و کلامی کودکان نارساخوان، عادی و دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی به این نتیجه دست یافتند که کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/

8. Chess & Hassibi

9. Rey- Osterrieth

10. Grodzinsky & Diamond

11. Shin et al

12. Jakobson & Kikas

13. Lipowska

14. Seidman et al

15. Olsen

1. Doyle

2. Barkley

3. McInnes et al

4. selective attention

5. Kewley

6. Voeller & Heilman

7. Nielsen et al

جلسه‌ای برای معلمان آنها تشکیل گردید که نسبت به نشانه‌های این اختلال توجیه شوند. سپس، سیاهه غربالگری اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی محقق ساخته که در این پژوهش با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ مشخص شد از روایی خوبی (۰/۷۳) برخوردار است، به منظور تکمیل برای دانش‌آموزان مشکوک در اختیار معلمان قرار داده شد. بر اساس نتایج فرم‌های غربالگری، فرم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی در اختیار معلمان قرار داده شده و از آنان خواسته شد برای افراد شناسایی شده فرم جدید را دوباره تکمیل کنند. در ادامه، نتایج دو فرم با همدیگر تطبیق داده شده و از دانش‌آموزانی که در هر دو فرم ملاک‌های اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی را دریافت کرده بودند، به عنوان گروه دارای اختلال انتخاب شدند. شایان ذکر است که ضریب همبستگی بین سیاهه غربالگری اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی محقق ساخته با فرم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (۲۰۰) معنادار است ($p < 0/01$, $r = 0/76$). نمونه مورد بررسی شامل ۸۰ دانش‌آموز (۴۰ نفر با اختلال و ۴۰ نفر عادی) بود که بنابر نظر معلم و بر اساس معیارهای تشخیصی انتخاب شدند. سن دانش‌آموزان گروه با اختلال ۷ تا ۱۲ سال با میانگین ۱۰ سال و ۳ ماه بود. گروه عادی از بین بقیه دانش‌آموزان دو مدرسه و براساس نظر معلمان به صورت تصادفی انتخاب شدند که سن این دانش‌آموزان نیز ۷ تا ۱۲ سال با میانگین ۹ سال و ۶ ماه بود.

یافت که عملکرد کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در هر سه شرایط ترسیم از روی شکل، ترسیم از حفظ و ترسیم از حفظ با تأخیر از کودکان عادی ضعیف‌تر است. همین‌طور، پژوهش سیدمن و همکاران^۱ (۲۰۰۱) با استفاده از آزمون تصاویر پیچیده ری- اوستریث نشان می‌دهد کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی از توانایی سازمان‌دهی ادراکی و الگوی ترسیمی سطح پایین‌تری برخوردار بوده، در صورت داشتن همبودی با اختلال یادگیری توانایی ترسیم از روی شکل و الگوی ترسیمی ضعیف‌تر نیز می‌گردد. نتایج این پژوهش‌ها در حالی مطرح می‌شوند که پژوهش ریدر و همکاران^۲ (۱۹۹۴) نشان می‌دهد عملکرد این کودکان در آزمون تصاویر پیچیده ری- اوستریث تفاوتی با کودکان عادی ندارد. براین اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی و مقایسه الگوی ترسیمی و توانایی سازمان‌دهی و حافظه دیداری- فضایی کودکان با و بدون نارسایی توجه/ بیش‌فعالی با استفاده از آزمون تصاویر پیچیده آندره‌ری است.

روش

روش، جامعه، نمونه و نمونه‌گیری

با توجه به هدف پژوهش حاضر، در این مطالعه از روش علی- مقایسه‌ای استفاده شد و بر این اساس دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون اختلال انتخاب و نمره‌های آن‌ها مقایسه گردید. در ابتدا برای انتخاب نمونه پژوهش، از بین مدارس ابتدایی پسرانه منطقه ۹ شهر تهران، دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و

1. Seidman etal

2. Reader etal

ابزار

ابزار این پژوهش کارت A آزمون تصاویر پیچیده آندره ری^۱ است. این آزمون یکی از آزمون‌های ممداد و کاغذی است که توانایی دیداری- ترسیمی^۲، دیداری- ادراکی^۳، کارکردهای اجرایی^۴، برنامه‌ریزی^۵ (کیوکو و همکاران^۶، ۲۰۰۵)، سازمان‌دهی و حافظه دیداری- فضایی، تحریف ادراکی و هماهنگی ترسیمی- حرکتی (وبر و همکاران^۷، ۱۹۸۹؛ بهرامی، ۱۳۸۳) افراد ۴ سال به بالا را ارزیابی می‌کند اما کارایی مؤثر آن برای افراد بالای ۷ سال است. این آزمون دارای ۱۸ جزء ادراکی بوده، در دو مرحله اجرا می‌شود. مرحله اول، مرحله کپی از شکل است. تحلیل الگوی ترسیم آزمودنی در این مرحله، چگونگی فعالیت ادراکی وی را نشان می‌دهد. مرحله دوم، مرحله تولید حفظی است که بر اساس نتایج آن می‌توان گستره و صحت حافظه دیداری را آشکار کرد (بهرامی، ۱۳۸۳). در رابطه با اعتبار تشخیصی این آزمون همبستگی‌های موجود بین این آزمون و سنجش‌های دیگر در نمونه‌های متشکل از آزمودنی‌های بهنجار و آسیب دیده مغزی، آن را به عنوان یک ابزار سنجش توانایی سازمان‌دهی و حافظه دیداری- فضایی به اثبات رسانده‌اند (دادستان، ۱۳۸۷). مطالعات کیوکو و همکاران (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که نتایج این آزمون با کارکردهای اجرایی کودکان همبستگی دارد. نتایج پژوهش احدی و

هاشمی (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که این آزمون از ضریب روایی ۰/۷۷ ($P < ۰/۰۵$) در مرحله کپی و ۰/۵۱ ($P < ۰/۰۵$) در مرحله یادآوری و اعتبار ۰/۶۲۴ ($Pz < ۰/۰۱$) برخوردار است. همچنین، هاشمی (۱۳۷۱) در پژوهشی با استفاده از خرده آزمون حافظه عددی و کسلر پایایی آن را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۶۲ بدست آورده است که نشان دهنده پایایی قابل قبول است. در پژوهش حاضر نیز ضریب همبستگی بین سن و توانایی سازماندهی دیداری- فضایی شرکت‌کنندگان معنادار است ($r = ۰/۴۱$ ، $p < ۰/۰۱$) که بیانگر روایی سازه‌ای این آزمون است. همچنین، این آزمون دارای قدرت تشخیص توانایی سازماندهی و حافظه دیداری- فضایی کودکان با و بدون نارسایی‌های یادگیری ویژه است (هاوز و زلهارت^۸، ۱۹۹۴). بر اساس نتایج پژوهش اوستریت (به نقل از بهرامی، ۱۳۸۳) اکثر کودکان ۸ ساله از الگوی ترسیمی نوع IV (۷۰٪)، کودکان ۱۰ ساله از الگوی شماره III (۳۵٪) و کودکان ۱۲ ساله از الگوی شماره II (۴۲٪) استفاده می‌کنند.

روش گردآوری داده‌ها

پس از انتخاب نمونه آماری دانش‌آموزان به اتاق اجرای آزمون دعوت شدند و از آنان خواسته شد از روی کارت A آزمون تصاویر هندسی پیچیده آندره ری را ترسیم نمایند. پس از ۳ دقیقه یک برگ کاغذ سفید A₄ دیگر در اختیار آنها قرار داده شد و دوباره از آنان خواسته شد تصویر را از حفظ ترسیم نمایند. در هر دو مرحله فرایند ترسیم یادداشت

1. Andre Rey
2. visuocstructional
3. visuooperceptual
4. executive function
5. planning
6. Kiyoko etal
7. Weber etal

8. House & Zelhart

می‌گردید. پس از جمع‌آوری تمامی تصاویر، نمره هر تصویر محاسبه و الگوی تسیمی فرد مشخص گردید.

یافته‌ها

در جدول ۱، فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمودنی به تفکیک مراحل ارایه شده است. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین گروه‌های آزمودنی در هر یک از مهارت‌ها متفاوت است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور دستیابی به اهداف پژوهش حاضر، داده‌های مربوط به هریک از آزمودنی‌ها در آزمون تصاویر پیچیده آندره ری وارد نرم‌افزار SPSS شد و با استفاده از آزمون t برای گروه‌های مستقل تحلیل

جدول ۱. ویژگی‌های توصیفی گروه‌ها در مراحل

مرحله	متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
ترسیم از روی شکل	نمره	عادی	۴۰	۳۱/۱۲	۳/۵۳
		با اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی	۴۰	۲۷/۹۲	۸/۸۰
		عادی	۴۰	۳/۱۰	۱/۱۵
ترسیم از حفظ	نمره	عادی	۴۰	۴/۱۶	۱/۶۳
		با اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی	۴۰	۱۹/۵۱	۴/۹۱
		عادی	۴۰	۱۳/۶۱	۸/۰۷
الگوی ترسیمی	الگوی ترسیمی	عادی	۴۰	۲/۶۰	۱/۳۷
		با اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی	۴۰	۴/۳۰	۱/۵۴

جدول ۲. مقایسه میانگین نمره‌های گروه‌های آزمودنی در هر یک از مراحل به تفکیک متغیرها

مراحل	متغیر	تفاوت میانگین	SD	d	T	sig
ترسیم از روی شکل	نمره	۳/۲۰	۱/۵۰	۷۸	۲/۱۳۵	۰/۰۳
ترسیم از حفظ	الگوی ترسیمی	۱/۰۶	۰/۳۲	۷۸	۳/۳۴۵	۰/۰۰۱
	نمره	۵/۹۰	۱/۴۹	۷۸	۳/۹۵	۰/۰۰۰
الگوی ترسیمی	الگوی ترسیمی	۱/۷۰	۰/۳۳	۷۸	۵/۲۱	۰/۰۰۰

اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در هر دو مرحله (ترسیم از روی شکل و ترسیم از حفظ) از لحاظ آماری معنادار است ($t = ۳/۳۴$ و $t = ۵/۲۱$ در سطح $۰/۰۵$)، یعنی الگوی ترسیمی دانش‌آموزان دچار اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی از الگوی ترسیمی

فرضیه اول پژوهش بررسی تفاوت الگوی ترسیمی دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی است. نتایج موجود در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد تفاوت مشاهده شده بین میانگین الگوی ترسیمی دانش‌آموزان با و بدون

دانش‌آموزان عادی متفاوت است.

فرضیه دوم پژوهش به بررسی تفاوت توانایی سازماندهی دیداری- فضایی دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی پرداخته است. نتایج موجود در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره توانایی سازماندهی دیداری- فضایی دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در مرحله ترسیم از روی شکل از لحاظ آماری معنادار است ($t=2/13$) در سطح $(0/05)$ ؛ یعنی توانایی سازماندهی دیداری- فضایی دانش‌آموزان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی از توانایی سازمان دهی دیداری- فضایی دانش‌آموزان عادی متفاوت است.

فرضیه سوم پژوهش نیز به بررسی تفاوت توانایی حافظه دیداری- فضایی دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی پرداخته است. نتایج موجود در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره توانایی حافظه دیداری- فضایی دانش‌آموزان با و بدون اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی در مرحله ترسیم از حفظ از لحاظ آماری معنادار است ($t=3/95$) در سطح $(0/05)$ ؛ یعنی توانایی حافظه دیداری- فضایی دانش‌آموزان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی از توانایی حافظه دیداری- فضایی دانش‌آموزان عادی متفاوت است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی، در مقایسه با

کودکان عادی، از توانایی سازماندهی و حافظه دیداری- فضایی ضعیف‌تری برخوردارند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های گراذینسکی و دیاموند (۱۹۹۲)؛ شین و همکاران (۲۰۰۳) به نقل از جک ابسون و کیکاس، (۲۰۰۷)؛ السن (۱۹۹۸)؛ لاری و همکاران (۲۰۰۶)؛ چس و حسینی (۱۹۸۶)؛ نیلسون و همکاران (۱۹۸۸)؛ علی‌رضایی مطلق (۱۳۸۳)؛ بارکلی (۱۹۹۷)؛ مکینس و همکاران (۲۰۰۳) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی به علت داشتن نارسایی در سازماندهی و توجه پایدار قادر به انتخاب محرک و انجام تکالیف پیچیده نیستند. نارسایی در توجه پایدار سبب می‌شود حواس این کودکان، حتی پس از انتخاب محرک، به راحتی پرت شود و نتوانند بر روی تکلیف باقی‌مانده، آن را ادامه دهند (بارکلی، ۱۹۸۲). از آنجا که لازمه موفقیت در ترسیم تصاویر آزمون آندره‌ری، داشتن توجه پایدار و مداومت آزمودنی است و کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی فاقد این مهارت‌ها هستند، این کودکان در زمان آزمون می‌کوشند از ادامه ترسیم سرباز زده و یا بدون توجه به نتیجه هر چه سریعتر آن را تمام کنند. این مسأله به کم شدن نمره آنها در هر دو مرحله ترسیم از روی شکل و ترسیم از حفظ منجر می‌شود.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که الگوی ترسیمی کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی با عادی متفاوت است؛ کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی از الگویی استفاده می‌کنند که متعلق به کودکان سنین پایین‌تر

دیگر پژوهش، محدود بودن نمونه آماری است که می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌های این پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد.

منابع

احدی، حسن و میر هاشمی، مالک. (۱۳۸۲).
هنجاریابی مقدماتی آزمون تصاویر پیچیده
آندره‌ری، دانش و پژوهش در روان‌شناسی، ۱۷،
۲۰-۱.

بهرامی، هادی. (۱۳۸۳). *مبانی آزمون‌های روانی*،
تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

دادستان، پریخ. (۱۳۸۷). *اختلال‌های زبان: روش‌های تشخیص و بازپروری (روان‌شناسی مرضی تحلیلی ۳)*، تهران: سمت.

علیرضایی مطلق، مرجان. (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه
عملکرد حافظه دیداری (فوری و بلند مدت)
پسران ۶ تا ۱۲ سال دارای نارسایی توجه/
بیش‌فعالی با هم‌تایان عادی، تعلیم و تربیت
استثنایی، ۳۰، ۱۲-۱۵.

علیزاده، حمید. (۱۳۸۳). *اختلال نارسایی توجه/
فزون جنبشی: ویژگی‌ها، ارزیابی و درمان*، تهران:
رشد.

میر هاشمی، مالک. (۱۳۷۱). *هنجاریابی تصاویر
درهم آندره‌ری در دانش‌آموزان ۱۵-۷ سال و
بزرگسال تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، کرج:
دانشگاه آزاد اسلامی واحد.

American Psychiatric Association (2000).
*Diagnostic and Statistical Manual of
Mental Disorders (4th ed.)*. Washington,
DC: Author.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition,
sustained attention, and executive

است. بر اساس نتایج پژوهش ری-اوستریت
(۱۹۴۵) اکثر کودکان عادی ۱۰ ساله از الگوی شماره
۳ استفاده می‌کنند، در حالی که در این پژوهش اکثر
کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی
(نمونه آماری) با میانگین سنی ۱۰ سال و ۳ ماه در
هر دو مرحله (ترسیم از روی شکل و ترسیم از
حفظ) از الگوی شماره ۴ استفاده کرده‌اند که مربوط
به کودکان ۸ ساله عادی است. این نتیجه با نتایج
پژوهش سیدمن و همکاران (۱۹۹۵) همخوانی دارد.
در تبیین این نتیجه می‌توان گفت کودکان دارای
اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی به علت داشتن
ضعف در هوش عملی نسبت به کلامی و داشتن
نابسامانی در مهارت‌های ادراکی-حرکتی و
سازماندهی فضایی معمولاً در آزمون‌های ترسیمی
نسبت به همسالان خود عملکرد ضعیف‌تری دارند
(نیلسون و همکاران، ۱۹۹۸). در این رابطه پژوهش
فوجی و همکاران^۱ (۲۰۰۰) نشان می‌دهد مهم‌ترین
عامل برای پیش‌بینی عملکرد ترسیمی کودکان دارای
اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی با هوش‌بهر بالا،
مهارت‌های دیداری-فضایی و کودکان دارای اختلال
نارسایی توجه/بیش‌فعالی با هوش‌بهر پایین، مهارت
سازماندهی است.

نتایج به دست آمده محدود به دانش‌آموزان پسر
بوده، تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دختر و کلیه
دانش‌آموزان مستلزم پژوهش‌های دیگر است. افزون
بر این، در این پژوهش به علت عدم موافقت
مسئولان مدارس، امکان بررسی حافظه دیداری-
فضایی با تأخیر میسر نگردید. از محدودیت‌های

- Grodzinsky G, Diamond R. (1992). Frontal lobe functioning in boys with ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 8, 427-445
- House, Garvey & Zelhart, Paul, F. (1994). Differences in the Fractal Dimension of Responses to the Rey- Osterrieth Complex Figure between Students with and without learning Disabilities. Eric, ED 379333.
- Hynd, G. W, Smrud-Clikman, M., Loryds, A. R, Novey, E. S., Eliopoulos, D., & Lyytinen, H. (1991). Corpus callosum morphology in attention deficit hyperactivity disorder: Morphometric analysis of MEI. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 141-146.
- Jakobson, Angela; Kikas, Eve. (2007). Cognitive functioning in children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder with and without comorbid learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* [On line]. <http://www.accessmylibrary.com>
- Kavale, K. (1988). The long- term consequences of learning disabilities. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds), *Handbook of special education: Research and practice* (pp. 303-344). Great Britain, Oxford Press.
- Kitty K, Wu, V, Anderson, and Castiello, U. (2002). Neuropsychological Evaluation of Deficits in Executive Functioning for ADHD Children with or without learning disabilities. *NeuroPsychology*. 22, 501-531.
- Kiyoko, W, Tatuya, O, Kousuko, N, Junri, H, Yoko, K, Satoshi, S. & Yoko, O. (2005). The Rey- Osterrieth Complex Figure as a measure of executive function in childhood. *Brain and Development*. 27, 564-569.
- Konrad A, Dielentheis TF, El Masri D, Bayerl M, Fehr C, Gesierich T, Vucurevic G, Stoeter P, Winterer G (2010): Disturbed structural connectivity is related to inattention and impulsivity in adult attention deficit hyperactivity disorder. *European Journal of Neuroscience*, 31, 912-919.
- Lipowska, M. (2012). Graphomotor functions in ADHD-motor or planning deficit? A functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barkley, R. A. (2001). Executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11, 1-29.
- Barkley, R. A, Dupaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 58, 775-789.
- Chess, S, & Hassibi. M. (1986). *Principles and practice of child psychiatry* (2nd ed). New York: Plenum Press.
- Chhabildas, N, Pennington, B. F, Willcutt, E. G. (2001). A Comparison of the Neuropsychological Profiles of the DSM-IV Subtypes of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology* [On line]. <http://www.accessmylibrary.com>
- Davenport ND, Karatekin C, White T, Lim KO (2010): Differential fractional anisotropy abnormalities in adolescents with ADHD or schizophrenia. *Psychiatry Res* 181:193-198.
- De Zeeuw, P, Mandl, R, Hulshoff Pol, H, Engeland, H, Durston, S. (2011). Decreased Frontostriatal Microstructural Organization in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/hbm.21335
- Doyle, A. E. (2006). Executive functions in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 21-26.
- Fujii, D. E, Lloyd, H. A, & Miyamoto, K. (2000). The salience of visuospatial and organizational skills in reproducing the Rey-Osterrieth Complex Figure in subjects with high and low IQs. *The Clinical Neuropsychologist*, 14, 551-554.
- Gidd, J. N, & Castellanos, F. X., Casey, B. J, Kozuch, P, King, A. C., Hamburger, S. D, & Rapoport, J. L, (1994). Quantitative morphology of the corpus callosum in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 151, 665-669.

- Norman, D, Mick, E., & Faraone, S. V. (1995). Performance of Children with ADHD on the Rey- Osterreith Complex Figure: A Pilot Neuropsychological Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1459-1473.
- Seidman, L. J, Biederman, J, Faraone, S. V, Weber, W, Ouellette C. (1997). Toward defining a neuropsychology of attention deficit hyperactivity disorder: performance of children and adolescents from a large clinically referred sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 150-160.
- Seidman, L. J, Biederman, J, Monuteaux, M. C, Doyle, A. E, Faraone, S. V. (2001). Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*. 15, 544-556.
- Silk, T. J, Vance, A, Rinehart, N, Bradshaw, J. L, & Cunnington, R. (2009): White matter abnormalities in attention deficit hyperactivity disorder: A diffusion tensor imaging study. *Human Brain Map*, 30, 2757-2765.
- Voeller, K. K. S, & Heilman, K. M. (1988). Motor impersistence in children with attention deficit hyperactivity disorder: Evidence for right hemisphere dysfunction. *Annals of Neurology*. 24, 323- 328.
- Weber, D, Bernstein, J, & Merola, J. (1989). Remembering the Rey- Osterreith Complex Figure: A dual- code cognitive neuropsychological model. *Developmental Neuropsychology*, 5, 1-15.
- microgenetic approach. *Acta Neuropsychologica*, 10, 69-80
- McInnes, A, Humphries, T, Hogg-Johnson, S, & Tannock, R. (2003). Listening comprehension is impaired in Attention-deficit/Hyperactivity Disorder irrespective of Language Impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 31, 427-443.
- Nielsen, K. H, Hynd, G. W., & Hiemenz, J. R. (1988). Plenum Temporal Asymmetry and VIQ/ PIQ/PIQ> VIQ Splits on the WISC-III. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13, 87-88.
- Nigg, J. T. (2005). Neuropsychologic theory and findings in attention deficit/hyperactivity disorder: The state of the field and salient challenges for the coming decade. *Biological Psychiatry*, 57, 1424-1435.
- Olsen, J. (1988). Visual organization performance on the Rey-Osterreith Complex Figure between ADHD and Normal Boys. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13, 89-96.
- Raggio, D. J. (1999). Visuomotor perception in children with attention deficit hyperactivity disorder-combined type. *Perceptual Motor Skills*, 88, 448-450.
- Reader, M.J, Harris, E.L, Schuerholz, L, & Denckla, M.B. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder and executive dysfunction. *Developmental Neuropsychology*, 10, 493- 510.
- Safer, D, J, & Allen, R. P. (1976). *Hyperactive children: Diagnosis and action*. New York: Wiley.
- Seidman L. J, Benedict, K., Biederman, J, Bernstein, J. H, Seiverd, K, Milberger, S,

رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و حالات فراشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر

حمید کاظمی^{۱*}، سارا مطهری^۲

۱- استادیار روان‌شناسی بالینی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

kazemi_psy@yahoo.com

۲- دانشجوی کارشناسی روان‌شناسی بالینی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

Sara.motahhari@gmail.com

چکیده

در دیدگاه شناختی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه از بنیادی‌ترین مولفه‌های شناختی محسوب شده، حتی گاهی اوقات پیش از آنکه کودک زبان را بیاموزد، شکل می‌گیرد (طرح‌واره‌های پیش‌کلامی) و اغلب نفوذ خود را بر سیستم پردازش اطلاعات در زیر آستانه هوشیاری اعمال می‌کند و حالتی خودآیند دارد. این ارتباط به حدی است که درمانگران معتقدند در زمان فعال شدن طرح‌واره‌های ناسازگار، فنون فراشناختی می‌تواند با آنها مقابله کند و فرد یاد می‌گیرد با بحث و استدلال شناختی با حالات هیجانی خود مقابله کرده، از تحریف اطلاعات محیط توسط طرح‌واره‌ها جلوگیری کند. مطالعه حاضر به دنبال بررسی ارتباط بین انواع طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و حالات فراشناختی است. هدف از انجام این مطالعه، بررسی رابطه بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و حالات فراشناختی در دانش‌آموزان مقطع سوم راهنمایی و دبیرستان شهر اصفهان و مقایسه آن در دختران و پسران بود. در این راستا، از جامعه آماری دانش‌آموزان مقطع سوم راهنمایی و اول و دوم دبیرستان شهر اصفهان، تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز (۵۰ دختر و ۵۰ پسر) با دامنه سنی ۱۴ تا ۱۸ سال به روش تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه فراشناخت حالتی دانش‌آموزان (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶) و پرسشنامه طرح‌واره‌های یانگ (فرم ۲۰۵ ماده‌ای، ۲۰۰۷) را تکمیل نمودند. تحلیل یافته‌ها نشان داد که نمره کل طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه رابطه منفی و معناداری ($R = -0/22, P < 0/05$) با نمره کل مؤلفه‌های فراشناختی دانش‌آموزان دارد. تحلیل رگرسیون چند متغیره به تفکیک خرده مقیاس‌های طرح‌واره‌ها نشان داد که از بین ۱۶ طرح‌واره موجود، طرح‌واره‌های شکست ($R = -0/40, P < 0/004$) در دختران و بازداری هیجانی ($R = -0/42, P < 0/002$) در پسران، همبستگی معناداری با نمره کل فراشناخت دارد. بر اساس

یافته‌های فوق به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان دختر با فعال شدن طحوااره‌ی شکست که منجر به باور فرد به شکست خورده بودن و گریز ناپذیر بودن شکست در فرد منجر می‌شود و نیز پسرانی که از فعال شدن طحوااره بازداري هیجانی که به موجب آن فرد به بازداري افراطی از اعمال و احساسات به منظور اجتناب از طرد و احساس شرمندگی می‌پردازد، رنج می‌برند، با نقص بیشتر در فرایندهای فراشناختی روبه‌رو خواهند بود.

واژه‌های کلیدی: حالات فراشناختی، طحوااره‌های ناسازگار اولیه

مقدمه

آشفتگی‌های فکری و شناخت‌های ناکارآمد از ویژگی‌های اختلالات هیجانی هستند. به همین علت، در سال‌های اخیر ارتباط بین شناخت و هیجان موضوع تحقیقات و پژوهش‌های گوناگون در روان‌شناسی بوده است. محققان بسیاری این دو زمینه را در ارتباط با هم مطالعه کرده و به این ترتیب، شناخت و هیجان به عنوان یک زمینه مطالعاتی به رسمیت شناخته شده و گسترش یافته است (دو سیلوا، ۱۹۹۹). هدف عمده این تحقیقات، دستیابی به نحوه ارتباط بین این دو جنبه در انسان است. در این میان، سازه‌های گوناگون و متفاوتی بررسی شده است. از جمله، کنش‌های شناختی که به هیجان‌های گوناگون منجر می‌شوند و یا حالات هیجانی گوناگون که درگیر شناخت‌های خاص هستند (بلر^۲، ۲۰۰۶ و لبار و همکاران^۳، ۲۰۱۰).

تاکنون تحقیقات متعددی در مورد ارتباط خلق و شناخت صورت گرفته است؛ از جمله تحقیقاتی که به بررسی ارتباط بین شناخت‌های ناکارآمد و اختلالاتی هیجانی، همچون افسردگی (گارسیا-تورو و همکاران^۴، ۲۰۰۲)، اختلال دوقطبی^۵ (آلاتیک و

همکاران، ۲۰۰۹)، اختلال پنیک^۶ (وینزل و همکاران^۷، ۲۰۰۵)، وسواس^۸ (دوجیوس و همکاران^۹، ۲۰۰۷) و همچنین، اختلالات شخصیت^{۱۱} (بک و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۹) و غیره پرداخته است که حاکی از اهمیت پرداختن به عوامل شناختی و هیجانی درگیر در آشفتگی‌های روانی است.

از جمله سازه‌های مهم و جدیدی که به بررسی سبک پردازش شناختی و نحوه اثرگذاری آن بر پردازش هیجانی در انسان می‌پردازد، سازه طحوااره‌های ناسازگار اولیه^{۱۲} است. طحوااره‌های ناسازگار، الگوهای هیجانی و شناختی خود آسیب‌رسان در فرد هستند که در ابتدای رشد و تحول در ذهن شکل گرفته، در مسیر زندگی تکرار می‌شوند (یانگ، ۱۳۸۹). طحوااره‌های ناسازگار اولیه به علت ارضا نشدن نیازهای هیجانی اساسی دوران کودکی به وجود می‌آیند. نیازهای بنیادینی، همچون دلبستگی ایمن^{۱۳} به دیگران، خودگردانی^{۱۴}، آزادی در بیان نیازها^{۱۵} و هیجان‌های سالم، خودانگیختگی^{۱۶} و

6. Panic disorder

7. Wenzel etal

8. obsessive compulsive disorder

9 De Geus etal

10. personality disorders

11. Beck etal

12. early maladaptive schemas

13. secure attachment

14. autonomy

15. freedom to express valid needs and emotions

16. secure attachment

1. De Silva

2. Blair

3. LaBar etal

4. Garcia-Toro

5. bipolar disorder

طرحواره‌های ناسازگار با مؤلفه‌های درگیر در فرایند یادگیری پرداخته شده است.

از جمله سازه‌های شناختی مطرح که بر فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی اثرگذار است، فراشناخت^{۱۱} است (سانشه-النزو و وویدز^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ کوباکو^{۱۳}، ۲۰۰۹ و بیکر^{۱۴}، ۲۰۱۰). فراشناخت به ساختارهای روان‌شناختی، دانش، وقایع و فرآیندهایی اشاره دارد که در کنترل، اصلاح و تفسیر تفکر مشارکت دارد (ولز و کارترایت-هاتن^{۱۵}، ۲۰۰۳). فراشناخت از طریق فرآیندهایی همچون کنترل، نظارت، برنامه‌ریزی و تصحیح بر پردازش شناختی انسان اثرگذار بوده، در تعامل با شیوه پردازش هیجانی فرد بر سلامت روانی یا آسیب‌پذیری نسبت به آشفتگی‌های روانی نقش دارد (ولز و پاپا جرجیو^{۱۶}، ۱۹۹۸؛ جانک و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۱؛ تیزدل و همکاران^{۱۸}، ۲۰۰۲، کورکوران و سگال^{۱۹}، ۲۰۰۸). بنابراین، توجه به فراشناخت نیز به عنوان سازه‌ای که فعالیت‌های شناختی فرد وابسته به آن است و می‌تواند در بروز آشفتگی‌های روان‌شناختی، یادگیری و عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد، حایز اهمیت است.

حالت فراشناختی^{۲۰} نیز نوعی از فراشناخت است که از سوی انیل و عابدی^{۲۱} (۱۹۹۶) مطرح شده است و تعریف آن‌ها از فراشناخت از تعریف هانریچ و

محدودیت‌های واقع بینانه^۱ (تیم^۲، ۲۰۱۰). این طرحواره‌ها در عمیق‌ترین سطح شناخت، معمولاً بیرون از سطح آگاهی عمل می‌کنند و فرد را به لحاظ روان‌شناختی نسبت به ایجاد آشفتگی‌هایی چون افسردگی، اضطراب، ارتباطات ناکارآمد، اعتیاد و اختلالات روان تنی^۳ آسیب‌پذیر می‌سازند (یانگ^۴، ۱۹۹۹).

طرحواره مطرح شده توسط یانگ با توجه به پنج نیاز هیجانی ارضا نشده، به پنج حوزه: بریدگی و طرد^۵، خودگردانی و عملکرد مختل^۶، محدودیت‌های محدودیت‌های مختل^۷، دیگر جهت‌مندی^۸، گوش به زنگی بیش از حد و بازداری^۹ تقسیم می‌شود (یانگ ۱۳۸۹). زمانی که این طرحواره‌ها فعال می‌شوند، می‌توانند بر ادراک، واقعیت و پردازش شناختی فرد اثر بگذارند (کرمیرا و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۰).

در این سیر، تحقیقات کنونی مشخص ساخته‌اند که طرحواره‌ها بر شیوه‌های پردازش شناختی اثرگذار بوده، فرد را نسبت به آسیب‌های روانی آسیب‌پذیر می‌سازد. از جمله حیطه‌هایی که انتظار می‌رود با فعال شدن طرحواره‌های ناسازگار به نقص در پردازش شناختی منجر شده، به دنبال آن آشفتگی ذهنی و روانی ایجاد کند، حیطه یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است، ولی با مرور ادبیات پژوهش مشخص می‌شود که کمتر به بررسی ارتباط بین

11. metacognition
12. Sánchez-Alonso & Vovides
13. Cubukcu
14. Baker
15. Wells & Cartwright-Hatton
16. Wells & Papageorgiou
17. Janeck et al
18. Teasdale et al
19. Corcoran & Segal
20. Metacognitive state
21. Onil & Abedi

1. realistic limits
2. Timm
3. psychosomatic disorders
4. Young
5. disconnection and rejection
6. impaired autonomy and performance
7. impaired limits
8. other-directedness
9. approval-seeking/recognition-seeking
10. Cormier et al

دگروت در سال ۱۹۹۶ که فراشناخت را راهبردهایی برای برنامه‌ریزی، نظارت و اصلاح شناخت تعریف کرده‌اند، مشتق شده است (انیل و عابدی، ۱۹۹۶).

تحقیقات انجام شده در این زمینه، ارتباط معناداری بین حالات فراشناختی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان نشان داده‌اند و بر این اساس، مشخص شده است که هدایت فعالیت‌های پژوهشی و آموزشی در زمینه فراشناخت و توانایی‌های فراشناختی، می‌تواند در ارتقای سطح یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد (سالاری‌فر و پاکدامن، ۱۳۸۸).

از طرف دیگر، یافته‌های فوق در زمینه طرحواره‌ها نشان می‌دهد که طرحواره‌های ناسازگار، مفهومی فراگیر بوده که جنبه‌های وسیع و گوناگونی از زندگی و شخصیت فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از جمله حیطه‌هایی که انتظار می‌رود این طرحواره‌ها اثرگذار باشد، ارتباط آن با فرایندهای فراشناختی و در نتیجه اثرگذاری بر فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز است. به علاوه، وجود شیوه‌های برخورد و تعامل متفاوت والدین با فرزندان دختر و پسر و نیز نگاه جنسیتی حاکم بر نظام ارزشی خانواده، جامعه و به تبع آن نظام آموزشی، انتظار می‌رود که فعال شدن طرحواره‌های متفاوتی را در دختران و پسران به همراه داشته باشد که این خود موجب بروز اختلال در ابعاد مختلف زندگی، از جمله عملکرد تحصیلی و یادگیری در هر یک از دو جنس شود. بنابر آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به بررسی ارتباط بین طرحواره‌های ناسازگار و حالات فراشناخت در دانش‌آموزان و مقایسه آن در

دانش‌آموزان دختر و پسر پرداخته است و به دنبال پاسخ به این پرسش بود. که:

(۱) آیا طرحواره‌های ناسازگار اولیه با مؤلفه‌های حالت فراشناختی دانش‌آموزان ارتباط دارد؟

(۲) ارتباط طرحواره‌های ناسازگار با ابعاد حالت فراشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر چگونه است؟

روش

مطالعه انجام شده از نوع مطالعات توصیفی و همبستگی است. جامعه پژوهش حاضر دانش‌آموزان مقاطع سوم راهنمایی، اول و دوم دبیرستان شهر اصفهان با رده سنی ۱۴ تا ۱۸ سال بودند. نمونه اولیه شامل ۳۰۰ دانش‌آموز بود که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و در نهایت ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر دختر و ۵۰ نفر پسر) به تکمیل پرسشنامه اقدام کردند (۲۰۰ نفر ریزش). هر دانش‌آموز دو پرسشنامه حالت‌های فراشناختی (فرم ۲۰- ماده‌ای) و طرحواره‌های ناسازگار اولیه (فرم ۲۰۵- ماده‌ای) که ۱۶ طرحواره از ۱۸ طرحواره مطرح شده توسط یانگ را می‌سنجد، تکمیل کرد.

ابزار پژوهش

در این مطالعه از دو پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و حالت فراشناختی دانش‌آموزان استفاده شد.

۱- پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه یانگ^۱ (فرم بلند، ۲۰۵ ماده‌ای): این پرسشنامه شامل ۲۰۵ گویه به منظور سنجش طرحواره‌های ناسازگار اولیه است که ۱۶ طرحواره معیوب (محرومیت عاطفی^۲،

1. Young's Schema Questionnaire

2. emotional Deprivation

افتراقی^{۱۸} خوبی نشان داد. پایایی داخلی آزمون از طریق محاسبه ضریب همسانی درونی^{۱۹} پرسشنامه و آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه ۰/۹۴ گزارش شده (ذوالفقاری، ۱۳۸۷) و براتی و ثنایی در سال ۱۳۷۹ روایی همزمان آزمون را با آزمون تعارض زناشویی مطلوب گزارش کرده‌اند (همان).

۲- پرسشنامه حالت فراشناختی^{۲۰} (فرم ۲۰ ماده‌ای): این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه است که توسط انیل و عابدی (۱۹۹۶) به منظور اندازه‌گیری تفکر سطوح بالاتر یا مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان تدوین شد که به عنوان ابزاری برای ارزیابی برتری دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این پرسشنامه شامل چهار مؤلفه (آگاهی^{۲۱} راهبرد شناختی^{۲۲}، خودبازبینی^{۲۳}، برنامه‌ریزی^{۲۴}) است و آزمون‌دهی میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر عبارت بر اساس طیف ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم، کاملاً موافقم) مشخص می‌کند.

ضرایب پایایی ابزار حاضر از ۰/۷۰ تا ۰/۸۳ گزارش شده که بیانگر پایایی مناسب این ابزار است. همچنین، برای بررسی روایی سازه، رابطه اندازه‌های حالت فراشناختی با پیشرفت تحصیلی ملاک قرار گرفت که با توجه به همبستگی دو متغیر ذکر شده، این پرسشنامه دارای روایی کافی نیز هست (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶). در مطالعه‌ای که ابافت در سال ۱۳۸۷ انجام داد، پایایی پرسشنامه از طریق دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه سازی به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و

رها شدگی^۱، بی‌اعتمادی^۲، انزوای اجتماعی^۳، شرم/نقص^۴، ناخوشایندی اجتماعی^۵، شکست^۶، وابستگی/بی‌کفایتی^۷، آسیب‌پذیری نسبت به بیماری^۸، گرفتاری^۹، اطاعت^{۱۰}، ایثار^{۱۱}، بازداری هیجانی^{۱۲}، معیارهای سرسختانه^{۱۳}، استحقاق^{۱۴}، خویش‌داری^{۱۵}) از ۱۸ طرحواره مطرح شده توسط یانگ را ارزیابی می‌کند.

