

The effectiveness of emotional self-efficacy treatment on self-leadership and self-differentiation of female students

Shahriar Shahroei ^{*1}, Abdolazim Shahroei ², Mehran Shahroei ³, Fatemeh Shahroei ⁴

1-Department of Elementary Education, Islamic Azad University of Shadgan Branch, Shadgan, Iran.

2- PhD student in Clinical Psychology, Department of Humanity Science & Psychology, Shahed University, Tehran, Iran,

3- PhD student in Clinical Psychology, Department of Educational Science & Psychology, Islamic Azad University of Birjand, Birjand, Iran.

4- Master of School Counseling, Islamic Azad University of Masjed Soleyman Branch, Masjed Soleyman, Iran.

Abstract

This research was conducted with the aim of the effectiveness of emotional self-efficacy treatment on self-directed learning and self-differentiation of female students in the academic year of 2022-2023. The research method was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group. For this purpose, 30 female students of Azad University of Ahvaz were selected as available sampling and randomly replaced in two experimental and control groups (15 people in each group). Before and after the intervention, the participants responded to the research tools, which include self-directed learning questionnaires by Fisher et al. (2013) and self-differentiation questionnaire by Skorn and Friedlander (1989). Participants in the experimental group underwent emotional self-efficacy therapy for 8 sessions of 90 minutes, but the control group did not receive any intervention. The data were analyzed at two descriptive levels (mean and standard deviation) and inferential (univariate analysis of covariance test). The results of univariate covariance analysis showed that emotional self-efficacy treatment increased self-directed learning and self-differentiation of female students ($p < 0.05$). According to the results of the research, it is possible to benefit from the treatment of emotional self-efficacy to improve self-directed learning and self-differentiation of female students.

Key words: Self-directed learning, self-differentiation, emotional self-efficacy therapy

OPEN ACCESS Research Article

*Correspondence : Shahriar Shahroei *
sh_shahroyi@yahoo.com

Received: July 3, 2024
Accepted: August 3, 2024
Published: Summer 2024

Citation: Shahroei, S, Shahroei, A, Shahroei, M, Shahroei, F. (2024). The effectiveness of exciting self-efficacy treatment on self-leadership and self-differentiation of female students. *Journal of Psycho Research and Educational Studies*, 2(2): 28- 40.

[doi.org_ 10.71610/psych.2024.1183215](https://doi.org/10.71610/psych.2024.1183215)

Extended abstract

Introduction

This research was conducted with the aim of the effectiveness of emotional self-efficacy treatment on self-directed learning and self-differentiation of female students in the academic year of 2022-2023.

Methodology

The research method was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group. For this purpose, 30 female students of Azad University of Ahvaz were selected as available sampling and randomly replaced in two experimental and control groups (15 people in each group). Before and after the intervention, the participants responded to the research tools, which include self-directed learning questionnaires by Fisher et al. (2013) and self-differentiation questionnaire by Skorn and Friedlander (1989). Participants in the experimental group underwent emotional self-efficacy therapy for 8 sessions of 90 minutes, but the control group did not receive any intervention.

Discussion and Results

The data were analyzed at two descriptive levels (mean and standard deviation) and inferential (univariate analysis of covariance test). The results of univariate covariance analysis showed that emotional self-efficacy treatment increased self-directed learning and self-differentiation of female students ($p < 0.05$).

According to the results of the research, it is possible to benefit from the treatment of emotional self-efficacy to improve self-directed learning and self-differentiation of female students.

Key words: Self-directed learning, self-differentiation, emotional self-efficacy therapy

اثربخشی درمان خودکارآمدی هیجانی بر یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان دختر

شهریار شهروئی^{۱*}، عبدالعظیم شهروئی^۲، مهران شهروئی^۳، فاطمه شهروئی^۴

۱- گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان، شادگان، ایران.

۲- دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی بالینی، دانشکده علوم انسانی و روانشناسی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

۳- دانشجوی دکتری روانشناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند، بیرجند، ایران.

۴- کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مسجد سلیمان، مسجد سلیمان، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف اثربخشی درمان خودکارآمدی هیجانی بر یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان دختر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام گرفت. روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. به این منظور ۳۰ نفر از بین دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اهواز، به صورت نمونه گیری دردسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند (هر گروه ۱۵ نفر). شرکت کنندگان قبل و بعد از مداخله به ابزار پژوهش که شامل پرسشنامه های یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۱۳) و پرسشنامه تمایز یافتگی خود اسکورن و فریدلندر (۱۹۸۹)، پاسخ دادند. مشارکت کنندگان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای تحت دوره درمانی خودکارآمدی هیجانی قرار گرفتند، اما گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکرد. داده ها در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره) تحلیل شد. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره نشان داد درمان خودکارآمدی هیجانی باعث افزایش یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان دختر گردیده است. ($p < 0/05$). با توجه به نتایج حاصل از پژوهش می توان جهت بهبود یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان دختر از درمان خودکارآمدی هیجانی سود جست.

