

بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و باورهای فراشناخت بر باورهای ارتباطی *Investigating the Effectiveness of Psychological Capital and Meta-Cognitive Beliefs Training on Communication Beliefs*

Farhad khormaei, Educational Psychology
Department, Educational Sciences & Psychology
Faculty, Shiraz University, Shiraz. Iran.
khormaei@shirazu.ac.ir
Nayereh Zolfaghari, Educational Psychology
Department, Educational Sciences & Psychology
Faculty, Shiraz University, Shiraz. Iran.
nayere.zolfaghari2022@gmail.com
Seyed Mehdi Poorseyed, Department of Psychology
and Counselling, Farhangian University, Tehran,
Iranpourseyed@cfu.ac.ir

Abstract

Aim: The purpose of the present study was to investigating the effectiveness of psychological capital training and metacognitive beliefs on communication beliefs. **Method:** The research method was quasi-experimental with post-test design with two experimental groups and one control group. Participants in the study were 60 married rural women in Dehaghan who were randomly assigned to the psychological capital training group and 20 to the metacognitive beliefs training group. At the end, all three groups completed the questionnaire communication beliefs Edelson & Epstein (1982). The validity and reliability of research tool for use in Iranian culture have been satisfactory. Data were analyzed by SPSS-23 software. **Results:** The results of one-variable analysis of variance (ANOVA) showed that both psychological capital training and metacognitive training had a significant effect on the communication beliefs. The results also showed that there was no significant difference between psychological capital training and metacognitive training in terms of psychological well-being. **Conclusion:** Thus, according to the research findings, it can be concluded that the training of psychological capital and the metacognitive beliefs have had an effect on the communication beliefs.

Keywords: Communication Beliefs, Psychological Capital, Metacognition.

فرهاد خرمائی، دانشیار، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول)
نیره ذوالفقاری، کارشناسی ارشد، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
سید مهدی پورسید، استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و باورهای فراشناخت بر باورهای ارتباطی زنان متأهل بود. **روش:** روش پژوهش نیمه آزمایشی بود که از طرح پس آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل استفاده گردید. مشارکت کنندگان در پژوهش ۶۰ نفر از زنان روستایی متأهل شهرستان دهقان بودند که با روش همتاسازی، ۲۰ نفر در گروه آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی، ۲۰ نفر در گروه آموزش باورهای فراشناخت و ۲۰ نفر نیز در گروه کنترل قرار گرفتند. این گروه‌ها به تصادف در گروه‌های آزمایشی و کنترل گمارش شدند. گروه‌های آزمایشی به مدت ۸ جلسه‌ی ۱ ساعته، یک گروه تحت آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و یک گروه هم تحت آموزش باورهای فراشناخت قرار گرفتند. در پایان هر سه گروه به پرسشنامه‌ی باورهای ارتباطی آدیسون و اپشتاین (۱۹۸۲) پاسخ دادند. روایی و پایایی ابزار پژوهش برای استفاده در فرهنگ ایرانی رضایت‌بخش بوده است. جهت تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار spss-23 استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل واریانس یک متغیره (ANOVA) نشان داد که آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و فراشناخت بر باورهای ارتباطی تأثیر معنی‌داری داشته است. همچنین نتایج نشان داد که بین آموزش سرمایه روان‌شناختی و آموزش فراشناخت، از نظر تأثیر بر سطح بهزیستی روان‌شناختی و سطح باورهای ارتباطی زنان تفاوت معنی‌دار وجود نداشت. **نتیجه‌گیری:** می‌توان نتیجه گرفت آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و آموزش باورهای فراشناخت بر باورهای ارتباطی زنان متأهل روستایی اثرگذار بوده است.

کلمات کلیدی: باورهای ارتباطی، سرمایه‌ی روان‌شناختی، فراشناخت

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۰

مقدمه

در روان‌شناسی مثبت‌نگر عوامل مختلفی که با شادکامی انسان مرتبط است، مورد بحث قرار می‌گیرد. یکی از این عوامل، بهزیستی روان‌شناختی^۱ است (ریان و دسی^۲، ۲۰۰۱). ریف^۳ (۱۹۹۵) بهزیستی روان‌شناختی را تلاش برای کمال در راستای تحقق توانایی‌های بالقوه‌ی واقعی افراد می‌داند و شامل ابعادی چون پذیرش خود^۴، روابط مثبت با دیگران^۵، خودتعیین‌گری^۶، تسلط بر محیط^۷، زندگی هدفمند^۸ و رشد شخصی^۹ می‌داند (ریف و سینگر^{۱۰}، ۲۰۰۸). یکی از ابعاد و شاخص‌های بهزیستی روان‌شناختی، باورهای ارتباطی^{۱۱} می‌باشد که باعث افزایش سلامت روان افراد می‌شود، چنان‌چه بتوان باور افراد را در ارتباطاتشان تسهیل کرد باعث رشد شخصی می‌شود (هامامسی و کوبان^{۱۲}، ۲۰۱۰). باورهای ارتباطی به هر نوع فکر، هیجان یا رفتاری که موجب خراب شدن نفس و از بین رفتن خود می‌شود اطلاق می‌شود و نتایج مهم آن مشکل در خوشحالی، شادمانی و سلامتی است و بالعکس باورهای ارتباطی ناکارآمد، باورهای بسیار اغراق‌آمیز، خشک، غیرمنطقی و مطلق در رابطه با خودمان و دیگران است (الیس^{۱۳}، ۲۰۰۳). باورهای ارتباطی یک موضوع عمده در تجزیه و تحلیل شناخت اجتماعی و فرایندهای ارتباطی هستند. این مؤلفه‌ی شناختی باورهایی در مورد ارتباط را شامل می‌گردد که می‌تواند کارآمد یا ناکارآمد باشد (گوندوغللو و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۸). ارتباطات میان فردی اساس هویت و کمال انسان و مبنای اولیه‌ی پیوند فرد با افراد دیگر است (نلسون-جونز^{۱۵}، ۲۰۱۴). براساس نتایج پژوهش فیلی‌پویک و همکاران^{۱۶} (۲۰۱۶) باورهای ارتباطی غیرمنطقی، منجر به هیجان‌های ناکارآمد می‌شود که در نهایت، سازگاری زناشویی زوجین را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

اما مسئله‌ی مورد مطالعه در این پژوهش مؤلفه‌های تأثیرگذار بر باورهای ارتباطی است. یکی از راهبردهای تأثیرگذار که امروزه در حوزه‌ی روان‌شناسی مثبت‌نگر بسیار مطرح می‌باشد سرمایه‌ی روان‌شناختی^{۱۷} است (لوتانز و همکاران^{۱۸}، ۲۰۰۷). فرض بر این است که آموزش مؤلفه‌های سرمایه‌ی روان‌شناختی بر متغیر باورهای ارتباطی تأثیرگذار است.

-
1. Psychological well-being
 2. Diener & Ryan
 3. Ryff
 4. self-acceptance
 5. positive relations with others
 6. self-determination
 7. environmental mastery
 8. purpose in life
 9. personal growth
 10. Singer
 11. communication beliefs
 12. Hamamci & Coban
 13. Ellis
 14. Gündoğdu & et al
 15. Nelson-Jones
 16. Filipović & et al
 17. psychological capital
 18. Luthans & et al

سرمایه‌ی روان‌شناختی، به منابع روان‌شناختی مثبتی از متغیرهای امیدواری^۱، تاب‌آوری^۲، خوش‌بینی^۳ و خودکارآمدی^۴ اطلاق می‌شود (کارمونا-هالتی و همکاران^۵، ۲۰۲۱). امیدواری حالتی است که افراد را قادر می‌سازد اهدافی واقعی، چالش‌برانگیز، قابل دسترس و قابل پیش‌بینی برای خود مشخص کنند (کریستنس^۶، ۲۰۱۳). تاب‌آوری نشان دهنده‌ی سرسختی است به این معنی که افراد در شرایط سخت چقدر فعال و خوب عمل می‌کنند (سوژویک و همکاران^۷، ۲۰۱۴). همچنین افراد خوش‌بین، اتفاقات مثبت در زندگی را به عوامل دائمی و شخصی مرتبط می‌سازند و بالعکس، وقایع ناخوشایند را به عوامل خارجی، موقتی و شرایط خاص نسبت می‌دهند (توگاد و همکاران^۸، ۲۰۰۴). خودکارآمدی نیز به معنی باور و اعتماد فرد به توانایی‌های خود برای دستیابی به موفقیت در انجام وظایف است.