آزمون‌دهی‌ها میزان درستی یا نادرستی هر گویه در مورد خویش‌داری را بر اساس طیف ۶ گزینه‌ای (کاملاً غلط، تقریباً غلط، بیشتر درست تا غلط، اندکی درست، تقریباً درست، کاملاً درست) مشخص می‌کنند.

ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه در مطالعه اسمیت و همکاران در سال ۱۹۹۵ ارائه شد. در این مطالعه، ضریب آلفا از ۰/۸۳ تا ۰/۹۶ برای هر طرحواره ناسازگار اولیه به دست آمد و ضریب آزمون-بازآزمون^{۱۶} در جمعیت غیر بالینی بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. این پرسشنامه با مقیاس‌های ناراحتی روان‌شناختی، احساس ارزشمندی، آسیب‌پذیری شناختی نسبت به افسردگی و نشانه‌شناسی اختلالات شخصیت، روایی همگرا^{۱۷} و

1. abandonment
2. mistrust
3. social Isolation
4. defectiveness/Shame
5. social Undesirability
6. failure
7. dependence/Incompetence
8. vulnerability to Harm & Illness
9. subjugation
10. enmeshment
11. self Sacrifice
12. emotional Inhibition
13. unrelenting Standards
14. entitlement
15. control/Self-Discipline
16. test-retest reliability
17. convergent

18. discriminant

19. internal consistency

20. state metacognition inventory

21. awareness

22. Cognitive strategies

23. monitoring

24. planning

اعتبار آن نیز از طریق معنادار بودن همبستگی آن با پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود گردان به دست آمد و مشخص شد که پرسشنامه حالت فراشناختی از اعتبار لازم ($r=0/54, P=0/001$) برخوردار است. در جدول ۱،

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های فراشناختی

گروه مؤلفه‌ها حالت فراشناخت	دختر		پسر		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آگاهی	۱۴/۸	۲	۱۴/۶	۲/۷	۱۴/۷	۲/۴
راهبردشناختی	۱۴/۱	۲/۶	۱۴	۳/۵	۱۴	۳/۱
برنامه‌ریزی	۱۴/۵	۲/۸	۱۴/۷	۳/۲	۱۴/۶	۳
خودبازبینی	۱۴/۹	۲/۴۵	۱۵/۲	۲/۶	۱۵/۱	۲/۵
کل	۵۸/۲	۷/۸	۵۸/۶	۹/۶	۵۸/۴	۸/۷

جدول ۲. ضرایب همبستگی مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار و مؤلفه‌های فراشناختی

مؤلفه‌های حالت فراشناخت طرحواره‌های ناسازگارانه	آگاهی	راهبرد شناختی	برنامه‌ریزی	خودبازبینی	کل
رهاشدگی	-۰/۱۳۶	-۰/۰۷۱	-۰/۱۴۷	-۰/۰۳۴	-۰/۱۲۳
بی‌اعتمادی	-۰/۰۵۱	۰/۰۸۵	-۰/۰۳۲	۰/۰۹۷	۰/۰۳۴
انزوای اجتماعی	-۰/۱۵۴	-۰/۱۸۱	-۰/۲۳۶	-۰/۱۷۴	-۰/۲۳۸
شرم / نقص	-۰/۳۵۱ (۰)	-۰/۱۶۴	-۰/۲۷۴	-۰/۳۲۵ (۰)	-۰/۳۴۳ (۰)
ناخوشایندی اجتماعی (پذیرش/جلب شکست)	-۰/۰۹۱	-۰/۱۲۴	-۰/۱۳۶	-۰/۱۳۴	-۰/۱۵۵
وابستگی / بی‌کفایتی	-۰/۲۶۶	-۰/۱۹۸	-۰/۲۳۹	-۰/۱۷۳	-۰/۲۷۵
آسیب‌پذیری نسبت به بیماری خودتحول ناپختگی (گرفتاری)	-۰/۳۰۵	-۰/۱۴۰	-۰/۲۵۴	-۰/۲۳۴	-۰/۲۸۹
اطاعت	-۰/۱۲۳	-۰/۰۹۳	-۰/۱۱۰	-۰/۰۸۳	-۰/۱۲۹
اینثار	-۰/۰۷۳	-۰/۰۴۸	-۰/۰۲۹	۰/۵۰	-۰/۰۴۷
بازداری هیجانی	-۰/۲۵۵	-۰/۱۲۴	-۰/۲۲۶	-۰/۲۲۶	-۰/۲۵۷
معیارهای سرسختانه	-۰/۱۴۹	-۰/۱۶۴	-۰/۱۱۸	-۰/۰۰۸	-۰/۱۴۱
استحقاق	-۰/۲۶۱	-۰/۲۱۲	-۰/۲۴۷	-۰/۱۹۷	-۰/۲۸۹
خویش‌داری	۰/۰۱۴ (۰/۴۴۴)	۰/۰۷۷	۰/۰۸۰	۰/۲۰۴	۰/۱۱۸
کل	-۰/۰۴۰	-۰/۱۳۴	-۰/۱۱۲	-۰/۰۱۳	-۰/۱۰۱
	-۰/۱۸۰	-۰/۱۴۷	-۰/۲۰۳	-۰/۱۱۶	-۰/۲۰۵
	-۰/۲۲۷	-۰/۱۷۲	-۰/۲۲۸	-۰/۱۳۱	-۰/۲۴۰

*ارقام داخل پرانتز، سطح معناداری هر ضریب را نشان می‌دهد.

ناسازگار اولیه با مؤلفه‌های حالت فراشناختی دانش‌آموزان ارتباط دارد، نتایج جدول ۲، ضرایب همبستگی و سطح معناداری آنها را نشان می‌دهد که بیانگر رابطه منفی و معنادار بین نمره کل متغیر طرحواره‌ها و حالت فراشناختی ($r=-0/24, p<0/008$) است. با توجه به داده‌های این جدول، طرحواره شرم/نقص ($r=-0/34, p<0/001$) بیشترین ارتباط معنادار را با نمره کل حالت فراشناختی دارد.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون گام به گام و ضرایب تبیین به تفکیک جنسیت

متغیر ملاک	جنسیت	متغیر پیش	R	R ²	B	Beta	P
فراشناخت	دختر	شکست	۰/۴۰	۰/۱۶	-۰/۳۵	-۰/۴۰	۰/۰۰۴
فراشناخت	پسر	بازداری	۰/۴۲	۰/۱۸	-۰/۴۴	۰/۴۲	۰/۰۰۲

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه ارتباط طرحواره‌های ناسازگار با ابعاد حالت

($R = -0/40, P < 0/004$)، ناخوشایندی اجتماعی ($R = -0/54, P < 0/006$) و انزوای اجتماعی ($R = -0/59, P < 0/047$) در پسران با مؤلفه آگاهی فراشناخت رابطه منفی، طرحواره محرومیت عاطفی ($R = -0/30, P < 0/029$) به‌طور منفی و معیارهای سرسختانه ($R = 0/42, P < 0/036$) به‌طور مثبت در دختران و همچنین، در پسران محرومیت عاطفی ($R = -0/38, P < 0/006$) و ایثار ($R = -0/56, P < 0/027$) به‌طور منفی و بی‌اعتمادی ($R = 0/48, P < 0/030$) به‌طور مثبت با مؤلفه راهبردهای شناختی در ارتباط بوده، طرحواره‌های شرم/نقص ($R < 0/015$) در دختران و محرومیت عاطفی در پسران ($R = -0/34, P < 0/013$) با مؤلفه برنامه‌ریزی فراشناخت رابطه منفی و طرحواره‌های شرم/نقص به‌طور منفی ($R = -0/40, P < 0/003$) و معیارهای سرسختانه به‌طور مثبت ($R = 0/53, P < 0/008$) در دختران و بازداری هیجانی ($R = -0/35, P < 0/010$) و شرم/نقص ($R = -0/65, P < 0/010$) به‌طور منفی و معیارهای سرسختانه ($R = 0/50, P < 0/006$) و بی‌اعتمادی ($R = 0/57, P < 0/032$) به‌طور مثبت با مؤلفه خودبازبینی فراشناخت در ارتباط معنادار قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

توجه به درگیر بودن دانش‌آموز در فرایند یادگیری مستمر، از جمله اهداف اساسی نظام آموزش در تمام کشورهای پیشرفته جهان است. تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان و دانشجویان نیازمند دریافت آموزش‌های لازم برای کسب مهارت‌های

فراشناختی در دانش‌آموزان دختر و پسر چگونه است، مجموع مجذورات و مقادیر F مؤلفه‌های طرحواره‌ها و نمره کل فراشناخت به تفکیک جنسیت نشان داد که از بین ۱۶ طرحواره ناسازگار مؤلفه شکست در دخترها و مؤلفه بازداری هیجانی در پسرها، بیشترین میزان تبیین‌کنندگی را برای متغیر حالت فراشناخت دارد.

همچنین، تحلیل رگرسیون گام به گام طرحواره‌های شانزده‌گانه بر روی مؤلفه‌های حالات فراشناختی مشخص کرد که طرحواره‌های شکست در دختران و شرم/نقص و ناخوشایندی اجتماعی برای مؤلفه آگاهی فراشناخت، طرحواره‌های محرومیت عاطفی هم در دختران و هم در پسران برای مؤلفه راهبرد شناختی فراشناخت، طرحواره‌های شرم/نقص در دختران و محرومیت عاطفی در پسران برای مؤلفه برنامه‌ریزی فراشناخت و طرحواره‌های شرم/نقص و معیارهای سرسختانه در دختران و بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه و شرم/نقص در پسران برای مؤلفه خودبازبینی فراشناخت بیشترین میزان تبیین‌کنندگی را نشان داد.

در جدول ۳، تحلیل رگرسیون گام به گام به تفکیک خرده‌مقیاس‌های طرحواره‌ها نشان داد که از بین ۱۶ طرحواره موجود، شکست ($R = -0/40, P < 0/004$) در دختران و بازداری هیجانی ($R = -0/42, P < 0/002$) در پسران با نمره کل حالت فراشناختی رابطه منفی معناداری دارد.

در ادامه، تحلیل تفکیکی بر روی مؤلفه‌های حالت فراشناختی نشان می‌دهد که طرحواره‌های شکست ($R = -0/34, P < 0/016$) در دختران و شرم/نقص

مربوط به یادگیری بوده، توجه به حالات فراشناختی و تقویت آن سبب افزایش خودنظارتی و خود تنظیمی فرد در طی فرایند یادگیری شده و به افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی منجر خواهد شد (تایلور^۱، ۲۰۰۱). پردازش هیجانی فرد یادگیرنده، از جمله عوامل اثرگذار دیگری است که در مطالعات گوناگون شده است. طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ماهیت هیجانی می‌تواند سبب بروز مشکلات هیجانی در فرد شده و به همین علت، در طی فرایند یادگیری بر پردازش شناختی فرد اثرگذار باشد. البته، در این زمینه، یعنی ارتباط خلق و شناخت دو دیدگاه متفاوت وجود دارد: در دیدگاه اول محققان بر این باورند که مشکلات هیجانی عموماً بر پایه پردازش شناختی اطلاعات هیجانی شکل می‌گیرند (برای نمونه، کلارک و همکاران^۲، ۱۹۹۹) و در دیگر سو، محققان مطرح می‌سازند که عنصر اصلی در پردازش شناختی، حالات هیجانی فرد است. در این طیف می‌توان به مدل شبکه تداعی (پیوندی) باور^۳ (۱۹۸۱) اشاره کرد که در آن تأکید می‌شود حالات هیجانی نقش اساسی در پردازش اطلاعات، یادگیری و حافظه دارد.

بر این اساس و در امتداد رویکرد دوم که اساس پردازش شناختی را مبنای هیجانی فرد می‌داند، پژوهش حاضر نیز به دنبال بررسی ارتباط بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه به عنوان یک عامل مداخله‌گر هیجانی و مؤلفه‌های حالت فراشناختی به عنوان یک عامل اثرگذار در فرایند یادگیری مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر و پسر بود.

در ارتباط با سؤال اول پژوهش که به دنبال بررسی رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار و حالات فراشناختی بود، یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که طرحواره‌های ناسازگار با حالات فراشناختی رابطه منفی معناداری دارند. طرحواره شرم/نقص مربوط به حوزه بریدگی و طرد بیشترین رابطه منفی معنادار و طرد بیش از حد و بازداری، کمترین رابطه منفی معنادار را با حالات فراشناختی نشان می‌دهد. در تأیید مطالعات قبلی (برای نمونه، ولز و پاپاجرجیو، ۱۹۹۸؛ کورکوران و سگال، ۲۰۰۸) این یافته مطرح می‌سازد که فعال شدن طرحواره‌های حوزه بریدگی و طرد مانند طرحواره شرم/نقص با کاهش توانمندی فراشناختی دانش‌آموز مرتبط است؛ به این معنا که حساسیت تشدید یافته دانش‌آموز نسبت به موضوع‌های راه انداز نیازهای ارضا نشده امنیت، محبت، احساس همدلی و پذیرش با کاهش مهارت‌های فراشناختی مرتبط است. این یافته لزوم توجه خاص به نیازهای اساسی "امنیت" و "پذیرش" دانش‌آموز را از سوی اولیای تعلیم و تربیت و معلمان محرز می‌سازد. در کنار اجرای روش‌های نوین آموزشی توسط معلمان به منظور انتقال دانش به یادگیرنده، این دو نیاز پایه؛ یعنی "امنیت" و "پذیرش" تسهیل کننده انتقال مطالب به یادگیرنده است، زیرا افزایش احساس همدلی و اشتراک دانش‌آموز با محیط تحصیل و معلمان، با کاهش حساسیت طرحواره بریدگی و طرد و افزایش توانمندی‌های فراشناختی در فرد رابطه دارد.

در خصوص داده‌های مرتبط با سؤال دوم پژوهش که هدف آن بررسی ارتباط هر یک از مؤلفه‌های

1. Taylor

2. Clark et al

3. Bower

قرار می‌دهد. تمایل روز افزون دختران در جهت اثبات کفایت و نقش جنسیتی خویش به عنوان عضو جامعه می‌تواند در فعال سازی طرحواره‌های خودگردانی ریشه داشته باشد. در فرایند تعلیم و تربیت و یادگیری نیز توجه به انتظارات دختران از خویشتن و فراهم ساختن زمینه‌های لازم برای عملکرد مستقل و موفقیت آمیز آنان توسط معلمان، با افزایش مهارت‌های فراشناختی، مخصوصاً آگاهی از سبک پردازش شناختی خویش در آنان همراه است. در مقابل، پسران حساسیت بیشتری نسبت به طرحواره‌های بریدگی / طرد و همچنین طرحواره‌های دیگر جهت‌مندی نشان می‌دهند. نیاز به امنیت، محبت و همدلی و پذیرش دیگری و همچنین، تمرکز افراطی بر احساسات و تمایلات دیگران نسبت به خود و نادیده گرفتن نیازهای خویشتن رابطه بیشتری با حالات فراشناختی نشان می‌دهد. به بیان دیگر، اگر در دختران سوءگیری‌های تربیتی با حساسیت نسبت به بی‌کفایتی همراه است، در پسران حساسیت نسبت به احساس بی‌کفایتی و تحقیر نه در سطح کنش و عملکرد فردی، بلکه در سطح اجتماعی و روابط بین فردی خود را نشان می‌دهد. پذیرش دیگران و تأیید اجتماعی از طرف افرادی که برای فرد مهم تلقی می‌شوند، با پردازش بهتر فراشناختی همراه است. این تبیین در تأیید یافته‌های مارتین و همکاران^۱ (۲۰۰۲) و احمدوند (۱۳۸۳) در خصوص اثرگذاری متفاوت طرحواره‌های جنسیتی بر روی زنان و مردان است. اگر چه تغییر و اصلاح طرحواره‌ها با افزایش آگاهی امکان‌پذیر است، ولی در مطالعه حاضر نشان داده شد

شانزده‌گانه طرحواره‌ها با چهار مؤلفه حالات فراشناختی و مقایسه آن در دختران و پسران بود، نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در دختران طرحواره شکست با مؤلفه آگاهی فراشناختی، طرحواره محرومیت با مؤلفه راهبردهای فراشناختی و طرحواره شرم با مؤلفه برنامه‌ریزی / خودبازبینی رابطه منفی معناداری نشان می‌دهد.

در مقایسه با دختران، در دانش‌آموزان پسران طرحواره شرم و ناخوشایندی اجتماعی با مؤلفه آگاهی فراشناختی، طرحواره محرومیت با مؤلفه‌های راهبرد فراشناختی و برنامه‌ریزی / خودبازبینی و طرحواره‌های بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه و شرم / نقص با مؤلفه برنامه‌ریزی / خودبازبینی رابطه منفی معناداری نشان می‌دهد.

تفاوت‌های جنسیتی، تجربیات متفاوت محیطی و شیوه‌های برخورد و تعامل متفاوت والدین با فرزندان دختر و پسر، و نیز نگاه جنسیتی حاکم بر نظام ارزشی خانواده، جامعه و به تبع آن نظام آموزشی می‌تواند به فعال سازی طرحواره‌های متفاوتی در دو جنس منجر شود.

در این بخش از تحقیق، نتایج نشان می‌دهد که دختران دانش‌آموز حساسیت بیشتری نسبت به طرحواره‌های خودگردانی و عملکرد مختل دارند؛ یعنی حساسیت نسبت به شکست و بی‌کفایتی در گام اول و سپس حساسیت نسبت به محرومیت و تحقیرشدگی قرار دارد. در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که سوگیری‌ها و ارزش‌های جنسیتی حاکم بر خانواده و جامعه دختران را بیشتر در معرض واکنش نسبت به بی‌کفایتی در توانمندی‌های خویشتن

او را در انتخاب کارآمدترین راهبردها در برخورد با هر تکلیف توانمند می‌سازد، موجب نقص در یادگیری و عملکرد تحصیلی شده، وی را در انتخاب راهبردهای مناسب، تضعیف می‌سازد.

در پایان، از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به محدود بودن نمونه مورد مطالعه به لحاظ سال تحصیلی (سوم راهنمایی تا دوم دبیرستان)، محدود بودن به دوره سنی خاص (۱۴ تا ۱۸ سال)، عدم ارزیابی حالت هیجانی فرد در طی تکمیل پرسشنامه و عدم ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز اشاره کرد زیرا موارد فوق به لحاظ ادبیات پژوهش در این زمینه می‌تواند تأثیر گذار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود که در مطالعات بعدی به بررسی نقش عوامل فوق پرداخته شود.

منابع

ابافت، ح. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشناختی، خود اثربخشی و شیوه‌های فرزند پروری با خود ناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز، یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۲ (۷) ۱۰۸-۱۲۲.

احمدوند، م. ع. (۱۳۸۸). تأثیر تحصیلات بر تغییر ساختار طرحواره‌های تبعیضی جنسیتی، دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، ۴، ۱۱، ۱۵، ۲۴-.

ذوالفقاری، م، فاتحی‌زاده، م، و عابدی، م. (۱۳۸۷). تعیین رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ابعاد صمیمیت زناشویی زوجین شهر اصفهان، خانواده پژوهی، ۴، ۱۵، ۲۶-۲۷۴.

که مربیان و معلمان تعلیم و تربیت برای بهتر شدن فضای روان‌شناختی آموزش و انتقال دانش به دانش‌آموزان، با دو پیش نیاز متفاوت در دختران و پسران مواجه هستند که به دو رویکرد متفاوت نیاز دارد. در دختران جهت افزایش توانمندی‌های فراشناختی، متغیری که تأثیر بسزایی در فرایند یادگیری دارد، باید به هیجان‌های مرتبط با احساس بی‌کفایتی نسبت به توانمندی‌های خویشتن توجه خاص شود، در حالی که در پسران دانش‌آموز فراهم کردن فضای روان‌شناختی برای عملکرد مستقل و موفقیت‌آمیز در درجه دوم اهمیت قرار داشته، ضرورت پذیرش اجتماعی و عدم تجربه تحقیر و نقص در جنبه‌های شخصیتی، مخصوصاً در بعد ارتباط بین فرد توجه ویژه‌ای را مطرح می‌سازد.

در تأیید یافته‌های سالاری‌فر و پاکدامن (۱۳۸۸) این احتمال مطرح است که در دانش‌آموزان دختر مؤلفه آگاهی فراشناختی و حساسیت آن نسبت به شکست، موجب این سبک پردازشی در فرد شده که: "شخصی شکست خورده در زندگی است" و "در آینده نیز شکست خواهد خورد" و این که "شکست امری گریزناپذیر برای اوست"، فرد در مقایسه با افراد دیگر در زمینه‌های پیشرفت، همچون تحصیل احساس بی‌کفایتی بیشتر و موفقیت کمتری می‌کند و با کاهش آگاهی فراشناختی فرد نسبت به احساسات و تجارب خود، قوت‌ها و ضعف‌های شناختی‌اش و همچنین، شناخت شخص دربارہ توانایی‌هایش موجب کاهش عملکرد تحصیلی وی می‌شود. همچنین، احساس فرد در مورد ناقص بودن، نامطلوب و حقیر بودن، در مهمترین جنبه‌های شخصیتش با اثرگذاری بر راهبردهای فراشناختی که

- Behaviour Research and Therapy*, 39 (10), 1213-1225
- De Silva, P. (2001). Handbook of Emotion and Cognition: Tim Dalgleish and Mick Power (Eds.). Wiley, Chichester, 1999, xxii+843 pp. £90.00. *Behaviour Research and Therapy*, 39 (1), 125-127
- De Geus, F, Denys, D.A, Sitskoorn, M.M, & Westenberg, H.G. (2007). Attention and cognition in patients with obsessive compulsive disorder. *Psychiatry Clin Neurosci*, 61 (1), 45-53
- Garcia-Toro, M, Talavera, J. A, Gonzalez, E. I, Tejada, P, Blanco, C, Gonzalez, A, & Saiz-Ruiz J. (2002). Audioverbal cognitive dysfunction in depression. Factors involved. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 27 (1), 37-42.
- Janeck, A. S, Calamari, J. E, Riemann, B. C, & Heffelfinger, S. K. (2001). Too much thinking about thinking?: metacognitive differences in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 17, 2, 181-195.
- LaBar, K. S. (2010). Emotion-Cognition Interactions. *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*, 469-476.
- Martin, C. L, Ruble, D. N. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128 (6), 903- 933.
- Onil, H, & Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment . *Journal of Educational Research*, 89 (4), 234- 45
- Sánchez-Alonso, S. & Vovides, Y. (2006). Integration of metacognitive skills in the design of learning objects. *Computers in Human Behavior*, 23 (6), 2585-2595.
- Sica, C, Steketee, G, Ghisi, M, Chiri, L. R, & Franceschini, S.(2007). Metacognitive Beliefs and Strategies Predict Worry, Obsessive-Compulsive Symptoms and Coping Styles: A Preliminary Prospective Study on an Italian Non-Clinical Sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14 (4), 258- 268.
- سالاری‌فر، م، و پاکدامن، ش. (۱۳۸۸). نقش مؤلفه‌های حالت فراشناختی در عملکرد تحصیلی، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۳ (۴)، ۱۰۲-۱۱۲.
- یانگ، ج.، کلووسکو، ژ، و ویشار، م. (۱۳۸۹). طرحواره درمانی (ترجمه ج. حمیدپور و ز. اندوز). تهران: انتشارات ارجمند، (انتشار به زبان اصلی: ۲۰۰۳).
- Alatiq, Y, Crane, C, Williams, J.M.G, & Goodwin, G.M. (2009). Dysfunctional beliefs in bipolar disorder: Hypomanic vs. depressive attitudes. *Journal of Affective Disorders*, 122 (3), 294-300
- Baker, L. (2010). Metacognition. International Encyclopedia of Education (Third Edition), 204-210.
- Blair, K. S, Smith, B.W, Mitchell, D. G. V, Morton, J, Vythilingam, M, Pessoa, L, Fridberg D, Zametkin A, Sturman D, Nelson EE, Drevets WC, Pine DS, Martin A, Blair RJ. (2006). Modulation of emotion by cognition and cognition by emotion. *NeuroImage*, 35 (1), 430-440
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Clark, D. A., Beck, A. T. & Alford, B. A. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Corcoran, K. M, & Segal, Z. V. (2008). Metacognition in Depressive and Anxiety Disorders: Current Directions. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1 (1), 33-44
- Cormier, A, Jourda, B, Laros, C, Walburg, V, & Callahan, S. (2010). Influence between early maladaptive schemas and depression. *L'Encéphale*, Article in Press, Corrected Proof
- Cubukcu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 559-563
- Beck, A.T, Butler, A. C, Brown, G. K, Dahlsgaard, K. K, Newman, C. F, & Beck J. S. (2000). Dysfunctional beliefs discriminate personality disorders.

- questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (3), 295-321
- Wells, A, & Papageorgiou, C. (1998). Relationships between worry, obsessive-compulsive symptoms and meta-cognitive beliefs. *Behaviour Research and Therapy*, 36 (9), 899- 913.
- Wenzel, A, Sharp, I. R, Brown, G. K, Greenberg, R. L, & Beck, A. T. (2005). Dysfunctional beliefs in panic disorder: The Panic Belief Inventory. *Behaviour Research and Therapy*, 44(6), 819- 833.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-Focused Approach* (3rd ed). Professional Resource Press
- Taylor H. J. (2001). Self directed learning: views of teachers and students. *J Adv Nurs*, 36 (4): 496- 504.
- Teasdale, J. D, Moore, R. G, Hayhurst, H, Pope, M, Williams, S, & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive Awareness and Prevention of Relapse in Depression: Empirical Evidence. *Journal of Consulting and Clinical*, 70 (2), 275– 287.
- Thimm, J. C. (2010). Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41 (4), 373-380.
- Wells, A, & Cartwright- Hatton, S, (2003). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ- 30. *Behaviour Research and Therapy*, 42 (4), 385- 396.
- Schmidt, N. B. Joiner T, E. Young, J. E, & Telch, M. J. (1995). The schema

مجله علمی - پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری

سال سوم، شماره اول، پیاپی (۴)، بهار و تابستان ۱۳۹۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۹/۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱۱/۲۴

صص: ۲۳-۳۲

اثربخشی گروه درمانی شناختی- رفتاری بر درآمیختگی فکر- عمل،

فرونشانی افکار و احساس گناه دانشجویان دختر

سودابه بساک‌نژاد^{۱*}، یداله زرگر^۲، معصومه حاتمی سربرزه^۳

۱- استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

Soodabeh_bassak@yahoo.com

۲- استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

Zargar_y@scu.ac.ir

۳- کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

Hatami.chamran@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی گروه درمانی شناختی- رفتاری بر درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه دانشجویان دختر دانشگاه شهید چمران بود. این پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. ابزارهای این پژوهش شامل مقیاس درآمیختگی فکر- عمل، سیاهه فرونشانی افکار و پرسشنامه خصیصه گناه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای ابتدا ۵۱۸ دانشجوی دختر مقطع کارشناسی به عنوان نمونه اولیه انتخاب شدند. از این میان، افرادی که در هر سه مقیاس درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه، نمره بالاتر از یک انحراف معیار داشتند. ۳۰ نفر به روش تصادفی ساده به دو گروه ۱۵ نفره به عنوان گروه آزمایش و گروه کنترل گماشته شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت درمان شناختی- رفتاری قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری، نشان می‌دهد که آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در هر سه متغیر درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه نسبت به گروه کنترل کاهش

معناداری را نشان دادند ($P < 0/001$) نتایج نشان می‌دهد که گروه درمانی شناختی- رفتاری نقش مؤثری در کاهش علائم درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه در جمعیت دختران دانشجوی دارد. **واژه‌های کلیدی:** درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار، احساس گناه، درمان شناختی- رفتاری

مقدمه

دیگران آسیب برسانند. بنابر این، سوءتعبیر افکار مزاحم، به مجموعه‌ای از علائم همچون اضطراب بالا و احساس گناه منجر می‌گردد. انواع سوءتعبیرهای شناختی به عنوان سوگیری اخلاقی (باور فکر کردن درباره یک موضوع غیر اخلاقی معادل عمل کردن به آن) و سوگیری احتمالی (باوری که فکر کردن به یک حادثه مثل مرگ یا تصادف شخص عزیزی، احتمال وقوع آن حادثه را افزایش می‌دهد) شناخته شده‌اند (شافران و راجمن، ۲۰۰۴؛ شافران و همکاران^۸ (۱۹۹۶). این دو نوع سوگیری اخلاقی و احتمالی، مؤلفه‌های اصلی سازه روان‌شناختی درآمیختگی فکر- عمل را تشکیل می‌دهند و بخش اساسی از سوءتعبیر فاجعه‌آمیز است که در آسیب‌شناسی بسیاری از بیماری‌های روان‌پزشکی، از جمله وسواس‌های فکری و عملی نقش دارند. فریستون و همکاران (۱۹۹۱) دریافتند که ۹۲ درصد از افرادی که افکار مزاحم را تجربه می‌کنند، از رفتارهای خنثی سازی، از جمله اطمینان‌یابی مجدد افکار، تلاش برای جایگزین کردن این افکار با افکار دیگر و منحرف کردن توجه استفاده می‌کنند، اما برخی راهبردهای اجتناب شناختی از جمله فرونشانی افکار در حفظ و تداوم افکار مزاحم نقش مهمی را ایفا می‌کنند. این نوع راهبردها به افراد کمک می‌کند تا اضطراب و

افکار مزاحم^۱، تفکراتی ناخواسته، ناخوشایند، غیرقابل کنترل و بی‌معنا هستند که قریب به ۸۰ درصد از افراد عادی گاهی اوقات آن را تجربه می‌کنند (فریستون و همکاران^۲، ۱۹۹۱؛ نیلر و بک^۳، ۱۹۸۹؛ راجمن و دی سیلوا^۴، ۱۹۷۸؛ سالکوسکیس و هاریسون^۵، ۱۹۸۴). محتوای این افکار مزاحم می‌تواند شامل احتمال آسیب رساندن به خود یا دیگران باشد که از نظر شدت، فراوانی و پیامد با تفکرات بیماران وسواس مرضی متمایز است (برمن و همکاران^۶، ۲۰۱۰). مدل شناختی سالکوسکیس (۱۹۸۵) بیان می‌کند که شیوه تفسیر افکار مزاحم عامل مهمی در تعیین شدت ناراحتی و اضطراب ناشی از پیامد این افکار دارد؛ به طوری که تفسیر افکار مزاحم می‌تواند متأثر از سوگیری‌های شناختی^۷ باشد. برای مثال، افرادی که دارای تکانه تمایل به آسیب رسانی به دیگران هستند، اگر این فکر مزاحم را از نظر اخلاقی معادل انجام دادن آن کار بدانند، این سوگیری شناختی به سوءتعبیر فاجعه‌آمیزی از تکانه‌های مزاحم تبدیل می‌شود و این تکانه‌ها را بدین گونه تفسیر می‌کند که می‌خواهد واقعا به

1. intrusive thoughts

2. Freeston et al

3. Niler & Beck

4. Rachman & De Silva

5. Salkovskis & Harrison

6. Berman et al

7. cognitive biases

8. Shafran et al

۱۹۹۸)، آشکارساز (مک کراو^۵، ۱۹۸۹) یا تداوم بخش اختلال وسواسی- اجباری می‌دانند. روش‌های درمانی مختلفی در کاهش علائم درآمیختگی فکر- عمل و پیامدهای آن استفاده شده‌اند؛ از جمله مداخلات شناختی- رفتاری زاکر و همکاران^۶ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد، علائم درآمیختگی فکر- عمل در افرادی که این مداخلات را دریافت کردند، نسبت به گروه کنترل، کاهش معنا داری پیدا می‌کند. همچنین، یافته‌های مارینو- کارپر و همکاران^۷ (۲۰۱۰) همکاران^۷ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که آموزش‌های روان‌شناختی بر کاهش باورآمیختگی فکر- عمل در جمعیت غیر بالینی نقش مهمی دارد. بر این اساس، تحقیق کنونی از جنبه درمانی باورآمیختگی فکر- عمل را بررسی می‌کند. بنابراین، با توجه به تحقیقات قبلی، این سؤال مطرح می‌شود که آیا گروه درمانی شناختی- رفتاری بر باورآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه در دانشجویان دختر دانشگاه شهید چمران اثر دارد؟

روش

طرح پژوهش حاضر آزمایشی از نوع "پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل" است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر کارشناسی دانشگاه شهید چمران بودند که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹، به تحصیل اشتغال داشتند. در پژوهش حاضر برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد؛

ناراحتی ناشی از افکار مزاحم را کاهش دهند، اما استفاده مکرر از این راهبردها اثر معکوسی دارد. برای مثال، یافته‌های گروهی از محققان نشان داد که تلاش برای فرونشاندن افکار به طور قابل توجهی موجب افزایش افکار مزاحم و بروز اضطراب و ناراحتی بیشتر می‌شود. بنابراین، افرادی که در فرایند درآمیختگی فکر- عمل درگیر می‌شوند، احساس مسئولیت افراطی و احساس گناه زیادی را نسبت به افکار مزاحم خود تجربه می‌کنند (بسیرگلو و همکاران^۱، ۲۰۱۱؛ برمن و همکاران^۲، ۲۰۱۱). برای مثال، فردی که معتقد است فکر کردن درباره بیماری یا مرگ پدر، از نظر اخلاقی معادل بیماری و مرگ اوست، احساس گناه شدیدی را به هنگام بیماری پدرش تجربه می‌کند و بروز بیماری یا مرگ احتمالی او را به خود نسبت می‌دهد (سالکوسکیس و کیرک^۳، کیرک^۳، ۱۹۹۷). احساس گناه، مسئولیت پذیری ادراک شده، افسردگی و وسواس فکری- عملی با درآمیختگی فکر- عمل مرتبط است (رینولد^۴ و سالکوسکیس، ۱۹۹۱). همچنین، درآمیختگی فکر- عمل (ارتباط بین افکار با اعمال یا حوادث ناگوار) به احساس مسئولیت‌پذیری ادراک شده افراطی و تجربه احساس گناه از افکار مزاحم منجر می‌گردد (نوریان، رضایی و دولت‌شاهی، ۲۰۱۰). بنابراین، افرادی که احساس می‌کنند افکار مزاحم آنها ممکن است به دوستان و بستگان‌شان آسیب برساند و به عمل تبدیل گردد، درباره این افکار احساس گناه می‌کنند. یافته‌های پژوهشی احساس گناه را عامل زمینه‌ساز (راچمن،

1. Besiroglu etal

2. Berman etal

3. Kirk

4. Reynolds

5. Mc Crow

6. Zucker etal

7. Marino-Carper etal

به این صورت که از میان دانشکده‌های مختلف دانشگاه، پنج دانشکده (اقتصاد و علوم اجتماعی، الهیات، تربیت بدنی، علوم ریاضی و علوم پایه) به طور تصادفی انتخاب شدند. آن‌گاه از میان تعدادی از کلاس‌های مقطع کارشناسی، نیمی از دانشجویان دختر انتخاب و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. با این روش، دو گروه نمونه (تعداد ۱۰۰ نفر برای اعتباریابی ابزار و ۵۱۸ نفر برای آزمون فرضیه) انتخاب شدند. از ۵۱۸ نفر آزمودنی دختر ۷۴ نفر که در هر سه پرسشنامه درآمیختگی فکر-عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه نمره بالاتر از یک انحراف معیار داشتند، ۳۰ نفر به روش تصادفی ساده به دو گروه آزمایش و کنترل (در هر گروه ۱۵ نفر) برگزیده شدند. در این پژوهش از سه ابزار استفاده شد. مقیاس تجدید نظر شده درآمیختگی فکر-عمل یک مقیاس مداد-کاغذی خود گزارشی است که ۲۷ گویه دارد و برای سنجش تمایل به درآمیختگی افکار با اعمال ساخته شده است (امیر و همکاران^۱ ۲۰۰۱). در این پژوهش از فرم فارسی مقیاس تجدید نظر شده درآمیختگی فکر-عمل استفاده گردید (پورفرجی، محمدی و تقوی، ۲۰۰۸). دامنه پاسخ به هر کدام از ۲۷ ماده از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) است. پورفرجی و همکاران (۲۰۰۸) برای محاسبه پایایی مقیاس از روش‌های همسانی درونی، بازآزمایی با فاصله ۴ هفته استفاده کردند. ضرایب حاصل از پایایی برای کل مقیاس ۰/۸۱ گزارش شد. همچنین، ضریب روایی همزمان این مقیاس با نگرش مسؤلیت‌پذیری استفاده شد. یافته‌های این محققان

نشان می‌دهد این مقیاس از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای مقیاس تجدید نظر شده درآمیختگی فکر-عمل ۰/۸۳ به دست آمد که در سطح $P \leq 0/001$ معنادار است. ضریب روایی سازه مقیاس درآمیختگی فکر-عمل برابر ۰/۶۰ محاسبه شد (۰/۰۱ / فرونشانی افکار^۲ یک پرسشنامه ۱۵ ماده‌ای است که برای سنجش تمایل به فرونشانی افکار ساخته شده است. در این پژوهش، از فرم فارسی این مقیاس استفاده شد (داودی، ۱۳۸۶). دامنه پاسخ به هر کدام از پانزده عبارت از ۱ (به شدت مخالف) تا ۵ (به شدت موافق) است. داودی (۱۳۸۶) روایی سازه مقیاس مورد نظر را ۰/۴۲ گزارش می‌کند. در پژوهش حاضر روایی سازه سیاهه فرونشانی افکار، ۰/۷۳ به دست آمد که در سطح $P \leq 0/001$ معنادار است. همچنین، پایایی این مقیاس به دو روش همسانی درونی و بازآزمایی به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۵۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۰ به دست آمده است که در سطح $P \leq 0/001$ معنادار است. پرسشنامه گناه یکی از ابزارهای خودسنجی است که توسط کوگلر و جونز^۳ (۱۹۹۲) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۱ سؤال است که دامنه پاسخ به هر کدام از ۲۱ عبارت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است. در ایران روایی محتوا و صوری آن توسط نظیری (۱۳۷۴) و به وسیله نظرخواهی از ۱۵ نفر از اساتید

2. White Beer Suppression of Thought Inventory (WBSI)

3. Kugler & Jones

1. Amir et al

مدت دریافت نکرد. در نهایت، پس از اتمام جلسات، پس از آزمون از هر دو گروه انجام گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۶ استفاده شد.