واژگان کلیدی: یادگیری خود راهبر، تمایز یافتگی خود، درمان خودکارآمدی هیجانی.

دسترسی آزاد

مقاله علمی پژوهشی

نویسنده مسئول: *شهریار شهروئی

sh_shahroyi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۳

تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۳

استاد: شهروئی، شهریار، شهروئی، عبدالعظیم، شهروئی، مهران، شهروئی، فاطمه. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان خودکارآمدی هیجانی بر یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان دختر. فصلنامه روان پژوهی و مطالعات علوم رفتاری، ۲(۲): ۲۸-۴۰.

doi.org/10.71610/psych.2024.1183215

مقدمه

اکثریت افراد جامعه در واحدهای اجتماعی اقتصادی بیولوژیکی که به نام خانوار معروف است گرد هم زیست می کنند و خانواده، هسته نخستین جامعه و عامل اصلی انتقال فرهنگ، اندیشه و اخلاق از نسلی به نسل دیگر بوده (فاضلی نسب، ۱۳۹۵) و اساسی ترین و در عین حال بادوام ترین واحد عاطفی اجتماعی است که در تمامی مراحل رشد فرد نقش مهمی ایفا می کند و اساس چگونگی شخصیت او را پی ریزی می (خدادادی و نظری، ۱۳۹۵). خانوارها دارای شماری از افراد هستند و هر یک بخشی از وظایف را بر عهده دارد که از یک نفر شروع می شود و تا ده نفر و بیشتر نیز ممکن است برسد، و در بین آنها ارتباطات و تعامل هایی صورت می گیرد، که در صورتی که سازنده باشد بر پویایی خانواده می افزاید (امینی، ۱۳۹۰)، دختران یک عضو مهم در این ساختار می باشند و با مسائل مختلفی گریبان گیر هستند، از سوی دیگر به عنوان رکن اساسی تعادل، آرامش و تعالی نظام خانواده و جامعه محسوب می شوند. تعدد نقش این دختران چه در خانواده و چه در قالب فرصت های شغلی، تحصیلی و اجتماعی در دنیای صنعتی امروز، سبب ساز برخی بحران های اساسی روانشناختی در آن ها شده است، پرداختن به مسائل دختران به ویژه در دوره های اخیر همواره مورد بحث و گفتگوهای فراوان بوده است (پاکدامن و شخمگر، ۱۳۹۰). از سویی سلامت روان یکی از مهمترین ابعاد سلامت به شمار می آید که تأثیر جدی بر سلامت جسمانی، اجتماعی و معنوی دارد و بدون سلامت روان دستیابی به بخش های دیگر سلامت امکان ناپذیر است (سلطانی زاده، منتظری و لطیفی، ۱۳۹۷) و همچنین بهداشت روانی از آن جهت که با بهبود و ارتقاء عملکرد فردی و اجتماعی ارتباط دارد، از اهمیت زیادی برخوردار است و در واقع تأمین آن به افزایش کارایی هم در زمینه های فردی و هم اجتماعی می انجامد که نقش مهمی در تضمین پویایی و کارآمدی هر جامعه ایفا می کند (شریفی و کاظم نژاد، ۱۳۹۶). از طرفی دانش جوان سرمایه اصلی جامعه هستند و این قشر به دلیل نیرو و انرژی خاصی که دارند از اهمیت ویژه ای برخوردارند، همچنین دانشجویان با به کارگیری علم و دانش و مهارت های آموخته شده می توانند گام های استواری در جهت رشد و آبادانی جامعه بردارند (حسینی قمی، ۱۳۹۱).

از سویی یادگیری خودراهبری^۱ به عنوان یک مهارت ضروری برای آموزش عالی در قرن ۲۱ مطرح شده است (آهنچیان و اسرودی، ۲۰۱۵). در یادگیری خودراهبر، فرد اهداف یادگیری را تعیین، روش یادگیری مناسب را انتخاب و نتایج یادگیری را مستقل و یا با کمک آموزشگر، ارزیابی می کند (اودال^۲، ۲۰۱۳). هارتمن و همکارانش^۳ (۲۰۱۸) نیز به این نتیجه دست یافتند که با بکارگیری روش های تدریس مناسب در برنامه درسی همچون یادگیری وارونه، یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پروژه به منظور آشنایی با مفاهیم کلیدی و بهبود دانش تخصصی در جهت خودراهبر شدن یادگیرندگان می توان گامی موثر برداشت. زیرا به نظر ون لنک ولد و همکاران^۴ (۲۰۱۹) دستیابی به مهارت های خودراهبری به افراد کمک می کند که آموزش خود را بر عهده گیرند و در درازمدت به یادگیرنده ای مادام العمر تبدیل شوند. یادگیری خودراهبر یک فرایند هدفمند است که معمولاً به وسیله فعالیت های رفتاری درگیر در شناسایی و جست و جوی اطلاعات مشخص می شود و یادگیرنده، آگاهانه مسئولیت تصمیمات مربوط به اهداف و فعالیت ها را می پذیرد (صادقی و خلیلی گشینگانی، ۱۳۹۵). خودراهبری در یادگیری به مشارکت فعال فرد در ابعاد رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری به منظور به حداکثر رساندن آن اطلاق می شود. (لمب و اسنادگرس^۵، ۲۰۱۷).