تحقیقات اخیر نشان داد سرمایه‌ی روان‌شناختی با طیف متنوعی از متغیرها، مانند افزایش بهزیستی و توانمندی روان‌شناختی و بهبود در کارکردهای فرد همراه است (پنگ و همکاران^۹، ۲۰۱۳). سلیگمن و چیکسنت میهای^{۱۰} (۲۰۰۰) باور دارند که سرمایه‌ی روان‌شناختی جنبه‌های مثبت زندگی افراد را شامل می‌شود. لذا سرمایه‌ی روان‌شناختی شامل خودادراکی، خودارزشمندی، هدفمندی و مقاومت در برابر مشکلات می‌شود (گلداسمیت، وئوم و دایتی^{۱۱}، ۱۹۹۷).

علاوه بر آموزش مؤلفه‌های سرمایه‌ی روان‌شناختی فرض بر این است که آموزش باورهای فراشناختی^{۱۲} نیز بر باورهای ارتباطی تأثیرگذار است. نخستین روان‌شناسی که اصطلاح فراشناخت را مطرح کرد، فلاول^{۱۳} (۱۹۷۹) بود. باورهای فراشناختی نحوه‌ی تفکر شخص در مورد خودش و افکار خودش را شامل می‌شود و در کل به آگاهی فرد از فرایندهای تفکر و نیز توانایی اداره نمودن فرایندهای شناختی مربوط می‌شود (لنزو و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۰). به کمک تقویت راهبردهای فراشناختی، افراد سیستم جایگزینی خود را بسط داده، بنابراین می‌توانند تجارب را به روش جدیدی ارزیابی و پردازش کنند (بانیر و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۸). باورهای فراشناختی نقش مهمی در عملکرد افراد دارند. بروز عواطف و احساسات منفی می‌تواند ریشه در باورهای فراشناختی داشته باشد. افراد آگاه از فراشناخت‌های خود با افکار، احساسات و باورهای خود سازگارتر می‌شوند و متوجه اثرات نامطلوب فرایندهای شناختی خودکار و سفت و سخت می‌شوند. این آگاهی، رشد تفکر سازگار را تسهیل می‌کند و افراد را قادر می‌سازد تا به طور مؤثر با چالش‌ها و فرصت‌های مختلف در زندگی کنار بیایند و در نتیجه به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مداوم کمک می‌کنند (کایالار و هیکدورماز^{۱۶}، ۲۰۲۴).

-
1. hope
 2. resiliency
 3. optimism
 4. self-efficacy
 5. Carmona-Halty & et al
 6. Keraskian
 7. Southwick & et al
 8. Tugade & et al
 9. Peng & et al
 10. Seligman & Ciskszentmihalyi
 11. Goldsmith, Veum & Darity
 12. metacognition
 13. Flavell
 14. Lenzo & et al
 15. Banneyer & et al
 16. Kayalar & Hiçdurmaz

بر اساس نتایج پژوهش‌ها مؤلفه‌های باورهای فراشناختی قادرند تغییرات مربوط به بهزیستی روان‌شناختی فراگیران را پیش‌بینی کنند (رحیمیان بوگر و فیروزی، ۱۳۹۰؛ قلی‌پور، ۱۳۹۷). همچنین نتایج پژوهش پرتو و حیاتی (۱۳۹۸) نشان داد آموزش فراشناخت در افزایش بهزیستی روان‌شناختی زنان باردار مؤثر است.

با توجه به پیشینه‌ی نظری و پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده‌اند، این گونه به نظر می‌رسد که سرمایه‌ی روان‌شناختی و باورهای فراشناخت می‌توانند با باورهای ارتباطی افراد رابطه داشته باشند. بنابراین مسئله‌ی اساسی در پژوهش حاضر آن است که آیا آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و باورهای فراشناخت بر باورهای ارتباطی اثرگذار است؟

روش

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی است که از طرح پس آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل استفاده گردیده است. در این طرح متغیر وابسته، عبارت بود از باورهای ارتباطی با پنج مؤلفه (باور به مخرب بودن مخالفت، توقع ذهن‌خوانی، باور به عدم تغییرپذیری همسر، کمال‌گرایی جنسی و باور در مورد تفاوت‌های جنسیتی). همچنین متغیرهای مستقل در این پژوهش عبارت بودند از آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی با چهار مؤلفه (امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) و آموزش باورهای فراشناخت. نمونه‌ی پژوهش شامل ۶۰ نفر بود که از بین زنان متأهل روستایی شهرستان دهقان در سال ۱۴۰۰ به روش در دسترس با توجه به ملاک‌های ورود انتخاب و به روش تصادفی در گروه‌ها گمارش شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه و تمایل شرکت کنندگان برای حضور در جلسات آموزش و متأهل بودن و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به شرکت در پژوهش و غیبت بیش از دو جلسه بود.

ابزار

پرسشنامه‌ی باورهای ارتباطی^۱: این پرسشنامه ۴۰ سؤال دارد که به وسیله‌ی ایدلسون و اپستاین^۲ (۱۹۸۲) طراحی شده است و هدف آن ارزیابی میزان باورهای ارتباطی غیر منطقی در رابطه‌ی زناشویی در پنج بعد (باور به مخرب بودن مخالفت، باور به عدم تغییرپذیری همسر، توقع ذهن‌خوانی، کمال‌گرایی جنسی، باور در مورد تفاوت‌های جنسیتی) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً درست (نمره ۵) تا کاملاً نادرست (نمره ۱). نمره‌ی بیشتر نشانگر افزایش باورهای منطقی افراد است. ایدلسون و اپستاین (۱۹۸۲) دریافتند که نمره‌های این پرسشنامه با نمره‌های پرسشنامه‌ی باورهای غیر منطقی (جونز^۳، ۱۹۶۸) همبستگی مثبت داشت. ایدلسون و اپستاین (۱۹۸۲) نشان دادند که پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها از دامنه‌ی ۰/۷۲ تا ۰/۸۱ است. در پژوهش حاضر، جهت بررسی پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۸۱ به دست آمد.

روش اجرا

تشکیل ۳ گروه ۲۰ نفره با تخصیص به صورت تصادفی به گروه‌های آزمایش (سرمایه‌ی روان‌شناختی و باورهای فراشناخت) و گروه کنترل انجام شد. هر سه گروه نیز بر حسب سطح تحصیلات و وضعیت اشتغال همتاسازی شدند.

1 Questionnaire Communication Beliefs
2. Eidelson & Epstein
3. Jones

در گروه اول، آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی بر اساس مدل لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) صورت گرفت که محتوای جلسات توسط پژوهشگر طراحی شد و طی هشت جلسه و هر جلسه یک ساعت آموزش انجام گرفت. روایی این پروتکل از طریق روایی محتوایی صورت گرفت و با توجه به این که این پروتکل اقتباس از مدل لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) بود و دغدغه‌ی پژوهشگران اقتباس از نظریه‌ی لوتانز برای استفاده از جامعه‌ی ایرانی بود انطباق پروتکل با محورها و مدل‌هایی که لوتانز پروتکل خود را با آن مبنا تدوین نموده است توسط سه عضو هیأت علمی مورد قضاوت قرار گرفت. در گروه دوم آموزش باورهای فراشناخت بر اساس مدل ولز^۱ (۲۰۱۱) انجام پذیرفت که محتوای جلسات توسط پژوهشگر طراحی شد و طی هشت جلسه و هر جلسه یک ساعت بود. گروه سوم نیز هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند و در انتظار یکی از آموزش‌ها قرار گرفتند. قابل ذکر است که در هر جلسه تکالیف منزل داده شد و در جلسه‌ی بعد مورد بررسی قرار گرفت. پس از اتمام جلسات آموزشی، پرسشنامه‌ی باورهای ارتباطی ادیلسون و اپستاین (۱۹۸۲) بین سه گروه توزیع و نتایج حاصله بررسی و مقایسه شدند. خلاصه‌ی جلسات آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و آموزش فراشناخت در جداول ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱. خلاصه‌ی جلسات آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)