خلاصه محتوای جلسات درمانی: به طور کلی، محتوای جلسات پژوهش حاضر بر مبنای درمان شناختی رفتاری زاکر و همکاران (۲۰۰۶) بود. تعداد جلسات ۸ جلسه و هر جلسه به مدت ۶۰ دقیقه برگزار شد. در هر جلسه، پس از مرور مباحث و تمرینات جلسه قبل، هدف از هر جلسه و سپس موضوع‌های مربوط به آن جلسه مطرح می‌گردید و اعضای گروه با تفکر، بحث و تبادل نظر، به بررسی مطالب عنوان شده می‌پرداختند. در پایان هر جلسه، مطالب جمع بندی شده و تکالیفی برای جلسه بعد به آنان داده می‌شد. جلسه اول: معارفه اعضا و آشنایی گروه، معرفی منطق درمان شناختی- رفتاری و تعیین اهداف درمانی آموزش درباره ماهیت افکار مزاحم؛ جلسه دوم: شناسایی باورهای غیرمنطقی تفکر سحرآمیز و خرافی و آموزش باورآمیختگی فکر- عمل؛ جلسه سوم: تمرین برانگیختن افکار مزاحم و تمرینات آموزش آرام سازی ذهنی و جسمانی برای کنترل آن؛ جلسه چهارم: آموزش فرونشانی افکار، خنثی سازی و جست و جوی اطمینان آفرینی؛ جلسه پنجم: مواجهه با افکار مزاحم و جلوگیری از پاسخ، تمرین آرام سازی عضلانی؛ جلسه ششم: معرفی باورهای غلط (مسئولیت پذیری افراطی، بیش برآورد خطر، بیش مهم پنداری افکار و عقاید غلط درباره اضطراب) و چگونگی به چالش کشیدن آنها؛ جلسه هفتم: آموزش و تمرین بازسازی شناختی؛ جلسه

روان‌پزشک و روان‌شناسی بررسی شد که همگی این افراد روایی محتوا و صوری آن را تأیید کردند و این محقق ضریب پایایی به روش بازآزمایی را با فاصله‌ی ۳ هفته، برای نمره کلی ۰/۸۳ گزارش می‌کند. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه گناه از طریق محاسبه همبستگی آن با مقیاس افسردگی بک بررسی گردید. ضریب همبستگی بین این دو پرسشنامه ۰/۴۷ به دست آمد که بیانگر روایی پرسشنامه احساس گناه است. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای پرسشنامه گناه، ۰/۷۹ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

به منظور اجرای جلسات مداخله، آزمودنی‌های پژوهش قبل از گزینش نهایی، توسط روانشناس بالینی مورد مصاحبه قرار گرفتند تا از صحت تشخیص درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه و هم چنین از نظر عدم وجود اختلال‌های روانشناختی هم‌چون اختلال وسواسی- اجباری، افسردگی اساسی، انواع سایکوز و اختلال شخصیت اطمینان حاصل شود. پس از مصاحبه روانشناس بالینی با اعضای گروه و در نظر گرفتن ملاک‌های حذف، در نهایت ۳۰ نفر باقی ماندند و به روش تصادفی ساده به دو گروه ۱۵ نفره به عنوان گروه آزمایش و کنترل گماشته شدند. پس از انتخاب آزمودنی‌ها برای رعایت ملاحظات اخلاقی، به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که جلسات درمانی کاملاً محرمانه برگزار می‌شود. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت درمان شناختی- رفتاری قرار گرفتند، در حالی که گروه کنترل هیچ درمانی در این

هشتم: آماده کردن شرکت کنندگان برای اختتام جلسات، تمرین تعمیم مهارت‌ها به وضعیت‌های مشابه، شناسایی موانع موجود در به کارگیری یافته‌ها

روش‌ها، علت یابی و رفع آنها و در نهایت نتیجه‌گیری.

جدول ۱. نتایج حاصل از تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمره‌های پس آزمون درآمیختگی فکر-عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه گروه با کنترل پیش آزمون

نام آزمون	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	p	اندازه اثر	توان آماری
پیش آزمون	۰/۰۲۹	۰/۲۰۶	۳	۲۱	۰/۸۹	۰/۰۲۹	۱
اثر هوتلینگ	۱۳/۵۹۱	۹۵/۱۴۰	۳	۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۳	۱

فرضیه ۱. درمان گروهی شناختی-رفتاری موجب کاهش علائم درآمیختگی فکر-عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه در دانشجویان دختر می‌شود.

جدول ۱ نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مانکوا روی نمره‌های متغیرهای درآمیختگی فکر-عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه با کنترل پیش آزمون را نشان می‌دهد. مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که

بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). بر این اساس، می‌توان گفت که حداقل در یکی از متغیرهای مورد تحقیق بین دو گروه، تفاوت معناداری وجود دارد و فرضیه ۱ تأیید می‌شود. برای پی بردن به این تفاوت، سه تحلیل کوواریانس انجام گرفت که نتایج حاصله در جدول ۲ درج شده است.

جدول ۲. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های پس آزمون درآمیختگی فکر-عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر	توان آماری
پیش آزمون	۱۱/۰۳	۱	۱۱/۰۳	۰/۰۴	۰/۸۴	۰/۰۰۲	۰/۰۵
درآمیختگی فکر-عمل	۲۲۸۲۸/۷۶۳	۱	۲۲۸۲۸/۷۶۳	۷۴/۲۶۳	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۱
پیش آزمون	۶۷/۱۳	۱	۶۷/۱۳	۱/۶۱	۰/۰۰۶	۰/۲۱	۰/۲۳
فرونشانی افکار	۵۴۶۷/۸۸۳	۱	۵۴۶۷/۸۸۳	۱۲۶/۵۵۸	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۱
پیش آزمون	۲۳۱/۱۷	۱	۲۳۱/۱۷	۱/۸۱	۰/۰۰۷	۰/۱۹	۰/۲۵
احساس گناه	۶۹۵۳/۸۳۰	۱	۶۹۵۳/۸۳۰	۵۳/۶۰۶	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱

فرضیه ۲: درمان گروهی شناختی-رفتاری موجب کاهش علائم درآمیختگی فکر-عمل در دانشجویان دختر می‌شود.

فرضیه ۳: درمان گروهی شناختی-رفتاری موجب کاهش علائم فرونشانی افکار در دانشجویان دختر می‌شود.

است و کمترین اندازه اثر مربوط به متغیر احساس گناه (۰/۷۰) است که نشان می‌دهد ۷۰ درصد از کل واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر احساس گناه ناشی از اثر متغیر مستقل (درمان گروهی شناختی- رفتاری) است.

فرضیه دوم برای بررسی مؤلفه‌های درآمیختگی فکر- عمل است. این مؤلفه‌ها شامل درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی و احتمالی (برای خود و دیگران) است. برای تحلیل این فرضیه تجزیه و تحلیل مانکوا روی میانگین نمره‌های پس آزمون درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی و احتمالی (برای خود و دیگران) دو گروه با کنترل پیش‌آزمون انجام گرفت. نتایج در جدول ۳ درج شده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مانکوا روی میانگین پس آزمون درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی و احتمالی (برای خود و دیگران) دو گروه با کنترل پیش‌آزمون

نام آزمون	مقدار	F	سطح معنی‌داری (p)	Df فرضیه	Df خطا	اندازه اثر	توان آماری
پیش‌آزمون	۰/۵۳	۳/۲۷	۰/۲۷	۳	۲۱	۰/۱۳	۱
اثر هونتینگ	۱۱/۷۶۳	۸۲/۳۴۳	<۰/۰۰۱	۳	۲۱	۰/۹۲	۱

فرضیه ۴: درمان گروهی شناختی- رفتاری موجب کاهش علایم احساس گناه در دانشجویان دختر می‌شود.

با توجه به مندرجات جدول ۲، می‌توان به این نتیجه دست یافت که درمان گروهی شناختی- رفتاری موجب کاهش علایم درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه در دانشجویان دختر می‌شود ($P < ۰/۰۰۱$). بر این اساس، فرضیه ۲، ۳ و ۴ تأیید می‌شود. علاوه بر این، مشاهده می‌شود که بیشترین اندازه اثر، مربوط به متغیر فرونشانی افکار است که نشان می‌دهد ۸۴ درصد از کل واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر فرونشانی افکار ناشی از اثر متغیر مستقل (درمان گروهی شناختی- رفتاری)

فرضیه ۵: درمان گروهی شناختی- رفتاری موجب کاهش علایم انواع درآمیختگی فکر- عمل در دانشجویان دختر می‌شود.

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). بنابراین، فرضیه دوم پژوهش تأیید شد. بر این اساس، می‌توان گفت که دست کم در یکی از متغیرهای وابسته (درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی، درآمیختگی فکر-

عمل احتمالی برای خود و درآمیختگی فکر- عمل احتمالی برای دیگران) بین دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین، با توجه به مندرجات جدول ۳، توان آماری آزمون ۱ به دست آمد که نشان می‌دهد ۹۲ درصد از واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل ناشی از اثر متغیر مستقل است.

فرضیه ۶: درمان گروهی شناختی- رفتاری موجب کاهش علایم درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی در دانشجویان دختر می‌شود.

فرضیه ۷: درمان گروهی شناختی- رفتاری موجب کاهش علائم انواع درآمیختگی فکر- عمل احتمالی (برای خود و دیگران) در دانشجویان دختر می‌شود.
جدول ۴: نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی، احتمالی برای خود و احتمالی برای دیگران گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر	توان آماری
پیش‌آزمون	۱۱۰/۸۷	۱	۱۱۰/۸۷	۵/۹۹	۰/۰۲	۰/۲۱	۰/۶۵
درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی	۴۳۵۹/۲۳۵	۱	۴۳۵۹/۲۳۵	۲۳۸/۵۴۱	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۱
پیش‌آزمون	۰/۱۸	۱	۰/۱۸	۰/۰۴	۰/۸۳	۰/۰۰۲	۰/۰۵
درآمیختگی فکر- عمل احتمالی برای خود	۱۷۶/۱۷۶	۱	۱۷۶/۱۷۶	۴۳/۹۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱
پیش‌آزمون	۲۲۰/۸۳	۱	۲۲۰/۸۳	۱/۲۵	۰/۲۷	۰/۰۵	۰/۱۹
درآمیختگی فکر- عمل احتمالی برای دیگران	۵۴۵۶/۷۷۵	۱	۵۴۵۶/۷۷۵	۳۰/۵۴۰	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۱

نشان می‌دهد که این روش درمانی اثر متفاوتی بر مؤلفه‌های درآمیختگی فکر- عمل می‌گذارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا گروه درمانی شناختی- رفتاری بر کاهش علائم درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه دانشجویان دختر، دانشگاه اثر دارد؟ درآمیختگی فکر- عمل بخشی اساسی از سوء تعبیر فاجعه‌آمیز است که می‌تواند خطر ابتلا به اختلال‌های روان‌شناختی، از جمله اضطراب، افسردگی و وسواس را افزایش دهد. با افزایش درآمیختگی فکر- عمل افراد باور دارند که افکار مزاحم آنها ممکن است به عمل تبدیل شود و حتی به دیگران آسیب برسانند. این باور بتدریج سبک زندگی افرادی می‌گردد که این باور را دارند و بر اساس آن هر گونه صدمه یا آسیب یا حادثه بیرونی را به افکار مزاحم خود نسبت

با توجه به مندرجات جدول ۴، فرضیه ۶ و ۷ تأیید می‌شود و درمان گروهی شناختی- رفتاری موجب کاهش علائم درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی و احتمالی (برای خود و دیگران) در دانشجویان دختر می‌شود ($P < 0/001$). بیشترین اندازه اثر مربوط به درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی (۰/۹۱) است که نشان می‌دهد ۹۱ درصد از واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر درآمیختگی فکر- عمل اخلاقی ناشی از اثر متغیر مستقل (درمان گروهی شناختی- رفتاری) و کمترین اندازه اثر مربوط به درآمیختگی فکر- عمل احتمال برای دیگران (۰/۵۷) است که بیان می‌کند ۵۷ درصد از واریانس‌های گروه آزمایش و کنترل در متغیر درآمیختگی فکر- عمل احتمال برای دیگران، ناشی از اثر متغیر مستقل (درمان گروهی شناختی- رفتاری) است. این نتایج

روی جامعه دختران، نداشتن گروه‌های مقایسه از محدودیت‌های این تحقیق است که تعمیم آن را محدود می‌سازد. به محققان توصیه می‌شود که در تحقیقات آتی رابطه متغیرهایی، همچون: باورهای مذهبی، بخشش و سبک‌های مقابله با سازه در آمیختگی فکر- عمل را بررسی کنند و از سوی دیگر، روش‌های درمانی و آموزشی مختلف را با هم مقایسه کنند و روشی که بهترین نتیجه را در بر دارد، به عنوان یک برنامه منظم به گروه‌های دانشجویی دختر و پسر آموزش دهند.

منابع

داودی، ایران. (۱۳۸۶). *بررسی عوامل شناختی، شخصیتی، فشار روانی و سابقه خانوادگی به عنوان پیش‌بین‌های ابتلا به اختلال وسواسی- اجباری و مقایسه زیرگروه‌های علائم اختلال بر اساس برخی متغیرهای پیش‌بین در شهر اهواز*، پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

نظیری، قاسم. (۱۳۷۴). *نقش احساس گناه در فرایند پردازش اطلاعات بیماران وسواسی- اجباری و بررسی ریشه‌های آن در شیوه فرزند پروری کمال‌گرا*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، انستیتو روان‌پزشکی تهران.

Amir, N, freshman, M, Ramsey, B, Neary, E, & Brigid, B. (2001). Thought-action fusion in individuals with OCD symptoms. *Behavior Research and Therapy*, 39, 765-776
Berman N,C, Abramovitz J,S, Pardue C,M. & Wheatman M,G. (2010). The relationship between religion and TAF use of an in vivo paradigm. *Behavior Research Therapy*,48 (7), 670-674.
Berman N,C, Wheaton M,G, Fabriant L,E,

می‌دهند و آنها را آشفته می‌سازد. یافته‌ها نشان می‌دهند که در دختران دانشجو میانگین درآمیختگی فکر- عمل، فرونشانی افکار و احساس گناه پس از مداخله شناختی- رفتاری کاهش معناداری را نشان می‌دهد. این یافته‌ها با یافته‌های مارینو- کارپر و همکاران (۲۰۱۰)، زاگر و همکاران (۲۰۰۶) همسوست. بر طبق نتایج یافته‌های محققان کسانی که در آمیختگی فکر- عمل بالایی دارند، مسؤلیت‌پذیری افراطی نسبت به عمل خود نشان می‌دهند و اگر احساس کنند که این در آمیختگی رخ می‌دهد، نسبت به آن احساس گناه می‌کنند. به نظر می‌رسد گروه درمانی شناختی- رفتاری با رویکرد زاگر و همکاران (۲۰۰۶) به چالش با افکار مزاحم و باورهای ناکارآمد می‌پردازد تا افراد بتوانند به بهترین شکل با این افکار مقابله کنند. در جریان فرایند درمان آن‌ها می‌آموزند که: (۱) تنها با فکر کردن به یک رویداد، آن رویداد به وقوع نمی‌پیوندد؛ (۲) فکر نگران‌کننده و گناه آلود به معنای انجام آن عمل نیست؛ (۳) افکار مزاحم را می‌توان به صورت ارادی متوقف کرد پیش از آنکه که پیامدهای اضطرابی آن آغاز شوند. همچنین، الگوی شناختی- رفتاری به بازسازی شناختی؛ یعنی شناسایی و اصلاح ارزیابی منفی افکار مزاحم، اصلاح نگرش بیش برآورد خطر (overestimation of danger) و بیش مهم‌پنداری افکار (over importance of thought) متمرکز می‌شود. طی درمان به افراد آموزش داده می‌شود که در صورت هجوم افکار مزاحم، با به کارگیری روش‌های درمانی مناسب با آنها مقابله کنند. استفاده از گروه نمونه دانشجویی، غیر بالینی، اجرای درمان

- population: An attempted replication. *Behavior Research and Therapy*, 29, 259-265.
- Salkovskis, P.M. (1985) Obsessional-compulsive problems: A cognitive-behavioral analysis. *Behavior Research and Therapy*, 23, 571- 583.
- Salkovskis, P. M. and Kirk, J. (1997). *Obsessive-compulsive disorder*. In: D. M. Clark and C. Fairburn (Eds), *The Science and Practice of Cognitive Behavior Therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Salkovskis, P. M, & Harrison, J. (1984). Abnormal and normal obsessions: a replication. *Behavior Research and Therapy*, 22, 549-552.
- Shafran, R, Rachman, S. (2004). Thought-action fusion: a review. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 35, 87-107.
- Shafran, R, Thordarson, D.S, & Rachman, S. (1996). Thought-action fusion in obsessive compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 10, 379- 391.
- Zucker, B, Craske, M, Blackmore, M, & Nitz, A. (2006). A cognitive behavioral workshop for subclinical obsessions and compulsions. *Behavior Research and Therapy*, 44 (2), 289- 304.
- Jacobson S,R. & Abramowitz JS.(2011). The effects of familiarity on thought action fusion. *Behavior Research & Therapy*, 27 (1), 213-220
- Besiroglu L, Cetinkaya N, Selvi Y. & Atli A. (2011). Effects of selective serotonin reuptake inhibitors on thought action fusion, meta cognitions and thought suppression in OBS. *The Comprehensive Psychiatry*, 52 (5), 556-561
- Freeston, M.H, Ladoucer, R, Thibodeau, N, & Gagnon, F. (1991). Cognitive intrusions in a non-clinical population. Associations with depressive, anxious and compulsive symptoms. *Behavior Research and Therapy*, 29, 585-597.
- Kugler, K, & Jones, W.H. (1992). On conceptualizing and assessing guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 318- 327.
- Marino- Carper, T, Negy, C, Burns, G, & Lunt, R.A. (2010). The effects of psycho education on thought-action fusion, thought suppression and responsibility. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 289- 296.
- McCraw, R.K. (1989). Obsessive compulsive disorder apparently related to abortion. *American journal of psychotherapy*, 43, 269- 276.
- Norian Z, Rezaee O, & Dolatshahi B.(2010) Toward the contextualization of the relation between TAF believes and OBS. *European Psychiatry*, 25 (1), 359.
- Niler, E.R. and Beck, S.J. (1989). The relationship among guilt, dysphoria, anxiety and obsessions in a normal population. *Behavior Research and Therapy*, 27, 213-220.
- Purfaraji H, Mohammadi N. & Tagavi M. (2008) Psychometric properties of revised TAF questionnaire in an Iranian population. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 39 (1): 600-609.
- Rachman, S. (1997). A cognitive theory of obsessions. *Behavior Research and Therapy*, 35, 793- 802.
- Rachman, S. (1998). A cognitive theory of obsessions: Elaborations. *Behavior Research and Therapy*, 36, 385- 401.
- Rachman, S. and de Silva, P. (1978). Abnormal and normal obsessions. *Behavior Research and Therapy*, 16, 233-238.
- Reynolds, M. and Salkvoskis, P.M. (1991). The relationship among guilt, dysphoria, anxiety and obsessions in a normal

تأثیر مشاوره مسیر شغلی به سبک رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده بر قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان

لعیا دین‌دوست^{۱*}، محمدرضا عابدی^۲، فاطمه بهرامی^۳

۱- کارشناس ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

dindoost.laya@gmail.com

۲- دانشیار مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

Dr.mr.abedi@gmail.com

۳- دانشیار مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

Dr.f_bahrami@edu.ui.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش، تعیین میزان تأثیر مشاوره مسیر شغلی به سبک رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده کرومبولتز بر ادراک قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان دانشگاه اصفهان بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال ۱۳۸۷ بود که از طریق نمونه‌گیری تصادفی، نمونه‌ای به تعداد ۵۰ نفر انتخاب شد که در دو گروه آزمایش و گواه هر کدام ۲۵ نفر جایگزین شدند. هر دو گروه طی سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) ارزیابی شدند. ابزار استفاده شده در این تحقیق مقیاس قابلیت‌های کارآفرینی بوده است. به منظور اجرای پژوهش، گروه آزمایش طی شش جلسه تحت مشاوره شغلی به سبک رویکرد تصادفی کرومبولتز قرار گرفت و گروه گواه در فهرست انتظار باقی ماند. به منظور تأثیر ماندگاری مشاوره به فاصله ۲۰ روز پس از جلسه آخر یک جلسه پیگیری برگزار گردید و به منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS-15 و تحلیل کواریانس استفاده شد. نتیجه تحقیق نشان داد که مشاوره مسیر شغلی به سبک رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده، ادراک قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان را هم در مرحله پس‌آزمون ($P=0/002$) و هم در مرحله پیگیری ($P=0/009$) افزایش داده است.

واژه‌های کلیدی: مشاوره مسیر شغلی، رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده، قابلیت‌های کارآفرینی.

مقدمه

سطح بالای انگیزه پیشرفت با قابلیت‌های دیگر نیز همبستگی دارد که شامل خطرپذیری، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌گیری و نیاز به بازخورد، است. دنبال کردن فرصت‌های تجاری به نظر می‌رسد بیشتر، از نیاز شخصی به کمال و کنترل سرنوشت خود، ناشی شده باشد (جانستون^۷، ۲۰۰۷).

جانستون (۲۰۰۷) پنج قابلیت کارآفرینی صاحبان تجارت را بررسی کرد. در این مطالعه از ابزار (GET)^۸ استفاده شده است. وی از طریق GET پنج قابلیت (نیاز به پیشرفت، مرکزکنترل درونی^۹، ریسک‌پذیری^{۱۰}، نیاز به استقلال^{۱۱} و خلاقیت) آنها را سنجید. یافته‌های تحقیق نشان داد که صاحبان تجارت به‌طور نسبی دارای نمره‌های میانگین بالایی در این پنج قابلیت بودند.

بدری (۱۳۸۴) نیز قابلیت‌های کارآفرینی را شامل ویژگی‌های انگیزه پیشرفت، استقلال‌طلبی، خلاقیت، خطرپذیری و کنترل درونی معرفی و این قابلیت‌ها را در دانشجویان دانشگاه اصفهان بررسی کرده است، که در این تحقیق منظور از قابلیت‌های کارآفرینی همان ویژگی‌هایی است که بدری و جانستون بررسی کرده‌اند.

آموزش کارآفرینی به‌طور قابل توجهی در سر تا سر دهه گذشته گسترش یافته و هنوز هم به یک حالت پویا در حال تغییر است (ادواردز و میر^{۱۲}،

ادبیات مربوط به آموزش ویژگی‌های کارآفرینان، گوناگون است. به اعتقاد عده‌ای، نگرش و رفتار کارآفرینانه کاملاً ذاتی است و نمی‌توان آن را در افراد دیگر پرورش داد، ولی امروزه این دیدگاه تغییر کرده و این اعتقاد وجود دارد که اگر چه ذاتی بودن در تعدادی از افراد خاص درست است، اما یک فضای آموزشی مناسب می‌تواند نگرش کارآفرینی را در بین افراد تشویق کند (فوجز و همکاران^۱، ۲۰۰۸).

حتی افرادی که دارای صفات روان‌شناختی کارآفرینی نیز هستند، ممکن است به علت کمبود اطلاعات و مهارت‌های لازم یک فعالیت تجاری را آغاز نکنند، در حالی که آموزش‌های کارآفرینی این موانع را از بین می‌برد و به آنها اجازه موفقیت می‌دهد (فرلی و هلرن^۲، ۲۰۱۱).

نظریه نیاز به پیشرفت مک‌کلند^۳ (۱۹۶۱) یکی از کاربردی‌ترین نظریه‌های کارآفرینی است. از طریق مطالعات مقایسه‌ای زیادی میان کارآفرینان و غیرکارآفرینان، آشکار شده است که نیاز به پیشرفت^۴ نسبت به دیگر ویژگی‌هایی که در ادبیات کارآفرینی ذکر شده است، رابطه بسیار معناداری با کارآفرینی دارد (گورل و آتسان^۵، ۲۰۰۶).

تحقیق قاسمی و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان داد رابطه مثبت معناداری بین خلاقیت^۶ و انگیزه پیشرفت با کارآفرینی وجود دارد.

7. Johnston
8. eneral Enterprising Tendency
9. locus of Control
10. risk-taking
11. desire for Independence
12. Edwards & Muir

1. Fuchs etal
2. Fairlie & Holleran
3. Mc Celland
4. Need for Achievement
5. Gurol & Atsan
6. creativity

تنها به متناسب کردن شغل‌ها با علایق قبلی خود توجه کنند (کرومبولتز و جکسون^۹، ۱۹۹۳).

نخستین تعریف از مشاوره شغلی توسط پارسونز^{۱۰} ارائه شده است. پارسونز معتقد بود که مشاوره شغلی جریان رو در رو نیست که طی آن ابتدا فرد از استعدادها، علایق، توانایی‌ها، محدودیت‌ها و دیگر کیفیات خود اطلاعاتی کسب می‌کند. سپس در مورد ملزومات و شرایط موفقیت، مزایا، معایب و فرصت‌های مختلف کار، آگاه می‌گردد و آنگاه با استدلالی صحیح و از طریق برقراری ارتباط بین این دو دسته واقعیت به نتیجه منطقی می‌رسد (پارسونز، ۱۹۰۹؛ نقل از زونکر^{۱۱}، ۱۹۹۴).

کرومبولتز (۱۹۹۸) متذکر شده است که نظریه سه مرحله‌ای پایه مشاوره شغلی که شغل را با صفات شخصیتی افراد متناسب می‌کرد، شاید برای سال ۱۸۹۵ (سالی که پارسونز مشاوره حرفه‌ای را پیشنهاد داد) کافی بود، ولی این نظریه برای قرن ۲۱ کافی نیست. هدف مشاوره شغلی، تسهیل یادگیری مهارت‌ها، رغبت‌ها، باورها، ارزش‌ها، عادت‌های کاری و ویژگی‌های شخصی است که مراجعان را برای ایجاد یک زندگی رضایت‌بخش در یک محیط کاری دائماً در حال تغییر، توانا می‌سازد.

رغبت‌ها و مهارت‌هایی که افراد دارا بوده و آنها را پرورش می‌دهند، می‌تواند عامل تعیین‌کننده‌ای برای بهره بردن از فرصت‌های شانس باشد؛ برای مثال، اگر فردی که هیچ علاقه و مهارتی در زمینه تجارت ندارد، با یک ایده تجاری بزرگ مواجه شود، از آن

۲۰۰۵). هیسریچ و پیترز^۱ (۱۹۹۸) برای آموزش کارآفرینی مهارت‌های متفاوتی مطرح کرده‌اند که به شرح زیر است:

۱- مهارت‌های فنی: شامل ارتباطات مکتوب و شفاهی، مهارت‌های مدیریت و سازماندهی؛

۲- مهارت‌های مدیریت کسب و کار: شامل تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و بازاریابی.

۳- مهارت‌های کارآفرینی فردی: شامل کنترل درونی، نوآوری و ریسک‌پذیری (هنری و همکاران^۲، ۲۰۰۵).

میشل و همکاران^۳ (۱۹۹۹) معتقدند کارکنان باید دارای مهارت‌هایی باشند که سازگاری آنها را با تغییرات محیط‌های کاری افزایش دهد. آنها تأکید کرده‌اند که متناسب کردن علایق و رغبت‌های افراد با یک شغل خاص نمی‌تواند احتمال دگرگونی‌ها و یا منسوخ شدن حرفه‌ها و به وجود آمدن شغل‌های جدید، را در نظر بگیرد (الون^۴، ۲۰۰۱).

میشل و همکاران (۱۹۹۹) پنج مهارت اساسی را برای مراجعان معرفی کرده‌اند، که عبارتند از: کنجکاوی^۵، پشتکار^۶، انعطاف‌پذیری^۷، خوش‌بینی^۸ و ریسک‌پذیری.

به نظر آنها رغبت‌ها آموخته شده‌اند و می‌توان آموختن رغبت‌ها را ادامه داد. مراجعان نیاز دارند رغبت‌های جدیدی را در خود پرورش دهند، نه اینکه

1. Hisric & Peters
2. Henry etal
3. Mitchell etal
4. Ulven
5. curiosity
6. persistence
7. flexibility
8. optimism

9. Krumboltz & Jockson
10. Parsons
11. Zunker

موضوع‌هایی را که به آنها علاقه‌مندند یا درباره‌شان کنجکاوند، کشف می‌کنند، احتمال وقوع رویدادهای

شانسی را درباره آن موضوع افزایش می‌دهند.

دوم اینکه افراد باید آگاه باشند که رویدادهای شانسی بر اساس برنامه‌ای معین اتفاق می‌افتد. عبارت «وقایع تصادفی برنامه‌ریزی شده»^۳ در رویکرد تصادفی، عمداً ضد و نقیض به کار رفته است، زیرا که مراجعان باید برای ایجاد و پذیرش فرصت‌های شانسی برنامه‌ریزی کنند (میشل و همکاران، ۱۹۹۹).

طبق پیش‌بینی رویکرد تصادفی، افرادی که دارای این مهارت‌ها (کنجکاوی، پشتکار، انعطاف‌پذیری، خوش‌بینی و ریسک‌پذیری) باشند، اضطراب کمتری برای تصمیم‌گیری شغلی دارند و همچنین، این افراد بیشتر در رفتارهای اکتشاف شغلی درگیر می‌شوند (الون، ۲۰۰۱).

رویکرد تصادفی باید به عنوان قسمت تلفیقی از مصاحبه مشاوره‌ای در نظر گرفته شود. شارف^۴ (۲۰۰۲، به نقل از زونکر، ۲۰۰۶) معتقد است حوادث غیر منتظره، دیدگاه وسیعتری را برای تصمیم‌گیری و برخورد با رخداد‌های ناگهانی و جدید در اختیار مراجع قرار می‌دهد. مشاوران می‌توانند انتظار داشته باشند با مراجعانی روبه‌رو شوند که بر اثر حوادث تصادفی دچار محدودیت‌هایی شده‌اند.

گلت^۵ (۱۹۸۹) مدل جدیدی را برای مشاوره شغلی پیشنهاد داد که «بلا تکلیفی مثبت»^۶ نامیده شد. وی بیان کرده است که کارکنان به چهارچوبی نیاز دارند که به آنها برای چهره آمدن بر تغییرات دنیای

ایده استفاده نمی‌کند (الون، ۲۰۰۱؛ سیکوت^۱، ۲۰۰۲).

بندورا^۲ (۱۹۸۲) آموزش مهارت‌ها را به عنوان روشی برای تأثیرگذاری و کنترل فرصت‌های شانسی پیشنهاد کرده است.

کرومبولتز در سال (۱۹۹۸ و ۱۹۹۶) پایه رویکرد تصادفی را بنیان نهاد. رویکرد تصادفی تلاشی برای توضیح رویدادهای تصادفی و شانسی در بافت مدل یادگیری اجتماعی بود (الون، ۲۰۰۱).

این رویکرد پیشنهاد می‌کند که باز بودن ذهن، یکی از صفات شخصیتی ضروری برای هر فردی در محیط کار محسوب می‌شود، چرا که امروزه تغییرات سریعی در محیط کار رخ می‌دهد. این رویکرد پیشنهاد می‌کند که افراد می‌توانند توانایی‌های خود را برای تشخیص، بهره‌مند شدن یا حتی ایجاد رویدادهای تصادفی در زندگی از طریق برخورداری از مهارت‌ها، رفتارها و نگرش خاصی که با باز بودن ذهن در ارتباط است، افزایش دهند (الون، ۲۰۰۱؛ کرومبولتز، ۲۰۰۹).

بنابراین، از این نظریه دو مفهوم کلی استنباط می‌شود:

الف) شناسایی و ایجاد فرصت‌های تصادفی برای افزایش کیفیت زندگی؛

ب) مهارت‌هایی که افراد را برای کسب فرصت‌ها توانا می‌سازد.

به منظور کاربردی نمودن رویکرد تصادفی در زندگی افراد، لازم است درباره دو مفهوم زیر توضیحاتی ارائه شود: نخست اینکه، هنگامی که افراد

3. planned happenstance

4. Sharf

5. Gelatt

6. ositive uncertainty

1. Sikut

2. Bandura

تأکید می‌کند که مؤلفه‌های رویکرد تصادفی می‌توانند آموخته شوند (الون، ۲۰۰۱).

با توجه به مطالب بیان شده، مسأله پژوهش این است که آیا آموزش‌های خاص بر اساس تکنیک‌های موجود در نظریه رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده می‌تواند قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان را افزایش دهد؟ تحقیق حاضر بر اساس رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده کرومبولتز و آموزش مهارت‌های ذکر شده در این نظریه برای افزایش قابلیت‌های کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه اصفهان انجام شده است. با توجه به آنچه بیان شد، در این پژوهش فرض شده است مشاوره مسیر شغلی به سبک رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده قابلیت‌های کارآفرینی را افزایش می‌دهد.

در این پژوهش، قبل و بعد از آموزش مهارت‌ها (کنجکاوی، پشتکار، انعطاف‌پذیری، خوش‌بینی و ریسک‌پذیری که کرومبولتز و همکاران در نظریه رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده مطرح کرده‌اند)، قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان؛ یعنی (انگیزه پیشرفت، منبع کنترل درونی، استقلال‌طلبی، خلاقیت و ریسک‌پذیری) که توسط بدری در سال ۱۳۸۴ پژوهش شده است، بررسی می‌شود.

بدری (۱۳۸۴) به بررسی قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان دانشگاه اصفهان پرداخته است. این پژوهش از نوع کاربردی بوده و از روش توصیفی استفاده شده است. نمونه مورد مطالعه شامل ۲۵۰ دانشجو از دانشگاه اصفهان بوده که از نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته است. یکی از

کاری کمک‌کند. گلت پیشنهاد کرده است که فرایند کهنه تصمیم‌گیری حرفه‌ای؛ یعنی استفاده از روشی که منحصرأ بر پایه منطق باشد، فقط یک جنبه از فرایند تصمیم‌گیری است. از نظر وی تصمیم‌گیری حرفه‌ای با در نظر گرفتن شرایط نامطمئن، راحت‌تر انجام می‌گیرد. طبق مدل گلت، مهارت ضروری برای موفقیت شغلی، تغییر یافتن ذهن فرد، انعطاف‌پذیری و علاقه به کشف جنبه‌های ذاتی تصمیم‌گیری شغلی است. در این رابطه، میلر^۱ (۱۹۹۵؛ به نقل از سیکوت، ۲۰۰۲) اشاره کرده است که اگر مراجعان بلا تکلیفی شغلی را طبیعی و قابل پذیرش بدانند، مطمئناً آنها با دید بازتری پیش‌رفته، تجارب غیر قابل پیش‌بینی آینده را می‌پذیرند و بهتر می‌توانند مسیر شغلی خود را تعریف کنند.

کرومبولتز و همکارانش تأکید دارند که بی‌تصمیمی شغلی لزوماً منفی نیست، طبق نظر آنها امروزه بی‌تصمیمی ممکن است گزینه برتری در محیط‌های کاری در حال تغییر باشد. آنها تأکید کرده‌اند که تلاش رویکردهای پیشین مشاوره شغلی کمک به افراد برای حذف یا کاهش بی‌تصمیمی بود، اما رویکرد تصادفی پیشنهاد می‌کند بی‌تصمیمی در مورد طرح‌ها یا برنامه‌های بلندمدت و قطعی در مقایسه با تعهدهای پابرجا، زمانی که آینده اینچنین غیر حتمی است، معقول‌تر است (کرومبولتز، ۲۰۰۹).

میشل، کرومبولتز و لوین (۱۹۹۹) واژه مهارت‌ها را برای توصیف کنجکاوی، پشتکار، انعطاف‌پذیری، خوش‌بینی و خطر کردن به کار برده‌اند. آنها استدلال کرده‌اند که استفاده از واژه مهارت‌ها بر این موضوع

ویژگی‌های ریسک‌پذیری، کنترل درونی، نیاز به پیشرفت و نوآوری بودند.

فوجز و همکاران (۲۰۰۸)، در تحقیق خود به تجزیه و تحلیل اینکه تا چه اندازه آموزش کارآفرینی اجباری در آلمان و سوئد، شیوه فکر کردن کارآفرینانه را در بین دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد، پرداختند. آنها به این نتیجه رسیدند که مدارس آلمان در ارائه خوداشتغالی به عنوان یک گزینه شغلی چندان موفق نبوده‌اند، ولی دانش‌آموزان سوئدی به‌طور کلی تمایل بیشتری نسبت به خوداشتغالی نشان داده‌اند. بعلاوه، نتایج تحقیق گویای آن است که مدارس آلمانی نه تنها تمایل دانش‌آموزان نسبت به خوداشتغالی را زمانی که بزرگتر می‌شوند، تقویت نمی‌کنند، بلکه آن را کاهش نیز می‌دهند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، پژوهشی تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش افراد نمونه یک خوشه تصادفی از کل جامعه بودند، که در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. متغیر مستقل (مشاوره شغلی به سبک رویکرد تصادفی کرومبولتز) در مورد گروه آزمایش اعمال شد، ولی در مورد گروه کنترل متغیر مستقل اعمال نشد. هر دو گروه سه بار ارزیابی شدند که شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. متغیرهای پژوهش شامل متغیر مستقل (مشاوره شغلی به سبک رویکرد تصادفی کرومبولتز) و متغیر وابسته (قابلیت‌های کارآفرینی) است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال

اهداف این پژوهش، بررسی قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان در پنج ویژگی استقلال‌طلبی، کنترل درونی، انگیزه پیشرفت، ریسک‌پذیری و خلاقیت است. نتایج این پژوهش نشان داده است که نمره‌های قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان در زمینه استقلال‌طلبی و کنترل درونی، انگیزه پیشرفت و خلاقیت بالاتر از حد میانگین، اما در زمینه ریسک‌پذیری نمره‌های دانشجویان در حد میانگین بوده است.