1. Self-directed learning

2 Udal

3 Hartmann et al

4 Van Lankveld et al

5 Lamb and Sanadgros

یادگیری خود راهبر فرایندی است که در آن یادگیرنده، با یا بدون کمک دیگران، در تشخیص نیازمندی های یادگیری، شکل دادن به اهداف یادگیری، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی پیامدهای یادگیری، ابتکار عمل دارد (سائاتاسکی، راتل، بونس، ایگیتون و بکمن، ۲۰۱۷). متغیر دیگر که در این پژوهش بررسی گردید تمایز یافتگی خود^۲ می باشد که یک جنبه ی مهم از سلامت روانشناختی است و روابط اولیه افراد در محیط خانواده به سطح بالا و پایین آن منجر می شود (بیرامی، فهیمی، اکبری، میری پیچاگلایی، ۲۰۱۲) و تمایز یافتگی، به توانایی افراد برای تمایز خود از خانواده اصلی شان در سطح عاطفی و عقلی اطلاق می شود (اسلام زاده، رشیدی و فکریان، ۱۳۹۵). افراد با تمایز یافتگی بالا به هیجانات خود واقفند و قادر به سنجش متفکرانه موقعیت ها هستند و توانایی رشد خود مستقل را دارند و این در حالی است که افراد کمتر تمایز یافته، یا به همجوشی با دیگران تمایل دارند و یا به بریدگی عاطفی تن می دهند (ژو، ۲۰۱۹).

تاکنون درمان های روانشناختی بسیاری بر روی دانشجویان اجرا گردیده است، اما درمان اجرا شده در این پژوهش، برنامه آموزش خود کارآمدی هیجانی^۳ می باشد که در این درمان، دیدگاه های روان تحلیلی، رفتاری، ارتباطات و سیستم های خانواده در هم ادغام گردیده و بر اهمیت شناخت باورهای افراد درباره علت بروز مشکلات تاکید می شود و به مراجعان کمک می شود تا مهارت هایی را یاد بگیرند که آن ها را قادر کند تا مشکلات خود را حل نمایند و کیفیت زندگی افراد را در طول زندگی شان حفظ می نماید (گورنی، ۲۰۰۵).

مروری بر تحقیقات انجام شده نشان داد که خلاقیت هیجانی و یادگیری خودراهبر با نقش واسطه ای انگیزه پیشرفت (معاصر و زراعی، ۱۳۹۸)، تاثیر یادگیری خودراهبر و روش ترکیبی بر زبان آموزی و ایجاد مهارت های ارتباطی دانش آموزان (باده و جامع، ۱۳۹۹)، بررسی رابطه یادگیری خودراهبر با مهارت های ارتباطی و خلاقیت دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز (قرقانی و قلناش، ۱۳۹۷)، اثربخشی خود کارآمدی هیجانی بر افزایش سازگاری زناشویی (بلانچارد، گرون، ییل و فارچی، ۲۰۰۹)، بر بهبود روابط زناشویی (هارتمن، بزینر، ویلد، ایزلر و هرزوک، ۲۰۱۰)، اجرا گردیده است ولی با توجه به وجود مشکلات فراوان بین زوجین و با در نظر گرفتن کمبود درمان های روان شناختی جامع در این زمینه و همچنین به دلیل مشکلات و هزینه های وارد شده در زندگی دانشجویان آنان در صورت عدم درمان مشکلات، استفاده از یک درمان جامع و مؤثر، برای این مشکلات ضروری به نظر می رسد، لذا این پژوهش به دنبال بررسی فرضیه زیر است:

روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی، با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان دختر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند، که تعداد آن ها ۴۵۶۳ نفر بودند. روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. به این منظور ۳۰ نفر از بین دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اهواز، به صورت نمونه گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند (هر گروه ۱۵ نفر). تشکیل دادند. در نظر گرفتن حداقل ۱۵ نفر برای هر یک از دو گروه پژوهش، بر مبنای توصیه ۱۵ نفر برای هر یک از گروه ها در مطالعات نیمه آزمایشی بوده است (دلاور، ۱۴۰۰).