جلسه	خرده مقیاس	سرفصل
اول	آشناسازی اعضا و بیان اهداف	خوش آمدگویی، معرفی و آشناسازی گروه، مطرح کردن قوانین و مقررات گروه، تعداد و زمان جلسات
دوم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	ارائه تعاریفی از امید و ناامیدی و ویژگی‌های افراد امیدوار ارائه‌ی تعاریفی از مفاهیمی مانند خوش‌بینی، بدبینی، خوش‌بینی واقعی و خوش‌بینی غیر واقعی و وجه تمایز بین آن‌ها ارائه‌ی تعاریفی از خودکارآمدی و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد خودکارآمد ارائه تعاریفی از مفاهیم استقامت و تاب‌آوری و بحث درخصوص ویژگی‌های افراد تاب‌آور و مقاوم
سوم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	بررسی میزان امید و رضایت از زندگی شرکت کنندگان و ایجاد انگیزه آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوش‌بینی و بدبینی بحث در خصوص نقش درماندگی آموخته شده در کاهش خودکارآمدی توضیح این که تاب‌آوری آموختنی است یا ذاتی و ارائه تعاریف و مثال
چهارم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آگاه ساختن شرکت کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید آشنا ساختن شرکت کنندگان با فرایند اسناد و مفهوم مکان کنترل بررسی ارتباط بین انگیزه، اراده و اعتماد به نفس با خودکارآمدی و استفاده از تکنیک بازخورد تمرکز بر راهکارهای افزایش تاب‌آوری
پنجم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آشنایی شرکت کنندگان با چگونگی دست یافتن به اهدافی روشن و قابل دستیابی آشنایی اعضا با اسنادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار و ناپایدار و نقش هر کدام در خوش‌بینی بررسی و بحث درخصوص چگونگی افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدی و استفاده از تکنیک بازخورد مثبت تمرکز بر چگونگی افزایش ظرفیت تاب آوردن
ششم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آموزش چگونگی تقسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچکتر به منظور افزایش احتمال تحقق آن‌ها آشنایی اعضا با نقش اسنادها در خوش‌بینی استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت و تقویت آن به منظور افزایش خودکارآمدی آموزش روش‌هایی که به ارتقای مهارت تاب آوردن کمک می‌کند.
هفتم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب‌آوری	آگاه ساختن شرکت کنندگان با چگونگی فرمول‌بندی اهدافی روشن و عینی آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسنادهای مثبت درونی استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه‌های جهانی و منطقه‌ای از افراد خودکارآمد آشنایی شرکت کنندگان با راهبردهای مسئله‌محور و هیجان‌محور و نقش آن‌ها در افزایش تاب‌آوری
هشتم	امید خوش بینی	مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح امید مرور یادگرفته‌های جلسات قبل و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی

جلسه	خرده مقیاس	سرفصل
خودکارآمدی	مرور یادگرفته‌های جلسات قبل و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خودکارآمدی	
تاب‌آوری	مرور یادگرفته‌های جلسات قبل و تمرین عملی به منظور افزایش سطح تاب‌آوری	

جدول ۲. خلاصه‌ی جلسات آموزش فراشناخت (ولز، ۲۰۱۱)

جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه
اول	آشناسازی اعضا و بیان اهداف	خوش آمدگویی، معرفی و آشناسازی گروه، مطرح کردن قوانین و مقررات گروه، تعداد و زمان جلسات
دوم	آشنایی با منطق آموزش فراشناختی	آشنایی با آموزش فراشناخت، آموزش استفاده از کلاه سفید جهت شناسایی نگرانی و تشخیص فکری بدون تفسیر آن‌ها
سوم	تحلیل فرآیند سرکوب افکار	آموزش راهبردهای به تعویق انداختن نگرانی و تغییر توجه برای فهم موضوع برای گروه از مثال‌های سرکوب افکار (خرگوشی که به رنگ گورخر است و شاخ‌هایی مثل گوزن دارد) استفاده می‌شود. در این تکنیک، افراد گروه جریان فکرتان را بدون تعبیر، تفسیر، کنترل و واکنش به آن راه تنها مشاهده می‌کنند. به عنوان تکلیف خانگی از آنان خواسته می‌شود، هر بار که فکر مزاحم و ناکارآمد به ذهنتان هجوم آورد، از این تکنیک‌ها استفاده کنند.
چهارم	آموزش ذهن آگاهی انفصالی	مرور تکلیف جلسه قبل، آزمایش فرونشانی افکار و تمرین هشپاری فراگیر بی‌طرفانه (ذهن آگاهی انفصالی) هنگام مواجهه با افکار مزاحم و مشاهده جریان فکر بدون تفسیر، تعبیر و کنترل آن‌ها. برای مفهوم‌سازی این تکنیک به گروه تکنیک تصویرسازی ابرها و تکلیف سرکوب ببر آموزش داده می‌شود.
پنجم	آموزش فن مواجهه و به تعویق انداختن	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش فن مواجهه و پاسخ دادن و به تعویق انداختن نگرانی و هر گونه عملی به منظور فاصله گرفتن از فکر و پردازش فراشناختی افکار مزاحم و به تعویق انداختن نگرانی و انجام هر گونه رفتاری. ارائه تکلیف فکر کردن فعالانه به افکار مزاحم منفی.
ششم	بحث درمورد باورهای فراشناختی مثبت و منفی ناکارآمد و چالش‌های کلامی با آن‌ها	شناسایی باورهای مثبت مانند «توجه به نگرانی و تشخیص ذهنی کمک کننده که باعث می‌شود موفق‌تر باشم و بدون آن‌ها بیشتر اشتباه می‌کنم» با فن تحلیل مزایا و معایب، گروه می‌آموزند که با این باورها چالش و سپس برای اثبات آن، از آنان خواسته می‌شود به کمک تکنیک‌های یاد گرفته شده، از آزمایش‌های کنترل شده مواجهه همراه با جلوگیری از پاسخ استفاده کنند.
هفتم	آموزش تکنیک آموزش توجه به عنوان یک راهبرد فراشناختی کارآمد	تکنیک آموزش توجه تکلیفی است که شامل سه مرحله است. منطق این تکنیک جهت رهایی از گرفتار شدن در الگوهای تفکر ناسالم و کنترل افکار توضیح داده می‌شود.
هشتم	جمع‌بندی	بحث در مورد خلاصه‌ای از تمام کارهای انجام شده، مرور نقش راهبردهای ناکارآمد در حفظ مشکلات و نقش تکنیک‌ها و مراحل آموزشی سپری شده در رفع اختلال و تأکید بر استفاده از تکنیک‌ها در موقعیت‌های واقعی

برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات استفاده شد و برای پاسخگویی به کلیه فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس یک متغیره (ANOVA) استفاده گردید. داده‌ها در نرم‌افزار SPSS-23 تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول ۳ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر اساس سن و تحصیلات آمده است.

جدول ۳. توصیف متغیرهای سن و تحصیلات افراد گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیر	رده	فراوانی گروه آزمایش (سرمایه‌ی روان‌شناختی)	فراوانی گروه آزمایش (فراشناخت)	فراوانی گروه کنترل
سن	۲۰ تا ۳۰ سال	۴	۶	۹
	۳۰ تا ۴۰ سال	۱۲	۱۲	۱۰
	بالای ۴۰ سال	۴	۲	۱
تحصیلات	کل	۲۰	۲۰	۲۰
	دیپلم و پایین‌تر	۱۸	۱۸	۱۶
	لیسانس	۲	۲	۴
	کل	۲۰	۲۰	۲۰

بر اساس داده‌های جدول ۳، در گروه آزمایش اول (سرمایه‌ی روان‌شناختی)، ۴ نفر از اعضای گروه سن بین ۲۰ تا