در پژوهش دیگری حسینیان، طباطبایی و خدابخشی (۱۳۸۶) تأثیر آموزش‌های آماده‌سازی شغلی و کارآفرینی را بر تمایلات کارآفرینی جوانان داوطلب استفاده از تسهیلات اشتغال‌زایی شهر تهران بررسی کرده‌اند. نمونه این تحقیق ۸۰ نفر بوده‌اند، نتایج پژوهش نشان داده است که آموزش‌های آماده‌سازی شغلی و کارآفرینی اثر معناداری بر تمایلات کارآفرینی این جوانان داشته است.

گورل و آتسان (۲۰۰۶) تحقیقی با عنوان «ویژگی‌های کارآفرینانه در بین دانشجویان دانشگاه» انجام دادند. در این مطالعه شش ویژگی کارآفرینی (نیاز به پیشرفت، کنترل درونی، ریسک‌پذیری، تحمل ابهام، نوآوری و اعتمادبه‌نفس) برای تعریف نیمرخ کارآفرینانه دانشجویان به کار رفته است. نتایج تحقیق نشان داد که به‌جز ویژگی تحمل ابهام و اعتماد به نفس، همه ویژگی‌های کارآفرینانه دانشجویانی که استعداد کارآفرینی دارند؛ در مقایسه با دانشجویان دیگری که استعداد کارآفرینی ندارند، بالاتر بوده است؛ یعنی این دانشجویان دارای نمره‌های بالایی در

گردید. پس از اتمام دوره آموزش، بار دیگر شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند و گروه کنترل نیز دوباره پرسشنامه‌ها را پاسخ دادند. به منظور تأثیر ماندگاری مشاوره به فاصله ۲۰ روز پس از جلسه آخر یک جلسه پیگیری نیز برگزار گردید.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای سنجش قابلیت‌های کارآفرینی از مقیاس قابلیت‌های کارآفرینی^۱ استفاده شد. این پرسشنامه توسط بدری در سال ۱۳۸۴ برای سنجش قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان دانشگاه اصفهان ساخته شد. این پرسشنامه با استفاده از پرسشنامه‌های خلاقیت تورنس، انگیزه پیشرفت هرمنس، کنترل درونی راتر، استقلال طلبی و ریسک‌پذیری هیسریچ و پیترز طراحی شده است. پرسشنامه اولیه به تعداد ۱۳۰ سؤال بوده که پس از محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل و انجام اصلاحات لازم تعداد سؤال‌ها به ۵۰ سؤال بسته پاسخ کاهش یافته است.

اعتبار و پایایی پرسشنامه قابلیت‌های کارآفرینی

برای بررسی اعتبار پرسشنامه از دو روش استفاده شده است: الف) روایی محتوایی پرسشنامه که با نظر پنج نفر متخصص تعیین شده است؛ ب) محاسب همبستگی هر متغیر با یک سؤال کلی مربوط به آن متغیر که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ است. برای انتخاب نمونه پژوهش، از میان افرادی که برای ثبت نام به مرکز کارآفرینی و مرکز مشاوره خوابگاه شهدای دانشگاه اصفهان مراجعه کرده بودند، ۵۰ نفر انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. شایان ذکر است که در انتخاب نمونه از لحاظ سن و رشته تحصیلی محدودیتی اعمال نشده بود، ولی همه ثبت‌نام‌کنندگان جز یک نفر دختر بودند که از حذف ایشان خودداری شد که البته ایشان به علت عدم حضور در جلسه آخر از گروه آزمایش حذف شدند. در کل، تعداد اعضای گروه آزمایش ۲۵ نفر بودند که دو نفر از اعضا چون دانشجوی دانشگاه اصفهان نبودند، جزو گروه نمونه محسوب نشدند و گروه آزمایش ۲۳ نفر در نظر گرفته شد. در این میان، تعدادی از این افراد به علت امتحانات پایان ترم در دو یا سه جلسه از کلاس‌ها حضور نداشتند به همین جهت، از گروه نمونه حذف شدند و در کل گروه آزمایش به ۱۳ نفر رسید. گروه کنترل نیز ۲۵ نفر از رشته‌های مختلف انتخاب شدند. تعدادی از اعضای این گروه به علت حضور نداشتن در پس آزمون حذف شدند و تعداد این گروه نیز به ۱۵ نفر کاهش پیدا کرد که دو نفر از این تعداد نیز به علت کامل نبودن پرسشنامه‌ها از نمونه حذف شدند. زمان و ساعات تشکیل جلسات نیز با نظر خواهی از شرکت‌کنندگان تعیین گردید. دوره آموزشی در شش جلسه و در محل دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی برای گروه آزمایش برگزار شد. جلسات هر هفته دو بار و هر بار به مدت یک ساعت و نیم تشکیل شد. در جلسه اول پرسشنامه‌ها بین شرکت‌کنندگان توزیع

نتایج جدول نشان می‌دهد که از میان حیطه‌های پرسشنامه، بیشترین ضریب آلفا مربوط به حیطه خلاقیت با ۰/۹۲ و کمترین مقدار مربوط به استقلال طلبی با ۰/۸۷ است. ضریب آلفای کلی پرسشنامه نیز ۰/۹ است. روش آماری

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS-15 استفاده شد. روش‌های آماری مورد استفاده در این تحقیق عبارتند از: الف) آمار توصیفی شامل جدول میانگین و انحراف معیار؛ ب) آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس.

یافته‌های تحقیق

به منظور بررسی اولیه فرضیه تحقیق، ابتدا آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمره‌های قابلیت‌های کارآفرینی اعضا در دو گروه آزمایش و گواه و در طی سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در جدول ۲ ارائه می‌گردد.

جدول ۱. ضریب همبستگی سؤال‌های پرسشنامه قابلیت‌های کارآفرینی و سؤال‌های کلی در مورد هر یک از قابلیت‌ها

متغیر	ضریب همبستگی	معنی داری	تعداد
استقلال طلبی	۰/۲۵	۰/۰۰۱	۲۵۰
ریسک پذیری	۰/۳۲	۰/۰۰۱	۲۵۰
کنترل درونی	۰/۱۸	۰/۰۰۳	۲۵۰
انگیزه پیشرفت	۰/۱۹	۰/۰۰۲	۲۵۰
خلاقیت	۰/۲۳	۰/۰۰۱	۲۵۰

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، همه همبستگی‌ها معنی دار بوده که به عنوان شاهدهی از روایی پرسشنامه تلقی می‌شود. برای سنجش پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. نتایج این بررسی در جدول زیر آمده است.

پایایی پرسشنامه قابلیت‌های کارآفرینی به روش آلفای کرونباخ

حیطه‌ها	ضریب آلفا
استقلال طلبی	۰/۸۷
ریسک پذیری	۰/۹۰
کنترل درونی	۰/۸۸
انگیزه پیشرفت	۰/۹۰
خلاقیت	۰/۹۲

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نمره‌های قابلیت‌های کارآفرینی

مرحله ارزیابی	تعداد	آزمایش		گواه
		میانگین	انحراف معیار	
پیش آزمون	۱۳	۷۱/۱۵	۸/۵	۸/۴۵
پس آزمون	۱۳	۷۶/۳۸	۴/۵۷	۸/۰۸
پیگیری	۲۶	۷۵/۹۲	۶/۰۶	۷/۸۱

برای بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمره‌های از آزمون شاپیرو ویلکز استفاده شده است که نتایج آن حاکی از نرمال بودن توزیع نمره‌های اکثریت متغیرهای وابسته (شامل نمره‌های پس آزمون

چنانکه در جدول ۲ مشهود است، میانگین نمره‌های قابلیت‌های کارآفرینی گروه آزمایش در پس آزمون و پیگیری افزایش یافته، ولی در گروه کنترل تغییر چندانی نکرده است.

بر اساس نتایج جدول ۳ پیش فرض تساوی واریانس‌های نمره‌های تأیید شده است. با توجه به رعایت این پیش فرض می‌توان از تحلیل کوواریانس استفاده کرد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه شده است.

و پی‌گیری) پرسشنامه قابلیت‌ها در مراحل پس‌آزمون و پی‌گیری بود.

فرض همسانی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین بررسی شد که نتایج این آزمون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین برای بررسی پیش فرض تساوی واریانس‌های نمره‌های قابلیت‌های کارآفرینی

نمره‌های کل	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
پس‌آزمون	۱/۲۹	۱	۲۴	۰/۲۷
پیگیری	۰/۲۹	۱	۲۴	۰/۵۹

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به رابطه عضویت گروهی و نمره‌های افراد در پس‌آزمون و پیگیری نمرات

قابلیت‌های کارآفرینی

شاخص‌های آماری	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۹۸/۶۷	۱	۲۹۸/۶۷	۹/۳۱	۰/۰۰۶	۰/۲۹	۰/۸۳
پیگیری	پیگیری	۱۷۲/۸۲	۱	۱۷۲/۸۲	۳/۹۷	۰/۰۵۸	۰/۱۵	۰/۴۸
عضویت گروهی	پس‌آزمون	۴۰۷/۷۷	۱	۴۰۷/۷۷	۱۲/۷۱	۰/۰۰۲	۰/۳۶	۰/۹۳
پیگیری	پیگیری	۳۵۴/۲۲	۱	۳۵۴/۲۲	۸/۱۴	۰/۰۰۹	۰/۲۶	۰/۷۸

($P < 0/05$). بنابراین، فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر مشاوره شغلی به سبک رویکرد تصادفی بر قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان تأیید می‌شود ($P < 0/05$). بر این اساس و با توجه به میزان تأثیر محاسبه شده، مشاوره شغلی به سبک رویکرد تصادفی به میزان ۳۶ درصد در مرحله پس‌آزمون و به میزان ۲۶ درصد در مرحله پیگیری بر قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان تأثیر داشته است. توان آماری

همان‌طور که در جدول ۴ مشهود است، نمره‌های پیش‌آزمون با نمره‌های پس‌آزمون دارای رابطه ۲۹ درصدی است ($P < 0/05$), که در این پژوهش این روابط کنترل شده است. با کنترل این رابطه‌ها ملاحظه می‌شود که تفاوت میانگین تعدیل شده، که از کسر اثر نمره‌های پیش‌آزمون به دست می‌آید، دو گروه آزمایش و گواه، هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری از لحاظ آماری معنی‌دار است

احمدی پور (۱۳۸۶) در پژوهش خود با «عنوان اثربخشی مهارت‌های کارآفرینی بر نگرش نسبت به بازار کار و خودپنداره شغلی افراد مراجعه کننده به ستاد کارآفرینی شهرداری تهران» به این نتیجه رسید که آموزش کارآفرینی بر نگرش افراد نسبت به بازار کار مؤثر است و آموزش کارآفرینی بر خودپنداره شغلی افراد مؤثر است.

تحقیق فرلی و هلرن (۲۰۱۱) نشان داد افرادی که ریسک‌پذیری و استقلال‌طلبی بالایی دارند، نسبت به افرادی که ریسک‌پذیری و استقلال‌طلبی پایینی دارند، از آموزش‌های کارآفرینی استفاده بیشتری می‌برند، چون این صفات آنها را مستعد کارآفرینی می‌کند و به آنها انگیزه می‌دهد که پس از دریافت سطح ابتدایی آموزش و حمایت کارآفرینی یک کار تجاری را شروع کنند. نتایج به دست آمده از تحقیقات فوق، بیانگر آن است که ارائه آموزش‌هایی در زمینه کارآفرینی می‌تواند بر نگرش، ادراک و رفتار کارآفرینانه تأثیرگذار باشد. پژوهش حاضر نیز به نتایج همسویی با تحقیقات قبل دست یافت و نشان داد که برگزاری جلسات مشاوره شغلی بر اساس رویکرد تصادفی و پرورش مهارت‌های ذکر شده در این رویکرد، قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان را افزایش داده است.

میشل و همکاران (۱۹۹۹) برای به‌کارگیری این رویکرد گام‌های زیر را پیشنهاد کرده‌اند:

گام ۱: مشخص کردن وقایع تصادفی در پیشینه‌ی مراجع؛

گام ۲: کمک به مراجعان برای برانگیختن کنجکاوی آنها نسبت به فرصت‌های یادگیری و اکتشاف؛

نیز در مرحله پس‌آزمون ۰/۹۳ و در مرحله پیگیری ۰/۷۸ به دست آمده است که حاکی از دقت آماری بالای این آزمون و همچنین، کفایت حجم نمونه است (مولوی، ۱۳۸۶).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که مشاوره شغلی بر اساس رویکرد تصادفی، قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان را افزایش می‌دهد. این فرضیه هم در مرحله پس‌آزمون ($p=0/002$) و هم پیگیری ($p=0/009$) تایید شد. بررسی پیشینه پژوهش نشان داد که تاکنون دو متغیر مشاوره شغلی بر اساس رویکرد تصادفی و قابلیت‌های کارآفرینی در هیچ پژوهشی مطالعه نشده است.

فایل و همکاران^۱ (۲۰۰۶) به ارزیابی تأثیر برنامه‌های تحصیلی کارآفرینی (EEP) پرداختند. با توجه به EEP، تحصیل و آموزش کارآفرینی هم بر رفتار اخیر و هم بر مقاصد آتی دانشجویان تأثیر دارد. آنها به این نتیجه رسیدند که پس از ارائه این برنامه‌های آموزشی، نمره‌های اعتماد به نفس دانشجویان در رابطه با توانایی آنها برای کارآفرین شدن افزایش یافته و ادراک آنها از میزان مخاطره آمیز بودن فعالیت‌های کارآفرینی پس از دوره‌های آموزشی کاهش یافته است. نتایج تحقیق شماعتی زاده (۱۳۸۴) حاکی از آن بود که مشاوره شغلی شناختی-اجتماعی بر افزایش خودکارآمدی کارآفرینی دانشجویان تأثیر دارد.

1. Fayolle et al

2. Entrepreneurship Education Programmes

سال‌های طولانی تحصیل در چنین شرایطی، امکان رشد مهارت انعطاف‌پذیری را در افراد محدود می‌نماید.

برای پرورش خلاقیت اعضا، یکی از بحث‌های کلاس مربوط به کنجکاوی و انعطاف‌پذیری (دو مهارت مهم مطرح شده در رویکرد تصادفی) بود. همان‌طور که گفته شد، افراد باید در جستجوی فعالانه برای یافتن اطلاعات جدید، بکوشند و بدانند که یادگیری فرایندی مادام‌العمر است. به منظور پرورش خلاقیت فکری و انعطاف‌پذیری یادگیرندگان باید به انتقال دانش و مهارت‌های یاد گرفته شده به بسترهای جدید، تشویق شوند (فوجز و همکاران، ۲۰۰۸). مشاوران باید به‌جای تأکید بر تصمیم‌گیری شغلی، بازنگه داشتن ذهن را به مراجعان توصیه کنند؛ زیرا برای موفق شدن در دنیای جدید باید افراد تشویق شوند که ذهن خود را برای موقعیت‌های جدید باز نگه‌دارند و هرگز تصمیمات شغلی دایمی نگیرند. هر انتخابی باید به عنوان یک تجربه در نظر گرفته شود. مشاوران شغلی می‌توانند به افراد در ارزیابی قابلیت‌هایی که ممکن است به یک زندگی رضایت‌بخش منجر شود، کمک کنند (کرومبولتز، ۲۰۰۹).

کرومبولتز تأکید کرده است که بی‌تصمیمی مطلوب و معقول است، زیرا اجازه می‌دهد مراجعان از وقایع پیش‌بینی نشده استفاده کنند. وی معتقد است مشاوران شغلی باید به‌جای برنامه‌ریزی‌های بلندمدت به مراجعان خود اهمیت درگیر شدن در فعالیت‌های متنوع، هوشیار ماندن به فرصت‌های متناوب و

گام ۳: آموزش مراجعان برای ایجاد فرصت‌های شانس مطلوب؛

گام ۴: آموزش مراجعان برای غلبه بر موانع.

نخستین جلسه کلاس با بررسی وقایع تصادفی در زندگی، تحصیل و کار مراجعان و اینکه چقدر این وقایع در زندگی آنها نقش داشته است و همچنین، آنها چه میزان از این وقایع را در زندگی خود ایجاد کرده‌اند، شروع شد.

تأکید بیشتر بر کمک به افراد برای شناسایی عوامل مهمی که در فرایند تصمیم‌گیری تأثیر دارد، موجب می‌شود که افراد بتوانند تشخیص دهند که چطور به این تصمیم رسیده‌اند، بنابراین، آنها مجهز به دانشی می‌شوند که می‌توانند آن را در تصمیم‌گیری‌های شغلی آینده به‌کار گیرند. به عبارتی، این رویکرد طبق ضرب‌المثل قدیمی «روش ماهی گرفتن را به افراد می‌آموزد، نه اینکه به آنها ماهی بدهد» (الون، ۲۰۰۱). بیشتر مراجعان به اشتباه از مشاوران انتظار دارند که شغل مناسبی برایشان شناسایی کنند. در مدل رویکرد تصادفی، مشاوران شغلی، از راه کمک به مراجعان برای شناسایی فرصت‌های یادگیری و اکتشاف، تقاضای مراجعان را دوباره چارچوب‌بندی می‌کنند (الون، ۲۰۰۱).

به‌طور یقین، تصمیم‌گیری برای مراجعان و پیدا کردن کار برای آنها، خلاقیت و انعطاف‌پذیری ذهن آنها و همچنین، کنجکاوی آنها را از بین می‌برد.

سیستم آموزشی نیز در کشور ما در سطوح مختلف به گونه‌ای طراحی شده است که از انعطاف اندکی برخوردار بوده، معمولاً دانشجویان باید خود را با ساختارها و قوانین آموزشی وفق دهند و گذراندن

یادگرفتن مهارت‌ها برای موفق شدن در هر فعالیت جدیدی را بیاموزند (کرومبولتز، ۲۰۰۹).

به جای اینکه مراجعان آینده نامعلوم را به عنوان مانعی برای رشد شغلی به حساب آورند، باید آنها را به برداشتن گام‌هایی برای ایجاد رویدادهای غیرمنتظره تشویق کرد (میشل و همکاران، ۱۹۹۹).

آموزش مراجعان درباره اینکه وقایع تصادفی در کجا می‌تواند رخ دهد و کمک به آنها برای اینکه خود را در آن موقعیت‌ها قرار دهند، یکی دیگر از جنبه‌های مفید مشاوره شغلی است (الون، ۲۰۰۱). یکی از جلسات کلاس مربوط به آموزش و به بحث گذاشتن این موضوع بود که وقایع تصادفی در کجا و چگونه می‌تواند رخ دهد و چگونه ما می‌توانیم این رویدادها را در زندگیمان ایجاد کنیم.

کنجکاوی نشان دهنده علاقه فرد برای یادگیری و کشف چیزهای جدید است. براساس اصول رویکرد تصادفی، مشاوران باید مراجعان را برای یادگیری و کشف فرصت‌های جدید تشویق کنند. به عقیده کرومبولتز افراد برای بهره‌گیری از رویدادهای آموزشی و اجتماعی باید تماس‌های خود را با دیگران افزایش دهند (کرومبولتز، ۱۹۹۸). در جلسات مشاوره گروهی در مورد اهمیت مهارت‌های ارتباطی و تشکیل شبکه ارتباطی در جهت خلق، شناسایی و بهره‌مندی از رویدادهای تصادفی بحث شد. کریشک^۱ (۱۹۹۸؛ به نقل از الون، ۲۰۰۱) تأکید کرده است که نباید هدف نهایی مشاوره شغلی، تصمیم‌گیری درباره مسیر شغلی باشد، بلکه باید هدف مشاوره شغلی

کمک به مراجعان برای تجربه فرایند تصمیم‌گیری شغلی باشد.

بر اساس رویکرد تصادفی، انعطاف‌پذیری به پیدا کردن راه‌های گوناگون برای حل مشکلات و یافتن روش‌های متعدد برای رسیدن به موفقیت اشاره می‌کند. انعطاف‌پذیری یعنی افراد باید ذهن خود را باز نگه داشته، برای تغییر و پذیرش تجربیات جدید آماده باشند و بتوانند طرز فکر خود را تغییر داده، برای یک مشکل چندین راه حل پیدا کنند. در این کلاس‌ها سعی شد با پرورش انعطاف‌پذیری اعضا، خلاقیت آنها افزایش یابد. علاوه بر مباحثی که در مورد انعطاف‌پذیری مطرح شد، یکی از مسائلی که در جلسات آموزشی رعایت شد، این بود که در رابطه با چارچوب زمانی و تمرین‌های مورد نظر، انعطاف‌پذیری چشمگیری بر برنامه جلسات حاکم بود؛ یعنی اعضای گروه در مورد حضور در کلاس یا انجام تکالیف یا تمرین‌ها تحت فشار نبودند. بنابراین، اعضا در محیط منعطفی قرار گرفته بودند و به میل خود در کلاس حضور داشتند. در واقع، هدف از ایجاد چنین برنامه منعطفی این بود که شرایطی نزدیک به واقعیت برای اعضا ایجاد شود. با توجه به اینکه رشد انعطاف‌پذیری در افراد می‌تواند به پرورش خلاقیت آنها کمک کند و همان‌طور که گفته شد، یکی از قابلیت‌های کارآفرینی، خلاقیت است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ارائه مباحث مربوط به انعطاف‌پذیری (که یکی از پنج مهارت مطرح شده در این رویکرد است، در افزایش خلاقیت (که یکی از پنج قابلیت کارآفرینی مطرح شده در این پژوهش است) مؤثر بوده است.

عقیده دارد سرنوشت او در دست عوامل خارجی است، طبیعتاً برای رسیدن به اهدافش کمتر کوشش می‌کند و برعکس، فردی که اعتقاد دارد با تلاش و کوشش می‌تواند خواسته‌های خود را محقق سازد، انگیزه بیشتری برای پیشرفت دارد و احتمال آنکه دست به اقدامات موفقیت‌آمیز بزند، افزایش می‌یابد.

در رویکرد تصادفی، خوش‌بینی به عنوان مهارتی که فرد را قادر می‌سازد فرصت‌های جدید را به عنوان فرصت‌های ممکن و دست‌یافتنی ببیند، تعریف می‌شود که این امر از طریق غلبه بر باورها و موانع صورت می‌گیرد چرا که باورهای منفی مانع از خوش‌بینی افراد شده، باعث می‌شوند که آنها نتوانند از فرصت‌ها و موقعیت‌ها استفاده کنند.

توجه به نظام باورهای فرد به عنوان هدف اصلی مشاوره در رویکرد تصادفی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به این ترتیب، در اینجا نتیجه مطلوب و ایده‌آل مشاوره‌ای، از بین بردن باورهای منفی مراجعان و تقویت و آماده‌سازی هر مراجع برای انجام فعالیت‌های مثبت است؛ به گونه‌ای که از حوادث غیرمنتظره بهره‌بردار و با نتایج منفی در آینده مقابله کند. بر طبق رویکرد تصادفی، مراجع می‌آموزد تا با نگرشی مثبت، کنجکاو و خوش‌بینی به آینده نگاه کند (زونکر، ۲۰۰۶).

به‌طور معمول، باورهای شغلی مشکل‌زا شامل: دیدن مشکلات به عنوان مسأله‌ای طاقت‌فرسا، ترسیدن از حرف دیگران، تمایل نداشتن به تغییر روش و یادگیری مهارت‌های جدید، هستند. ممکن است برخی از مراجعان در مورد ایجاد فرصت‌های غیرمنتظره مقاومت کنند؛ زیرا آنها فاقد مهارت‌های

اینیتو، گلدسبای، هوگتن و نک^۱ (۲۰۰۷) در تحقیقی با عنوان «خودرهبری: فرایندی برای موفقیت کارآفرینانه»، ارتباط بین کارآفرینی و خود رهبری را با یک سری سازه‌های انگیزشی سنجیدند. آنها به این نتیجه رسیدند، افرادی که کانون کنترل درونی داشته و خودنظارتی و نیاز به استقلال بالایی دارند، نسبت به افرادی که از نظر این خصوصیات در سطح پایین‌تری قرار دارند، به احتمال بیشتری درگیر رفتارهای کارآفرینی می‌شوند. یکی از موضوع‌هایی که در جلسات آموزشی مطرح شد، چگونگی برخورد افراد با وقایع تصادفی و شانسی بود. رویکرد تصادفی توضیح می‌دهد که افراد نباید به‌طور منفعلانه آینده خویش را به شانس و تقدیر بسپارند، بلکه لازم است نسبت به وقایع تصادفی، هوشیار بوده، فعالانه در پی کشف فرصت‌ها باشند. به عبارت دیگر، رویکرد تصادفی تلویحاً بیان می‌کند که افراد باید بر زندگی خود کنترل داشته، خود را حاکم بر سرنوشت بدانند. در این جلسات همچنین به اعضا آموزش داده شد که نباید شرایط و عوامل محیطی را به عنوان عوامل محدود کننده در نظر بگیرند؛ یعنی با توجه به اینکه کنترل درونی جزو پنج مهارت مطرح شده در این رویکرد نیست، ولی به‌طور غیر مستقیم به آن اشاره شده است. همچنین، توضیح داده شد که موانع کارآفرینی به دو دسته تقسیم می‌شود: یک دسته موانع واقعی و دسته دیگر موانع ذهنی هستند. موانع واقعی همان شرایط و عوامل محیطی هستند. آنها موانع ذهنی، باورها و عقاید نادرستی هستند که از اقدام کارآفرینانه جلوگیری می‌کنند. برای مثال، کسی که

کنجکاو، پشتکار، انعطاف‌پذیری، خوش‌بینی و ریسک‌پذیری هستند (میشل و همکاران، ۱۹۹۹).

همان‌طور که در پیش‌اشاره شد، برخورداری از کنترل درونی و انگیزه پیشرفت، از قابلیت‌های افراد کارآفرین است. هنسمارک^۱ (۱۹۹۸؛ به نقل از راشید^۲، ۲۰۰۰) به بررسی نقش آموزش بر افزایش کنترل درونی پرداخت. نتایج تحقیق وی مشخص نمود که برگزاری دوره‌های آموزشی میزان کنترل درونی کارآفرینان را بالا برده است. راشید (۲۰۰۰) نیز در تحقیق خود اثبات کرد که آموزش کارآفرینی کنترل درونی، عزت نفس، خلاقیت و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. در پژوهش حاضر نیز مباحث ارائه شده درباره کنترل درونی و انگیزه پیشرفت، از عواملی هستند که به افزایش میزان قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان منجر شده‌اند.

یکی دیگر از مباحثی که در این جلسات مطرح شد، موضوع استقلال طلبی و نیاز به استقلال بود. بر اساس اصول رویکرد تصادفی، یکی از موانع پرورش مهارت‌های شغلی، باورهای افراد است. یکی از موضوع‌های این جلسات، باور به نیاز بود. یکی از دلایلی که افراد به دنبال کارآفرینی و اقدام‌های کارآفرینانه نمی‌روند، این است که چنین نیازی را در خود احساس نمی‌کنند؛ بخصوص زنان در فرهنگ ما طوری اجتماعی شده‌اند که نیاز به استقلال‌طلبی پایینی دارند، چرا که در سنین قبل از ازدواج از آنها انتظار نمی‌رود که کار کرده و درآمد کسب کنند و پس از ازدواج نیز وظیفه کار کردن و مسؤلیت

هزینه‌های زندگی به عهده مرد است. علاوه بر این، زنان در فرهنگ ما، استخدام شدن را به کارآفرینی ترجیح می‌دهند، زیرا استخدام برای آنها امنیت شغلی ایجاد می‌کند. این عوامل و مسائلی از این قبیل، مانع رشد استقلال‌طلبی زنان می‌شود. با توجه به اینکه بیشتر اعضای گروه متشکل از خانم‌ها بود، مباحث مربوط به استقلال‌طلبی و باور به نیاز به طور گسترده در جلسات مطرح گردید. ارائه این مباحث و بررسی موانع استقلال‌طلبی زنان در فرهنگ ما می‌تواند عاملی دیگری در جهت افزایش قابلیت‌های کارآفرینی اعضا باشد.

کنون^۳ (۱۹۹۷؛ به نقل از کرومبولتز، ۱۹۹۸) تمرین‌های مفیدی را معرفی کرده است که از طریق این تمرین‌ها مراجعان یاد می‌آموزند که شکست تجربه با ارزشی است. هر کار جدید و سختی ناگزیر شامل اشتباه، ریسک و شکست است، اما تعداد کمی از آنها مهلک هستند. مراجعان باید به ریسک کردن و پذیرش اشتباه‌های ناشی از آن تشویق شوند. موانع ذهنی و باورهای منفی افراد، یکی از عوامل مهمی است که از تغییر عادات و رفتار فرد جلوگیری می‌کند. یکی از باورهای منفی در مورد ریسک‌پذیری، ترس از شکست است. بسیاری از افراد فکر می‌کنند که اگر خطر کنند و دست به اقدامی بزنند که در آن احتمال شکست وجود دارد، ممکن است موفق نشده، مورد مؤاخذه دیگران قرار گیرند. بنابراین چنین پیشداوری‌هایی می‌تواند مانع از ریسک‌پذیری افراد شود. در این جلسات علاوه بر اینکه روی موانع ذهنی مراجعان کار شد، اعضا تشویق شدند از

1. Hansmark

2. Rasheed

3. Cannon

ریسک‌های کوچک شروع کنند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت با استفاده از گام‌های مطرح شده در رویکرد تصادفی، و پرورش مهارت‌های ذکر شده در این رویکرد، قابلیت‌های کارآفرینی اعضای گروه آزمایش افزایش یافته است.

پشهادهای تحقیق

۱- با توجه به اینکه پژوهش حاضر در محیط دانشگاه و در میان دانشجویان اجرا شده است، پیشنهاد می‌شود تحقیقات مشابهی در مورد سایر افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان انجام شود.

۲- با توجه به تأثیر این روش بر افزایش قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود در مراکز مشاوره و کارآفرینی و همچنین، سازمان از این شیوه به منظور ارتقای قابلیت‌های کارآفرینی افراد استفاده شود.

۳- با توجه به کمبود پژوهش‌های انجام شده در زمینه مشاوره مسیر شغلی به سبک رویکرد تصادفی برنامه‌ریزی شده، انجام پژوهش‌های بیشتر ضروری است.

منابع

احمدی‌پور، لقمان. (۱۳۸۶). اثر بخشی آموزش مهارت‌های کارآفرینی بر نگرش نسبت به بازار کار و خودپنداره شغلی افراد مراجعه کننده به ستاد کارآفرینی شهرداری تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

بدری، احسان. (۱۳۸۴). بررسی قابلیت‌های کارآفرینی دانشجویان دانشگاه اصفهان، دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

حسینیان، سیمین؛ طباطبایی یحیی‌آبادی، شهناز و خدابخشی کولایی، آناهیتا. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش‌های آماده سازی شغلی و کارآفرینی بر تمایلات کارآفرینی جوانان داوطلب استفاده از تسهیلات اشتغال‌زایی شهر تهران، تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۶ (۲۳): ۴۱-۶۶.

شماعی‌زاده، مرضیه. (۱۳۸۴). تأثیر مشاوره شغلی شناختی- اجتماعی برافزایش خودکارآمدی کارآفرینی دانشجویان، دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره شغلی.

مولوی، حسین. (۱۳۸۴). راهنمای عملی SPSS-10 در علوم رفتاری. اصفهان: مهر قائم.

- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Edwards, L. J, Muir, E. J. (2005). Promoting entrepreneurship at the university of Glamorgan through formal and informal learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12, 4, 613-626.
- Fairlie, R. W. & Holleran, W. (2011). Entrepreneurship training, risk aversion and other personality traits: Evidence from a random experiment. *Journal of Economic Psychology*, 33, 366-378.
- Fayolle, A; Gailly, B & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programs: a new methodology. *Journal of European industrial training*, 30, 9, 701-720.
- Fuchs, K; Werner, A & wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school

- Rasheed, H. S. (2000). Developing entrepreneurial potential in youth: The effect of entrepreneurial education and venture creation. <http://www.Coba.Usf.Edu/departments/management/faculty/rasheed/Youth-entrepreneurship>.
- Sikute, J. L. (2002). *Uncertainty, Chance Events, and Adaptability: A Qualitative Examination of college Students' Awareness and Response to the Realities of the Changing World of Work*. Doctoral dissertation. University of Kansas.
- Ulven, J. C. (2001). *The Openness to Vocational Opportunity Scale: An Application of the Planned Happenstance Approach*. Doctoral dissertation, University of Kansas.
- Zunker, V. G. (1994). *Career counseling. California: Brooks/ cole publishing company*.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling a holistic Approach. United states of America: Thomson Books/ Cole, a part of the Thomson Corporation*.
- systems play? *Journal of Small business and Enterprise Development*, 15, 2, 365-81.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision- Making framework for counseling. *Journal of Conseling Psychology*, 36, 252 - 256 .
- Ghasemi, F.; Rastegar, A.; Ghorban Jahromi, R. & Roozegar Marvdashti, R. (2011). The relationship between creativity and achievement motivation with high school students' entrepreneurship. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 1291 – 1296.
- Gurol, Y, Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristic amongst university student. *Education + Training*, 48, 1, 25-38.
- Henry. C ; Hill. F & Leitch .C. (2005). Entrepreneurship education and training : can entrepreneurship be taught?. *Education + Training*, 47, 2, 98-111.
- Intino .D. S, R; Goldsby .G. M; Houghton .D. J & Neck .P. C, (2007), Self-Leadership : A process for Entrepreneurial success. *Journal of leadership & organizational studies*, 13, 4, 105, 16.
- Johnston, H. J. (2007). *Enterprising tendencies of Guam-born business owners*. University of Phoenix.
- Krumboltz, J. D. (1998). Consellor action needed for the new career perspective. *British Journal of Guidance & Counseling*, 26, 4, 559-564.
- Krumboltz, J. D. & Jakson, M. A. (1993). Career assessment as a learning tool. *Journal of Career Assessment*, 1, 393-409
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135–154.
- Mitchell, K. E.; Levin, A. S. & krumboltz, J. D. (1999). planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of counseling and Development*, 77, 115-124.

بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و مدارس

عادی: نقش میانجی‌گرایانه سبک‌های تفکر

حجت محمودی^{۱*}، علی عیسی‌زادگان^۲، جواد امانی ساری بگلو^۳، افسانه کتابی^۴

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

axar_su2@yahoo.com

۲- استادیار روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

Ali_Issazadeg@yahoo.com

۳- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

mj.amani@gmail.com

۴- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

afsane.ketabi@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای سبک‌های تفکر نوع اول، در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی سال سوم دبیرستان، ناحیه ۱ شهر ارومیه بود. بدین منظور ۲۰۰ دانش‌آموز از مدارس عادی، و ۱۵۰ دانش‌آموز از مدارس تیزهوشان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند؛ و به پرسشنامه اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (۲۰۰۰) و پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ و واگنر (۱۹۹۲) پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد که سبک تفکر نوع اول نقش میانجی را در رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی دارد ($p=0.001$). نتایج مقایسه گروهی نشان داد که اثر اهداف تبحری بر سبک تفکر نوع اول در تیزهوشان بیشتر از عادی ($p=0.001$) و اثر اهداف عملکرد-اجتناب در عادی بیشتر از تیزهوشان بود ($p=0.05$)، درحالی که اثر اهداف عملکرد-رویکرد بر سبک تفکر نوع اول در هر دو گروه تفاوت معناداری با هم نداشت.