1 Saatasky, Rattle, Bones, Egginton & Beckman

2 . Differentiate yourself

3 Zhou

4 Emotional self-efficacy training program

5 Gurney

6Blanchard, Gruen, Yale & Farchi

7Hartmann, Beziner, Wild, Eisler & Herzog

ملاک‌های ورود شامل موارد زیر بود: ۱. دانشجو بودن، ۲. عدم ابتلا به اختلالات روانی حاد یا مزمن طی یک هفته گذشته (که توسط روانپزشک و یا روانشناس بالینی مورد تأیید قرار گرفته باشد)، ۳. عدم استفاده از درمان‌های روان‌شناختی همزمان، ۴. عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی از ۳ ماه قبل (از طریق پرسش از مراجعین) و ۵. عدم ابتلا به بیماری‌های جسمانی (که توسط پزشک تشخیص داده شده و مراجع به آن اذعان دارد) که مانع از شرکت در طرح پژوهشی باشد. ملاک‌های خروج نیز عبارت بودند از: ۱. عدم تمایل به همکاری؛ ۲. عدم انجام تکالیف ارائه شده در جلسات و ۳. غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات درمان.

محتوای جلسات خودکارآمدی هیجانی (مک کی و وست، ۲۰۱۶)

جلسه	آموزشی جلسات محتوای
یکم	آگاهی از هیجان
دوم	پذیرش ذهن آگاهانه: موج سواری بر روی هیجان
سوم	عمل مبتنی بر ارزش‌ها-بخش اول
چهارم	عمل مبتنی بر ارزش‌ها-بخش دوم
بنجم	مقابله ذهن آگاهانه: تن آرامی و خود آرام سازی
ششم	مقابله ذهن آگاهانه: افکار مقابله ای و پذیرش بنیادین
هفتم	مقابله ذهن آگاهانه: توجه برگردانی و وقت استراحت
هشتم	تثبیت، رفع اشکال و جمع بندی

ابزار پژوهش

جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه های زیر استفاده شد:

پرسشنامه یادگیری خود راهبر^۱ برای سنجش یادگیری خودراهبر از پرسشنامه فیشر و همکاران (۲۰۱۳) ترجمه نادی و سجادیان (۱۳۸۵) استفاده گردید. تغییر و تحولات سریع در عرصه علم و دانش، نیاز مبرم نظام های آموزش عالی را به فراگیران خودراهبر و مستقل ضروری می سازد. لذا شناسایی زمینه ها و بررسی فرایندهای روان شناختی حاکم بر این وضعیت و ارزشیابی خودراهبری و پیامدهای آن حائز اهمیت است. این ابزار دارای ۴۱ گویه بوده. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت: ۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم طراحی شده است. ابزار مذکور مؤلفه های سه گانه یادگیری خودراهبر (خودمدیریتی، خودکنترلی، انگیزش در یادگیری) را به ترتیب با ۱۱-۱۶ و ۱۴ گویه مورد ارزیابی قرار می دهد.

1. McKay & West

2 Self-Directed Learning Readiness Scale (SLRS)

3Fisher et al

نتایج نشان داد که در دانشجویان ایرانی از سوالات پرسشنامه خودراهبری ۳ عامل خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری، و خود کنترلی قابل استخراج است که ۲۷/۱۶ درصد کل واریانس را تبیین می کرد و آلفای کرانباخ برای کل پرسشنامه و عامل های مذکور به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۶۶ به دست آمد. این مقیاس برای اولین بار توسط فیشر کینگ و تاگو ساخته و اعتباریابی شده است (اسمیدلی، ۲۰۰۷). یافته های فیشر، کینگ و تاگودر استرلیا نشان داد که پایایی کل این مقیاس به روش همسانی درونی ۰/۸۳، برای زیر مقیاس خود مدیریتی ۰/۸۷، رغبت یادگیری ۰/۸۵ و خودکنترلی ۰/۸۰ بوده است. از نظر روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی در حد مطلوب گزارش شده است (فیشر و کینگ، ۲۰۱۰). همچنین پایایی فرم کوتاه این مقیاس به روش همسانی درونی در مطالعه ناد و سجادیان (۱۳۸۵)، برای کل آزمون ۰/۸۲ و برای زیر مقیاس خودمدیریتی ۰/۷۸، رغبت یادگیری ۰/۷۱ و خود کنترلی ۰/۶۰ به دست آمده است. در پژوهش بهروزی و همکاران (۱۳۹۰)، برای محاسبه ی ضرایب پایایی مقیاس سنجش خود راهبری در یادگیری از روش آلفای کرونباخ استفاده شده ضرایب پایایی مقیاس سنجش خود راهبری در یادگیری با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش گردیده است.