۳۰ سال، ۱۲ نفر بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۴ نفر نیز بالای ۴۰ سال داشته‌اند. در گروه آزمایش دوم (فراشناخت)، ۶ نفر از اعضای گروه سن بین ۲۰ تا ۳۰ سال، ۱۲ نفر بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۲ نفر نیز بالای ۴۰ سال داشته‌اند. در گروه کنترل، ۹ نفر از اعضای گروه سن بین ۲۰ تا ۳۰ سال، ۱۰ نفر بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۱ نفر نیز بالای ۴۰ سال داشته‌اند. همچنین بر اساس داده‌های جدول ۳، در گروه آزمایش اول (سرمایه‌ی روان‌شناختی)، ۲ نفر از اعضا مدرک لیسانس، ۱۸ نفر هم مدرک دیپلم و پایین‌تر داشته‌اند. در گروه آزمایش دوم (فراشناخت)، ۲ نفر از اعضا مدرک لیسانس، ۱۸ نفر هم مدرک دیپلم و پایین‌تر داشته‌اند. در گروه کنترل، ۴ نفر از اعضا مدرک لیسانس و ۱۶ نفر هم مدرک دیپلم و پایین‌تر داشته‌اند. جدول ۴ شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمرات متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد	کمترین	بیشترین
باورهای ارتباطی	سرمایه‌ی روان‌شناختی	۸۳/۸۵	۸/۶۵	۲۰	۶۷	۹۲
	فراشناخت	۸۴/۵۰	۸/۵۱	۲۰	۶۷	۹۵
	کنترل	۶۳/۳۰	۶/۹۶	۲۰	۵۰	۷۳
	کل	۷۷/۲۱	۱۲/۶۹	۶۰	-	-

پیش از استفاده از تحلیل واریانس تک متغیری (ANOVA)، پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس متغیر در گروه‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج این آزمون نشان داد سطح معنی‌داری بالاتر از ۰/۰۵ است، از این‌رو پیش‌فرض برابری واریانس‌ها در متغیر احساس پیوستگی تأیید می‌شود. به منظور بررسی مفروضه‌ی همگنی ماتریس کوواریانس متغیر از آزمون ام‌باکس استفاده شد، نتایج نشان داد که فرض یکسانی ماتریس کوواریانس رد نمی‌شود (ضریب باکس = ۱۶/۸۴۶ و سطح معنی‌داری = ۰/۲۱۳). جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس تک متغیره تفاوت بین گروه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۵. تحلیل واریانس تک متغیره

تأثیر	ارزش	F	درجه‌ی آزادی	مقدارخطا	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
اثر پیلاهی	۰/۹۷۴	۱۷/۷۱	۶	۱۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸
لامبدای ویکلز	۰/۱۵۱	۲۸/۸۹	۶	۱۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱
اثر هتلینگ	۴/۸۱	۴۳/۳۰	۶	۱۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۷۰

نتایج تحلیل واریانس تک متغیره نشان داد که بین گروه‌های آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی، فراشناخت و گروه کنترل در باورهای ارتباطی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. جدول ۶ تفاوت بین گروه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمایش اثرات بین گروهی

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذور مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا
گروه	باورهای ارتباطی	۵۸۱۴/۴۳	۲	۲۹۰۷/۲۱	۴۴/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱
خطا	باورهای ارتباطی	۳۶۹۵/۷۵	۵۷	۶۴/۸۳			

مجموع	باورهای ارتباطی	۳۶۷۲۵۵	۶۰
-------	-----------------	--------	----

نتایج تفاوت بین گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داد که تفاوت میانگین باورهای ارتباطی از نظر آماری معنی‌دار است. برای تعیین تفاوت‌های گروهی از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است. نتایج در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷. مقایسه‌ی چندگانه

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین‌ها (I-J)	انحراف استاندارد	سطح معنی‌داری
باورهای ارتباطی	سرمایه‌ی روان‌شناختی	فراشناخت	-۰/۶۵	۲/۵۴	۰/۹۶۵
		کنترل	۲۰/۵۵	۲/۵۴	۰/۰۰۰۱
	فراشناخت	سرمایه‌ی روان‌شناختی	۰/۶۵	۲/۵۴	۰/۹۶۵
		کنترل	۲۱/۲۰	۲/۵۴	۰/۰۰۰۱
کنترل	فراشناخت	سرمایه‌ی روان‌شناختی	-۲۰/۵۵	۲/۵۴	۰/۰۰۰۱
		فراشناخت	-۲۱/۲۰	۲/۵۴	۰/۰۰۰۱

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و آموزش باورهای فراشناخت بر باورهای ارتباطی تأثیرگذار است. لیکن بین آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و آموزش فراشناخت، از نظر تأثیر بر سطح باورهای ارتباطی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و باورهای فراشناخت بر باورهای ارتباطی زنان متأهل بود. نتایج نشان داد که آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی بر باورهای ارتباطی زنان اثر مثبت داشته است. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج پژوهش‌های گلداسمیت و همکاران (۱۹۹۷) و پنگ و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. طبق نتایج این پژوهش می‌توان اذعان نمود فردی که سطح بالایی از تاب‌آوری را دارا باشد باورهای ارتباطی قوی‌تری نیز در خود پرورش می‌دهد و در نتیجه مسائل و مشکلات در یک محیط ارتباطی را هیجان‌انگیز و سراسر چالش می‌بیند و برای رفع این مشکلات سعی می‌کند تکنیک‌های حل مسئله‌ی کارآمدتری به کار گیرد (سوژویک و همکاران، ۲۰۱۴). افزایش و تقویت مؤلفه‌ی خوش‌بینی از طریق تکنیک‌های ذکر شده می‌تواند به عنوان یک متغیر بسیار کارآمد و مؤثر در باورهای ارتباطی زوجین مطرح شود. هر یک از زوجین هنگامی که نسبت به امور و اتفاقاتی که در زندگی زناشویی رخ می‌دهد، خوش‌بین و مثبت‌نگر باشند، به تبع باورهای ارتباطی مؤثرتری را از خود بروز می‌دهند و خوش‌بین بودن به زوج‌ها این امکان را می‌دهد که با یکدیگر به بحث و تبادل نظر بپردازند و در حل مشکلات خود با هم‌اندیشی و تفکر و اگر تمام راه‌حل‌های مختلف را بررسی کرده و سپس با انتخاب مناسب‌ترین راه‌حل‌ها که مطابق با مشکلات پیش آمده است مشکلاتشان را حل کنند (توگاد و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین وجود مؤلفه‌ی امید در افراد و به خصوص زوج‌ها

باعث می‌شود که بتوانند باورهای ارتباطی مثبت را در خود پرورش دهند که این امر می‌تواند به زوجها کمک کند رابطه‌ی شادتر و زندگی معنی‌دار و هدفمندی داشته باشند (کریستنس، ۲۰۱۳). در کنار تمام این موارد می‌توان به نقش مهم و پررنگ خودکارآمدی نیز در پرورش باورهای ارتباطی مثبت در اذهان افراد اشاره نمود. فردی که به توانایی‌های خود جهت برقراری یک ارتباط سالم باور داشته باشد و از اعتماد بنفس کافی جهت ادامه‌ی رابطه‌ی بین فردی و بیان نظرات خود برخوردار باشد به این معنی است که به خوبی توانسته مؤلفه‌ی خودکارآمدی را در خود تقویت کند و در نتیجه باورهای ارتباطی سالم‌تری بین او و دیگران شکل می‌گیرد (پنگ و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین می‌توان ادعا نمود که آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی بر باورهای ارتباطی اثر مثبت دارد.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش باورهای فراشناختی بر باورهای ارتباطی زنان اثر مثبت داشته است. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج پژوهش‌های رحیمیان بوگر و فیروزی (۱۳۹۰)، قلی‌پور (۱۳۹۷)، پرتو و حیاتی (۱۳۹۸) و کایالار و هیکدورماز (۲۰۲۴) همسو است. قبلاً ادعا شد که باورهای فراشناختی در زندگی افراد به ویژه زوجین می‌تواند اثر قابل توجهی را بر جای گذارد. مجهز بودن به راهبردهای فراشناختی منجر به روابط بین فردی سالم می‌شود که این خود نقش تعیین کننده‌ای در افزایش باورهای ارتباطی کارآمد دارد. آموزش باورهای فراشناختی از طریق آموزش فنونی مانند شناسایی افکار و احساسات منفی، بازگویی احساسات و هیجانات، قضاوت مثبت و مدیریت رفتار به افراد کمک کرده است تا بتوانند باورهای غیرمنطقی و ناکارآمد خود را اصلاح کرده و باورهای ارتباطی کارآمد را تقویت کنند و افزایش دهند (کایالار و هیکدورماز، ۲۰۲۴). افراد با آموزش باورهای فراشناختی یاد گرفتند که افکار و احساساتشان را به طرز صحیحی بیان کنند و بتوانند به بیانات دیگران به نحو مؤثری گوش دهند. افکار غیر منطقی و تحریف‌های شناختی خود را به چالش بکشند و در نتیجه باورهای ارتباطی کارآمد خود را افزایش دهند (گیلپاتریک^۱، ۲۰۰۸). با آموزش راهبردهای فراشناختی افراد یاد می‌گیرند از افکار به ویژه افکار منفی خود فاصله گرفته و بهتر بتوانند افکار خود را ارزیابی کنند. کاربرد این نحوه‌ی تفکر در حیطه‌های ارتباطی از جمله ارتباط صمیمی مؤثر بوده و باعث می‌شود که باورهای ارتباطی کارآمد در افراد شکل بگیرد و افزایش یابد (مان و بدر^۲، ۲۰۱۰).