شاخص‌های برازش مدل ($GFI=0/98$, $RMSEA=0/08$, $CFI=0/90$) تیزهوشان و ($GFI=0/90$ عادی) نشان داد که مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، سبک تفکر نوع اول، دانش‌آموزان تیزهوش، عملکرد تحصیلی

مقدمه

یادگیری را از عناصر تیز هوشی می‌داند و آن را در قالب تعهد به تکلیف بیان می‌دارد. همچنین، در نظریه تیزهوشی هلر^۸ (۱۹۹۳) بر نقش واسطه‌ای عوامل انگیزشی در به فعل رسیدن توانایی‌های بالقوه افراد تیز هوش، تأکید می‌شود. بیش از دو دهه است که محققان انگیزش به طور گسترده روی نقشی که هدف‌ها^۹ در شکل‌دهی نگرش‌ها و شدت و کیفیت رفتار دارند، تمرکز کرده‌اند (کاپلان و ماهر^{۱۰}، ۱۹۹۹). تحقیق درباره هدف و هدف‌گرایی پیشرفت از کارهای نیکولز و همکاران^{۱۱} نشأت گرفته است (نایمورتا^{۱۲}، ۲۰۰۴). اهداف پیشرفت^{۱۳} نشان‌دهنده الگویی از باورهایی است که به راه‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت اشاره می‌کند (ایمز، ۱۹۹۲). در تفکیک اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبحری و عملکردی تأکید می‌کردند (دووک، ۲۰۰۰)، اما امروزه پژوهش‌ها بر سه جهت‌گیری هدفی تبحری^{۱۴}، عملکرد- رویکرد^{۱۵} و عملکرد- اجتناب^{۱۶} متمرکز شده‌اند (الیوت و چرچ^{۱۷}،

بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوع‌های اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است (فراهانی^۱، ۱۹۹۴). نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی هستند. افرادی همانند: بینه و سیمون^۲، ثورندایک^۳؛ هریس^۴؛ الشات و هامکر^۵ و سایرین، به این مهم پرداخته‌اند (پرموزیک و فورنهام^۶، ۲۰۰۳). از میان عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، هوش، مدت‌ها به عنوان اصلی‌ترین عامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شد، اما امروزه با تغییر در دیدگاه‌های نظری در خصوص عوامل تشکیل دهنده هوش، نمی‌توان آن را پیش‌بینی‌کننده موفقیت برای پیشرفت تحصیلی محسوب نمود (ثمری، طهماسبی، ۱۳۸۶). لذا نظریه‌های تیز هوشی، علی‌رغم تفاوت‌هایی که در تعاریف، سازه‌ها، فرایندها و مکانیزم‌های خود دارند، بر نقش تعیین‌کننده انگیزش و رابطه آن با توانایی‌های شناختی تیز هوشان تأکید می‌ورزند. رنزولی^۷ (۲۰۰۵)، انگیزش قوی برای

8. Heller

9. goals

10. Kaplan & Maehr

11. Nicholls et al

12. Niemivirta

13. goal achievement

14. mastery Goal

15. performance-approach goal

16. performance-avoidance goal

17. Elliot & Church

1. Farahani

2. Binet, & Simon

3. Thorndike

4. Harris

5. Elshout, & Hamaker

6. Premuzic, & Furnham,

7. Renzulli

۲۰۰۶). در مورد رابطه اهداف اجتناب- عملکرد با عملکرد تحصیلی اکثر پژوهش‌ها ارتباط منفی را نشان داده‌اند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ محسن‌پور و همکاران، ۱۳۸۶؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۷). برخی محققان (هاراکویکز و لینن برک^۸، ۲۰۰۵؛ لیو^۹ و همکاران؛ ۲۰۱۱) برای توجیه این ناسازگاری‌ها اهداف چندگانه^{۱۰} را مطرح می‌کنند. اهداف چندگانه به این مطلب اشاره می‌کند که دانش‌آموزان ممکن است بر اساس موقعیت تکلیف یا محیطی اهداف متفاوتی داشته باشند (لیو و همکاران، ۲۰۱۱). یکی از علت‌های احتمالی تناقضات یاد شده در زمینه تأثیر اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی را می‌توان به اثرگذاری غیر مستقیم اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی نسبت داد. در واقع در چند پژوهش مانند کارهای بارون^{۱۱} و هارکویکز (۲۰۰۱) و ولترز^{۱۲} (۲۰۰۴) و پینترچ (۲۰۰۰) نشان داده شده است که اهداف تبحری با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم ندارند. بدین ترتیب، به نظر می‌رسد با توجه به نتایج متناقض در مورد روابط بین اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، باید اثر واسطه‌ای متغیرهای دیگر بر این رابطه را در نظر گرفت. محققان به بررسی متغیرهای واسطه‌ای گوناگونی در این روابط پرداخته‌اند؛ برای مثال، نقش میانجی خودکارآمدی در روابط بین اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی (کوتینهو و نومان^{۱۳}، ۲۰۰۸). نتایج تحقیق آنها نشان داد اهداف تبحری با خودکارآمدی بالا ارتباط مثبت

(۱۹۹۷). افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت خود تلاش می‌کنند (وانگ و همکاران^۱، ۲۰۰۷). افرادی که که اهداف عملکرد- رویکردی دارند، بر نشان دادن شایستگی و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب تمرکز می‌کنند، در صورتی که اهداف عملکرد- اجتنابی بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب تمرکز می‌کنند (گونیدا و همکاران^۲، ۲۰۰۹). در مطالعات بسیاری به بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی پرداخته شده است، اما معمایی که این مطالعات با آن برخورد کرده‌اند، نتایج متناقض تأثیر ابعاد اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی است، برای مثال، چرچ و همکاران، (۲۰۰۱) و لای و همکاران^۳ (۲۰۰۶) رابطه مثبت بین اهداف تبحری و فرایندهای عمیق یادگیری و عملکرد تحصیلی را گزارش کرده‌اند. بعضی از پژوهش‌ها نیز بین اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نکردند (دوپیرت و مارین^۴، ۲۰۰۵، و الیوت و مک‌گریگور^۵، ۲۰۰۱). در مورد اهداف عملکردی نیز برخی پژوهش‌ها ارتباط مثبت بین اهداف رویکرد- عملکرد با عملکرد تحصیلی (پینترچ^۶، ۲۰۰۰؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ محسن‌پور و همکاران، ۱۳۸۶) و برخی دیگر ارتباط منفی یا عدم معناداری با عملکرد تحصیلی را نشان داده‌اند (بوهل^۷، ۲۰۰۳؛ لای و همکاران، ۲۰۰۶).

1. Wang etal

2. Gonida etal

3. Lai etal

4. Dupeyrat & Marine

5. McGregor

6. Pintrich

7. Buehl

8. Harackiewicz, & Linnenbrink

9. Luo

10. multiple goals perspective

11. Bar-on

12. Wolters

13. Coutinho & Neuman

فان^{۱۱} و زانگ، (۲۰۰۹) به رابطه متغیرهای انگیزشی و شناختی، پرداخته‌اند. این تحقیقات به طور ضمنی رابطه بین سبک‌های تفکر به عنوان سازه‌ای شناختی، و اهداف پیشرفت به عنوان سازه‌ای انگیزشی را تبیین می‌کنند.

سبک‌های تفکر در حالت کلی، شیوه‌های ترجیحی افراد در استفاده از توانایی‌های فردی را مشخص می‌کنند (گریگورنیکو و استرنبرگ^{۱۲}، ۱۹۹۷). این سبک‌ها بر نظریه خود-مدیریتی ذهنی^{۱۳} استرنبرگ (۱۹۹۷) استوارند و به این مساله اشاره دارند که همان‌گونه که راه‌های متفاوتی برای مدیریت یک جامعه وجود دارد، افراد نیز از شیوه‌های متفاوتی برای بهره گرفتن از توانایی‌های خود استفاده می‌کنند. این نظریه سیزده سبک تفکر را توصیف می‌کند که در پنج بعد متمایز می‌شوند: کنش‌ها^{۱۴}، شکل‌ها^{۱۵}، سطح‌ها^{۱۶}، حوزه‌ها^{۱۷} و گرایش‌ها^{۱۸}. بر پایه داده‌های تجربی، سیزده سبک تفکر درون سه نوع سبک می‌گنجد.

سبک‌های تفکر نوع اول شامل سبک‌های تفکر قانونی^{۱۹}، داورانه^{۲۰}، سلسله مراتبی^{۲۱}، کلی^{۲۲} و آزاداندیش^{۲۳} هستند (زانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۵). از این‌رو، استرنبرگ (۱۹۹۷؛ زانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۵) تمام مؤلفه‌های سبک تفکر نوع اول را در قالب یک

معناداری دارد. همچنین، راهبردهای یادگیری (گاتمن^۱، ۲۰۰۶؛ دیس^۲، ۲۰۱۱) بر اساس یافته‌های این تحقیق، اهداف تبحری با راهبردهای یادگیری عمیق و سطح بالا ارتباط مستقیم داشتند، و نیز برخی محققان نقش میانجیگری سبک‌های هویتی (کاپلان و فلوم^۳، ۲۰۱۰) و کمال‌گرایی (هانچون^۴، ۲۰۱۰) در ارتباط با اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی را مطالعه کردند. نتایج این تحقیقات نشان داد سبک هویت اطلاعاتی با اهداف تبحری، و سبک هویت هنجاری با اهداف عملکردی رابطه دارد. همچنین، افراد کمال‌گرا به خاطر مطلوب به نظر رسیدن در نظر دیگران اهداف عملکردی را برمی‌گزینند. یکی از متغیرهایی که در تحقیقات فوق به آن پرداخته نشده است و در عین حال، بنا به تحقیقات انجام شده (زانگ^۵، ۲۰۰۵؛ چن، کیشوو لیو^۶، ۲۰۱۱). با عملکرد عملکرد تحصیلی رابطه دارد، سبک‌های تفکر^۷ است. همچنین، بر اساس مدل پیتتریچ و دی گروت^۸ (۱۹۹۰) بین شناخت و انگیزش ارتباط وجود دارد. این مدل، هدف‌گزینی را از مؤلفه‌های ارزشی و انگیزشی می‌داند، در حالی که به باور استرنبرگ (۱۹۹۷) سبک‌های تفکر سازه‌ای شناختی است، که تحقیقات بسیاری (دووک و لگت^۹، ۱۹۸۸؛ بارون و هارکیوز، ۲۰۰۱؛ چین و چون^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ ولتنز، ۲۰۰۴؛ کوتینوهو و نمان، ۲۰۰۸؛ دوپریست و مارین، ۲۰۰۵؛

11. fan

12. Grigorenko & Sternberg

13. theory of mental self-government

14. functions

15. forms

16. levels

17. scopes

18. learning

19. legislative

20. judicial

21. hierarchic

22. global

23. liberal

1. Gutman

2. Diseth

3. Flum

4. Hanchon

5. zhang

6. Chen, kinshuk & Liu

7. Thinking styles

8. De Groot

9. Dweck, & Leggett

10. ching & choun

مجموعه معرفی می‌کند. یک فرد با سبک تفکر قانونی، از انجام کارهایی که به خلاقیت نیاز دارند، لذت می‌برد. یک فرد با سبک تفکر داورانه بیشتر توجه خود را بر ارزیابی بازده فعالیت‌های دیگران متمرکز می‌کند. فردی که سبک سلسله مراتبی را ترجیح می‌دهد، توجه خود را بر تکالیف اولویت‌بندی‌شده متمرکز می‌کند، افراد با سبک تفکر کل نگر توجه خود را به تصویر کلی یک موضوع داشته و بر عقاید انتزاعی متمرکز می‌شوند. در نهایت، افراد آزاد اندیش از انجام تکالیفی لذت می‌برند که در بردارنده تازگی و ابهام است (استرنبرگ، ۱۹۹۷).

سبک‌های تفکر نوع اول مولد خلاقیت بوده، سطوح بالاتری از پیچیدگی شناختی را طلب می‌کند. مطالعه زانگ و استرنبرگ (۲۰۰۰) و شکری و همکاران (۱۳۸۵) نشان داد دانش‌آموزانی که امتیاز بالاتری در سبک تفکر نوع اول به دست آوردند؛ دیدگاه عمیق‌تری نسبت به یادگیری داشتند. البرزی و استوار^۱ (۲۰۰۷) و پارک^۲ و چوی^۳ (۲۰۰۵) در پژوهش خود در خصوص مقایسه سبک‌های تفکر دانش‌آموزان تیزهوش با دانش‌آموزان عادی نشان دادند که دانش‌آموزان تیزهوش به طور معنی‌داری نمره‌های بالاتری از دانش‌آموزان عادی در سبک‌های تفکر نوع اول داشتند. علاوه بر نقش متغیرهای واسطه‌ای، مثل سبک‌های تفکر در تبیین نتایج متناقض ادبیات پژوهشی مربوط به تأثیر اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی، به نظر می‌رسد بافت و موقعیت یادگیری و توانایی سازگاری فرد با محیط

نیز می‌تواند نتایج این تناقضات را تبیین کند. محیط کلاس و مدرسه، نظام اداره مدرسه و شیوه آموزشی معلم، تأثیرات غیر قابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی (کارشکی و همکاران، ۱۳۸۷) دارد. از دیدگاهی دیگر، ایمز^۴ (۱۹۹۲) در یک یک بازبینی جامع از تحقیقات مربوط به نقش ساختارهای کلاسی در اهداف و انگیزش دانش‌آموزان، به جای ادراکات محیطی کلاسی از ساختارهای کلاسی استفاده کرد. به باور او ساختارهای کلاسی خاصی بر متغیرهای انگیزشی مختلفی اثرگذار هستند. به باور ایمز (۱۹۹۲) اهداف پیشرفت یکی از سازه‌هایی است که می‌تواند متأثر از ادراکات کلاسی و ساختارهای موقعیتی کلاس تأثیر پذیرد. با توجه به یافته‌های متناقض مربوط به تأثیر اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی، یکی از اهداف تحقیق حاضر بررسی رابطه اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی به واسطه سبک تفکر نوع اول است. همچنین، برای بررسی تأثیر بافت مدارس بر این نتایج متناقض، به بررسی تفاوت این رابطه در بین دانش‌آموزان مدارس تیز هوش و عادی می‌پردازد؛ به این صورت که به باور ایمز (۱۹۹۲) مدارس و معلمانی که نمره‌های بالا را معیار عملکرد بهتر دانش‌آموزان قلمداد می‌کنند و خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان را با محدودیت مواجه می‌سازند، هدف عملکردی را تشویق می‌کنند، درحالی که ساختارهای مدرسی که به تلاش و نوآوری اهمیت می‌دهند، هدف تبحری را تشویق می‌کنند. از این‌رو، با توجه به این نقطه که مدارس

1. Alborzi, & Ostovar

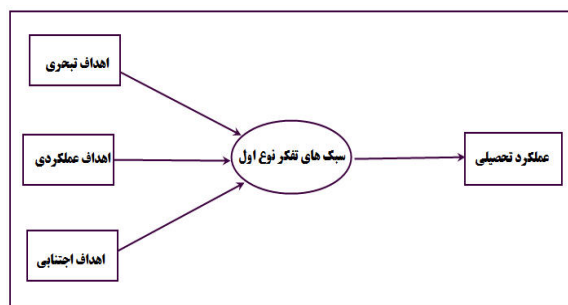
2. Park

3. Choe

4. Ames

دانش‌آموزان مدارس عادی هم تصمیماتی را اتخاذ نمود. از این‌رو، بر اساس مدل نیکولز (۱۹۸۴) اگر دانش‌آموزان بفهمند که هوش پدیده ذاتی نبوده و پدیده‌ای انعطاف‌پذیری است، به اهداف تبحری گرایش پیدا کرده، عملکرد بهتری در تحصیل خواهند داشت. پژوهش حاضر برای پاسخ‌گویی به نتایج متناقض تحقیقات مرتبط با رابطه اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی، و به منظور پیش‌بینی احتمال وجود رابطه بین متغیرهای مذکور با توجه به پیشینه پژوهش الگویی طراحی شده و تاثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مذکور بر موفقیت تحصیلی، با ارزیابی روابط میان متغیرها و معنادار بودن روابط هر کدام و بر آورد ضریب و برازش الگو، بررسی قرار می‌شود. الگوی مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۱ نمایش داده شده است. فرضیات پژوهش هم در راستای مدل مفهومی در جدول شماره ۱ بیان شده است.

عادی معمولاً به نمره‌ها و عدم‌خلاقیت و مدارس تیز هوش به تلاش و نوآوری اهمیت می‌دهند (گل‌شکوه و همکاران، ۱۳۸۸؛ خوئینی، ۱۳۸۴؛ گلستان جهرمی، ۱۳۸۷). لذا می‌توان بیان کرد، که بی‌توجهی به بافت در مطالعات مرتبط با اهداف پیشرفت، می‌تواند یکی دیگر از عوامل نتایج متناقض این تحقیقات باشد، که این موضوع اهمیت علمی این تحقیق را بیان می‌کند. اهمیت کاربردی پژوهش حاضر زمانی ملموس می‌شود که به آموزش پذیر بودن سبک‌های تفکر (استرنبرگ، ۱۹۹۷، و زانگ، ۲۰۰۶) و اهداف پیشرفت (میدگلی و همکاران، ۲۰۰۱) توجه کنیم، در صورتی که پژوهش‌هایی مانند پژوهش حاضر نشان دهند که دانش‌آموزان مدارس تیز هوش چه نوع هدفی را انتخاب می‌کنند و یا چه نوع سبک تفکری را ترجیح می‌دهند، و بافت این مدارس چگونه است، می‌توان جهت برنامه‌ریزی برای عملکرد بهتر



شکل شماره ۱ مدل مفهومی پژوهش

جدول ۱. فرضیه‌های پژوهش حاضر

فرضیه

- اهداف تبحری با میانجیگری سبک تفکر نوع اول اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.
- اهداف عملکردی- رویکرد با میانجیگری سبک تفکر نوع اول اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.
- اهداف عملکردی- اجتناب با میانجیگری سبک تفکر نوع اول اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.
- اثر اهداف تبحری بر سبک تفکر نوع اول در دو گروه تیزهوشان و عادی متفاوت است.
- اثر اهداف عملکردی- رویکرد بر سبک تفکر نوع اول در دو گروه تیزهوشان و عادی متفاوت است.
- اثر اهداف عملکردی- اجتناب بر سبک تفکر نوع اول در دو گروه تیزهوشان و عادی متفاوت است.

روش پژوهش

گرفته توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف عملکرد- رویکرد و اهداف عملکرد- اجتناب به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۷۴ گزارش شده و در مطالعه حاضر به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۱ به دست آمد. علاوه بر آن، به منظور تعیین اعتبار سازه مقیاس اهداف پیشرفت از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش به دست آمده (GFI=۰/۹۳)، (AGFI=۰/۹۰) و (RMSEA= ۰/۰۷) نشان‌دهنده برازش مناسب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری است.

ب- پرسشنامه سبک‌های تفکر

برای سنجش سبک‌های تفکر نوع اول از پرسشنامه استرنبرگ و واگنر (۱۹۹۲) استفاده شد. در این پرسشنامه پاسخ هر سوال روی یک مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم- خیلی موافقم- تا حدودی موافقم- خیلی مخالفم- کاملاً مخالفم) مشخص می‌شود. در این پرسشنامه هر پنج سوال یکی از سیزده سبک تفکر را ارزیابی می‌کند که فقط از سؤال‌های مربوط به ابعاد تفکر نوع اول که جمعاً ۲۵ سؤال بود، استفاده شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از ابعاد تفکر نوع اول (قانونی، ۰/۷۰، داورانه، ۰/۷۲، سلسله مراتبی، ۰/۷۵، کلی، ۰/۷۳ و آزاداندیش، ۰/۷۱) به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری است. برای بررسی روایی این پرسشنامه نیز از تحلیل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش به دست آمده (RMSEA=۰/۰۴ و AGFI=۰/۸۹، GFI=۰/۹۰) نشان‌دهنده برازش مناسب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پسر تیزهوش و عادی مدارس دولتی ناحیه یک ارومیه می‌باشد، که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند. طبق آماري که از طریق وزارت آموزش و پرورش استان در اختیار این پژوهش قرار گرفت، تعداد دانش‌آموزان عادی پسر پایه سوم بالغ بر ۴۱۸ و تعداد دانش‌آموزان تیزهوش پایه سوم، ۲۳۴ نفر بود، که با توجه به جدول مورگان (۱۹۷۰) از میان دانش‌آموزان عادی ۲۰۰ نفر و از میان دانش‌آموزان تیزهوش ۱۵۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به این نکته که در مدل مفهومی پژوهش حاضر، عملکرد تحصیلی تنها متغیر آشکار تحقیق است، لذا حجم نمونه بحرانی در پژوهش حاضر بر اساس معیار بنتلر و چو^۱ (۱۹۸۷) که بر اساس آن به ازای هر متغیر آشکار باید ۱۰-۱۵ شرکت کننده وجود داشته باشد، دارای کفایت کافی است.

ابزارهای اندازه‌گیری

الف- مقیاس اهداف پیشرفت

برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از پرسشنامه میگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. این مقیاس از چهارده گویه تشکیل و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت مرتب شده است. این مقیاس شامل سه خرده مقیاس اهداف تبحری، اهداف عملکرد- رویکرد و اهداف عملکرد- اجتناب است. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در مطالعه صورت

می‌باشد.

ج- عملکرد تحصیلی

در تحقیق حاضر برای بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده از معدل کل (معدل کل از شروع دبیرستان تا به حال) آنها استفاده شد.

برای آزمون الگوی مفهومی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است، لذا در جدول ۳ ماتریس همبستگی و میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان تیزهوش و عادی ارائه شده است. در جدول ۲ نیز شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق گزارش شده‌اند.

یافته‌ها

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

شاخص	اهداف تبحری	اهداف عملکرد- رویکرد	اهداف عملکرد- اجتناب	سبک تفکر نوع اول	عملکرد تحصیلی
میانگین گروه عادی	۱۵/۵۷	۱۶/۸۸	۱۵/۰۶	۹۴/۶	۱۵/۵۲
انحراف معیار گروه عادی	۵/۸۴	۵/۰۶	۳/۹۹	۳/۲۱	۲/۵۵
میانگین تیزهوشان	۱۷/۳۸	۱۴/۶۶	۱۶/۴۸	۲۱/۳۶	۱۸/۹۴
انحراف معیار تیزهوشان	۴/۲۷	۳/۴۶	۳/۸۵	۳/۹۲	۴/۱۲
چولگی گروه عادی	-۰/۸۷	۰/۵۷	-۰/۹۸	۰/۴۱	۰/۸۴
کشیدگی گروه عادی	۰/۶۹	-۰/۸۴	۰/۷۱	-۰/۵۸	۱/۰۲
چولگی تیزهوشان	۰/۷۳	۱/۱۳	-۰/۵۸	-۱/۰۹	۰/۸۶
کشیدگی تیزهوشان	-۰/۹۷	۰/۸۱	۰/۷۳	-۱/۰۴	۰/۴۱

جدول ۳. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (دانش‌آموزان تیزهوش و عادی)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
اهداف تبحری	۱	-۰/۱۱*	-۰/۰۹	۰/۱۲*	۰/۲۱**
اهداف عملکرد-رویکرد	۰/۱۷**	۱	-۰/۲۳**	۰/۵۱**	۰/۱۹**
اهداف عملکرد-اجتناب	-۰/۰۵	-۰/۰۸	۱	-۰/۲۸**	-۰/۰۹
سبک تفکر نوع اول	۰/۵۳**	۰/۵۳**	-۰/۰۹	۱	۰/۶۸**
عملکرد تحصیلی	۰/۳۶**	۰/۲۲**	-۰/۰۹	۰/۵۲**	۱

نکته: اعداد زیر قطر ماتریس مربوط به تیزهوشان و اعداد روی قطر ماتریس مربوط به دانش‌آموزان عادی می‌باشد.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

تبحری و عملکرد-رویکرد با سبک تفکر نوع اول در هر دو گروه تیزهوش و عادی معنی‌دار می‌باشد، در حالی که رابطه اهداف عملکرد-اجتناب با سبک

با توجه به جدول ۳ رابطه سبک تفکر نوع اول با عملکرد تحصیلی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. رابطه اهداف

از میزان کاهش مجذور خی، شاخص‌های ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده^۶ (SRMR) و شاخص نیکویی برازش^۷ (GFI) استفاده شد. هر قدر میزان کاهش مجذور خی در مدل آزمون شده یک گروه نسبت به گروه دیگر کمتر باشد، بیانگر برازش بهتر مدل گروه آزمون شده است. مقادیر ۰/۰۵ و کمتر شاخص (SRMR) و مقادیر ۰/۹۰ و بیشتر شاخص (GFI) نشان‌دهنده برازش مناسب مدل آزمون شده یک گروه نسبت به گروه دیگر است (کلاین^۸، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر عملکرد تحصیلی، سبک تفکر نوع اول سازه‌های درونزای مدل و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکرد- رویکرد و عملکرد- اجتناب) نیز سازه‌های برونزای مدل هستند.

در شکل ۲ مدل آزمون شده تحقیق نشان داده شده است. اعداد داخل پرانتز ضرایب مسیر دانش‌آموزان تیزهوش و اعداد دیگر ضرایب مسیر دانش‌آموزان عادی است. همچنین، بارهای عاملی مؤلفه‌های سبک تفکر نوع اول برای دانش‌آموزان تیزهوش در داخل پرانتز و برای دانش‌آموزان عادی بدون پرانتز نشان داده شده است.

تفکر نوع اول فقط در بین دانش‌آموزان عادی معنی‌دار است.

برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق مدل یابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال با استفاده از نرم افزار لیزرل^۱ بررسی شد. شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول ۱ نشان می‌دهند که توزیع داده‌ها نرمال بوده، می‌توان از این روش برای برآورد مدل استفاده کرد. علاوه بر آن، برای مقایسه هر یک از گروه‌ها در مدل نظری ارائه شده، مدل نظری برای هر گروه به صورت مجزا آزمون شد. از شاخص‌های برازشی که گیفن و همکاران^۲ (۲۰۰۰) پیشنهاد کرده‌اند، برای بررسی برازش مدل کلی مسیر استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. شاخص (X2/d.f) که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص برازش تطبیقی^۳ (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشان‌دهنده برازش مناسب مدل هستند، مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۴ (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش مناسب مدل هستند و همچنین شاخص برازش ایجاز^۵ (PNFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشان‌دهنده برازش مناسب الگوی هستند. علاوه بر آن، برای مقایسه مدل‌های آزمون شده دانش‌آموزان عادی و تیزهوش

1. lisrel

2. Gefen etal

3. comparative Fit Index

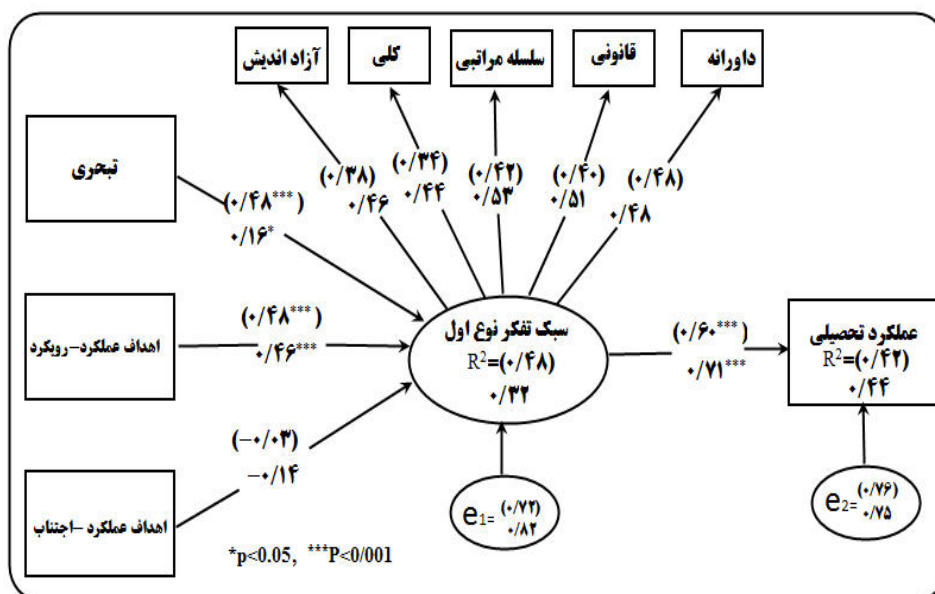
4. root Mean Square Error of Approximation

5. parsimony Fit Index

6. standardized Root Mean Squared Residual

7. goodness of Fit Index

8. Kline



شکل ۳. مدل آزمون شده پژوهش حاضر

همچنین، اثر مستقیم، اهداف عملکرد- اجتناب بر سبک تفکر نوع اول معنی‌دار نبوده، درحالی‌که اثر مستقیم اهداف تبحری و عملکرد- رویکرد بر سبک تفکر نوع اول، در دو گروه معنی‌دار است. در جدول ۴ و ۵ نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق گزارش شده است.

با توجه به شکل ۳ سبک تفکر نوع اول در دانش‌آموزان تیزهوش ۴۲ درصد از تغییرات عملکرد تحصیلی و در بین دانش‌آموزان عادی ۴۴ درصد از تغییرات این متغیر را تبیین می‌کند. همچنین، اهداف پیشرفت در مجموع ۴۸ درصد از واریانس سبک تفکر نوع اول را در دانش‌آموزان تیزهوش و ۳۲ درصد از آن را در دانش‌آموزان عادی تبیین می‌کند.

جدول ۴. نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق (بررسی میانجیگری سبک تفکر نوع اول)

فرضیه	اثر غیر مستقیم		آماره t		نتیجه	
	تیزهوش	عادی	تیزهوش	عادی	تیزهوش	عادی
فرضیه ۱	۰/۲۹***	۰/۱۱	۴/۷۹	۱/۵۵	حمایت شد	حمایت نشد
فرضیه ۲	۰/۲۹***	۰/۳۳***	۴/۷۸	۴/۷۸	حمایت شد	حمایت شد
فرضیه ۳	-۰/۰۲	-۰/۱۰	-۰/۳۵	-۱/۵۷	حمایت نشد	حمایت نشد

***p<0.001

طریق سبک تفکر نوع اول برقرار می‌شود، نقش واسطه‌ای این سبک در ارتباط بین اهداف تبحری و عملکرد تحصیلی تأیید می‌شود، اما این فرضیه در

با توجه به جدول ۴ اثر غیرمستقیم اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی در گروه تیزهوشان معنی‌دار است (آماره t بزرگتر از ۱/۹۶). از آنجا که این اثر از

دو گروه معنی‌دار نیست. بنابراین، نقش واسطه‌ای سبک تفکر نوع اول در ارتباط اهداف عملکرد-اجتناب با عملکرد تحصیلی تایید نمی‌شود. برای بررسی تفاوت گروه‌ها در پارامترها فرمولی که مانوئل و همکاران (۲۰۰۹) استفاده کرده بودند، به کار برده شد. این فرمول در زیر ارائه شده است. در جدول ۵ نتایج بررسی فرضیه‌های مربوط به تفاوت گروه‌ها در پارامترها گزارش شده است.

گروه دانش‌آموزان عادی تایید نمی‌شود. جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر غیر مستقیم اهداف عملکرد رویکرد بر عملکرد تحصیلی در هر دو گروه تیزهوشان و عادی معنی‌دار است. بنابراین، نقش میانجی سبک تفکر نوع اول در ارتباط اهداف عملکرد- رویکرد با عملکرد تحصیلی در هر دو گروه تایید می‌شود. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهند که اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد- اجتناب در هر

Equations 1

(A) t-Statistic with $m + n - 2$ degrees of freedom

(B) Pooled estimator for the variance (S_p)

$$t = \frac{\beta_N - \beta_M}{S_p \times \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{m}}}$$

$$S_p = \sqrt{\frac{(n-1)^2 \times SE_N^2}{(n+m-2)} + \frac{(m-1)^2 \times SE_M^2}{(m+n-2)}}$$

SE: standard error of path.

N: Group 1

M: Group 2

معادله ۱. فرمول محاسبه تفاوت گروه‌ها در پارامترهای مسیر

جدول ۵: نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق (تفاوت گروه‌ها در پارامترها)، (تیزهوشان: $N=150$ ، عادی: $N=200$)

نتیجه	سطح معنی‌داری	آماره t تفاوت دو گروه	خطای برآورد استاندارد		اثر مستقیم		فرضیه
			عادی	تیزهوشان	عادی	تیزهوشان	
تیزهوشان بیشتر از عادی	۰/۰۰۱	۴/۳۳	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۱۶	۰/۴۸	فرضیه ۴
تفاوتی بین دو گروه وجود ندارد	-	۰/۲۷	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۴۶	۰/۴۸	فرضیه ۵
عادی بیشتر از تیزهوشان	۰/۰۵	۲/۰۳	۰/۰۴	۰/۰۴	-۰/۱۴	-۰/۰۳	فرضیه ۶

عملکرد تحصیلی وجود ندارد. در جدول ۶ شاخص‌های برازش مدل آزمون شده گزارش شده‌اند که با توجه به معیارهایی که گیفن و همکاران (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند، مدل آزمون شده کل برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

با توجه به جدول ۵ اثر اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی در گروه تیزهوشان بیشتر دانش‌آموزان است. اثر اهداف اجتناب- عملکرد بر عملکرد تحصیلی نیز در دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوشان است. همچنین، تفاوتی بین دو گروه در میزان اثر اهداف رویکرد- عملکرد بر

جدول ۶. شاخص‌های برازش کلی مدل آزمون شده پژوهش حاضر

PNFI	RMSEA	CFI	X2/d.f.	df	X ²
۰/۶۰	۰/۰۸	۰/۹۰	۲/۱۵	۵۵	۱۱۸/۶۹

شاخص‌های (SRMR) برای گروه عادی ۰/۰۶ و گروه تیزهوش ۰/۰۳ است که نشان‌دهنده آن است که مدل آزمون شده گروه تیزهوش برازش بهتری نسبت به گروه عادی دارد. شاخص (GFI) نیز بیانگر این امر است که مدل گروه تیزهوش برازش بهتری نسبت به گروه عادی دارد.

در جدول ۷ شاخص‌های برازش برای مقایسه مدل آزمون شده دانش‌آموزان عادی با تیزهوش گزارش شده است. با توجه به این جدول مقدار کاهش مجذور خی در مدل دانش‌آموزان تیزهوش کمتر از مدل دانش‌آموزان عادی است. درصد کاهش خی دو نیز نشان‌دهنده این امر است. علاوه بر آن،

جدول ۷. شاخص‌های برازش مقایسه‌ای دو گروه عادی و تیزهوش

شاخص	عادی	تیزهوش
میزان کاهش مجذور خی	۱۲۱	۱۹/۲۶
درصد کاهش مجذور خی	۸۶/۲۷	۱۳/۷۳
SRMR	۰/۰۸	۰/۰۳
GFI	۰/۹۰	۰/۹۸

بحث و نتیجه‌گیری

تحصیلی دارد، در حالی که دانش‌آموزان عادی از این فرض حمایت نکردند. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که بر اساس مدل پیترریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰) بین شناخت و انگیزش ارتباط وجود دارد. این مدل، هدف‌گزینی را از مؤلفه‌های ارزشی و انگیزشی می‌داند، در حالی که به باور استرنبرگ (۱۹۹۷) سبک‌های تفکر سازه‌ای شناختی است، از این رو، اهداف تبحری به عنوان یک حالت انگیزشی، نیازمند پردازش عمیق اطلاعات و درگیری بیشتر با تکلیف است. و نیز دانش‌آموزان دارای هدف تبحری به علائق و آزادی فردی اهمیت می‌دهند. از این رو، اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی تأثیر

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی به واسطه سبک تفکر نوع اول با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری بود. نتایج مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش خوبی دارد و متغیرها در کل ۴۴ درصد از تغییرات عملکرد تحصیلی در گروه عادی و ۴۲ درصد در گروه تیزهوش را تبیین می‌کنند. در ادامه، فرضیه‌های تحقیق بررسی شده است.

نتایج آزمون فرض یک، نشان داد که اهداف تبحری به واسطه سبک تفکر نوع اول در بین دانش‌آموزان تیزهوش اثر غیرمستقیم بر عملکرد

هستند. از این رو، دانش‌آموزان تیز هوش گرایش دارند که سبک تفکر نوع اول را به کار گیرند (البرزی و استوار، ۲۰۰۷). همچنین، در تبیین یافته‌های فرض یک و چهار، می‌توان به اثر بافت موقعیت کلاسی و مدرسه اشاره کرد، به این صورت که به باور ایمز (۱۹۹۲) مدارس و معلمانی که نمره‌های بالا را معیار عملکرد بهتر دانش‌آموزان قلمداد می‌کنند و خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان را با محدودیت مواجه می‌سازند، هدف عملکردی را تشویق می‌کنند، درحالی که ساختارهای مدرسی که به تلاش و نوآوری اهمیت می‌دهند، هدف تبحری را تشویق می‌کنند. از این رو، با توجه به این نقطه که مدارس عادی معمولاً به نمره‌ها و عدم خلاقیت و مدارس تیزهوش به تلاش و نوآوری اهمیت می‌دهند (گل‌شکوه و همکاران، ۱۳۸۸؛ خوئینی، ۱۳۸۴؛ گلستان جهرمی، ۱۳۸۷) لذا به کارگیری اهداف تبحری و در راستای آن سبک تفکر نوع اول در دانش‌آموزان تیز هوش بیشتر است.

نتایج آزمون فرض دوم نشان داد که، سبک تفکر نوع اول نقش میانجی را در هر دو گروه دانش‌آموزان عادی و تیز هوش در تاثیر اهداف عملکرد- رویکرد بر عملکرد تحصیلی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اهداف عملکرد- رویکرد تبعیت از هنجار و انگیزش بیرونی را شامل می‌شود (الیوت و چرچ، ۱۹۹۸)، لذا هر دو گروه از دانش‌آموزان در رویارویی با موقعیت تکلیف یا ساختار هدف کلاسی و همچنین، نوع برخورد معلم (ایمز، ۱۹۹۲) می‌توانند سبک تفکر نوع اول را ترجیح دهند یا از آن دوری کنند؛ به این صورت که دانش‌آموزان هر دو گروه،

مثبتی دارد (دیس، ۲۰۱۱؛ پیر محمدی، و همکاران، ۱۳۸۹؛ سبیز و همکاران^۱، ۲۰۰۸؛ چرچ و همکاران^۲، ۲۰۰۱)، اما این تأثیر غیرمستقیم و از طریق میزان تلاش برای انجام تکلیف و استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری است (چان و همکاران، ۲۰۰۵؛ دوپیرت و مارین^۳، ۲۰۰۵؛ بوحل^۴، ۲۰۰۳). با توجه به این که راهبردهای عمیق یادگیری و فرایند خلاقیت مؤلفه‌های شناختی هستند، لذا در این میان چون سبک تفکر نوع اول، مولد خلاقیت بیشتر بوده، از نظر پردازش اطلاعات پیچیده است (چینگ و چان^۵، ۲۰۰۴؛ گل‌شکوه و همکاران، ۱۳۸۸) می‌تواند نقش میانجی را در این روابط داشته باشد. در راستای این یافته تحقیقاتی (زانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۰؛ فان و زانگ، ۲۰۰۹؛ البرزی و استوار، ۲۰۰۷) اشاره کرده‌اند که دانش‌آموزان تیزهوش سبک تفکر نوع اول را ترجیح می‌دهند، در حالی که بنا به تحقیقات، البرزی و استوار (۲۰۰۷) و پارک و چوی (۲۰۰۵) سبک تفکر ترجیحی دانش‌آموزان عادی سبک‌های تفکر نوع دوم است و این دانش‌آموزان راهبردهای سطحی در یادگیری را به کار می‌برند. از این رو، منطقی به نظر می‌رسد که با توجه به نتایج فرض چهار، اثر اهداف تبحری بر سبک تفکر نوع اول در گروه تیزهوشان بیشتر از دانش‌آموزان عادی باشد؛ به این صورت که هر دو متغیر اهداف تبحری و سبک تفکر نوع اول نیازمند درگیری عمیق با تکلیف و به کارگیری سطوح عمیق یادگیری و نیز خلاقیت و نوآوری

1. sins etal
2. Church etal
3. Dupeyrat & Marine
4. Buehl
5. Ching, & Choun

این یافته می‌توان گفت، با توجه به این نکته که سبک‌های تفکر نوع اول نیازمند پردازش عمیق اطلاعات و به کارگیری راهبردهای عمیق یادگیری هستند (زانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۰؛ و شکری و همکاران، ۱۳۸۵) در حالی که اهداف عملکرد-اجتناب به دوری از درگیر شدن با تکلیف و رویکرد بسیار سطحی با یادگیری اشاره می‌کند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ و گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹) لذا دانش‌آموزانی که به اهداف عملکرد-اجتناب گرایش دارند، در مواجهه با تکلیف نمی‌توانند سبک تفکر نوع اول را به دلیل ناهمخوانی این دو سازه داشته باشند (محمودی، ۱۳۹۰). با توجه به پیشینه نظری مرتبط با ویژگی‌های سبک‌های تفکر نوع اول و اهداف عملکرد-اجتناب می‌توان فرض ششم را تبیین کرد. یافته‌های فرض ششم بیان می‌دارد که اثر اهداف عملکرد-اجتناب بر سبک تفکر نوع اول در دانش‌آموزان عادی بیشتر از تیز هوشان است. با توجه به این نکته که در این یافته اهداف عملکرد-اجتناب در گروه دانش‌آموزان عادی به صورت منفی بر سبک‌های تفکر نوع اول اثر می‌گذارد، لذا می‌توان بیان کرد دانش‌آموزانی که به هدف عملکرد-اجتناب گرایش دارند، به دلیل دوری از تکلیف و درگیری سطحی با یادگیری، به ترجیح تفکر نوع اول که نیازمند درگیری عمیق با تکلیف است، کمتر گرایش خواهند داشت.