۱- پرسشنامه تمایز یافتگی خود^۳- نسخه ۴۶ آیتمی: پرسشنامه تمایز یافتگی خود در سال ۱۹۸۹ توسط اسکورن و فریدلندر^۴ ساخته شد و سپس فرم نهایی آن در سال ۲۰۰۳ توسط جکسوندزهر طبق نظریه ماری بوئن تدوین شد و تمرکز اصلی آن بر روابط مهم زندگی و ارتباطات جاری افراد با خانواده اصلی آن هاست (اسکورن و اسمیت ۲۰۰۳). این مقیاس از ۴۶ گویه و ۴ خرده مقیاس واکنش پذیری عاطفی (۱۱ سوال)، جایگاه من (۱۱ سوال)، گریز عاطفی (۱۲ سوال) و هم آمیختگی با دیگران (۱۲ سوال) تشکیل شده است که به منظور سنجش تمایز یافتگی افراد بکار می رود. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۶ نقطه ای (ابتدا در مورد من صحیح نیست = ۱ تا کاملاً در مورد من صحیح است = ۶) می باشد. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۶ نقطه ای (ابتدا در مورد من صحیح نیست = ۱ تا کاملاً در مورد من صحیح است = ۶) می باشد. ابتدا در مورد من صحیح نیست = ۱-۲-۳-۴-۵-۶ = کاملاً در مورد من صحیح است. به هر سوال نمره ای بین ۱ تا ۶ تعلق می گیرد. به این صورت که به گزینه ۱ نمره ۱ و به گزینه ۶ نمره ۶ داده می شود. حداکثر نمره پرسشنامه ۲۷۶ است. سوالها نمره گذاری معکوس دارند در جدول سوالات مشخص شده است. نمره کمتر در این پرسشنامه نشان دهنده سطوح پایین تر تمایز یافتگی است. ضریب آلفای گزارش شده توسط اسکورن و فریدلندر برای پرسشنامه تمایز یافتگی خود ۰/۸۸ است. همین ضریب آلفا در پژوهش پلج - پوپکو که در سال ۲۰۰۴ انجام گرفت ۰/۸۶ است (آهنگر، ثنایی ذاکر، بهرام و رضایی، ۱۳۹۱).

یافته ها

تجزیه تحلیل یافته های پژوهش به وسیله بسته آماری علوم اجتماعی نسخه 26^۷، در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیره) تحلیل شد. یافته ها در سطح توصیفی نشان داد میانگین سن در گروه آزمایش برابر با ۲۲/۴۵ سال و در گروه کنترل ۲۴/۲۷ سال است.

^۳medley

^۴Fisher & King

^۵Inventory differentiation of self

^۶Scorne & Friedlander

^۷Jacksons

^۸Skowron, & Schmitt

^۹Statistical Package for Social Science (SPSS)

تحصیلات افراد نمونه در گروه آزمایش ۱۶/۱۹ سال و در گروه کنترل ۱۶ سال است، که با توجه به یافته های به دست آمده، از بین متغیرهای جمعیت شناختی، هیچ یک رابطه معنی داری با متغیرهای پژوهش نشان نداد و همه سطوح معنی بیشتر از ۰/۰۵ بود. بدین منظور در بررسی فرضیه های پژوهش نیازی به کنترل این متغیرهای جمعیت شناختی نیست. یافته های توصیفی در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود
براساس گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مراحل سنجش

متغیرها	گروه	نوع آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	یادگیری خود راهبر	پیش آزمون	۷/۷۳	۱/۶۹
		پس آزمون	۹/۹۶	۱/۸۳
گروه کنترل	یادگیری خود راهبر	پیش آزمون	۷/۸۸	۱/۸۵
		پس آزمون	۷/۸۶	۲/۱۹
گروه آزمایش	تمایز یافتگی خود	پیش آزمون	۱۹/۲۶	۳/۸۴
		پس آزمون	۲۳/۲۸	۴/۷۲
گروه کنترل	تمایز یافتگی خود	پیش آزمون	۱۹/۵۵	۴/۷۹
		پس آزمون	۱۹/۳۸	۴/۷۷

در جدول ۳، خلاصه نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره برای متغیرهای یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود ارائه شده است. قبل از اجرای تحلیل کواریانس، در جهت بررسی پیش فرض های این تحلیل، آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد در مرحله پیش آزمون توزیع داده ها برای تمام نمرات نرمال بوده است ($p > 0/05$). آزمون لوین نیز نشان داد برابری واریانس خطا بین دو گروه پژوهش رعایت شده است ($p > 0/05$)، آزمون امباکس نیز برابری ماتریس واریانس-کواریانس را تأیید نموده است ($p > 0/05$). بنابراین می توان از تحلیل کواریانس استفاده نمود. نتایج آزمون شاپیروویلک حاکی از آن بود که توزیع نمره ها در متغیرهای یادگیری خود راهبر (گروه آزمایش = ۰/۵۹، گروه کنترل = ۰/۵۶) و متغیر تمایز یافتگی خود (گروه آزمایش = ۰/۲، گروه کنترل = ۰/۹۹)، همسان با جامعه بوده و کجی و کشیدگی حاصل اتفاقی است ($p > 0/05$). جهت بررسی برابری پیش فرض تساوی کواریانس ها از آزمون باکس استفاده شد. نتایج آزمون باکس برای متغیرهای در مرحله پس آزمون $M = p = 0/197$ باکس = ۹/۹۹۳ و $F(4, 335) = 1/435$ بدست آمده است. همچنین، جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس ها، از آزمون لوین استفاده شده است و سطح معنی داری برای متغیرهای یادگیری خود راهبر ($F(4, 337) = 1/474$) و متغیر تمایز یافتگی خود ($F(4, 337) = 0/027$)، به دست آمد که نشان می دهد پیش فرض لوین مبنی بر برابری واریانس ها در گروه ها در مرحله پیش آزمون در جامعه رد نشده و باقی مانده است. لذا، این پیش فرض تأیید می گردد.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری

به منظور مقایسه یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود در گروه‌های آزمایش و کنترل

آزمون	ارزش	F	فرضیه درجه آزادی	معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
اثربخشی	۰/۷۵۷	۳۷/۹۰۸	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۹۸	۱/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۲۴۳	۳۷/۹۰۸	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۹۸	۱/۰۰
اثر هتلینگ	۳/۱۱۳	۳۷/۹۰۸	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۹۸	۱/۰۰
بزرگترین ریشه روی	۳/۱۳	۳۷/۹۰۸	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۹۸	۱/۰۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت میانگین دو گروه در حداقل یکی از متغیرهای یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود معنادار است ($p < ۰/۰۵$). همچنین ضریب اتا نشان می‌دهد که خود کارآمدی هیجانی، ۶۹/۸ درصد از تغییرات متغیرهای یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود را تبیین می‌کند. توان آماری نشان‌دهنده حجم نمونه مناسب برای یک چنین نتیجه گیری است. بر اساس نتایج جدول ۳، درمان خود کارآمدی هیجانی بر حداقل یکی از متغیرهای یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود مؤثر است. به منظور بررسی دقیق تفاوت دو گروه در متغیرهای پژوهش، از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد که در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری

به منظور مقایسه یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود در گروه‌های پژوهش

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
پیش آزمون	یادگیری خود راهبر	۱/۵۲۳	۱	۱/۵۲۳	۰/۵۶۶	۰/۴۷۳	۰/۰۱۹	۰/۱۰۹
	تمایز یافتگی خود	۹/۶۲۸	۱	۹/۶۲۸	۱/۱۵۰	۰/۲۹۳	۰/۰۴۱	۰/۱۷۹
گروه	یادگیری خود راهبر	۱۱۲/۵۳۶	۱	۱۱۲/۵۳۶	۳۷/۴۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۱	۱/۰۰
	تمایز یافتگی خود	۶۳۶/۸۸۶	۱	۶۳۶/۸۸۶	۷۷/۰۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۱	۱/۰۰
خطا	یادگیری خود راهبر	۸۱/۴۸۹	۲۷	۲/۹۸۱				
	تمایز یافتگی خود	۲۱۷/۹۱۹	۲۷	۸/۱۰۸				

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین دو گروه در نمرات یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود معنادار است، همچنین ضریب اتا نشان می‌دهد که درمان خود کارآمدی هیجانی، ۵۸/۱ درصد تغییرات یادگیری خود راهبر و ۷۴/۱ درصد از تغییرات تمایز یافتگی را تبیین می‌کند. توان آماری نشان‌دهنده حجم نمونه مناسب برای یک چنین نتیجه گیری است. به این ترتیب در پاسخ به این فرضیه باید گفته شود که خود کارآمدی هیجانی بر یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان مؤثر است؛ به این صورت که باعث افزایش یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان می‌گردد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی خود کارآمدی هیجانی بر یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود دانشجویان بود. نتایج به دست آمده از پژوهش، نشان داد خود کارآمدی هیجانی بر یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود در دانشجویان مؤثر است؛ به این صورت که باعث افزایش یادگیری خود راهبر و تمایز یافتگی خود در دانشجویان می‌گردد.

نتایج پژوهش با یافته‌های صحتی، امینی نسب و یوسفیان (۱۳۹۹)، مبنی بر کارایی تنظیم احساسات و تحمل پریشانی مبتنی بر رفتار درمانی دیالکتیک بر حساسیت و احساس اضطراب در زنان با روده تحریک پذیر، روحی و همکاران (۱۳۹۸)، مبنی بر تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش شفقت به خود، تحمل پریشانی، و تنظیم هیجان در دانش آموزان با اختلال اضطراب اجتماعی، بایلی (۲۰۲۰)، مبنی بر بررسی مهارت‌های رفتار درمانی دیالکتیک به عنوان راهی برای درمان اختلال اضطراب عمومی و دیوید و داگلاس (۲۰۱۵)، مبنی بر تعیین اثر بخشی درمان مبتنی بر تنظیم هیجانات بر اختلالات اضطرابی، همسو می‌باشد.