باید توجه داشت این پژوهش در جامعه‌ی زنان روستائی متأهل شهرستان دهقان صورت گرفته است، به همین دلیل در تعمیم نتایج پژوهش به جوامع دیگر باید احتیاط کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در جوامع زنان و مردان شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیز انجام شود. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده‌ی صرف از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها است. بنابراین پیشنهاد می‌شود همزمان با اجرای پرسشنامه از ابزارهایی همچون مصاحبه، مشاهده و دیگر ابزارهای کیفی نیز استفاده شود. با توجه به اثر مثبت آموزش‌ها می‌توان بر اساس نتایج این پژوهش بسته‌های آموزشی را به منظور افزایش باورهای ارتباطی مدون نمود و در مراکز مشاوره‌ی خانواده، مراکز بهزیستی، کلینیک‌های روان‌شناختی و سازمان‌های مرتبط با مشاوره و تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار داد. همچنین می‌توان این آموزش‌ها را

برای زوجین جوانی که در ابتدای زندگی مشترک خود می‌باشند و یا در کلاس‌های پیش از ازدواج اجرا نمود تا قبل از ایجاد هر گونه اختلاف و یا سوء تفاهمی بتوانند به بحث و تبادل نظر بپردازند و مشکلات خود را حل کنند.

منابع

- پرتو، افسانه و حیاتی، مژگان. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش فراشناخت بر بهزیستی روان‌شناختی و کیفیت زندگی زنان باردار: پژوهشی نیمه تجربی. *مجله‌ی مراقبت پرستاری و مامایی ابن‌سینا*، ۲۷(۲)، ۱۳۲-۱۲۵.
- خدمتی، نسرين. (۱۳۹۹). رابطه‌ی احساس پیوستگی و توانمندی ایگو با اضطراب مرگ سالمندان. *نشریه‌ی رویش روان‌شناسی*، ۹(۳)، ۵۸-۵۱.
- رحیمیان بوگر، اسحاق و فیروزی، منیژه. (۱۳۹۰). پیش‌بینی بهزیستی و درماندگی روان‌شناختی دانشجویان بر اساس مؤلفه‌های باورهای فراشناختی. *فصلنامه‌ی پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۵(۲)، ۴۴-۳۲.
- قلی‌پور، نسیم. (۱۳۹۷). بررسی رابطه باورهای فراشناختی با خودکارآمدی، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مدارس آموزش از راه دور. *مجله‌ی پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۰)، ۶۴-۵۱.
- Banneyer, K. N., Bonin, L., Price, K., Goodman, W. & Storch, E. A. (2018). Cognitive-Behavioral Therapy for Childhood Anxiety Disorders: A Review of Recent Advances. *Current Psychiatry Reports*, 20(8), 65.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(6), 2938-2947.
- Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relationship beliefs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 715-720.
- Ellis, A. (2003). *Overcoming Resistance: A Rational Emotive Behavior Therapy In Degraded Approach*. New York: Springer
- Filipović, S., Vukosavljević-Gvozden, T., & Opačić, G. (2016). Irrational Beliefs, Dysfunctional Emotions, and Marital Adjustment: A Structural Model. *Journal of Family Issues*, 37(16), 2333-2350.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gillpatrick, S. (2008). *7 Ways couples add conflict to conflict*. Center stone: Wellness program.
- Goldsmith, A., Veum, J., & Darity, W. (1997). Unemployment, joblessness, psychological wellbeing and self-esteem: Theory and evidence. *Journal of Socio-Economics*, 26, 133-158.
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2018). Irrational beliefs in romantic relationships as the predictor of aggression in emerging adulthood. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 108-115.
- Hamamci, Z., & Coban, A. E. (2010). Dysfunctional relationship beliefs of late adolescence in adjustment to university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 300-304.
- Jones, R. A. (1968). A factored measure of Ellis' irrational belief system with personality and maladjustment correlates. *Dissertation Abstracts International*, 29(11-B), 4379- 4380.
- Kayalar, A., & Hiçdurmaz, D. (2024). Effects of metacognitions, self-compassion, and difficulties in emotion regulation on psychological resilience in oncology nurses. *European Journal of Oncology Nursing*, 70, 10-25.
- Keraskian, A. (2013). Psychological Tools/ scale hope of teens. *Journal of Grow School Counselor*, 9(33), 34-35.
- Lenzo, V., Sardella, A., Martino, G., & Quattropiani, M. C. (2020). A systematic review of metacognitive beliefs in chronic medical conditions. *Frontiers in psychology*, 10, 1-13.

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- Manne, S., & Badr, H. (2010). Intimacy processes and psychological distress among couples coping with head and neck or lung cancers. *Journal of Psychosocial Oncology*, 19(9), 941-954.
- Nelson-Jones, R. (2014). *Nelson-Jones' Theory and Practice of Counselling and Psychotherapy*. New York: *Holt, Rinehart and Winst*.
- Peng, J., Jiang, X., Zhang, J., Xiao, R., Song, Y., Feng, X., Zhang, Y., & Miao, D. (2013). The Impact of Psychological Capital on Job Burnout of Chinese Nurses: The Mediator Role of Organizational Commitment. *PLoS One*, 8(12), 1-8.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions of Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.
- Salamomson, Y., Ramjan, L. M., Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S., Everett, B. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis approach. *Nurse Education in Practice*, 17, 208-213.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American psychological Association*, 55, 5-14.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal Psychotraumatol*, 5(10), 1-10.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal Personalized*, 72(6), 1161-1190.
- Wells, A. (2011). *Metacognitive Therapy for anxiety and depression*. The

بررسی اثربخشی بسته ی آموزشی ارتقای مهارت های فردی بر توانمندی های شناختی - رفتاری زنان

حاشیه نشین

Investigating the effectiveness of the educational package for improving individual skills on the cognitive-behavioral abilities of marginalized women

Abstract

Aim: The main purpose of this research is to investigate the effectiveness of the individual skills training package in improving the cognitive-behavioral abilities of girls and women aged 20-30 years in the marginal areas of the cities of Isfahan, Tehran, Zahedan and Mashhad.

Method: The experimental intervention method is based on a semi-experimental method of pre-test-post-test type with a control group and with the intervention of training individual skills improvement package. It was based on a sample consisting of two groups of 60 individuals from the women's community living in marginal areas, who were randomly divided into two intervention and control groups. **Results:** obtained from the multivariate covariance analysis test showed that the mean scores of the participants in the emotional regulation, self-awareness and effective communication was significantly different among experimental and control groups, after intervention. **Conclusion:** individual skills' training has significantly improved the cognitive-behavioral abilities of the participants.