در مجموع، پژوهش حاضر در مسیر تلاش برای پاسخ‌گویی به نتایج متناقض ارتباط بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی، به نتایجی دست یافت که می‌تواند برای متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان، والدین و دانشجویان و دانش‌آموزان سودمند تلقی

اگر با تکلیف یا ساختار کلاسی روبه رو شوند که در آن بافت، به درگیری عمیق با تکلیف تاکید می‌شود، که نیازمند ترجیح سبک تفکر نوع اول است (استرنبرگ، ۱۹۹۷) و در عین حال، اکثر دانش‌آموزان کلاس از این ساختار حمایت می‌کنند، که به نوعی بیانگر پیروی از هنجار یا گرایش به هدف عملکرد-رویکرد را ایجاب می‌کند، در چنین موقعیتی سبک تفکر نوع اول می‌تواند در تأثیر اهداف عملکرد-رویکرد بر عملکرد تحصیلی نقش میانجی را داشته باشد (محمودی، ۱۳۹۰)، این یافته مشترک بین دو گروه از دانش‌آموزان تیز هوش و عادی می‌تواند نشان دهد که تیز هوشی با تعریف پیازه^۱ از هوش مبنی بر توانایی سازگاری فرد با محیط (سیف، ۱۳۸۸: ۳۵۴) منطبق است. با توجه به این توضیحات می‌توان نتایج فرض پنجم را نیز تبیین کرد. بر مبنای یافته‌های فرض پنجم، اثر اهداف عملکرد-رویکرد بر سبک تفکر نوع اول در دو گروه تیز هوشان و عادی تفاوت معناداری با هم ندارند، چنان‌که ذکر شد. با توجه به این نکته که اهداف عملکرد-رویکرد تبعیت از هنجار را باعث می‌شود، لذا هر کدام از دانش‌آموزان تیز هوش و عادی در رویارویی با تکالیف خاص یا معلم و ساختار متفاوت کلاسی که نیازمند پردازش عمیق اطلاعات و در عین حال، هم‌نوایی با سایرین است، با ابعاد سبک تفکر نوع اول درگیر می‌شوند (محمودی، ۱۳۹۰).

بر اساس یافته‌های فرض سوم، نقش میانجیگری سبک تفکر نوع اول در تأثیر اهداف عملکرد-اجتناب بر عملکرد تحصیلی معنادار نیست. در تبیین

شود. بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر متغیرهای بسیاری می‌توانند نقش میانجی را در تأثیر اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی داشته باشند، که در پژوهش حاضر به بررسی نقش میانجیگری سبک‌های تفکر نوع اول پرداخته شد. بر اساس یافته‌های این تحقیق سبک تفکر نوع اول می‌تواند نقش میانجی را در تأثیرگذاری اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی داشته باشد. با توجه به این نکته که اثر اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش چشمگیرتر از دانش‌آموزان عادی بود، لذا معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی می‌توانند اهداف تبحری و سبک تفکر سازگار با این هدف؛ یعنی سبک تفکر نوع اول را به همه دانش‌آموزان اعم عادی و تیزهوش آموزش دهند. همچنین؛ نتایج این تحقیق نشان داد که بافت مدارس تیزهوش به گونه‌ای است که گرایش به اهداف تبحری و سبک‌های تفکر نوع اول را شامل می‌شود. با توجه به ماهیت اهداف تبحری و سبک‌های تفکر نوع اول، به نظر می‌رسد معلمان مدارس تیزهوشان و بافت چنین مدارسی به تلاش در برابر نمره، به خلاقیت و نوآوری در برابر تحقیر، و رقابت سازنده در برابر مقایسه مخرب با دیگران بها می‌دهند، لذا اگر چنین جوی در تمام مدارس حاکم باشد، موجب بهبود عملکرد تحصیلی تمامی دانش‌آموزان خواهد شد. در حالت کلی، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان داشت، بی‌توجهی به نقش متغیرهای میانجی در تأثیر اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی و نادیده گرفتن اثر بافت و موقعیت کلاسی می‌تواند علت متناقض بودن نتایج تحقیقات قبلی در

این حوزه باشد. همچنین، تحقیق حاضر بر اساس یافته‌های خود پیشنهاد می‌کند که ممکن است عملکرد بهتر دانش‌آموزان تیزهوش در تحصیل ناشی از این نکته باشد که این دانش‌آموزان به بعد اهداف رویکردی اهداف چندگانه^۱ گرایش دارند. اهداف چندگانه به این مطلب اشاره دارد که دانش‌آموزان ممکن است بر اساس موقعیت تکلیف یا محیطی اهداف متفاوتی را داشته باشند (لیو و همکاران، ۲۰۱۱)، و بعد اهداف رویکردی (اهداف تبحری بالا/ عملکرد- رویکرد بالا و عملکرد- اجتناب پایین)^۲ میزان گرایش به هر کدام از اهداف را نشان می‌دهد (لیو و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به این تعریف متوجه می‌شویم که در تحقیق حاضر تیزهوشان اهداف تبحری بالا/ عملکرد- رویکرد بالا و عملکرد- اجتناب پایین را داشتند که با رویکرد اهداف چندگانه منطبق است. این موضوع در تحقیقات بعدی نیازمند مطالعه بیشتر است. همچنین، با توجه به این نکته که عدم بررسی جنسیت از محدودیت‌های این پژوهش بود، پژوهش حاضر پیشنهاد می‌کند که در تحقیقات بعدی به نقش تعدیل‌کننده جنسیت در این روابط پرداخته شود.

منابع

السون، متیو اچ؛ هرگنهان، بی. آر. (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه: علی اکبر سیف، تهران: نشر دوران.

1. multiple goals perspective

2. approach (high mastery and performance approach/low performance avoidance)

- پیرمحمدی، غلامرضا؛ خدایی، علی؛ یوسفی، هادی؛ شریعتی، فرهاد و دستا، مهدی. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های تفکر و رویکرد های یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر و پسر. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۱)، ۳۲-۴۶.
- ثمیری، علی اکبر و طهماسبی، فهیمه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، ۹(۳۵)، ۱۲۱-۱۲۸.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۸)، ۳۱.
- خوئینی، فاطمه (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر و خلاقیت دانشجویان، *فصلنامه علمی-تخصصی مدیریت*، ۵، ۷۲-۷۸.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله و دانشورپور، زهره. (۱۳۸۵). رابطه سبک‌های تفکر و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۸(۲)، ۴۴-۵۲.
- کارشکی، حسین؛ خرازی، علینقی و طباطبایی، محمود. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه‌ای و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۸۰-۹۳.
- گل‌شکوه، فرزانه؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میر صلاح الدین؛ عسکری، پرویز؛ حیدری، علیرضا و پاشایی، غلامرضا. (۱۳۸۸). رابطه بین سبک‌های تفکر، انگیزه پیشرفت، پیشرفت تحصیلی و خلاقیت با کارآفرینی دانشجویان، *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۴(۱۰)، ۱۰۵-۱۰۸.
- گلستان جهرمی، فاطمه؛ پورشهریاری، مه سیما و اصغر نژاد فرید، علی اصغر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیز هوش و عادی، *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، شماره ۱۹، ۷۹-۹۸.
- محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۶)، ۹-۳۵.
- محمودی، حجت. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و سبک های تفکر نوع اول با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی پسر مقطع سوم متوسطه ناحیه ۱ شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
- Alborzi, S., & Ostovar, S. (2007). Thinking styles of gifted and nongifted students in Iran. *Psychological Reports*, 100, 1076-1082.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology*, 80, 706-722.
- Buehl, M. (2003). At the crossroads: exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation, and culture. Online available from: <URL:http://www.education.umd.edu/EDH

- Learning and individual differences*, 21, 191-195.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Fan, W., Zhang, L. F. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. *learning and Individual Differences*, 19, 299-303.
- Farahany, F. M. N. (1994). *The relationship of locus of control, Extraversion, Neuroticism with the academic achievement of Iranian students*. For the degree of Doctor of Philosophy the university of new southwales Australia.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- Gonida, E. N., Voulala, k., & kioseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- Gefen, D., Straub, D.W., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research and practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 3, 25-39.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 885-890.
- D/faculty2/Alexander/ARL/intl/Buehl2003.pdf (5/4/2007)>
- Bentler, P. M., & Chou, C. (1987). Practical issues in structural modeling. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Chen, N. S., Kinshuk, C.W., Liu, C. (2011). Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment. *Computers & Education*, 56, 53-64.
- Chan, K.W., Lai, P.Y., Leung, M.T., & Moore, P.J. (2005). Students. Goal orientations, study strategies and achievement: A closer look in Hong Kong Chinese cultural context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 14, 1-26.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gables, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Ching, Y.S., & Choun, L.W. (2004). The relationship among creative, critical thinking and thinking styles in Taiwan high school students. *Journal of Instructional psychology*, 31, 34-47.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environment Research*. 11, 131-151.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, Goal orientation cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults: *Contemporary educational psychology*, 30, 43-59.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement.

- circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Niemivirta, M. (2004). Habits of mind and academic endeavors, The Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations. Online available from: <URL:https://oa.doria.fi/dspace/bitstream/10024/3668/1/habitsof.pdf.(1/18/200).>
- Park, S.K., & Choe, H.S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *Journal of secondary gifted education*, 16, 84-94.
- Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237- 250.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Renzulli, J. S. (2005). Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *Cambridge University Press*, 217-245.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University press.
- Sternberg, R. J. (1992). *Sternberg Triarchic Abilities Test*. Unpublished test.
- Sins, P. H. M., Wouter, R., VanJoolingen, E. R., Savelsbergh, B. V., & Hout, W. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. Online available from: <www.sciencedirect.com>.
- Wang, C. K., John, B., Stuart, J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple Achievement goal orientation and Multiple pathway for learning: the Impact of Paul R, Pintrich. *Educational psychologist*, 40, 84-75.
- Heller, k. A. (1993). Scientific ability. In G. R. Bock and K. Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability*, 139-159. Ciba Foundation Symposium 178. Chichester, UK: Wiley.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50–67.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being: *Contemporary educational psychology*, 24, 330-358.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. Second Edition, The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc. 72 Spring Street, New York.
- Lai, P. Y., Chan, K. W & Wong, K. Y. A. (2006). A study of intrinsic motivation, achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students: Online available from: <URL:http://www.aare.edu.au/06pap/lai06321.pdf.(5/4/2007).>
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 165–176.
- Manuel, J., Francisco, J. & Félix, A. (2009). Exploring the impact of individualism and uncertainty avoidance in Web-based electronic learning: An empirical analysis in European higher education. *Computers & Education*, 52, 588–598.
- Midgley, C., Maehr, M., Huda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urda, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*: The University of Michigan.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what

- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17, 1-53.
- Zhang, L.F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of psychology, province town, sep*, 134, 469-489.
- Zhang, L.F. (2006). Preferred teaching styles and modes of thinking among university students in mainland china. *Journal of thinking skills and creativity*, 1, 95-107.
- Psychology of Sport and exercise*, 8, 147-168.
- Wolters. C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goals, structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96, 236-250.
- Zhang, L. F. (2005). Dose teaching for a balanced use of thinking styles enhance students' achievement?. *Personality and Individual Differences*, 38, 1135-1147.

مقایسه شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی

سارا آقابابایی^{۱*}، نسیم استکی آزاد^۲، احمد عابدی^۳

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

sara.aghababaei@ymail.com

۲- کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

nsm_azad_88@yahoo.com

۳- استادیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

a.abedi44@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی است. روش این پژوهش علی-مقایسه‌ای بود. به منظور انجام پژوهش ۹۰ نفر از مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی (هر گروه ۳۰ نفر) به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش مقیاس سنجش شیوه‌های مقابله با فشار روانی راجر بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه آماری تحلیل واریانس تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، بین شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). مادران کودکان عقب مانده ذهنی نسبت به دو گروه دیگر از شیوه‌های منفی و ناکارآمد مقابله با فشار روانی به میزان بیشتری استفاده می‌کنند. این مادران با به کار بردن شیوه‌های منفی و ناکارآمد، فشار روانی را در خود افزایش می‌دهند. مادران کودکان عقب مانده ذهنی از شیوه‌های مرور هیجانی (نشخوار ذهنی)، بازداری هیجانی، مقابله‌ی انفصالی و مقابله اجتنابی، مادران کودکان فلج مغزی از شیوه موفقیت‌گرایی سمی و مادران کودکان عادی از شیوه‌های کنترل شخصی و انعطاف‌پذیری (که شیوه‌های مثبت و کارآمد است) به میزان بیشتری استفاده می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: فشار روانی، عقب ماندگی ذهنی، فلج مغزی.

مقدمه

امروزه چگونگی سازگاری با تغییرات زندگی و راه‌های برخورد با فشار روانی، بویژه در رابطه با ا فشار آسب‌پذیرتر از موضوع‌های مهم روان‌شناسی است. سلیه و همکاران^۱ (۱۹۳۶) اعتقاد داشتند که فشار روانی می‌تواند چیز خوبی باشد، به این معنا که می‌توانیم بیاموزیم که چگونه فشار روانی را به طریقی مثبت، کنترل کنیم. بعضی حتی ادعا کرده‌اند که میزان متوسطی از برانگیختگی، برای حداکثر عملکرد، ضروری است، اما هرگاه حالت برانگیختگی همراه با فشار روانی به مدتی طولانی ادامه پیدا کند، مخرب می‌شود (اپستاین^۲، ترجمه جعفر یزدی و دهقانی، ۱۳۸۴). یکی از مواردی که موجب فشار روانی در خانواده می‌شود، وجود کودک با نیازهای خاص است. تأثیر کودکان با نیازهای خاص بر پدران و مادران و دیگر اعضای خانواده سال‌ها مسأله مورد توجه متخصصان بوده است. طی دوره‌ای حدود سی سال، کتاب‌های متعددی توسط متخصصانی از قبیل: چین و همکاران^۳ (۱۹۷۸)، راس^۴ (۱۹۶۴)، سلیگمن^۵ (۱۹۹۱) و نظایر این‌ها، درباره این موضوع نوشته شده است (هورن بی^۶، ترجمه‌ی نظری‌نژاد، ۱۳۷۶). تولد فرزند برای والدین در هر سن و شرایط، حاصل باری از فشارهای روانی است. حال اگر نوزاد با نوعی از معلولیت‌های ذهنی، جسمی و رفتاری یا ترکیبی از آنها متولد شود، فشار روانی حاصل از وجود چنین فرزندی بر اعضای خانواده، به ویژه

والدین چندین برابر می‌گردد (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۱). مطالعات نشان می‌دهد که والدین کودکان با ناتوانی‌های رشدی نسبت به دیگر مادران سطح بالایی از فشار روانی را تجربه می‌کنند (هندریکس و همکاران^۷، ۲۰۰۱؛ باکستر و همکاران^۸، ۲۰۰۰). بیشتر تحقیقات در مورد تأثیر داشتن یک کودک با ناتوانی ذهنی بر روی مادران در فرهنگ‌های غربی انجام گرفته است. وجود یک کودک با ناتوانی ذهنی موجب فشار روانی در مادران این کودکان شده، روابط خانوادگی و سلامت آنها را کاهش می‌دهد. نتایج تحقیقی که در سه فرهنگ ایرلندی، تایوانی و اردنی بر روی مادران کودکان با ناتوانی ذهنی انجام گرفت، نشان داد که این مادران نیز سلامت روانی ضعیف و فشار روانی بالا را تجربه می‌کنند (مک کنکی و همکاران^۹، ۲۰۰۸). تعدادی از عوامل، ممکن است با میزان استرس وارده بر والدین مرتبط باشد که عبارتند از: ویژگی‌های متعدد این کودکان، مانند: اختلالات رفتاری، بهره هوشی پایین، محدودیت‌های جسمانی، نقص در مهارت‌های خودیاری و مهارت‌های اجتماعی محدود (ماهنی و همکاران^{۱۰}، ۱۹۹۸). در واقع، مشکلات رفتاری کودک، از قبیل: پرخاشگری و خودآزاری عامل مهمی در سلامت روانی پایین مادران کودکان با ناتوانی ذهنی است (مک کنکی و همکاران، ۲۰۰۸؛ هایدن و گلدمن^{۱۱}، ۱۹۹۶). رفتارهای ناسازگارانه کودکان فلج مغزی نیز در افزایش استرس مادران آنها نقش مهمی را ایفا

7. Hendriks etal

8. Baxter etal

9. McConkey etal

10. Mahoney etal

11. Hyden & Goldman

1. Salye etal

2. Epstain

3. Chin etal

4. Ross

5. Seligman

6. Horn Be

دریافت شده و راه‌های مقابله والدین کودکان با ناتوانی‌های رشدی: یک مقایسه بین پدران و مادران"، با نمونه‌ای شامل ۲۰۳ نفر دریافت، که استرس این والدین به میزان قابل ملاحظه‌ای بالاست. در مطالعه دیگری نیز ۸۷ نفر از مادران کودکان ۱۵ تا ۴۴ ماهه با فلج مغزی و بدون فلج مغزی با هم مقایسه شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که مادران کودکان فلج مغزی، فشار روانی بیشتری را نسبت به مادران گروه کنترل از خود نشان می‌دهند (بریتنر و همکاران^۷، ۲۰۰۳).

یک یافته نسبتاً ثابت این است که فشار روانی مادران کودکان با نیازهای خاص از مادران کودکان عادی بیشتر است (مایز، ۱۹۸۸؛ به نقل از هورن بی، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۷۶). مطالعات جدیدتر نیز نشان می‌دهند که مادران کودکان با تأخیرهای رشدی سلامت روانی پایین‌تری را نسبت به دیگر مادران تجربه می‌کنند (ایزن هائر و همکاران^۸، ۲۰۰۹). عوامل عوامل مهمی از قبیل: زمینه فرهنگی و حمایت‌های اجتماعی در کاهش میزان فشار روانی مادران کودکان با نیازهای خاص نقش دارند (ایزن هائر و بلچر، ۲۰۰۶). در واقع، وضعیت اجتماعی-اقتصادی والدین با میزان مشکلات اضطراب، افسردگی و نومیادی آنها ارتباط دارد (خمیس، ۲۰۰۷).

با وجود فشار روانی مادران کودکان با نیازهای خاص، از جمله کودکان عقب مانده ذهنی و فلج مغزی، مطالعات متعددی نشان داده است که مادران کودکان با ناتوانی برای کاهش فشار روانی خود از

می‌کند (راینبا و همکاران^۱، ۲۰۰۵). در حقیقت، والدین بیشترین مشکلات روانی را هنگامی که کودک مقدار زیادی از عملکرد غیر عادی دارد، نشان می‌دهند (خمیس^۲، ۲۰۰۷). شدت معلولیت، جنس و سن کودک، تحصیلات و درآمد خانواده و نوع معلولیت نیز بر فشار روانی تجربه شده از سوی والدین مؤثر هستند (جدیدی‌زاده، ۱۳۷۷). گروهی از پژوهش‌ها در خصوص بررسی و مقایسه فشار روانی مادران در گروه‌های مختلف کودکان با نیازهای خاص انجام شده است، از جمله: ملک‌پور (۱۳۷۶)، در پژوهشی نشان داد که میزان استرس مادران کودکان عقب مانده ذهنی، نسبت به مادران کودکان ناشنوا و نابینا بیشتر است. حسین‌نژاد (۱۳۷۵)، نیز در پژوهشی به این نتیجه رسید که میانگین نمره‌های فشار روانی والدین کودکان معلول جسمی-حرکتی در سطح بالاتری از والدین کودکان عقب مانده ذهنی قرار دارد. بلاچر^۳ (۱۹۸۴)، نیز نشان داد هنگامی که کودک دارای نارسایی فیزیکی عمده‌ای باشد، از طرف والدین بیشتر طرد می‌شود (البرزی و بشاش، ۱۳۷۵). هالیدی و هانزلیک^۴ (۱۹۹۰)، نشان دادند که مادران کودکان مبتلا به سندرم دان در مقایسه با مادران کودکان طبیعی تحت فشار روانی بیشتری هستند (جدیدی‌زاده، ۱۳۷۷). پیسولا^۵ (۲۰۰۲)، به این نتیجه رسید که والدین کودکان اتیسم بیشترین مقدار فشار روانی را تجربه می‌نمایند. هیمن^۶ (۲۰۰۶)، هیمن^۶ (۲۰۰۶)، در پژوهشی با عنوان "استرس

1. Raina et al

2. Khamis

3. Blacher

4. Haldiy & Hanzlick

5. Pisula

6. Heaman

7. Britner et al

8. Eisenhower et al

شیوه‌های مقابله‌ای استفاده می‌کنند (لیتل^۱، ۲۰۰۲). در واقع، مادران به هنگام مواجهه با یک موقعیت استرس‌زا از جمله تولد کودکی با ناتوانی‌های رشدی، شیوه‌های مقابله‌ایی را در برابر فشار روانی خود به کار می‌برند (یونگ کیم^۲، ۲۰۰۲). خزاعی (۱۳۸۶)، در پژوهشی به این نتیجه رسید که بین میزان استفاده از شیوه‌های مقابله‌ای غیر مفید و میزان تحصیلات در مادران کودکان عقب مانده ذهنی رابطه معنادار و معکوسی وجود دارد. به عبارت دیگر، با افزایش سطح تحصیلات میزان استفاده از شیوه‌های مقابله‌ای ناکارآمد کاهش می‌یابد. شیوه‌های مقابله‌ای مثبت و کارآمد ممکن است تأثیر عوامل استرسی مرتبط با کودک بر روی سلامتی مادر را تعدیل کند (کمنی^۳، ۲۰۰۳). در حقیقت، شیوه‌های مقابله‌ای می‌تواند در کاهش میزان فشار روانی، به مادران کودکان با ناتوانی‌های رشدی کمک نماید. مادرانی که از راهبردهای مثبت مقابله با فشار روانی استفاده می‌کنند، از مادرانی که از این راهبردها استفاده نمی‌کنند، بیشتر می‌توانند فشار روانی ناشی از داشتن کودکی با مشکلات رشدی را در خود کاهش دهند (ویس^۴، ۲۰۰۲). مادران کودکان مبتلا به سندرم دان نیز دارای فشار روانی بالایی هستند. این مادران با استفاده از شیوه‌های مثبت یا منفی مقابله با فشار روانی می‌توانند استرس را در خود کاهش و یا افزایش دهند؛ بدین ترتیب که با شیوه‌های مثبت، فشار روانی را در خود کاهش و با شیوه‌های منفی، استرس را در خود افزایش می‌دهند (نوریزان و

شامسودین^۵، ۲۰۱۰). با توجه به یافته‌های پژوهش‌های فوق، مسأله اساسی تحقیق حاضر عبارت است از: مقایسه شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی شهر اصفهان. در واقع، مادران این سه گروه کودک، در هفت شیوه مقابله با فشار روانی، شامل مرور هیجانی (نشخوار ذهنی)، بازداری هیجانی، موفقیت‌گرایی سمی، انعطاف‌پذیری، کنترل شخصی، مقابله انفعالی و مقابله اجتنابی مقایسه می‌شوند. به عبارت روشن‌تر هدف این پژوهش این است که مادران کودکان عقب مانده ذهنی و مادران کودکان فلج مغزی از کدام شیوه‌های مقابله با فشار روانی استفاده می‌کنند و این سبک‌ها با مادران کودکان بهنجار مقایسه شود. بدین منظور، فرضیه‌های زیر بررسی شده است:

- بین شیوه مرور هیجانی (نشخوار ذهنی) مادران سه گروه کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و بهنجار تفاوت وجود دارد.

- بین شیوه بازداری هیجانی مادران سه گروه کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و بهنجار تفاوت وجود دارد.

- بین شیوه موفقیت‌گرایی سمی مادران سه گروه کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و بهنجار تفاوت وجود دارد.

- بین شیوه انعطاف‌پذیری مادران سه گروه کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و بهنجار تفاوت وجود دارد.

- بین شیوه کنترل شخصی مادران سه گروه کودکان

1. Little
2. Young Kim
3. Kemeny
4. Weiss

عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و بهنجار تفاوت وجود دارد.

- بین شیوه مقابله اجتنابی مادران سه گروه کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و بهنجار تفاوت وجود دارد.

- بین شیوه مقابله انفصالی مادران سه گروه کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و بهنجار تفاوت وجود دارد.

روش

جامعه و روش نمونه گیری: با توجه به ماهیت و اهداف تحقیق، برای انجام پژوهش حاضر از روش پژوهشی علی-مقایسه‌ای استفاده شده است؛ بدین ترتیب که شیوه‌های مقابله با فشار روانی سه گروه از مادرانی که هیچ گونه اختلال روانی نداشتند و صاحب کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی (از هر دو جنس)، مقایسه شده است. همچنین، مادران کودکانی انتخاب شده‌اند که به لحاظ سن، وضعیت اقتصادی، اجتماعی یکسان باشند. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و مادران کودکان عادی شهر اصفهان در سال ۸۸-۸۹ بودند. نمونه آماری شامل سه گروه ۳۰ نفری از مادران کودکان مورد اشاره بودند که به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. نمونه‌ی آماری دو گروه اول، مادران کودکانی بودند که تحت پوشش انجمن حمایت از کودکان بهشت با ناتوانایی‌های جسمی- حرکتی و ذهنی شهر اصفهان قرار گرفته‌اند و معادل آنان نمونه آماری از مادران کودکان عادی در مدارس انتخاب و بررسی شد.

ابزار

در این پژوهش از مقیاس سنجش شیوه‌های مقابله با فشار روانی راجر استفاده شده است. این مقیاس، دو درجه‌ای با گزینه‌های درست و غلط است، که به ترتیب صفر و ۱ نمره‌گذاری می‌شود. برخی سؤال‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس شامل هفت خرده مقیاس بالینی به شرح زیر است: ۱. مرور هیجانی (نشخوار ذهنی در مورد ناراحتی هیجانی)؛ ۲. بازداری هیجانی (فروردن هیجان)؛ ۳. موفقیت‌گرایی سمی (مؤلفه‌های اضافی بر موفقیت‌گرایی مثل خصومت و رقابت و همچنین، فشار زمان که آن را سمی و زهرآگین می‌کند)؛ ۴. انعطاف‌پذیری (شاخص مطلوبی است، چراکه نشان می‌دهد فرد چقدر قادر به تطابق با تغییرات محیط است)؛ ۵. کنترل شخصی (داشتن این احساس که عوامل بیرونی فرد را کنترل نمی‌کنند و مانند انعطاف‌پذیری، نمره بالا در این مقیاس بهتر است)؛ ۶. مقابله انفصالی (در اصل تمایل به غرق شدن در هیجان هاست)؛ ۷. مقابله اجتنابی (انکار و نادیده گرفتن فشار روانی است و طولانی کردن این حالت نامطلوب است). برای هر مقیاس شش سؤال در نظر گرفته شده است. پاسخ به این پرسشنامه حدود ۱۰ دقیقه طول می‌کشد و والدین به راحتی آن را تکمیل می‌کنند. این پرسشنامه از اعتبار و پایایی بالایی برخوردار است و در تحقیقات متعددی استفاده شده است (راجر، ترجمه نجاریان و داوودی، ۱۳۷۹). در ایران نجاریان و داوودی (۱۳۷۹) این مقیاس را ترجمه و گزارش می‌کنند. این مقیاس از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. روایی محتوایی آن را تعدادی از روان‌شناسان و روان‌پزشکان تأیید نموده‌اند که البته یک شاخص کیفی است. در مطالعه حاضر، ضریب پایایی به شیوه آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۸ و به ترتیب برای مرور هیجانی ۰/۷۴، بازداری

هیجانی ۰/۷۲، موفقیت‌گرایی سمی ۰/۵۸، واریانس استفاده شد.

نتایج

در این قست ابتدا میانگین و انحراف معیار شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی و سپس نتایج مربوط به آزمون فرضیه‌ها (تحلیل واریانس) آمده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی

مادران کودکان عادی		مادران کودکان فلج مغزی		مادران کودکان عقب مانده ذهنی		خرده آزمون‌ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۸۴	۱/۸	۰/۸۶	۳/۳۶	۱/۰۳	۴/۶۳	مرور هیجانی (نشخوار ذهنی)
۰/۷۵	۲/۱	۰/۸۹	۲/۸۶	۱	۴/۴۶	بازداری هیجانی
۰/۶۸	۲/۱۳	۱/۱۴	۳/۸۳	۱/۰۹	۳/۲	موفقیت‌گرایی سمی
۰/۷۹	۳/۷	۰/۷۵	۲/۱	۰/۹۵	۲/۱	انعطاف‌پذیری
۰/۷۵	۴/۶۶	۱/۲۳	۳/۳	۱/۰۹	۳/۸	کنترل شخصی
۰/۸۸	۱/۶۶	۰/۹	۳/۸۳	۰/۷۹	۴/۳	مقابله اجتنابی
۱/۰۹	۱/۸	۱/۳۶	۴	۰/۹۲	۴/۸	مقابله انفصالی

اطلاعات جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس (آنوا) خرده مقیاس‌های پرسشنامه شیوه‌های مقابله با فشار روانی

تفاوت سه گروه مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی

توان آماری	Eta ²	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص‌های آماری منبع متغیر وابسته
۱	۰/۶۱	۰/۰۰۰۱	۷۰/۳۵	۶۰/۴۳	۲	۱۲۰/۸۶	مرور هیجانی (نشخوار ذهنی)
۱	۰/۵۵	۰/۰۰۰۱	۵۴/۶۵	۴۳/۷۴	۲	۸۷/۴۸	بازداری هیجانی
۱	۰/۳۳	۰/۰۰۰۱	۲۲/۲۹	۲۲/۱۴	۲	۴۴/۲۸	موفقیت‌گرایی سمی
۱	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۳۶/۰۹	۲۵/۶	۲	۵۱/۲	انعطاف‌پذیری
۰/۹۹	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱	۱۳/۰۳	۱۴/۳۴	۲	۲۸/۶۸	کنترل شخصی
۱	۰/۶۴	۰/۰۰۰۱	۷۷/۳۳	۵۷/۶۳	۲	۱۱۵/۲۶	مقابله اجتنابی
۱	۰/۵۶	۰/۰۰۰۱	۵۵/۴۴	۷۲/۴	۲	۱۴۴/۸	مقابله انفصالی

آنوا) تفاوت مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج

اطلاعات جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل واریانس

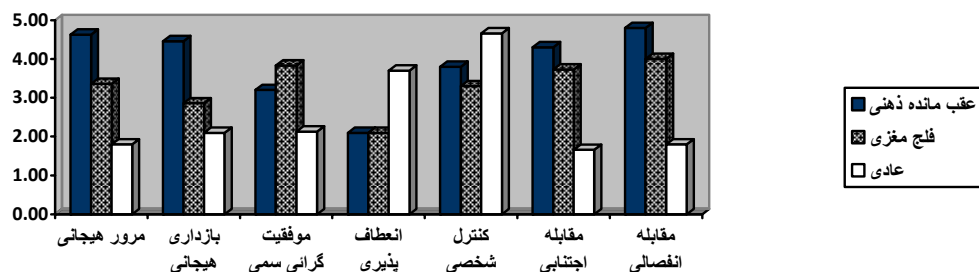
درصد است. توان آماری ۱ و سطح احتمال نزدیک به صفر ($P=0/001$)، بر کفایت حجم نمونه دلالت دارد.

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در کلیه زیر مقیاس‌های مقابله با فشار روانی بین مادران گروه‌های عادی، عقب مانده ذهنی؛ عادی، فلج مغزی و همچنین، عقب مانده ذهنی، فلج مغزی در سطح ($P<0/001$) تفاوت معناداری وجود دارد.

مغزی و عادی در خرده مقیاس‌های مرور هیجانی (نشخوار ذهنی)، بازداری هیجانی، موفقیت‌گرایی سمی، انعطاف‌پذیری، کنترل شخصی، مقابله انفصالی و مقابله اجتنابی را نشان می‌دهد. بر اساس این اطلاعات بین خرده مقیاس‌های، مقیاس شیوه‌های مقابله با فشار روانی در سه گروه تفاوت معنادار وجود دارد ($P\leq 0/01$). میزان این تفاوت در خرده آزمون‌ها به ترتیب ۶۱، ۵۵، ۳۳، ۴۵، ۲۳، ۶۴ و ۵۶

جدول ۳. میانگین نمره‌های خرده مقیاس‌ها در گروه‌های زوجی

متغیر وابسته	گروه I	گروه J	تفاوت میانگین دو گروه (I - J)	سطح معناداری
مرور هیجانی (نشخوار ذهنی)	گروه عادی	گروه عقب مانده ذهنی	$1/8-4/63 = -2/83$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$1/8-3/36 = -1/56$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$4/63-3/36 = 1/26$	۰/۰۰۰۱
بازداری هیجانی	گروه عادی	گروه عقب مانده ذهنی	$2/1-4/46 = -2/36$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$2/1-2/86 = -0/76$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$4/46-2/86 = 1/6$	۰/۰۰۰۱
موفقیت‌گرایی سمی	گروه عادی	گروه عقب مانده ذهنی	$2/13-3/2 = -1/06$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$2/13-3/83 = -1/7$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$3/2-3/83 = -0/63$	۰/۰۰۰۱
انعطاف‌پذیری	گروه عادی	گروه عقب مانده ذهنی	$3/7-2/1 = 1/6$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$3/7-2/1 = 1/6$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$2/1-2/1 = 0$	۰/۰۰۰۱
کنترل شخصی	گروه عادی	گروه عقب مانده ذهنی	$4/66-3/8 = 0/86$	۰/۰۰۰۲
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$4/66-3/3 = 1/36$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$3/8-3/3 = 0/5$	۰/۰۰۰۶
مقابله اجتنابی	گروه عادی	گروه عقب مانده ذهنی	$1/66-4/3 = -2/63$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$1/66-3/73 = -2/06$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$4/3-3/73 = 0/56$	۰/۰۰۰۱
مقابله انفصالی	گروه عادی	گروه عقب مانده ذهنی	$1/8-4/8 = -3$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$1/8-4 = -2/2$	۰/۰۰۰۱
	گروه عقب مانده ذهنی	گروه فلج مغزی	$4/8-4 = 0/8$	۰/۰۰۰۸



نمودار ۱. میانگین نمره‌های خرده‌مقیاس‌های شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقوبت‌مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی

با سندرم دان با استفاده از شیوه‌های مثبت یا منفی مقابله با فشار روانی می‌توانند استرس را در خود کاهش و یا افزایش دهند؛ بدین ترتیب که با شیوه‌های مثبت، فشار روانی را در خود کاهش و با شیوه‌های منفی، استرس را در خود افزایش می‌دهند.

عوامل متعددی در افزایش و یا کاهش میزان فشار روانی مادران کودکان عقوبت‌مانده ذهنی و فلج مغزی نقش دارند. مهمترین این عوامل شامل این موارد است: وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده و حمایت‌های اجتماعی از مادران (اسکاک و همکاران، ۲۰۰۶؛ ایزن هائر و بلچر، ۲۰۰۶؛ خمیس، ۲۰۰۷؛ لسنبیری و رهفلدت، ۲۰۰۴ و بریتنر و همکاران، ۲۰۰۳)، شدت، نوع معلولیت، جنس و سن کودک (جدیدی‌زاده، ۱۳۷۷)، مشکلات رفتاری کودک (مک‌کنکی و همکاران، ۲۰۰۸؛ راینا و همکاران، ۲۰۰۵) و به کار بردن شیوه‌های مثبت یا منفی مقابله با فشار روانی (نوریزان و شامسودین، ۲۰۱۰ و ایزن هائر و همکاران، ۲۰۰۹).

در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت، مادران در مقابل فشار روانی ناشی از داشتن یک کودک با مشکلات جسمانی و یا ذهنی از شیوه‌های

اطلاعات نمودار شماره ۱، میانگین نمره‌های گروه‌های مورد مطالعه در خرده‌مقیاس‌های شیوه‌های مقابله با فشار روانی را نشان می‌دهد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقوبت‌مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد بین شیوه‌های مقابله‌ای مرور هیجانی (نشخوار ذهنی)، بازداری هیجانی، موفقیت‌گرایی سمی، انعطاف‌پذیری، کنترل شخصی، مقابله انفصالی و مقابله اجتنابی مادران سه گروه از کودکان تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش‌هایی همچون: بریتنر و همکاران (۲۰۰۳)، حسین‌نژاد (۱۳۷۵)، راینا و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که مادران کودکان فلج مغزی فشار روانی بالایی را تجربه می‌کنند. همچنین، مک‌کنکی و همکاران (۲۰۰۸) و ملک‌پور (۱۳۷۶) نیز دریافتند که مادران کودکان عقوبت‌مانده ذهنی فشار روانی بالا و سلامت روانی پایینی را دارا هستند. تحقیق نوریزان و شامسودین (۲۰۱۰)، نیز نشان داد که مادران کودکان

آموزشی (از جمله آموزش سبک‌های مثبت مقابله با فشار روانی) می‌توان افسردگی، دلواپسی و استرس را در میان مادران کودکان فلج مغزی کاهش داد و سپس رضایت از زندگی را در میان این مادران بالا برد (بارلو و همکاران، ۲۰۰۷). حمایت‌های اجتماعی می‌تواند به عنوان یک واسطه، میزان سازگاری را در میان این مادران بالا ببرد (مک برر، ۱۹۹۱؛ شانکوف و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل از بریتنر و همکاران، ۲۰۰۳). بسیار مهم است که والدین خدمات حمایتی دریافت کنند تا برای هر چه نیکوتر انجام دادن وظایف خود به عنوان والد، بهتر از دیگر مهارت‌هایشان توانمند شوند (لسنبری و رهفلدت، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که حمایت‌های اجتماعی نقش مهمی در کاهش استرس و شادمانی مادران کودکان فلج مغزی ایفا می‌کند (اسکاک و همکاران، ۲۰۰۶).