در تبیین یافته فوق می‌توان اظهار داشت که یکی از تکنیک‌هایی که در درمان مبتنی بر کارآمدی هیجانی به عنوان بخشی از بسته درمانی استفاده شد و مبتنی بر تکنیک‌های رفتار درمانگری بود استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی و ریلکسیشن و تکنیک مراقبه به عنوان درمان اضطراب بیماران بود؛ در آموزش این تکنیک‌ها فرد می‌آموزد تا به طور آگاهانه با ایجاد تنش و رهاشدگی در گروه‌های مختلف و تصویرسازی ذهنی مثبت در خود آرامش ایجاد نماید. به عبارتی ریلکسیشن و تصویرسازی روی اعصاب اتونوم تأثیر گذاشته، سبب کاهش تنش عضلانی شده و در آرامش و کاهش اضطراب در افراد نقش داشته است و نقش این تکنیک‌های درمانی در چارچوب یک تکنیک انحراف توجه نیز قابل تبیین است. به عنوان مثال ریلکس کردن با تأکید بر آرامش عضلانی می‌تواند سبب جهت گیری مجدد توجه بر احساسات خوشایند درونی شده و برانگیختگی فیزیولوژیکی ناشی از هیجانات مثبت باعث کاهش اضطراب در افراد می‌شود. (لیو، گاسنس، لیتون، کرامبرز، بورسما و والی، ۲۰۱۰).

از طرفی اساس درمان خودکارآمدی هیجانی، نظریه نظام ارتباطی است؛ براساس این نظریه بسیاری از روش‌هایی که برای حل مشکلاتمان استفاده می‌کنیم ما را به دام‌هایی می‌اندازند که موجب رنجش خاطر ما می‌شوند. این درمان اجتناب از درد و استرس را مشکل اصلی بیماران می‌داند که به ناتوانی و کاهش رضایت از زندگی می‌انجامد. طبق این نظریه، اجتناب زمانی اتفاق می‌افتد که افکار و هیجانات منفی اثر مغرط و نامناسب بر رفتار می‌گذارند. بنابراین، شیوه اصلی این درمان مواجهه سازی بیمار با موقعیت‌هایی است که پیشتر از آن‌ها اجتناب شده است (هاینز و همکاران، ۲۰۱۳) و برخلاف سایر درمان‌ها از جمله درمان شناختی-رفتاری که بر کاهش یا کنترل علائم تأکید دارند، این درمان بر افزایش پذیرش واکنش‌های منفی (افکار، هیجانات، حواس بدنی) به نفع درگیری در فعالیت‌های معنی‌داری که تغییر مستقیم آن‌ها امکان پذیر نیست را در مرکز توجه قرار می‌دهد، هرچند که ممکن است این کار درد و استرس زیادی را فراخواند.

هدف درمان بهبود کارکرد فرد از طریق افزایش انعطاف پذیری روانی است (پرودینی و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین بسیاری از درمان ها به درمانجویان کمک می کنند تا احساس بهتری داشته باشند. این درمان ها قصد دارند تا در پایان دوره درمان، درمانجو علائم کمتر و از نظر هیجانی احساس بهتری را تجربه کند ولی این درمان صراحتاً بر زندگی بهتر تمرکز دارد؛ صرف نظر از اینکه زندگی بهتر با احساس بهتر همراه باشد یا نباشد (هاینز و همکاران، ۲۰۱۳). از سویی این درمان مراجعان را تشویق می نماید که رابطه شان را با افکار و دیگر تجارب درونی تغییر دهند و آنها را رویدادهای ذهنی ببینند که یکی پس از دیگری می آیند و می روند. پذیرش افکار به عنوان افکار، احساسات به عنوان احساسات و هیجانات - همانگونه که هستند، نه بیشتر و نه کمتر - منجر به تضعیف همجوشی های شناختی می شود و در کنار آن، پذیرش رویدادهای درونی، هنگامی که شخص در جدال با پریشانی ها و آشفتگی های خود نیست، به وی اجازه توسعه خزانه رفتاریش را می دهد و می تواند از زمانی که بدین ترتیب به دست می آورد برای انجام فعالیت های ارزشمند خود استفاده کند و خود را به یک زندگی ارزشمند و هدفمند متعهد سازد و بدین ترتیب نشانگان پریشانی هیجانی نیز بهبود می یابد. به عبارت دیگر، در زمینه هایی که اجتناب تجربه ای و همجوشی شناختی رخ می دهد، فرآیندهای پذیرش و گسلش شناختی، در شکستن الگوهای اجتناب و قوانین تنظیم کننده آنها، به فرد کمک می نماید (دهارست، نوکوا و روبر، ۲۰۱۵). این پژوهش بر روی دانشجویان شهر اهواز صورت گرفته است تعمیم نتایج به سایر گروه ها را با محدودیت مواجه می سازد. عدم امکان نمونه گیری تصادفی از کل دانشجویان موجب شده است که نتایج این پژوهش قابل تعمیم با سایر مناطق نباشد. عدم اجرای دوره پیگیری نیز از محدودیت های دیگر پژوهش حاضر بود. در این راستا به پژوهشگران پیشنهاد می شود تا پژوهش های مشابه در دیگر شهرها و با دوره پیگیری نیز اجرا شود تا مبنایی برای مقایسه فراهم شود.