Keyword: Marginalization, individual skills, self-awareness skills, communication skills, emotional regulation

ن. سرین امامی نائینی دانش آموخته دوره دکتری تخصصی، دپارتمان روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

Nasrin.emami2021@gmail.com

آدرس: استان تهران، رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن

مالک میرهاشمی روان شناسی عمومی، دانشیار گروه روان شناسی، دپارتمان روان شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول)

mirhashemimalek@gmail.com

ن. سرین باقری روان شناسی عمومی، استادیار گروه علوم تربیتی، دپارتمان علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

Bagheri.nas@gmail.com

چکیده

هدف: هدف اساسی این پژوهش بررسی اثربخشی بسته آموزش ارتقای مهارت های فردی بر ارتقای توانمندی های شناختی - رفتاری دختران و زنان ۲۰-۳۰ سال در مناطق حاشیه ای شهرهای اصفهان (ارزنان)، تهران (شهر قدس)، زاهدان (شیراباد) و مشهد (جاهد شهر) بود. **روش:** روش مداخله از نوع تجربی بر اساس روش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل و با اجرای بسته ارتقای مهارت های فردی تدوین شده؛ بر روی نمونه ای متشکل از دو گروه ۶۰ نفری از جامعه بانوان ساکن در مناطق حاشیه ای بود که به شکل تصادفی ساده افراد به دو گروه مداخله و کنترل تقسیم شده بودند. **یافته ها:** یافته های بدست آمده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که میانگین نمره های شرکت کنندگان در متغیرهای تنظیم هیجانی، خودآگاهی و ارتباط مؤثر به طور همزمان بین اعضای ۲ گروه آزمایش و کنترل متفاوت است. **نتیجه گیری:** آموزش بسته مهارت های فردی به طور معناداری باعث ارتقای توانمندی های شناختی - رفتاری شرکت کنندگان شده است.

کلمات کلیدی: حاشیه نشینی، مهارت های فردی، مهارت خودآگاهی، مهارت برقراری ارتباط مؤثر، مهارت تنظیم هیجان.

مقدمه

امروزه با گسترش کلان شهرها و پیچیدگی های زندگی، مشکلات زندگی نیز روز به روز در حال افزایش است. مشکلاتی که مواجهه شدن با آنها نیاز به مهارت و توانایی دارد. سازگاری اشخاص در مواجهه با مشکلات و معضلات زندگی مشابه یکسان نیست. برخی در مواجهه با موقعیت های چالش برانگیز خیلی زود توانایی خود را از دست می دهند و به دام افسردگی، اعتیاد، خودکشی و هزاران مشکل دیگر افتاده و برخی دیگر قادرند از پس مشکلات زندگی برآیند و با عارضه بسیار کمتری مشکل را برطرف کنند. هر اندازه چنین پتانسیل هایی در افراد بیشتر و بالاتر باشد، به همان اندازه شخص قادر خواهد بود سطح سلامت روانی خود را بالاتر نگه دارد و به شیوه سازگارانه تری با مشکلات زندگی برخورد کند. برنامه آموزشی مهارت های زندگی از جمله کاربردهای روان شناسی در عرصه های مختلف فردی و اجتماعی است که به افراد کمک می کند توانایی های خود را افزایش داده و بهتر با مسائل زندگی برخورد کنند (بهاری و شفیق پور، ۱۳۸۴).

فرض زیربنایی برنامه آموزش مهارت های زندگی این است که بسیاری از افراد برای رویارویی با مسایل پیچیده دنیای امروز فاقد توانایی لازم برای مواجهه سازش یافته هستند و همین امر آنان را در این مواجهه ناتوان و آسیب پذیر می سازد (ناشیدا^۱، عبدالله، کراس^۲ و احمد، ۲۰۱۹). مهارت های زندگی توسط سازمان جهانی بهداشت به عنوان توانایی تطبیق و رفتارهای مثبتی که افراد را برای مواجهه موثر با چالش ها و حوادث روزانه زندگی آماده می کند تعریف شده است (سازمان بهداشت جهانی^۳، ۲۰۲۰). یونیسف مهارت های زندگی را تغییر رفتار یا رویکرد توسعه رفتار طراحی شده به منظور ایجاد تعادل بین سه حوزه دانش، نگرش و مهارت تعریف می کند (دفتر مقابله با مواد مخدر و جرم سازمان ملل متحد^۴). این مهارت ها توانایی افراد را در برخورد با مقتضیات زندگی بالا برده و به عنوان یک عامل پیشگیرانه عمل می کند (یونیسف^۵، ۲۰۱۲). و به گونه ای جهت دهی شده که با ابعاد مختلف زندگی فرد ارتباط برقرار کند (امامی نائینی، ۱۳۹۰).

شروع حاشیه نشینی در ایران، تقریباً به دهه ۴۰ و مخصوصاً پس از اصلاحات ارضی باز می گردد، که سبب شد مهاجرت روستا- شهری افزایش یابد. این درحالی است که پس از وقوع انقلاب نیز بر اثر تحولات صورت گرفته در این دوره، شروع جنگ عراق علیه ایران و تداوم سیاست تمرکزگرایی، به تداوم شهرنشینی بی رویه و به تبع آن افزایش حاشیه نشینی در شهرها و به ویژه شهرهای بزرگ منجر شد (علیزاده و امینی، ۱۳۹۱). با گسترش شهرنشینی، امکان

¹ Nasheeda

² Krauss

³ World Health Organization (WHO)

⁴ United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC)⁴ United Nations Children's Fund (UNICEF)

⁵ Alizadeh Aghdam

کار برای افراد بی‌مهارت فراهم شد به همین علت افراد زیادی روستاها را ترک کرده و روانه شهرها شدند؛ اما چون از پس هزینه‌ها بر نمی‌آمدند در مناطق حاشیه‌ای ساکن شدند و هر روز به تعدادشان اضافه می‌شود. در حال حاضر در ایران جمعیتی بالغ بر ۱۹ میلیون نفر در مناطق حاشیه نشین زندگی می‌کنند (ایسنا خبرگزاری دانشجویان ایران، ۱۳۹۶). فقر، سطح سواد پایین و تعارضات فرهنگی از جمله موضوعاتی است که سلامت روان حاشیه نشینان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مناطق حاشیه‌ای سلامت روان موضوعی است که کمتر فرصت پرداختن به آن وجود دارد، دغدغه معاش چنان غالب است که فرصتی برای نیازهای سطح بالاتر باقی نمی‌گذارد (ایرنا خبرگزاری جمهوری اسلامی، ۱۳۹۷).

مساله اصلی این پژوهش آن است که فقر، سطح سواد پایین و تعارضات فرهنگی سلامت روان افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مناطق حاشیه‌ای سلامت روان موضوعی است که کمتر فرصت پرداختن به آن وجود دارد، دغدغه معاش چنان غالب است که فرصتی برای نیازهای سطح بالاتر باقی نمی‌گذارد.

همچنین این قشر از جامعه نه تنها دسترسی کمتری به منابع آموزشی و اشتغال دارند که از چتر حمایتی دولت نیز بهره کمتری دارند. چنین افرادی به سادگی قربانی تبعیضات می‌شوند. ضمن آنکه دسترسی به نهادهای قدرتمند و یا شبکه‌های اجتماعی ندارند تا صدایشان شنیده شده و مورد حمایت قرار بگیرند. بنابراین چنان در دور باطل محرومیت، فقر و طرد اجتماعی سرگردان هستند که به سختی می‌توانند از آن رهایی یابند (فیروزآبادی و صادقی، ۱۳۹۴) و این‌ها همه خطری جدی برای سلامت روانی-اجتماعی آنها خواهد بود.

پس چگونه می‌توان کمک کرد که سلامت روان این قشر از جامعه مورد توجه قرار بگیرد و از آسیب‌های اجتماعی احتمالی پیشگیری شود؟ متخصصین معتقدند توجه به فرهنگ، سلامت روان، تقویت عزت نفس و هویت، غلبه بر تنوع فرهنگی و تبعیض، فراهم آوردن فرصت‌های شغلی، افزایش دسترسی به اطلاعات و خدمات، ترویج ادغام اجتماعی و ایجاد فعالیت‌های مناسب می‌تواند به بهبود شرایط حاشیه نشینان، و ارتقای سلامت روان‌شان کمک کند. شرکت در فعالیت‌های فرهنگی می‌تواند ابزاری باشد برای کمک به مردم و اجتماعات برای این که بتوانند سلامت روانی-اجتماعی خود را ارتقاء بخشیده و بر فقر و محرومیت اجتماعی فائق آیند (2019, European Commission).

بنابراین، برنامه‌هایی با رویکرد "ارتقائی^۱ و پیشگیرانه^۲" در این مناطق بسیار تأثیرگذار است. برنامه‌هایی که هدف آن؛ تقویت عزت نفس، ارتقاء روحیه مشارکت و همکاری، رشد و تقویت عواطف انسانی، ایجاد روحیه مقاومت در برابر تبلیغات مسموم، کمک به شناسایی و بیان احساسات، تأمین سلامت جسمانی و روانی، ارتقاء مهارت‌های ارتباطی، افزایش سازگاری فرد با خودش، دیگران و محیط اطراف باشد (2007, UNICEF).