پژوهش‌های ملک پور و همکاران (۱۳۸۵)، و دینی ترکی و همکاران (۱۳۸۵)، تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره را در کاهش میزان فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی نشان می‌دهند. همچنین، نتایج تحلیل آزمون شفه در این پژوهش نشان داد بین میانگین نمره‌های شیوه‌های مقابله با فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی، فلج مغزی و عادی در خرده مقیاس‌ها، اختلاف معناداری وجود دارد؛ بدین ترتیب که در خرده مقیاس‌های مرور هیجانی، بازداری هیجانی، مقابله اجتنابی و مقابله انفصالی (که شیوه‌های مقابله‌ای منفی هستند) مادران کودکان عقب مانده ذهنی نمره بیشتری به دست آوردند، در خرده مقیاس

مثبت یا منفی مقابله با فشار روانی استفاده می‌کنند و این مسأله نشان دهنده این مطلب است که مادران کودکان با ناتوانی‌های ذهنی و جسمی متحمل فشار روانی به میزان بالایی هستند. یافته‌های مطالعات مختلف در مورد فشار روانی مادران کودکان با ناتوانی نشان داده است که آنها فشار روانی بیشتری نسبت به پدران دارند و از روش‌های مقابله با فشار روانی برای کاهش استرس خود استفاده می‌کنند (لیتل، ۲۰۰۲). در پژوهشی که بین شیوه‌های مقابله با فشار روانی دو گروه از مادران کودکان عقب مانده ذهنی انجام گرفت، نشان داده شد که از این دو گروه، مادران سیاهپوست در مقابل فشار روانی خود نسبت به مادران سفیدپوست از راهبردهای مقابله‌ای مذهبی (که جز شیوه‌های مثبت مقابله‌ای است) بیشتر استفاده می‌کنند و بدین ترتیب، فشار روانی را در خود کاهش می‌دهند (میلتیادس و پراچنو، ۲۰۰۲).

در واقع، مادران به هنگام مواجهه با یک موقعیت استرس‌زا، از جمله تولد یک کودک با ناتوانی‌های رشدی، از سبک‌های مقابله‌ای در برابر فشار روانی خود استفاده می‌کنند (یونگ کیم، ۲۰۰۲). سبک‌های مقابله‌ای مثبت و کارآمد ممکن است تأثیر عوامل استرسی مرتبط با کودک، بر روی مادر را کاهش دهد (کمنی، ۲۰۰۳؛ به نقل از ایزن هائر و همکاران، ۲۰۰۹). در تبیین این موضوع می‌توان گفت وظیفه متخصصان این است که شیوه‌های مثبت مقابله با فشار روانی را به مادران کودکان با نیازهای خاص، از جمله مادران کودکان عقب مانده ذهنی و فلج مغزی آموزش داده تا بدین شکل آنها بتوانند فشار روانی را در خود کاهش دهند. با برنامه‌های حمایتی و

مغزی، شیوه‌های صحیح مقابله با فشار روانی را که ناشی از معلولیت فرزندشان و دیگر مسائل و رویدادهای زندگی است، آموزش داد، تا بتوان بهداشت روانی مطلوبتری برای خانواده‌های کودکان با نیازهای خاص فراهم کرد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش این بود که تنها دو گروه از مادران کودکان با نیازهای خاص بررسی شدند که پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی مادران دیگر کودکان با نیازهای خاص نیز مطالعه شوند. همچنین، در این مطالعه فقط مادران بررسی شدند که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده پدران و مادران هر دو ارزیابی شوند.

منابع

البرزی، ش و بشاش، ل. (۱۳۷۵). تأثیر کودک عقب مانده ذهنی بر خانواده، *مجله پژوهش‌های روان‌شناختی، سال دوم، ش ۷، ۱-۱۲*.

اپستاین، ر. (۱۳۸۴). *فعالیت‌های آرام بخش، ترجمه حمیده جعفر یزدی و زهره دهقانی، تهران: انتشارات جوانه رشد*.

جدیدی‌زاده، نیکو. (۱۳۷۷). بررسی رابطه میزان فشار روانی والدین عقب مانده ذهنی، با شدت عقب مانده ذهنی، جنسیت، سن کودک، وضعیت اقتصادی و میزان تحصیلات والدین، *مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی دانشگاه اصفهان، سال اول، ش ۳، ۲۶-۳۷*.

حسین‌نژاد، م. (۱۳۷۵). *بررسی و مقایسه میزان فشار روانی و سازگاری زناشویی والدین کودکان عقب‌مانده آموزش پذیر و کودکان معلول*

موفقیت‌گرایی سمی مادران کودکان فلج مغزی نمره بیشتری کسب کردند و نیز در خرده مقیاس‌های انعطاف‌پذیری و کنترل شخصی (که دو شیوه مثبت مقابله با فشار روانی است) مادران کودکان عادی بالاترین نمره را دارا بودند. مادران کودکان عقب مانده ذهنی در مقابل فشار روانی ناشی از داشتن کودکی با مشکلات ذهنی، از شیوه‌های منفی مقابله با فشار روانی به میزان بیشتری از مادران کودکان فلج مغزی و عادی استفاده می‌کنند و با به کار بردن این شیوه‌ها فشار روانی را در خود افزایش می‌دهند. بنابراین، این مادران فشار روانی بیشتری نسبت به مادران کودکان فلج مغزی و عادی دارند. این یافته مطابق با تحقیق ملک پور (۱۳۷۶) است که نشان داد مادران کودکان عقب مانده ذهنی فشار روانی بالایی را تحمل می‌کنند. پژوهش مک کنکی و همکاران (۲۰۰۸)، نیز این یافته را تأیید می‌کند؛ در ضمن یافته‌های این پژوهش با پژوهش حسین‌نژاد (۱۳۷۵)، مغایر است که در تبیین آن می‌توان گفت، ابزار (شیوه‌های مقابله با فشار روانی و خرده مقیاس‌ها) استفاده شده، با پژوهش حسین‌نژاد متفاوت بوده است؛ بدین ترتیب که ابزار استفاده شده در این پژوهش شیوه‌های مقابله با فشار روانی را ارزیابی می‌کند، در حالی که ابزار مورد استفاده در پژوهش حسین‌نژاد میزان فشار روانی را در مادران می‌سنجد. همچنین، در پژوهش حاضر صرفاً فلج مغزی بررسی شده، ولی در پژوهش حسین‌نژاد طیفی از مشکلات جسمی - حرکتی بررسی شده است.

به طور کلی، می‌توان بر اساس یافته‌های این پژوهش مداخلاتی در جهت کاهش استرس طراحی نمود و به مادران کودکان عقب مانده ذهنی و فلج

- هورن بی، گ. (۱۳۷۶). مشاوره با پدران و مادران کودکان استثنایی، ترجمه محمد حسین نظری نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- Barlow, J, Hons, C, Powell, L, & Cheshire, A. (2007). The training and support programme (involving basic massage) for parents of children with cerebral palsy: an implementation study. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 11 (4), 44-53.
- Baxter, C, Cummins, R.A, & Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25 (2), 105-118.
- Britner, P. A, Morog, M. C, Pianta. R.C, & Marvin. R. S. (2003). Stress and coping: A comparison of self-report measures of functioning in families of young children of cerebral palsy or no medical diagnosis. *Journal of Child and Family Studies*, 12 (3), 335-348.
- Eisenhower, A, Barker, B & Blacher, J. (2009). Children delayed development and behavior problems: Impact on mothers perceived physical health across early childhood. *Social Science & Medicine*, 68, 89-99.
- Eisenhower, A, & Blacher, J. (2006). Mothers of adults with intellectual disability: multiple roles, ethnicity and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 905-916.
- Heaman, J. (2006). Perceived stressors and coping strategies of parents who have children with developmental disabilities: A comparison of mothers with fathers. *Journal of pediatric nursing*, 10 (5), 311-320.
- Hendriks, A. H. C, Demoor, J. M. H, Oud, J. H. L, and Savelberg. M. H. W. (2001). Perceived changes in well-being of parents with a child in the therapeutic toddler class. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 455-468.
- Hyden, M, & Goldman, J. (1996). Families of adults with mental retardation: stress level جسمی- حرکتی با والدین کودکان عادی شهر تهران، تهران: پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خزاعی، ک. (۱۳۸۶). مقایسه شیوه‌های مقابله با فشار روانی در والدین کودک عقب مانده ذهنی و عادی مقطع ابتدایی شهرستان بیرجند سال تحصیلی ۸۰-۷۹، دومین همایش کشوری ارتقای سلامت زنان با محوریت خانواده سالم، دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
- دینی ترکی، ن. بهرامی، ه. داور منش، ع و بیگلریان، آ. (۱۳۸۵). رابطه فشار روانی با رضامندی زناشویی در والدین کودکان عقب مانده ذهنی، فصلنامه علمی- پژوهشی توان بخشی، سال هفتم، ش چهارم، ۳۲-۴۴.
- راجر، د. (۱۳۷۹). کنترل فشار روانی چالش تغییر، ترجمه بهمن نجاریان و ایران داودی، تهران: انتشارات رشد.
- سیف نراقی، م و نادری، ع. (۱۳۸۱). فشار روانی و والدین کودکان معلول. نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، ش ۱۰ و ۱۱، ۱۹-۲۳.
- ملک‌پور، م. فراهانی، ح. آقایی، آ و بهرامی، ع. (۱۳۸۵). تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش فشار روانی مادران کودکان عقب مانده ذهنی و عادی، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ششم، ش ۲، ۶۶۱-۶۷۶.
- ملک‌پور، م. (۱۳۷۶). مقایسه استرس مادران کودکان عقب مانده ذهنی با مادران کودکان ناشنوا و نابینا، مجله دانشکده علوم پزشکی دانشگاه اصفهان، سال پانزدهم، ش ۴۸، ۷۶-۸۱.

- disabilities. *Journal of Gerontologist*, 42 (1), 82-91.
- Norizan, A, Shamsuddin, K. (2010). Predictors of parenting stress among Malaysian mothers of children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 266-80
- Pisula, E.(2002). Parents of children with autism. *Psych*, 36 (1), 95-108.
- Raina, P, Donnell, M, Rosenbaum, P, Brehant, J, Walter, S. D., Russall, D, Swinton, M, Zhu, B, & Wood, E. (2005). The health and well-being caregivers of children with cerebral palsy. *Journal of pediatric nursing*, 115, 626-636.
- Skok, A, Harvey, D, & Reddihough, D. (2006). Perceived stress, perceived social support, and well-being among mothers of school-aged children with cerebral palsy. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31 (1), 53-57.
- Weiss, M, J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children with autism, and children with mental retardation. *Autiam*, 6 (1), 115-130.
- Young Kim, H. (2002). *The relationship stressors and family recourses to family functioning*. University of Alberta.
- and need for services. *Journal of Social work*, 41 (6), 657-667.
- Kemeny, M. E. (2003). The psychobiology of stress. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 124-129.
- Khamis, V. (2007). Psychological distress among parents of children with mental retardation in united arab emirates. *Social Science & Medicine*, 64 (7), 850- 868.
- Lessenberry, B & Rehfeldt, R. (2004). Evaluating stress levels of parents of children with disabilities. *Exceptional Children*, 70 (2), 231-244.
- Little, L. (2002). Differences in stress and coping for mothers and fathers of children with aspergers syndrome and nonverbal learning disorders. *Journal of pediatric nursing*, 28 (6), 565-583.
- Mahoney, G, Boyce, G, Fewell, R. R, Spiker, D, & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 5-16.
- McConkey, R, Kennedy, M, Chang, M, Jarrah, S, & Shukri, S. (2008). The impact of mothers bringing up a child intellectual disabilities: a cross-cultural study. *Journal Of Nursing Studies*, 45, 65-74.
- Miltiades, H, & Pruchno, R. (2002). The effect of religious coping on caregiving appraisals of mothers of adults with developmental

اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

مهناز اشرفی^۱ فرزانه منجری^{۲*}

۱- کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات خوزستان، ایران

Ashrafi.mm58@gmail.com

۲- کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات خوزستان، ایران

Fm.esfahani@gmail.com

چکیده

از آنجایی که پرخاشگری و رفتار پرخاشگرانه آثار نامطلوبی بر حالت درونی افراد و به پیرو آن بر روابط بین‌فردی می‌گذارد، از طرفی توانایی در برقرارکردن ارتباط مؤثر با دیگران، باعث رشد مطلوب و شکوفایی شخصیت می‌شود، از این رو در پژوهش حاضر اثربخشی مهارت‌های ارتباطی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بررسی شد. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ و نمونه تحقیق ۶۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای و تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه پرخاشگری اهواز (A.A.I) بود. طرح پژوهش از نوع نیمه تجربی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود، که پس از انتخاب تصادفی گروه‌های آزمایشی و گواه، مداخله آزمایشی (مهارت‌های ارتباطی) بر روی گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و یک بار در هفته اجرا گردید. پس از اتمام برنامه آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون، و آزمون پیگیری یک ماه پس از اجرای پس‌آزمون از هر دو گروه گرفته شد. به منظور تجزیه و انجام داده‌ها از تحلیل واریانس چند متغیری و کواریانس (مانکوا) استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بوده است. نتایج درباره زیر مقیاس‌های پرخاشگری نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی در ابعاد خشم و عصبیت، تهاجم و توهین و لجاجت و کینه‌توزی نیز مؤثر بوده است. واژه‌های کلیدی: مهارت‌های ارتباطی، پرخاشگری، خشم و عصبیت، تهاجم، توهین، لجاجت و کینه‌توزی.

مقدمه

شخصیتی افراد رابطه مثبتی دارد. رفتار پرخاشگرانه در بین افراد عجول، زود رنج و سلطه‌گر و رقابت طلب بیشتر دیده می‌شود. در نتیجه، با آموزش مهارت‌های سازگاری، کاهش اضطراب، ایجاد حس نوع دوستی و همکاری میزان پرخاشگری را در دانش‌آموزان کاهش دادند.

پگانی و همکاران^۴ (۲۰۰۴) پرخاشگری کلامی و فیزیکی در بین نوجوانان ۱۶ ساله دختر و پسر را در ارتباط با مادرشان بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که فقر، تبعیض، مشکلات خانوادگی و ناکامی‌ها در رفتار پرخاشگرانه فرزندان نسبت به والدین، به خصوص مادرانشان تأثیر دارد. خانواده‌هایی که سطح بالای فشارهای روحی را تجربه کرده بودند، رفتار پرخاشگرانه بیشتری از خود نشان دادند و در این میان، پرخاشگری پسران بیشتر از دختران بود. مجازات‌های خشونت‌آمیز والدین در شش ماه گذشته عاملی در جهت پرخاشگری و آسیب به مادران اعلام شده بود.

کنکس و همکاران^۵ (۲۰۰۳) افسردگی را از دیگر عوامل موثر در پرخاشگری می‌دانند. افراد افسرده پرخاشگری را به صورت فیزیکی نشان می‌دهند، و جنسیت در این عامل تأثیر دارد. میزان پرخاشگری فیزیکی در پسران بیش از دختران است.

وین استوک و همکاران^۶ (۲۰۰۴) پرخاشگری را به عوامل داخل خانواده و روابط زوجین با هم می‌دانند. کیفیت رابطه تأثیر زیادی بر تکامل طبیعی

سال‌های نوجوانی مرحله مهم و برجسته رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به شمار می‌رود. در این مقطع سنی نیاز به تعادل هیجانی و عاطفی، خود آگاهی، برقراری روابط سالم با دیگران، کسب مهارت‌های اجتماعی لازم در دوست‌یابی، از مهمترین نیازهای نوجوانان است (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۷).

کن‌ن‌لی و همکاران^۱ (۲۰۱۰) پرخاشگری را به عنوان یک مشکل جهانی در میان همه نوجوانان اعلام کرده‌اند؛ و آن را مختص فرهنگ و جامعه خاصی نمی‌دانند. آنچه باعث توجه محققان به رفتار پرخاشگرانه شده است، آثار نامطلوب آن بر رفتار بین فردی و همچنین، آثار ناخوشایند آن بر حالات درونی افراد است. نوجوانان پرخاشگر غالباً قدرت مهار رفتار خود را ندارند و رسوم و اخلاق جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند، زیر پا می‌گذارند (صادقی، ۱۳۸۱). بنابراین، در این تحقیق به اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری پرداخته می‌شود.

کلینه^۲ (۱۹۹۵)، ترجمه محمدخانی، (۱۳۸۴) پرخاشگری را دفاع کردن از حقوق خود به شیوه‌ای خصمانه می‌داند که هدف آن، گرفتن امتیاز از دیگران است. افراد پرخاشگر نیازها و خواسته‌های خود را از طریق تسلط، توهین و تحقیر دیگران برآورده کنند.

کروسر و همکاران^۳ (۲۰۰۹) علل پرخاشگری را در میان ۶۲۹ نفر دانش‌آموز دختر بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که پرخاشگری با ویژگی‌های

4. Pagani etal

5. Knox etal

6. Winstok etal

1. Connolly etal

2. Kelineh

3. Crothers etal

کیم و همکاران^۳ (۲۰۱۰) عنوان کردند که نوجوانان ۱۲-۱۴ ساله خشم خود را به صورت اولین مرحله خشم؛ یعنی پرخاشگری فیزیکی و کلامی نشان می‌دهند و احساسات خشمگین خود را به راحتی و با کوچکترین محرکی نشان می‌دهند. از طرفی جنسیت و نژاد در این میان تأثیر دارد. پسران به طور رایج احساسات خشم خود را به صورت پرخاشگری نشان می‌دهند و سیاهپوستان نسبت به سفیدپوستان پرخاشگری زیادتری دارند.

وای براندت و ارملیس^۴ (۲۰۱۰) اعتماد به نفس را در پذیرش و عدم پذیرش مشکلات و پرخاشگری بین همسالان مهم می‌دانند. این تحقیق که به صورت خودگزارشی بین ۲۰۴ نوجوان ۱۲-۱۶ ساله سوئدی انجام شد، نشان داد نوجوانان که اعتماد به نفس بیشتری داشتند، خود را مسؤول مشکلات و ناکامی به وجود آمده می‌دانستند و کمتر ناکامی‌های خود را به دیگران نسبت می‌دادند و در نهایت، کمتر عصبانی می‌شدند و پرخاشگری کمتری نسبت به همسالان داشتند. در نتیجه، با آموزش ابراز وجود، بالا بردن سطح توانایی‌ها و ایجاد اعتماد به نفس، میزان پرخاشگری را در نوجوانان به طور معناداری کاهش دادند.

ورونا و همکاران^۵ (۲۰۰۸) اشکال مختلف خشونت را در میان دو گروه نوجوانان دبیرستانی و جوانان دانشگاهی بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که پرخاشگری فیزیکی و کلامی در بین دانشجویان کمتر است و آنها پرخاشگری خود را

کودک دارد. همچنین، برخی عوامل همچون کشمکش‌های خانوادگی و شکست زوجین در ازدواج، نداشتن رابطه گرم با والدین، دلبستگی نا-امن، مقررات سخت و نظارت ناکافی خطر شکل‌گیری مشکلات رفتاری در کودکان را افزایش داد. نوجوانانی که در خانه مورد بی‌مهری والدین قرار می‌گیرند، از برقراری ارتباط صمیمانه و مؤثر با دیگر همسالان ناتوانند. در نتیجه، با آموزش فرزندپروری به والدین و ایجاد ارتباط مؤثر بین زوجین میزان پرخاشگری را در کودکان کاهش دادند.

هررن کول و همکاران^۱ (۲۰۰۷) نوجوانان ۱۲ تا ۱۴ ساله را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که داشتن مهارت‌های ارتباطی و ابراز وجود و عزت نفس بالا از عوامل مهم در دوست‌یابی و ارتباط مؤثر با دیگران است. افراد دارای عزت نفس پایین از ارزش خود کمتر مطمئن هستند و بیشتر تحت تأثیر ارزیابی‌های اجتماعی قرار می‌گیرند و به این ارزیابی‌ها بیشتر توجه می‌کنند. یافته‌های پژوهش رابطه بین عزت نفس پایین و پرخاشگری در سطح بالا را تأیید کرده است.

گلداسستین و تیساک^۲ (۲۰۰۶) اقتدار والدین و دوستان را در ارتباط با پرخاشگری نوجوانان مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند والدینی که در کودکی در ارتباط با فرزندان روش سهل‌انگارانه یا سختگیرانه در پیش گرفته بودند، شاهد پرخاشگری و خشونت بیشتری از نوجوان خود بودند. همچنین، عامل دوستان و همانند سازی با آنان در بروز خشونت مؤثر است.

3. Kim etal

4. Ybrandt & Armelius

5. Verona etal

1. Herrenkohl etal

2. Goldstein & Tisak

مهارت‌های همدلی، مهارت‌های ارتباطی و دوستی‌ها، مدیریت خشم و آموزش حل مشکلات فردی و یادگیری و رعایت مقررات مدرسه می‌تواند در جلوگیری از بروز خشم و پرخاشگری و در نهایت ترک تحصیل نوجوانان مؤثر باشد. در این میان، همکاری والدین و اولیای مدرسه در اجرای آن مؤثر است.

الکس‌نین و الکس‌نین^۴ (۲۰۰۵) آموزش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی را در مشکلات یادگیری و رفتاری مؤثر می‌دانند، و کسانی که تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی، ارتباطی و ابراز وجود قرار گرفتند، از لحاظ پیشرفت تحصیلی موفقیت بهتری کسب کردند. در نتیجه، با یادگیری ارتباط مؤثر با دیگران و افزایش سطح اعتماد به نفس، میزان مشکلات رفتاری از جمله پرخاشگری کاهش یافت.

کادیش و همکاران^۵ (۲۰۰۷) نقص در مهارت اجتماعی را عامل پرخاشگری و بزهکاری نوجوانان می‌دانند. کسب این مهارت‌ها مستقیماً در کاهش تعاملات مشکل‌زا با دیگران مؤثر است. آنها در تحقیق خود با آموزش مهارت‌هایی مثل ارتباط مؤثر، همدلی، مسئولیت‌پذیری و تعاملات بین فردی توانستند کفایت اجتماعی نوجوانان را در حد زیاد افزایش دهند و در نهایت، میزان پرخاشگری در آنها کاسته شد.

اسچمپ و همکاران^۶ (۲۰۰۴) تخلیه هیجانی را به عنوان وسیله‌ای برای کنترل رفتار پرخاشگرانه پیشنهاد کرده‌اند. در تحقیقی که عنوان «تأثیر یک

بیشتر به صورت بحث و جدل‌های غیر منطقی نشان می‌دهند، در حالی نوجوانان دبیرستانی پرخاشگری را به صورت فیزیکی و کلامی و در قالب دسته‌ها و گروه‌بندی نشان می‌دهند.

سالیوان و همکاران^۱ (۲۰۰۷) خویشتن‌داری را در جلوگیری از بروز خشمونت مهم می‌دانند. آنها با تحقیقی که روی ۹۱۳ دانش‌آموز روستایی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که افراد خویشتن‌دار بر رفتار خود کنترل بیشتری دارند و هنگام عصبانیت بهتر می‌توانند رفتار خود را کنترل کنند.

مارتین استوری و همکاران^۲ (۲۰۰۹) تجاوز در دوران کودکی را از عوامل مهم خشمونت‌های خانگی و تبهکاری دوران بزرگسالی می‌دانند. کودکانی که در دوران کودکی مورد تجاوز قرار گرفته‌اند، از مهارت‌های ارتباطی کمتری برخوردارند و خواسته‌های خود را به صورت خشم و خشمونت بیان می‌کنند.

وب استراس‌تراتون و رید^۳ (۲۰۰۳) درمان مشکلات رفتاری و تقویت مهارت اجتماعی و عاطفی در کودکان و نوجوان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند کودکانی که در دوران پیش‌دبستانی و اوایل دبستان دچار مشکلات رفتاری شوند، بیشتر احتمال ترک تحصیل، سوء مصرف مواد و خشمونت در مراحل بعدی زندگی دارند. در نتیجه، استراتژی درمان مشکلات رفتاری قبل از ۸ سالگی و ایجاد وقفه در پیشرفت آن، بهره‌وری درخور توجهی را نصیب خانواده‌ها و جامعه می‌کند. در نتیجه، آموزش

4. Elksnin & Elksnin

5. Kadish etal

6. Schempp etal

1. Sullivan etal.

2. Martin-Storey etal

3. Webster-Stratton & Reid

جامعه نمونه آماری و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه ناحیه ۴ شهر اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ به تحصیل اشتغال داشتند. برای انتخاب نمونه از شیوه خوشه‌ای تک مرحله‌ای و تصادفی ساده استفاده شد. از بین نواحی آموزش و پرورش شهر اهواز، با استفاده از شیوه خوشه‌ای، ناحیه ۴ انتخاب شد. در مرحله بعد از بین مدارس چهار مدرسه به شکل تصادفی ساده انتخاب شد و از بین دانش‌آموزانی که در آزمون پرخاشگری بالاترین نمره را کسب نمودند، ۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه مساوی آزمایش و گواه قرار گرفتند. برای انتخاب گروه آزمایش و گواه، افراد براساس نمره آزمون پرخاشگری مرتب و به ترتیب یکی در گروه آزمایش و بعدی در گروه گواه قرار داده شدند، تا دو گروه از جهت میانگین نمره‌ها همتا شوند. ابزار تحقیق در این پژوهش از پرسشنامه پرخاشگری اهواز (AAI) استفاده شده است. این پرسشنامه توسط زاهدی‌فر (۱۳۷۵) ساخته شده است و ۳۰ ماده دارد و آزمودنی به یکی از چهار گزینه: هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و همیشه پاسخ گفته و نمره‌گذاری آن از ۰ تا ۳ است. این مقیاس سه عامل خشم و عصبیت، تهاجم و توهین، و لجاجت و کینه‌توزی را می‌سنجد. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده پرخاشگری بالاست زاهدی‌فر (۱۳۷۵) پایایی آزمون به روش ضرایب بازآزمایی ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرونباخ (همسانی درونی) را برای کل آزمودنی‌ها ۰/۸۷ اعلام کرده است. زاهدی‌فر (۱۳۷۵) اعتبار این آزمون را از طریق اجرای همزمان مقیاس

ورزش گروهی مانند گلف بر الگوی ارتباطی دانش‌آموزان و معلم» صورت گرفت، نشان داد دانش‌آموزانی که در ورزش گروهی شرکت کرده بودند، در بحث‌ها و موضوع‌های درسی فعالانه شرکت کردند و میزان پرخاشگری آنها نیز کاهش یافت.

آنچه باعث توجه محققان به رفتار پرخاشگرانه شده است، آثار نامطلوب آن بر حالات درون فردی و پیرو آن بر رفتار بین فردی افراد است و نیز یکی از علل ایجاد تصویر منفی در میان همسالان و آموزگاران، طرد از سوی همسالان، افت تحصیلی، مصرف مواد و بزهکاری، پرخاشگری است. از طرفی، همه انسان‌ها نیازمند رابطه و برقراری ارتباط با دیگران هستند. به سخن دیگر، بدون ارتباطات مؤثر اجتماعی و تعامل بین فردی، انسان نمی‌تواند به رشد مطلوب و شکوفایی شخصیت خود برسد. از این‌رو، پژوهش حاضر ضرورت تام دارد.

با توجه به آنچه بیان شد، این سؤال مطرح است که آیا آموزش مهارت‌های ارتباطی، میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه را کاهش می‌دهد؟ بر این اساس، فرضیه تحقیق به صورت زیر بیان می‌شود: آموزش مهارت‌های ارتباطی، میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه را کاهش می‌دهد.

روش تحقیق:

طرح تحقیق آزمایشی میدانی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری است که در آن از دو گروه آزمایش و گواه استفاده شده است.

جلسه دوم: بررسی تکلیف جلسه قبل، نحوه آماده‌سازی و خاتمه یک ارتباط مفید، حرکت در جهت رفع موانع مؤثر و بهبود یک ارتباط اثر بخش، شناخت ویژگی‌های شخصی و عوامل وضعیتی موجود در ارتباط، دادن تکلیف در خصوص نحوه شروع و خاتمه ارتباط در روابط روزمره و شناسایی موانع موجود در یک ارتباط اثر بخش.

جلسه سوم: آگاه شدن از اینکه زبان غیرکلامی بخش مهم یک ارتباط است، شناخت خصوصیات فیزیکی و عوامل محیطی در ارتباط غیرکلامی، تکلیف دادن به آزمودنی‌ها در خصوص پیدا کردن نشانه‌های غیرکلامی و تمرین تمرکز بر زبان غیرکلامی به عنوان یک تسهیل‌گر ارتباط و گزارش نتیجه آن به کلاس.

جلسه چهارم: آموزش گفت و شنود مؤثر و موانع گوش دادن واقعی، تکلیف برای تمرین نحوه‌ی توجه کردن هنگام گوش دادن، تمرین این موضوع که چگونه موانع گوش کردن فعال را از رابطه حذف کنیم.

جلسه پنجم: یادگیری نحوه انعکاس احساسات و معانی در رابطه با پرورش همدلی و دادن پاسخ قاطع اما انعطاف‌پذیر، شناخت انواع پاسخ‌ها و جستجوی بهترین پاسخ در موقعیت مناسب، به‌کارگیری رهنمودها برای انعکاس بهتر، دادن تکلیف درباره نحوه به‌کارگیری انعکاس احساس و معانی در محاورات.

جلسه ششم: آشنایی با سه شیوه برقراری ارتباط در اجتماع، شناخت فواید ابراز وجود برای افزایش کیفیت روابط، تکلیف دادن برای استفاده کردن از

مزبور با دو پرسشنامه دیگر انجام داد. ضرایب همبستگی میان خرده مقیاس Pd از آزمون (MMPI)^۱ و مقیاس پرخاشگری برای کل آزمودنی‌ها ($N=105$) $\alpha=0/43$ گزارش شده است. همچنین، ضرایب همبستگی میان کل پرسشنامه خصومت-گناه باس و دورکی^۲ (۱۹۷۵) و مقیاس اندازه‌گیری پرخاشگری برای کل آزمودنی‌ها ($N=215$)، $r=0/56$ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر، ضریب پایایی برای کل پرسشنامه پرخاشگری به روش آلفای کرونباخ معادل $0/80$ به دست آمد. همچنین، برای زیر مؤلفه‌های خشم و عصبیت، تهاجم و توهین؛ و لجاجت و کینه‌توزی ضریب پایایی آلفای کرونباخ به ترتیب برابر $0/72$ ، $0/66$ ، $0/81$ به دست آمد که به طور کلی، بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول است.

روش اجرا

مداخله آزمایشی در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) بر روی گروه آزمایش انجام شد و گروه گواه هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان جلسات بر روی هر دو گروه پس‌آزمون اجرا شد.

جلسه اول: آشنایی و معرفی اولیه، بیان اینکه شیوه‌های برقراری ارتباط با دیگران آموختنی و قابل اصلاح است. بیان اهداف و تکلیف دادن به آزمودنی‌ها که تا جلسه آینده در ارتباطات خود دقت بیشتری کرده، چند ارتباط خود با دیگران را در کلاس بیان کنند.

1. Minnesota Multiphasic Personality Inventory

2. Buss-Durkee Validity inventory Total

رابطه، آگاه شدن از چگونگی عشق و شیوه عشق ورزیدن و تأثیر آن در رابطه، دادن تکلیف در این مورد که با به‌کارگیری نحوه صحیح عشق ورزیدن چه تأثیری در روابط خود احساس می‌کند.

جلسه یازدهم: یادگیری شیوه تجربه همدلی در رابطه، دادن این تکلیف که مهارت‌های ارتباطی فراگرفته شده را به صورت منظم، حداقل به مدت سه ماه در ارتباطات خود به کار ببرند.

جلسه دوازدهم: جمع‌بندی از کارهای انجام شده، تقدیر و تشکر از آزمودنی‌ها و انجام پس‌آزمون. و یک ماه بعد از جلسه دوازدهم آزمون پیگیری نیز انجام شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل شاخص‌های آماری، مانند: میانگین، انحراف معیار و تعداد آزمودنی‌های نمونه برای کلیه متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

انواع پاسخ‌ها در ارتباطات روزانه و یادداشت آنها، دادن چند تکلیف نوشتاری در مورد نحوه ابراز وجود به صورت کامل کردن موقعیت.

جلسه هفتم: آموزش ابراز وجود، یادگیری نحوه تنوع دادن به رفتارهای ابراز وجود در گفتگوهای اجتماعی، یادگیری و کاربرد شیوه مقابله با کسی که به حریم ما تجاوز کرده است، پرورش قدرت «نه» گفتن، دادن تکلیف و ارائه گزارش درباره موقعی‌هایی که در آن به ابراز وجود پرداخته‌اند.

جلسه هشتم: آگاهی از مزایا و مخرب بودن تعارض و تمیز تعارض واقع‌بینانه و غیرواقع‌بینانه از هم، یادگیری روش‌های پیشگیری و مهار تعارض‌های شخصی و گروهی، دادن تکلیف در خصوص پیدا کردن جنبه‌های هیجانی و مسائل بنیادی موجود در تعارضات، به‌کارگیری روش‌های پیشگیری و رفع تعارض در روابط خود.

جلسه نهم: شناخت و تمیز دادن انواع تعارض، آگاهی از به‌کارگیری روش حل مشارکت‌آمیز مسأله با توجه به مراحل آن، دادن تکلیف در خصوص روش‌هایی که خود و دیگران در رویارویی با مشکل یا مسأله استفاده می‌کنند.

جلسه دهم: یادگیری شیوه پرورش صداقت در

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های مؤلفه‌های پرخاشگری نوجوانان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون			پس‌آزمون		پیگیری
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
پر خاشگری	آزمایش	۳۰	۵۲/۵۰	۸/۷۸	۴۰/۴۳	۷/۱۶	۶/۹۱
	گواه	۳۰	۵۰/۶۷	۸/۹۰	۵۰/۲۷	۹/۲۵	۸/۳۶
خشم و عصبیت	آزمایش	۳۰	۳۰/۰۰	۵/۷۷	۲۶/۵۹	۵/۴۰	۵/۱۰
	گواه	۳۰	۳۰/۱۰	۴/۷۳	۳۰/۳۷	۴/۶۸	۴/۸۷
تهاجم و توهین	آزمایش	۳۰	۱۰/۲۰	۵/۴۸	۶/۸۷	۳/۷۱	۳/۱۴
	گواه	۳۰	۹/۳۷	۴/۲۶	۹/۴۳	۴/۲۵	۲/۹۵
لجاجت و کینه توزی	آزمایش	۳۰	۱۲/۳۰	۴/۰۹	۸/۹۷	۳/۸۳	۳/۶۶
	گواه	۳۰	۱۱/۲۰	۴/۹۲	۱۰/۴۷	۴/۵۷	۴/۹۲

تساوی واریانس‌ها، تحلیل کواریانس برای به دست آوردن نتایج استنباطی صورت گرفت.

در یافته‌های استنباطی برای سنجش تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته از تحلیل کواریانس استفاده گردید. تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمره‌های پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری در جدول (۱ و ۲) ارائه شده است.

در یافته‌های استنباطی برای سنجش تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته از تحلیل کواریانس استفاده گردید. تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمره‌های پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری در جدول (۱ و ۲) ارائه شده است.

طبق آزمون لوین فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمره‌های دو گروه در متغیر پرخاشگری در پس‌آزمون رد نمی‌شود؛ یعنی پیش فرض تساوی واریانس‌های نمره‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون برای مقیاس پژوهش در سطح معناداری ($P=0/055$) رد نشد.

همچنین، نتایج پیش فرض نرمال بودن آزمون شاپیرو-ویلک توزیع نمره‌های دو گروه در متغیر پرخاشگری رد نمی‌شود؛ یعنی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمره‌ها در پیش‌آزمون و در هر دو گروه آزمایش ($p=0/827$) و کنترل ($p=0/069$) رد نشد. با توجه به رعایت این پیش‌فرض و پیش‌فرض

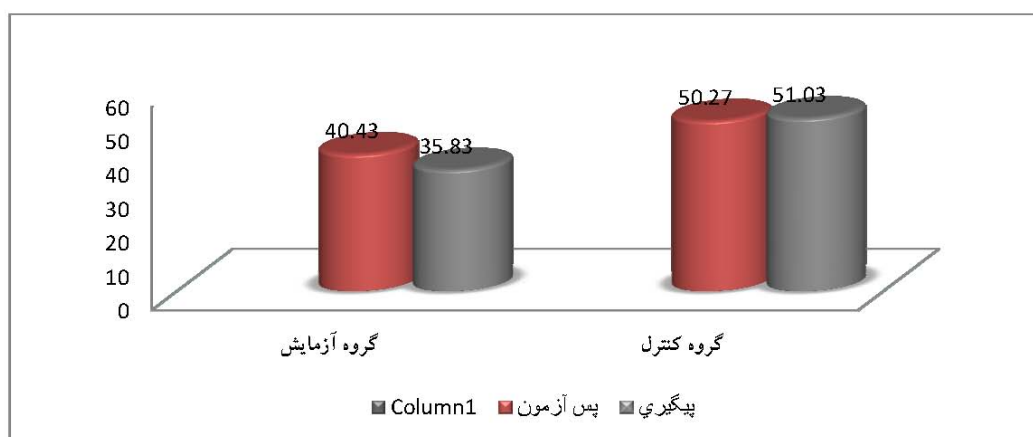
جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه (انکوا) مقایسه میانگین پس‌آزمون پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه

گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری p	مجذور اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۲۹۹/۱۶	۱	۲۲۹۹/۱۶	۷۸/۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸	۱/۰۰
گروه	۱۸۴۰/۴۶	۱	۱۸۴۰/۴۶	۶۲/۷۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲	۱/۰۰
خطا	۱۶۷۲/۰۷	۵۷	۲۹/۳۲				

کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه: «بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون پرخاشگری دو گروه تفاوت وجود دارد.» تأیید گردید (جدول ۱ و ۲).