تعارض منافع

نویسنده مقاله کسب منافع مثل دریافت وجه یا به دست آوردن سهم در هر سازمانی در قبال نوشتن این مقاله را انکار می نماید و در مراجع قانونی پاسخگو می باشد.

منابع

- بشیرپور سجاد، رهبری نسرين. (۱۳۹۹). رابطه حساسیت پردازش حسی و سبکهای پردازش اطلاعات با نشانگان بالینی در افراد وابسته به مواد. فصلنامه اعتیاد پژوهی. ۱۴ (۵۷): ص ۲۹۳-۳۰۹.
- راطق مسعود، فرهادی هادی. (۱۳۹۸). بررسی کیفی علل عود مواد در معتادان. فصلنامه اعتیاد پژوهی. ۱۳ (۵۳): ۲۱۶-۱۹۷.
- صادقی رضا، سودانی منصور، غلامزاده مریم. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش متمرکز بر شفقت خود بر کاهش عواطف منفی و بهبود کیفیت زندگی در افراد وابسته به مواد. فصلنامه اعتیاد پژوهی. ۱۴ (۵۷): ۱۵۰-۱۳۱.
- طاهری سارا، سجادیان ایلناز. (۱۳۹۶). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر علائم خستگی، شفقت خود و ذهن آگاهی کارکنان دارای سندرم خستگی مزمن. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. ۹ (۳۰): ۱۷۱-۱۴۵.

مداحی محمد ابراهیم، مداح لیلا. (۱۳۹۳). اثربخشی رفتار درمانی دیالکتیک در کاهش افسردگی و افکار خودکشی دانش آموزان دختر. مجله روانشناسی مدرسه. ۳(۳): ۷۴-۸۵.

معینی، پوپک، ملیحی سعید، اسدی جوانشیر، خواجهوند افسانه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش و درمان فراشناختی بر احساس انسجام و کیفیت زندگی همسران مردان مبتلا به اعتیاد. فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد. ۱۳(۵۴): ۲۰۴-۱۸۱.

نعمتی فاطمه، شاهمردی سمیه، رحیمی فاطمه سادات، خالدیان محمد. (۱۳۹۹). بررسی عوامل تاثیرگذار در سوء مصرف مواد مخدر و اعتیاد با رویکرد گراندد تئوری. فصلنامه اعتیاد پژوهی. ۱۴(۵۷): ۱۱-۳۴.

Bransford, J. D. (2005). Philosophical thinking in children. *Research Papers in Education*. 22(1):75-89

Combat mental health: Validation of a brief anger measure with US Soldiers post-deployed from Iraq and Afghanistan. *Psychological assessment*. 2012;24(3):661-75.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *Tec trends*, 57(6), 14-27.

Fahnoe, C., & Mishra, P. (2013, March). Do 21 st century learning environments support self-directed learning? Middle school students' response to an intentionally designed learning environment. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3131-3139). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nursing Education Today*, 21(7), 516-525.

Fisher M, King J (2013). The Self-Directed Learning Readiness Scale for nursing education revisited: a confirmatory factor analysis. *Nurse Educ Today*. 30(1): 44-8.

Jounsons, P., Walter, B., & Seeman, E. (2003). Ego identity status: A step in the differentiation process. *Journal of counseling & development*, 81(2). 191-195. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2003.tb00241.x.

Hassani, F. Salibi, J. Niosha, B. (2014). The Effect of Integrative Educational Effectiveness of Creative Thinking and Creative Thinking on self-directed Learning in Secondary School Students in Qom. *Journal of Initiative and Creativity in Humanities Volume 4, Issue 3*.

Hsu, Y. C., & Shiue, Y. M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2), 143

Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrom, K. (2019). The relation employees: A gender study. *Procedia Computer Science*. 122, 180-185.

Makaiau, A. S. (2016). The philosophy for children Hawaii approach to deliberative pedagogy: a promising practice for preparing pre-service social studies teachers in the college of education *Analytical Teaching and Philosophical Praxis*, 36(1).

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychology*, 56, 227-238.

Millard, E (2012). Reasons flipped classrooms work turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology-fueled creativity. *University Business. Com*, 26-29.

Meera, K., Dustin, N. self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences*. 2013;25:67-72.

Murray, L., & Lawrence, B. (2002). Practitioner-based enquiry: principles for postgraduate research. London: Falmer Press

Nikmanesh, Z., Kazemi, Y., Zarenejad, Z. The Effect of life Skills Training on Anger Management and Perception of Competence in Children. Journal of Educational Psychology Studies, 2017; 14(27): 221-243

Park, J H., & Lee, E. K. (2018). Influence of professor trust, self-directed learning and self-esteem on satisfaction with major study in nursing students. The Korean Data & Information Science Society, 29(1), 167-178.

Popova-Petrosyan, E. V ., Kulanthaivel, S., & Balasundaram, K. (2020). Development of Secondary Osteoporosis in Teenage Girls with Menstrual Disorders. Current Women's Health Reviews, 16 (1), 26-32.