بسته آموزش ارتقای مهارت‌های فردی، بسته‌ای است استخراج شده از برنامه آموزش مهارت‌های زندگی که ارتقای توانمندی‌های شناختی-رفتاری بانوان 20-30 سال حاشیه نشین را هدف قرار داده است، و توسط پژوهشگر تدوین

¹ Promotive

² Prevention

گرد | ایده | ست.

این بسته آموزشی به آموزش سه مهارت خودآگاهی، ارتباط موثر، تنظیم هیجان می پردازد. آشنایی این گروه از جامعه با مهارت‌های فردی، به ستر سازی برای ورود و بکارگیری مهارت‌های زندگی در زندگی واقعی آنها، ارتقاء سطح دانش و نگرش آنان در خصوص موضوعات روانی - اجتماعی زندگی و چگونگی مواجهه با چالش‌های پیش رو، عمده موضوعاتی است که به مخاطبین این بسته آموزشی، آموزش داده شد. در ارتباط با اثر بخشی برنامه‌های مرتبط با آموزش مهارت‌های زندگی چندین مطالعه بر روی گروه‌های مختلف علی‌الخصوص جوانان و نوجوانان در ایران انجام شده است. اما بسته‌ای که به طور خاص برای این گروه نوشته شده با شد و تأثیر آن را بر ارتقای توانمندی‌های شناختی - رفتاری افراد ساکن در مناطق حاشیه‌ای بررسی کرده باشد، توسط پژوهشگر یافت نشد. در این پژوهش‌ریال پژوهش شگر بدنبال یافتن پاسخ به این سؤال بود که آیا بسته آموزشی ارتقای مهارت‌های فردی می‌تواند در ارتقای توانمندی‌های شناختی - رفتاری (مهارت خودآگاهی، ارتباط موثر، تنظیم هیجان) جمعیت حاشیه‌نشین شهرهای تهران، اصفهان، زاهدان و مشهد مثر ثمر باشد؟

روش

روش این مطالعه، مداخله تجربی نیمه آزمایشی از نوع طرح دو گروهی با پیش آزمون و پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش بانوان ۲۰-۳۰ سال ساکن در محلات سی متری بالای شهر قدس تهران، جاهد شهر مشهد، شیرباد زاهدان و ارزنان اصفهان بودند. سطح سوادشان از بی‌سواد تا افراد دارای تحصیلات دانشگاهی بود. حجم نمونه پژوهش حاضر ۱۲۰ نفر بود که ۶۰ نفر آنها در گروه مداخله و ۶۰ نفر آنها در گروه کنترل قرار گرفتند. ۶۰ نفر گروه مداخله به چهار گروه ۱۵ نفری در چهار محله فوق‌الذکر تقسیم شده و ۶۰ نفر گروه کنترل هم به چهار گروه ۱۵ نفره در همان محلات تقسیم شدند. این حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن (۱۹۸۶) برای انجام پژوهش آزمایشی با دو گروه (یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل) انجام شد. بر اساس این جدول چنانچه سطح معناداری ۰/۰۵ و حجم اثر مساوی ۰/۵۰ اختیار شود با انتخاب ۱۵ آزمودنی برای هرگروه می‌توان به توان آزمون برابر ۰/۸۴ دست یافت. بنابراین انتخاب ۱۵ آزمودنی برای هرگروه مناسب است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹).

فراخوان شرکت در دوره آموزشی توسط چهار موسسه‌ای که در شهرهای مشهد، تهران، اصفهان و زاهدان برای انجام پژوهش انتخاب شده بودند، داده شد. دویست نفر به صورت داوطلب متقاضی شرکت در دوره شدند که بر اساس مصاحبه اولیه برای احراز شرایط (سن ۲۰-۳۰ سال، حداقل سواد پنجم ابتدایی، زن و نداشتن بیماری روانی) غربال شدند. نتیجه این غربالگری منجر به انتخاب ۱۲۰ نفر داوطلب شرکت در کلاس‌ها شد، سپس این ۱۲۰ نفر داوطلب شرکت در دوره، به شکل تصادفی ساده به دو گروه مداخله و کنترل تقسیم شدند.

ابزار

ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه خودآگاهی کوپر، پرسشنامه تنظیم هیجان گراس و جان، پرسشنامه ارتباط موثر کوئین دام است.

پرسشنامه خودآگاهی کوپر

به منظور سنجش خودآگاهی از پرسشنامه خودآگاهی کوپر استفاده شد. این پرسشنامه توسط کوپر (۱۹۹۷) طراحی و اعتباریابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. در مطالعه کرد نوقابی، جهانی و بختیاری، (۱۳۸۹) پایایی پرسشنامه خودآگاهی با استفاده از روش بازآزمایی بر روی ۵۲ نفر از دانش آموزان شهرستان تویسرکان محاسبه گردید. بعد از اجرای مرحله اول، مرحله دوم دو هفته بعد مجدداً با همان سوالات خودآگاهی روی دانش آموزان مورد نظر اجرا گردید و ضریب پایایی پرسشنامه در این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون ۰/۷۴ و با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برآورد شد.

پرسشنامه ارتباط موثر کوئین دام:

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی توسط کوئین دام در سال ۲۰۰۴ تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۳۴ گویه است که مهارت‌های ارتباطی را توصیف می‌کند مهارت‌های ارتباطی فرعی که در این مقیاس مورد بررسی قرار می‌گیرند شامل پنج مهارت گوش دادن، توانایی دریافت و ارسال پیام، بینش نسبت به فرآیند ارتباط، کنترل عاطفی و ارتباط توأم با قاطعیت هستند.

برای سنجش اعتبار آزمون مهارت‌های ارتباطی، ابتدا با استفاده از روش آلفای کرونباخ، اعتبار کل آزمون محاسبه شد که مقدار عددی آن برابر با ۰/۶۹ و حاکمی از همسانی درونی قابل قبول این آزمون بود. این مقدار برای آزمودنی‌های دانشجوی ۰/۷۱ و برای دانش آموزان دبیرستانی برابر با ۰/۶۶ بود. همچنین ضریب اعتبار کل آزمون با استفاده از روش تنصیف برابر با ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه تنظیم هیجانی گراس و جان:

این پرسشنامه به منظور اندازه‌گیری راهبردهای تنظیم هیجان توسط گراس و جان در سال (۲۰۰۳) در ۱۰ سؤال تدوین شده است. این پرسشنامه مشتمل بر دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد با ۶ سؤال و سرکوبی با ۴ سؤال می‌باشد. این مقیاس در فرهنگ ایرانی هنجاریابی شده است. اعتبار مقیاس بر اساس روش همسانی درونی با دامنه آلفای کرونباخ (۰/۶ تا ۰/۸۱) و روایی این پرسشنامه از طریق تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین دو خرده مقیاس ($r=0/13$) و روایی مالکی مطلوب گزارش شده است (قاسمپور، ایللیگی و حسن زاده، ۱۳۹۱). جهت سنجش اعتبار درونی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج نشان می‌دهد ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۳ و برای سرکوبی ۰/۸۱ و پایایی کل نیز ۰/۷۷ بود.

روش اجرا

قبل از مداخله سه پرسشنامه خودآگاهی، ارتباط مؤثر و تنظیم هیجان توسط شرکت کنندگان گروه مداخله و گروه کنترل تکمیل شد. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. اما گروه نمونه به مدت سه ماه و هر هفته یک جلسه (چهل و پنج دقیقه) در دوره آموزشی شرکت کردند. مهارت‌های خودآگاهی، برقراری ارتباط مؤثر و تنظیم هیجان به

ترتیب و هر کدام طی چهار جلسه آموزشی، آموزش داده شد. در پایان دوره مجدد پرسشنامه ها توسط گروه مداخله و گروه کنترل تکمیل گردید.