طبق جدول ۲ فرضیه مربوطه این است: بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون پرخاشگری دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر پرخاشگری میانگین نمره‌های پرخاشگری نوجوانان شرکت‌کننده در پس‌آزمون (۴۰/۴۳) بوده است. در نتیجه، در بحث یافته‌های استنباطی، در مرحله پس‌آزمون ($P=0/0001$) بین میانگین نمره‌های پرخاشگری شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و



نمودار ۱. مقایسه میانگین پس‌آزمون و پیگیری نمره‌های پرخاشگری دانش‌آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا بر روی پس‌آزمون میانگین نمره‌های مؤلفه‌های پرخاشگری دانش‌آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

توان آماری	مجذور اتا	سطح معنی‌داری P	F	میانگین		مجموع مجذورات	منبع تغییرات	پیش‌آزمون
				درجه آزادی	مجذورات			
۰/۹۹۲	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱	۱۹/۹۰	۳۷۰/۲۹	۱	۳۷۰/۲۹	پیش‌آزمون	عصبیت و خشم
۰/۹۹۹	۰/۳۳	۰/۰۰۰۱	۲۷/۹۹	۵۲۰/۸۳	۱	۵۲۰/۸۳	گروه	
				۱۸/۶۴	۵۵	۱۰۲۳/۲۳	خطا	
۰/۹۹۰	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱	۱۹/۰۹	۱۹۹/۸۳	۱	۱۹۹/۸۳	پیش‌آزمون	توهمین و تهاجم
۰/۹۴۱	۰/۱۹	۰/۰۰۱	۱۲/۸۵	۱۳۴/۵۲	۱	۱۳۴/۵۲	گروه	
				۱۰/۴۶	۵۵	۵۷۵/۵۱	خطا	
۱/۰۰	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱	۶۳/۶۴	۵۴۸/۰۳	۱	۵۴۸/۰۳	پیش‌آزمون	توهمین و تهاجم
۸/۶۴	۰/۱۴	۰/۰۰۴	۹/۱۳	۷۸/۶۸	۱	۷۸/۶۸	گروه	
				۸/۶۱	۵۵	۴۷۳/۶۲	خطا	

میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون خشم و عصبیت دو گروه تفاوت وجود دارد.» تأیید گردید (جدول‌های ۱ و ۳).

بین میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون تهاجم و توهمین دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر تهاجم و توهمین، میانگین نمره‌های تهاجم و توهمین نوجوانان شرکت‌کننده در پس‌آزمون (۶/۸۷) بوده است. در نتیجه، در بحث یافته‌های استنباطی، در مرحله پس‌آزمون (P=۰/۰۰۰۱) بین میانگین نمره‌های تهاجم و توهمین معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین

طبق جدول ۳ سه فرضیه مربوطه این است: بین میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون خشم و عصبیت دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر خشم و عصبیت، میانگین نمره‌های خشم و عصبیت نوجوانان شرکت‌کننده در پس‌آزمون (۲۶/۵۹) بوده است. در نتیجه، در بحث یافته‌های استنباطی، در مرحله پس‌آزمون (P=۰/۰۰۰۱) بین میانگین نمره‌های خشم و عصبیت شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین

شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون لجاجت و کینه‌توزی شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون لجاجت و کینه‌توزی دو گروه تفاوت وجود دارد.» تأیید گردید (جدول‌های ۱ و ۳).

شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون تهاجم و توهین دو گروه تفاوت وجود دارد.» تأیید گردید (جدول‌های ۱ و ۳).

بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون لجاجت و کینه‌توزی دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر لجاجت و کینه‌توزی میانگین نمره‌های لجاجت و کینه‌توزی، نوجوانان

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه (انکوا) مقایسه میانگین پیگیری پرخاشگری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه گروه‌های آزمایش و گواه

منبع تغییرات	شاخص‌های آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری p	مجذورات	توان آماری
پیش‌آزمون		۱۳۹/۳۲	۱	۱۳۹/۳۲	۲/۴۲	۰/۱۲۵	۰/۰۴	۰/۳۳۴
گروه		۳۲۸۴/۱۸	۱	۳۲۸۴/۱۸	۵۷/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۱/۰۰
خطا		۳۲۷۷/۸۰	۵۷	۵۷/۵۰				

مرحله پیگیری (P=۰/۰۰۰۱) بین میانگین نمره‌های پرخاشگری شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین میانگین‌های تعدیل شده پیگیری پرخاشگری دو گروه تفاوت وجود دارد.» تأیید گردید (جدول‌های ۱ و ۴).

طبق جدول ۴ فرضیه مربوطه این است: بین میانگین‌های تعدیل شده پیگیری پرخاشگری دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر پرخاشگری، میانگین نمره‌های پرخاشگری نوجوانان شرکت‌کننده در پیگیری (۳۵/۸۳) بوده است. در نتیجه در بحث یافته‌های استنباطی، در

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس یک راهه در متن مانکوا بر روی پیگیری نمره‌های میانگین مؤلفه‌های پرخاشگری دانش‌آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه با کنترل پیش‌آزمون

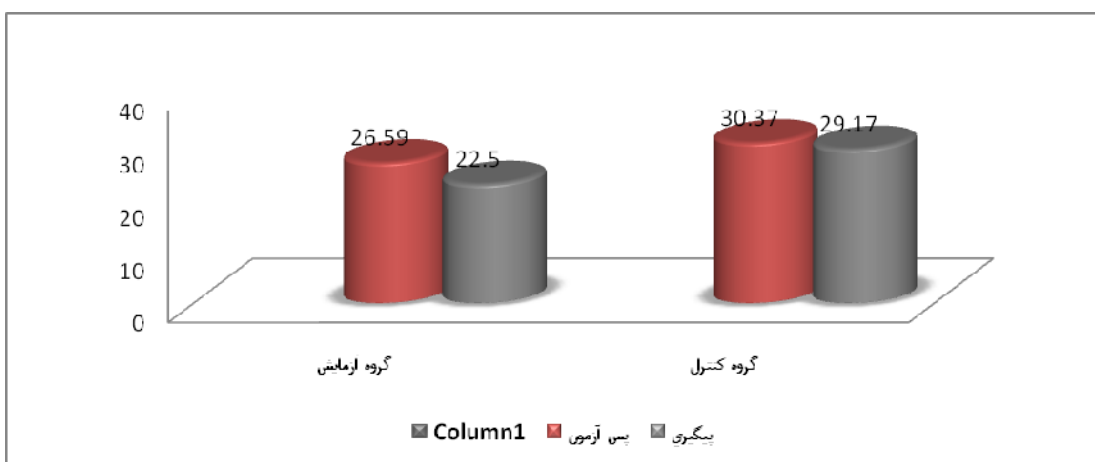
متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری p	مجذور اتا	توان آماری
خشم و عصبیت	پیش‌آزمون	۱۳/۳۰	۱	۱۳/۳۰	۰/۵۹۴	۰/۴۴۴	۰/۰۱	۰/۱۱۸
	گروه	۶۰۴/۳۷	۱	۶۰۴/۳۷	۲۷/۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۳	۰/۹۹۹
	خطا	۱۲۳۰/۵۵	۵۵	۲۲/۳۷				
تهاجم و توهین	پیش‌آزمون	۰/۲۹۴	۱	۰/۲۹۴	۰/۰۳۱	۰/۸۶۰	۰/۰۰	۰/۰۵۳
	گروه	۶۴/۹۲	۱	۶۴/۹۲	۶/۹۴	۰/۰۱۱	۰/۱۱	۰/۷۳۶
	خطا	۵۱۳/۹۴	۵۵	۹/۳۴				
بهاجت و کینه‌توزی	پیش‌آزمون	۱۳/۳۶	۱	۱۳/۳۶	۰/۶۸۴	۰/۴۱۲	۰/۰۱	۰/۱۲۸
	گروه	۶۰۹/۶۸	۱	۶۰۹/۶۸	۳۱/۲۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶	۱/۰۰
	خطا	۱۰۷۴/۱۳	۵۵	۱۹/۵۳				

پیگیری خشم و عصبیت دو گروه تفاوت وجود دارد. تأیید گردید (جدول‌های ۱ و ۵). بین میانگین‌های تعدیل شده پیگیری تهاجم و توهین دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر تهاجم و توهین، میانگین نمره‌های تهاجم و توهین نوجوانان شرکت‌کننده در پیگیری (۷/۴۷) بوده است. در نتیجه، در بحث یافته‌های استنباطی، در مرحله پیگیری (P=۰/۰۱۱) بین میانگین نمره‌های تهاجم و توهین شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

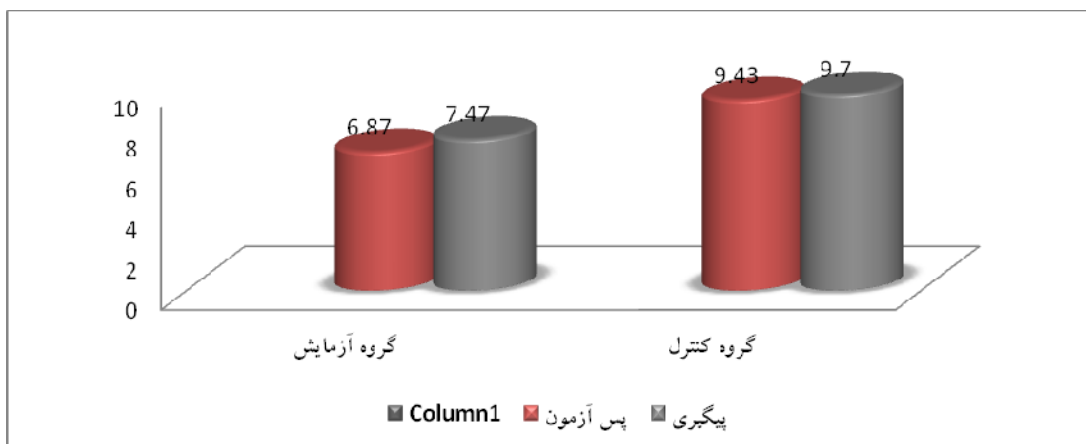
طبق جدول ۵ سه فرضیه مربوطه این است: بین میانگین‌های تعدیل شده پیگیری خشم و عصبیت دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر خشم و عصبیت، میانگین نمره‌های خشم و عصبیت نوجوانان شرکت‌کننده در پیگیری (۲۲/۵۰) بوده است. در نتیجه، در بحث یافته‌های استنباطی، در مرحله پیگیری (P=۰/۰۰۰۱) بین میانگین نمره‌های خشم و عصبیت شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین میانگین‌های تعدیل شده

در بحث یافته‌های استنباطی، در مرحله پیگیری (P=۰/۰۰۰۱) بین میانگین نمره‌های لجاجت و کینه‌توزی شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین، فرضیه «بین میانگین‌های تعدیل شده پیگیری لجاجت و کینه‌توزی دو گروه تفاوت وجود دارد.» تأیید گردید (جدول‌های ۱ و ۵).

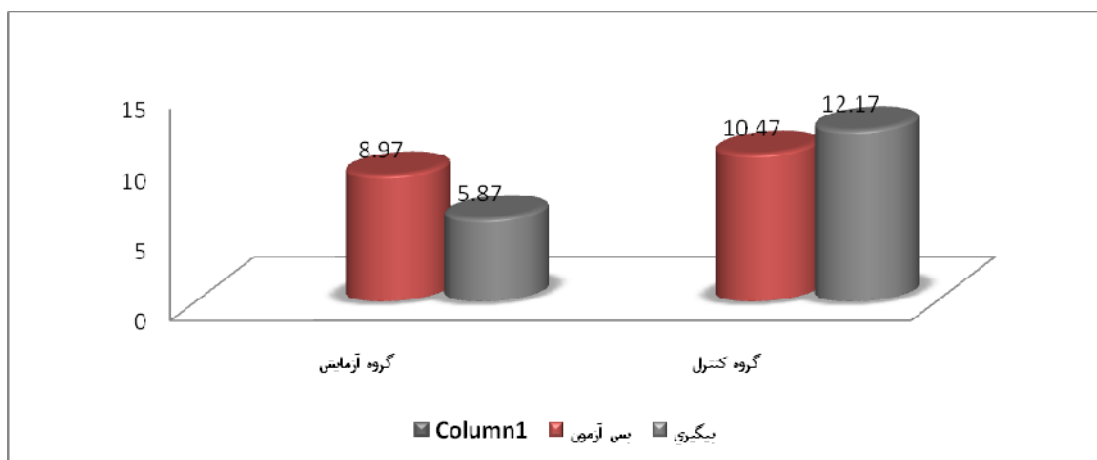
بنابراین، فرضیه «بین میانگین‌های تعدیل شده پیگیری تهاجم و توهین دو گروه تفاوت وجود دارد.» تأیید گردید (جدول‌های ۱ و ۵).
 بین میانگین‌های تعدیل شده پیگیری لجاجت و کینه‌توزی دو گروه تفاوت وجود دارد. در بحث یافته‌های توصیفی در متغیر لجاجت و کینه‌توزی، میانگین نمره‌های لجاجت و کینه‌توزی نوجوانان شرکت‌کننده در پیگیری (۵/۸۷) بوده است. در نتیجه،



نمودار ۲. مقایسه میانگین پس‌آزمون و پیگیری نمره‌های خشم و عصبیت دانش‌آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه



نمودار ۳. مقایسه میانگین پس‌آزمون و پیگیری نمره‌های تهاجم و توهین دانش‌آموزان دختر گروه‌های آزمایش



نمودار ۴. مقایسه میانگین پس‌آزمون و پیگیری نمره‌های لجاجت و کینه‌توزی دانش‌آموزان دختر گروه‌های آزمایش و گواه

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور تأثیر مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، انجام شد. نتایج حاصل از فرضیه پژوهش بیانگر این است که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، تأثیر دارد. بنابراین، این فرضیه با $(P=0/001)$ تأیید گردید. این یافته‌ها تا حدودی با تحقیقات رپی و سومپ سون (۲۰۰۸)^۱، گروشم (۲۰۰۶)^۲، بیلد و همکاران^۳ (۲۰۰۳)، نانگل و همکاران^۴ (۲۰۰۰)، ثقتی (۱۳۸۸)، طارمیان (۱۳۸۷)، مکوندی (۱۳۸۶)، ملکی (۱۳۸۵) و کوچکی (۱۳۸۴) همخوانی دارد.

در این تحقیقات به اثربخشی مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی بر کاهش پرخاشگری اشاره شده است. رپی و سومپ سون (۲۰۰۸) تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی را بر مشکلات

هیجانی، از جمله خشم بررسی کردند. در این مطالعه به آزمودنی‌ها ۱۵-۱۱ ساله در شش جلسه یک ساعته، آموزش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی مثل گوش دادن، دوست‌یابی، همکاری و تقسیم کار، کنترل خشم و ابراز وجود داده شد. نتایج نشان داد که پس از اتمام جلسات، نوجوانان تغییرات مثبت رفتاری، از قبیل: برقراری ارتباط خوب با دیگران، کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و بیش‌فعالی و افزایش همکاری را از خود نشان دادند. گروشم و همکاران (۲۰۰۶) یکی از علل ناتوانی در تصمیم‌گیری و عدم ارتباط مؤثر با همسالان را پرخاشگری کودکان می‌دانند. همچنین، این کودکان در معرض خطر اختلالات رفتاری و عاطفی قرار دارند. آنها با آموزش مهارت‌های اجتماعی، همچون: مهارت‌های کنترل خشم، دوست‌یابی، ابراز وجود و ارتباط مؤثر میزان پرخاشگری را در کودکان کاهش دادند. نانگل و همکاران (۲۰۰۰) با ایجاد حساسیت و مسئولیت در نوجوانان از طریق آموزش مهارت ارتباطی مثبت با

1. Rapee & Thompson
2. Grasham
3. Bildt et al
4. Nangele et al

همچنین، پیشنهاد می‌گردد برنامه‌ای مدون برای آموزش مهارت‌های ارتباطی به صورت کارگاه‌های آموزشی و همچنین، تدوین کتاب‌های متعددی در این زمینه برای مقاطع مختلف تحصیلی، توسط آموزش و پرورش در نظر گرفته شود. معلمان و مسئولان امر تعلیم و تربیت با الگوسازی مناسب در زمینه شیوه به کارگیری ارتباط مؤثر، بستر مستعدی برای آموزشی عینی‌تر، فراهم سازند. با توجه به اهمیت دوران کودکی، پیشنهاد می‌شود پژوهشی در این زمینه بر روی کودکان انجام گیرد. همچنین، پژوهش همانندی بر روی پسران انجام گیرد و نتایج دو جنس مقایسه شود.

منابع

نقته، ط. (۱۳۸۸). *اثر بخشی آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزان دختر شهر رشت*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان.

شعاری‌نژاد، ع.ا. (۱۳۷۷). *روان‌شناسی رشد*، چاپ یازدهم، تهران: انتشارات اطلاعات.

صادقی، ا. (۱۳۸۱). بررسی اثر بخشی آموزش گروهی مهارت خشم به شیوه عقلانی- رفتاری- عاطفی بر کاهش پرخاشگری، *مجله روان‌شناسی*، سال ششم، شماره ۵: ۳۵-۲۱.

طارمیان، ف. (۱۳۸۷). *مهارت‌های زندگی*، تعاریف و مبانی نظری، *مجله ژرفای تربیت*، سال اول، شماره ۱۴۲: ۴-۱۲۵.

گروه‌های همسال، و مدیریت رفتار نوجوانان در معرض خطر و سرگرمی‌های اصلاحی، میزان پرخاشگری را در این آزمودنی‌ها کاهش دادند. ثقتی (۱۳۸۸) با آموزش گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره‌ای و نیز آموزش ابراز وجود، میزان پرخاشگری را در دانش‌آموزان دختر شهر رشت کاهش داد.

طارمیان (۱۳۸۷) در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت جسمانی و روانی و مقابله با فشارهای محیطی، مثل اضطراب، افسردگی، پرخاشگری، افکار خودکشی، افت تحصیلی، ارتباط بین فردی و مصرف مواد مخدر تأثیر دارد، و نتایج طارمیان (۱۳۸۷) با تحقیقات مکوندی (۱۳۸۶) در ارتباط با اثر بخشی مهارت‌های ارتباطی بر سازگاری فردی- اجتماعی و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر همخوانی دارد. در تحقیقات ملکی (۱۳۸۵) و کوچکی (۱۳۸۴) تأثیر مهارت‌های ارتباطی؛ همچون گوش دادن فعال، مشارکت، شیوه گفتگو، ابراز وجود، مدیریت خشم بر افزایش سازگاری فردی و اجتماعی نوجوانان بزهکار نشان داده شده است.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، ابزار اندازه‌گیری بود. برای اندازه‌گیری میزان پرخاشگری دانش‌آموزان فقط از پرسشنامه استفاده گردید، و از آنجایی که افراد تمایل دارند خود را کامل‌تر از آنچه هستند، نشان دهند، این امکان وجود دارد که به‌طور قطعی نتوان اندازه‌گیری دقیق را تعیین نمود. لذا پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها نظیر مصاحبه و... استفاده گردد.

- Behavior Problems, *Intervention in School and Clinic*, 33 (3): 131-140.
- Goldstein, S.E, Tisak, M.S. (2006). Early Adolescents Conceptions of Parental and Friend Authority Over Relational Aggression, *The Journal of Early Adolescence*, 26 (3): 344-364.
- Grasham, F.M, Baovan, M, Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: *Remediating acquisition deficits in at-risk students*, 25 (2): 211-223.
- Herrenkohl, T.I, McMorris, B.J, Catalano, R. F. Abbott R.D., Hemphill, S.A, Toumbourou, J.W (2007). Risk Factors for Violence and Relational Aggression in Adolescence, *Journal of Interpersonal Violence*, 22 (4): 386-405.
- Kadish, T.E, Glasser B. A, Ginter, E. J. (2007). Identification The developmental Strengths of Juvenile offerens: Assessing for life Skills. *Journal of Addictions and offender counseling*, 21(2): 11-85.
- Kim, S.W, Kamphaus, R.W, Orpinas, P, Kelder, S.H. (2010). Change in the Manifestation of Overt Aggression During Early Adolescence: Gender and Ethnicity, *School Psychology International*, 31 (1): 95-111.
- Knox, M, Carey, M, Jung Kim, W. (2003). Aggression in Inpatient Adolescents: The Effects of Gender and Depression, *Journal of Youth & Society*, 35(2): 226-242.
- Martin-Storey, A, Temcheff, C.A, Martin, E.K, Stack, D.M. (2009). Interventions for Childhood Aggression in a Cross-Cultural Context: Challenges and Guidelines, *Psychology & Developing Societies*, 21 (2): 235-256.
- Nangle, D.W, Erdly, C.A, Carpenfer, E. M, Newman, J. E. (2000). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolexents: a development-clinical integration. *Aggression and violent Behavior*, 2 (4): 285-305.
- Pagani, L.S. Tremblay, R.E, Nagin, D, Zoccolillo, M, Vitaro, F, McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers, *International Journal of Behavioral Development*, 28 (6): 528-537.
- کلینه، ا.ک. (۱۹۹۵). *مهارت‌های زندگی*، ترجمه شهرام محمدخانی. (۱۳۸۴). جلد اول، تهران: اسپند هنر، چاپ ششم.
- کوچکی، ع. (۱۳۸۴). *تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در سازگاری فردی- اجتماعی نوجوانان بزهکار شهرستان گنبد کاووس*، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال دوازدهم، ش ۳ : ۲۵-۴۶.
- مکوندی، ف. (۱۳۸۶). *اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری فردی- اجتماعی، پرخاشگری و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر در معرض خطر مقطع متوسطه شهر اهواز*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد خوزستان.
- ملکی، ح. (۱۳۸۵). *بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت کنترل خشم بر پرخاشگری دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۵ سال مدارس ناحیه ۲ کرج*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.
- Connolly, J, Nocentini, A, Menesini, E, Pepler, D, Craig, w, Williams, T.S. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: A cross-national comparison, *International Journal of Behavioral Development*, 34 (2): 98-105.
- Crothers, L.M, Schreiber, J.B, Field, J.E., Kolbert, J.B. (2009). Development and Measurement Through Confirmatory Factor Analysis of the Young Adult Social Behavior Scale (YASB): An Assessment of Relational Aggression in Adolescence and Young Adulthood, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(1): 17-28.
- Elksnin, L.K, Elksnin, N. (2005). Teaching Social Skills to Students with Learning and

- and their Parents, *Journal of Violence Against Women*, 10 (9): 1036-1055.
- Ybrandt, H, Armelius, K. (2010). Peer Aggression and Mental Health Problems: Self-Esteem as a Mediator, *School Psychology International*, 31 (2): 146-163.
- Rapee, M, Thompson, s. (2008). The effect of situational structure on the social performance of socially anxious and non-anxious participants, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 33 (2): 91-102.
- Schempp, P, Mcculic, B, Pierre, P, St.Woorns, S, clark, B. (2004). Expertgolfin structors student- tache in teraction patterns. *Research Quarterly for Exercise Andsport*, 75 (3): 60-70.
- Sullivan, T. N, Farrell, A. D, Kliewer, W, Vulin- Reynolds, M, Valois, R. F. (2007). Exposure to Violence in Early Adolescence: The Impact of Self- Restraint, Witnessing Violence, and Victimization on Aggression and Drug Use, *The Journal of Early Adolescence*, 27(3): 296-323.
- Verona, E, Sadeh, N, Case, S. M, Reed II, A, Bhattacharjee, A. (2008). Self- Reported Use of Different Forms of Aggression in Late Adolescence and Emerging Adulthood, *Assessment*, 15 (4): 493-510.
- Webster- Stratton, C, Reid, M. J. (2003). Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dina Dinosaur Treatment Program, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (3): 130-143.
- Winstok, Z, Eisikovits, Z, Karnieli- Miller, O. (2004). The Impact of Father-to-Mother Aggression on the Structure and Content of Adolescents' Perceptions of Themselves

The effectiveness of communication skills training in reducing aggression among female high school students

M. Ashrafi

Master of Consultation, Islamic Azad University, Science and Research, Khozestan, Iran

***F. Monjezi**

Master of Consultation, Islamic Azad University, Science and Research, Khozestan, Iran

Abstract:

In the present research, the effectiveness of communicative skills training in reducing aggression among high school female students was studied. Therefore 60 female students were randomly selected and assigned to two experimental and control groups. The instrument used was Ahvaz Aggression Inventory (AAI). The research design was semi-empirical with pre, post, and follow-up tests. The experimental group received 12 weekly 60 minute sessions of communication skills training. The follow-up test was carried out one month after training. The results of multivariate analysis of covariance showed that training of communicative skills significantly reduced aggression in the training group as compared to the control group both in the post-test and the follow-up ($P < 0/01$).

Key words: communication skills training, aggression

A comparison of the coping methods with stress of mothers of children with mental-retardation, Cerebral-Palsy and normal children

***S. Aghababaei**

* PhD Student in Psychology, University of Isfahan, Iran

N. Esteki Azad

MA in Children with Special Needs, Isfahan University of Isfahan, Iran.

A. Abedi

Assistant Professor of Children with Special Needs, University of Isfahan, Iran.

Abstract:

The aim of this research was to compare the stress coping methods of mothers of children with mental- retardation, cerebral-palsy and normal children. The design of this research was ex-post- facto. Therefore, ninety mothers of children with mental-retardation, cerebral- palsy and normal children were randomly selected. The instrument was Roger's Stress Coping Methods Scale. The results of analysis of variance showed that there was a significant difference between coping methods with stress of mothers of children with mental-retardation, cerebral-palsy and normal children ($P<0.001$). The findings indicated that mothers of children with mental retardation used more negative coping methods.

Key words: stress, mental- retardation, cerebral- palsy

The relationship between achievement goals and academic performance through the mediation of thinking styles among gifted and ordinary students

***H. Mahmoudi**

Master of Educational Psychology, Urmia University, Iran

A. Issazadegan

Assistant professor of psychology, Urmia University, Iran

J. Amani Sari Baglo

Ph.D. Student of Educational Psychology, University of Tabriz, Iran

A. ketabi

Master of Educational Psychology, Urmia University, Iran

Abstract:

Using the structural equation modeling method, this study aimed at exploring the relationships between achievement goals and academic performance through the mediation of the first type of thinking styles among gifted and ordinary students. Study populations were gifted and ordinary junior year high school students of Urmia City. 200 ordinary and 150 gifted Students were selected through stratified sampling method. They replied to the Thinking styles Questionnaire (Sternberg & Wagner, 1992) and the Achievement Goals Questionnaire (Midgely, et.al, 2000). The research findings revealed that the first type thinking style has a mediational role in the relationship between achievement goals and academic performance ($p=0.001$). The finding of group comparison showed that the effect mastery goals on first type thinking style among gifted students was greater than in ordinary students ($p=0.001$) and the effect of avoidance-approach goals among ordinary students was greater ($p=0.05$), while the effect of performance- approach goals on first type thinking style was not significant among groups. Tested model goodness of fit indexes showed that the research model was fitted with data (CFI=0.90, RMSEA=0.08, GFI (gifted) = 0.98, GFI (ordinary) = 0.90).

Key words: achievement goals, the first type of thinking styles, gifted students, academic achievement.

The effect of career counseling based on Krumboltz planned happenstance approach on enhancement of perceptible entrepreneurship capabilities students

***L. Dindoost**

M.A. of Career Advice, University of Isfahan, Iran

M. R. Abedi

Associate Professor of Consultation, University of Isfahan, Iran

F. Bahrami

Associate Professor of Consultation, University of Isfahan, Iran

Abstract:

The purpose of this study was to examine the effectiveness of career counseling based on Krumboltz planned happenstance approach on enhancement of entrepreneurship capabilities of the Isfahan university students. The population of the study consisted of students of the university of Isfahan, from which a sample of 50 students were selected. The Entrepreneurship Capabilities Scales were administered to all subjects at the pre, post and follow-up stages. The experimental group received Krumboltz planned happenstance approach training, while the control group was in the waiting list. In order to investigate the effectiveness of lasting, a follow-up test was held after twenty days from the last intervention session. The results of analysis of covariance showed that the two groups were significantly different in entrepreneurship capabilities both in the post- ($P=0.002$) and follow-up tests ($P=0.009$).

Key words: career counseling, planned happenstance approach, entrepreneurship capabilities.

The effectiveness of cognitive behavior group therapy on thought-action fusion, thought suppression and guilty feeling of university students

***S. Bassak Nejad**

Assistant professor of psychology, school of Educational Science, Shahid Chamran, Ahvaz University, Ahvaz, Iran

Y. Zargar

Assistant professor of psychology, school of Educational Science, Shahid Chamran, Ahvaz University, Ahvaz, Iran

M. Hatami Sarbarzeh

MSc of Clinical Psychology, School of school of Educational Science, Shahid Chamran, Ahvaz University, Ahvaz, Iran

Abstract:

This research was designed to assess the effectiveness of cognitive behavior group therapy on thought- action fusion, thought suppression and guilt feelings of university students. In this experimental pretest- posttest study, 518 female university students responded to 3 instrument: TAF Scale, Thought Suppression Scale and Guilty Feelings Scale. Then 30 subjects who had high scores in the three scales were randomly assigned to two equalsize experimental and control groups. The experimental group received 8 sessions of cognitive behavior therapy based on Zucker and et al model. The results analysis of covariance show that cognitive behavior therapy significantly reduced thought action fusion, suppression and guilty feelings among the experimental group. It is concluded that cognitive behavior therapy can reduce thought action fusion, suppression and guilty feelings among female university students

Keywords: cognitive behavior group therapy, thought- action fusion, thought suppression, guilt feeling

Relationship between early maladaptive schemas and meta-cognitive states in girls and boys studentes

***H. Kazemi**

Assistant professor of Clinical Psychology, University of Isfahan, Iran

S. Motahari

Student of Clinical Psychology, University of Isfahan, Iran

Abstract:

Cognitive theories believe that early maladaptive schemas are oldest cognitive components and even sometimes happen before child's language learning, and most of the times, apply their effect on the information processing under consciousness threshold and have an automatic mode. The aim of this study was to identify the relation between meta-cognitive components and different kinds of maladaptive schemas in high school and guidance school students of Isfahan. The sample of this study consisted of third grade students of guidance school, and first and second grades of high school students of Isfahan. 100 students (50 girls and 50 boys) in the age range of 14-18 were randomly chosen and were asked to fill out the meta-cognitive questionnaire and Young questionnaire. The analysis of data showed that the total scores of maladaptive schemas had a negative and significant relation with the scores of meta-cognitive states ($R = -0.22$ and $p < 0.05$). Multivariable regression analysis showed that among 16 available schemas, failure ($R = -0.40$, $p < 0.004$), and emotional inhibition, ($R = -0.42$, $P < 0.002$) in the boys, showed significant correlations with the total scores of meta-cognitive states. According to the findings, it seems that, the activation of failure schema in the girls, leads to the belief of being a failure and inevitability of failure, and the boys suffering from activation of emotional inhibition by which they extremely inhibit their emotion and action, in order to avoid the feelings of rejection and shame, are faced with deficits in meta-cognitive processing and have more cognitive and emotional distress during learning process.

Keywords: early maladaptive schemas, meta-cognitive states.

Comparison of drawing pattern, organizational ability, and visuospatial memory in children with and without attention deficit hyperactivity disorder

***H. Alizadeh**

Associate Professor of psychology, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran

P. Hosseinzadeh

Master of Education of Exceptional Children, Tabriz, Iran

A. Goodarzi

Lecturer of psychology, Medical and Rehabilitation, Tehran, Iran

H. Zarafshan

phd student, psychiatry and psychology research center, tehran University of medical sciences, Tehran, iran.

Abstract:

This study compared drawing pattern, organizational ability, and visuo- spatial memory in children with and without attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Eighty male students (40 with, and 40 without ADHD, were recruited from schools in Tehran. The participants were screened and diagnosed respectively utilizing a researcher-made checklist, and DSM-IV (2000). Rey- Osterreith Complex Figure Form-A was used to collect the data. The results of analysis revealed that drawing pattern, organizational ability, and visuo- spatial memory are lower in children with ADHD ($p<0.05$). Accordingly, it can be suggested that children with ADHD have significant deficits in aforementioned cognitive and executive functions. The clinical implications have been discussed.

Keywords: drawing pattern, organizational ability, and visuospatial memory, attention deficit hyperactivity disorder, ADHD

Contents

- **Comparison of drawing pattern, organizational ability, and visuospatial memory in children with and without attention deficit hyperactivity disorder** 1
H. Alizadeh, P. Hosseinzadeh, A. Goodarzi, H. Zarafshan
- **Relationship between early maladaptive schemas and meta-cognitive states in girls and boys studentes** 2
H. Kazemi, S. Motahari
- **The effectiveness of cognitive behavior group therapy on thought-action fusion, thought suppression and guilty feeling of university students** 3
S. Bassak Nejad, Y. Zargar, M. Hatami Sarbarzeh
- **The effect of career counseling based on Krumboltz planned happenstance approach on enhancement of perceptible entrepreneurship capabilities students** 4
L. Dindoost, M. R. Abedi, F. Bahrami
- **The relationship between achievement goals and academic performance through the mediation of thinking styles among gifted and ordinary students** 5
H. Mahmoudi, A. Issazadegan, J. Amani Sari Baglo, A. ketabi
- **A comparison of the coping methods with stress of mothers of children with mental-retardation, Cerebral-Palsy and normal children** 6
S. Aghababaei, N. Esteki Azad, A. Abedi
- **The effectiveness of communication skills training in reducing aggression among female high school students** 7
M. Ashrafi, F. Monjezi

Contributors to this Issue (Vol. 3, No. 1, Ser. No. (4), Spring & Summer 2013)

We express our deep gratitude to the following faculty members of the universities and educational-research institutes who have co-operated in evaluation and assessment of the articles of this issue of Journal of Cognitive and Behavioral Sciences

A. Aghaei	associate professor	Islamic Azad University, Khorasgan Unit
F. Bakhtiari	associate professor	Payam Noor University of Kerman
M. G. Tavakoli	assistant professor	University of Isfahan
S. Shahim	assistant professor	University of Shiraz
S. Faramarzi	assistant professor	University of Isfahan
H. Kazemi	assistant professor	University of Isfahan
M B. Kajbaf	associate professor	University of Isfahan
P. Mohamadkhani	associate professor	Tehran Habilitation Science University
H. Molavi	professor	University of Isfahan
A. Mahdad	associate professor	Islamic Azad University, Khorasgan Unit

The Research in Cognitive and Behavioral Sciences from University of Isfahan accepts research reports, critiques and research project results in psychology

Research in Cognitive and Behavioral Sciences

License Holder: The University of Isfahan Vice-President of Research and Technology

Vol. 3, No. 1, Ser No. (4), Spring & Summer 2013

ISSN:2251-7642

Scientific Research Journal

Managing Director: R. Hoveida

Assistant Professor of Education, University of Isfahan

E-mail: r.hoveida@edu.ui.ac.ir

Scientific Specialty and English Editor: H. Molavi

Professor of Psychology, University of Isfahan

E-mail: hmolavi@edu.ui.ac.ir

Executive Manager: N.Panahi

E-mail: n.panahi@staf.ui.ac.ir

Tel: 0311-7934164

Editor in chief: M. Malekpour

Professor of children with special needs, University of Isfahan

E-mail: mokhtarmalekpour@ymail.com

Literary Editor: N. Karimpour

E-mail: naser.karimpour@gmail.com

Type and Layout: N.Panahi

E-mail: n.panahi@staf.ui.ac.ir

Tel: 0311-7934164

Editorial Board

GH. Ahmadzadeh	associate Professor	Psychiatry	Isfahan Medical Sciences University
S. A. Ahmadi	professor	Counseling and Guidance	University of Isfahan
SH. Alborzi	associate Professor	Child Education	University of Shiraz
R. Bagherian Sararodi	associate Professor	Health Psychology	Isfahan Medical Sciences University
M. R. Abedi	associate Professor	Counseling	University of Isfahan
B. Ghobari Bonab	associate Professor	Exceptional Children	University of Tehran
M. Malekpour	professor	Children with Special Needs	University of Isfahan
M. Kalantari	associate Professor	Education	University of Isfahan
H. Molavi	professor	Industrial and Organizational Psychology	University of Isfahan
A. Nouri	professor	Clinical Psychology	University of Isfahan
A. K. Neisi	associate Professor	Psychiatry	University of Shahid Chamran

Address: Authors and subscribers can mail their requests directly to the University of Isfahan central library, office of journals

Post code:81746-73441
Tel:+98- 311- 7934164
Fax:+98 -311-7932177
Email: jcbs@res.ui.ac.ir

The Journal of Cognitive and Behavioral Science is accredited and nominated as a “scientific research journal” according to the issued letter no. **3/18/35939** dated **13/3/1392** by the Commission of Scientific Journals Review of the Ministry of Science, Research, and Technology. Ministry date of accreditation: May, 2015

The complete text of the journal is available at the following sites:

<http://www.magiran.com>

<http://www.SID.ir>

<http://www.ISC.gov.ir>

<http://www.uijs.ui.ac.ir/cbs>

Publication and Lithography: University of Isfahan Publications

Publisher: University of Isfahan

Price: 50000 Rials

Number of copies: 500 copies

In The Name of God

**Research in Cognitive and
Behavioral Sciences**

A Biannual Scientific Research Journal

**Vol. 3, No. 1, ser. No. (4)
Spring & Summer 2013**