روش تحلیل اطلاعات در بخش کمی

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد استفاده گردید. متناسب با متغیرهای مورد مطالعه و نوع داده های جمع آوری شده، به منظور توصیف آنان از روش های مناسب در مرحله آمار توصیفی، شاخص های گرایش مرکزی، پراکندگی و توزیع نمره ها به تفکیک گروه ها محاسبه و تنظیم شد. در مرحله آمار استنباطی، با توجه به ماهیت مقیاس اندازه گیری که از نوع فاصله ای است و نوع روش جمع آوری اطلاعات که بر مبنای پژوهش آزمایشی از نوع طرح های پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل از طرح های آزمایشی حسب مورد از تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) استفاده شد.

یافته ها

یافته های توصیفی

جدول ۱ مشخصات شرکت کنندگان در مطالعه را نشان می دهد. میانگین سنی شرکت کنندگان در گروه مداخله $3/9 \pm$ و در گروه کنترل $3/7 + 25/42$ بود. در گروه مداخله $36/7$ درصد از افراد مورد مطالعه در رده ۲۰ تا ۲۵ سال بودند و $63/3$ درصد آنها در رده سنی ۳۰ تا ۳۶ سال بودند. و همچنین مشاهده شد که همه افراد مورد مطالعه زن بودند. ۲۴ درصد از افراد در گروه مداخله و ۱۹ درصد در گروه کنترل بالاتر از دیپلم بودند. بین گروه مداخله و کنترل متغیرهای سن، جنسیت، تأهل و سطح تحصیلات تفاوت معنی داری وجود نداشت ($P > 0/005$)

جدول ۱. توزیع فراوانی مشخصات دموگرافیک افراد مورد مطالعه به تفکیک گروه های مورد مطالعه

مداخله	کنترل	سطح معنی داری
سن		
۲۰-۲۵	۲۹ (۴۸/۳)	۰/۲۶۸
۳۰-۳۶	۳۸ (۶۳/۳)	
جنسیت		
زن	۶۰ (۱۰۰)	-
مرد	۰	
وضعیت تأهل		
مجرد	۲۵ (۴۱/۷)	۰/۷۰۰
متاهل	۲۵ (۴۱/۷)	
مطلقه	۱۰ (۱۶/۷)	
تحصیلات		
زیر پنجم ابتدایی	۱۹ (۳۱/۷)	۰/۴۲۱
پنجم ابتدایی تا دیپلم	۲۲ (۳۶/۷)	

جدول ۲ اطلاعات در خصوص توزیع نمره های مراحل پیش و پس آزمون شرکت کنندگان گروه تحت آموزش بسته مهارت های فردی (گروه آزمایش) در تنظیم هیجان، خودآگاهی و ارتباط مؤثر، شاخص های مختلف گرایش مرکزی و پراکندگی و نتایج آزمون نرمالیتی کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمره های شرکت کنندگان در متغیرهای اندازه گیری شده مورد نظر به توزیع نرمال نزدیک است.

شاخص های تو صیفی نمره های شرکت کنندگان گروه تحت آموزش ب سته (گروه آزمایش) ($n=58$) و گروه کنترل ($n=57$) در تنظیم هیجان، خودآگاهی و ارتباط مؤثر به قرار زیر بود.

جدول ۲. شاخص های توصیفی نمره های شرکت کنندگان

گروه ها	مراحل	میانگین	انحراف معیار	k-s	Sig
آزمایش	پیش آزمون تنظیم هیجان	۴۵/۵۲	۸/۵۸	۰/۶۲۴	۰/۸۳۱
	پس آزمون تنظیم هیجان	۴۸/۳۷	۷/۴۱	۰/۸۱۲	۰/۵۲۴
	پیش آزمون خودآگاهی	۴۱/۸۸	۱۶/۲۷	۱/۱۳۵	۰/۱۵۲
	پس آزمون خودآگاهی	۵۶/۶۵	۶/۶۵	۱/۱۹۹	۰/۱۱۳
	پیش آزمون ارتباط مؤثر	۱۰۲/۸۱	۱۶/۷۸	۱/۳۲۱	۰/۰۶۱
	پس آزمون ارتباط مؤثر	۱۱۳/۶۷	۱۱/۳۷	۰/۸۸۵	۰/۴۱۴
کنترل	پیش آزمون تنظیم هیجان	۴۱/۱۵	۶/۴۲	۰/۴۹۱	۰/۹۷۰
	پس آزمون تنظیم هیجان	۴۰/۵۸	۵/۸۳	۰/۸۲۵	۰/۵۰۴
	پیش آزمون خودآگاهی	۴۰/۲۸	۱۲/۱۸	۰/۵۳۰	۰/۹۴۲
	پس آزمون خودآگاهی	۴۲/۸۳	۱۰/۰۶	۱/۲۰۵	۰/۱۰۹
	پیش آزمون ارتباط مؤثر	۱۰۲/۹۵	۸/۷۹	۰/۷۲۸	۰/۶۶۴
	پس آزمون ارتباط مؤثر	۱۰۲/۲۵	۱۰/۵۴	۰/۵۸۶	۰/۸۸۲

یافته های استنباطی

نظر به این که در مرور منابع، شواهدی برای برآورد پایایی پرسشنامه های به کار گرفته شده برای جمعیت حاشیه نشین، توسط پژوهشگر یافت نشد، بنابراین پایایی پرسشنامه های خودآگاهی کوپر، ارتباط مؤثر کوین دام و تنظیم هیجان جان و گراس، براساس داده های بدست آمده از پیش آزمون و پس آزمون، برآورد گردید. آلفای کرونباخ پرسشنامه خودآگاهی کوپر معادل ۰/۸۷۸ بدست آمد که پایایی بالایی است. آلفای کرونباخ پرسشنامه ارتباط مؤثر کوین دام معادل ۰/۶۵۷ بدست آمد که پایایی قابل قبولی است؛ و آلفای کرونباخ پرسشنامه تنظیم هیجان جان و گراس معادل ۰/۵۵۴ بدست آمد که با توجه به تعداد کم حجم نمونه و تعداد کم آیت های پرسشنامه نسبتاً قابل قبول است.

جدول ۳. پایایی پرسشنامه ها

پرسشنامه	تعداد آیت ها	آلفای کرونباخ
----------	--------------	---------------

خودآگاهی کوپر	۲۵	.878
ارتباط مؤثر کوین دام	۳۴	.657
تنظیم هیجان جان و گراس	۱۰	.554

فرضیه پژوهش:

آموزش بسته مهارت های فردی بر ، مهارت های خودآگاهی ، ارتباط مؤثر و تنظیم بانوان ۲۰-۳۰ سال تأثیر گذار است. عوامل بین آزمودنی ها شامل دو گروه آزمایش با تعداد ۵۸ نفر و گروه کنترل با تعداد ۵۷ نفر بود.

جدول ۴. خلاصه آزمون های چندمتغیری

اثرات	آزمون ها	مقادیر	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	P	مجذور ایتا
گروه ها	اثر پیلای	۰/۵۹۳	۵۲/۵۲۱**	۳	۱۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
	لامبدای ویلک	۰/۴۰۷	۵۲/۵۲۱**	۳	۱۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
	اثر هوتلینگ	۱/۴۵۹	۵۲/۵۲۱**	۳	۱۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳
	بزرگترین ریشه روی	۱/۴۵۹	۵۲/۵۲۱**	۳	۱۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۳

**معنادار در سطح ۰/۰۱

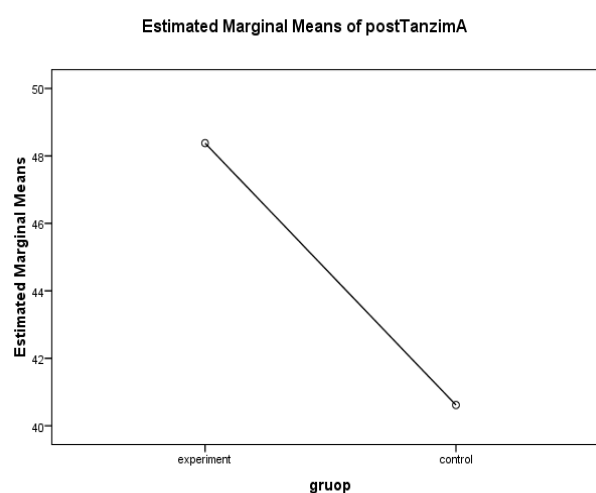
با توجه به مقدار آزمون لامبدای ویلک (۰/۴۰۷) و F محاسبه شده (۵۲/۵۲۱) با درجه آزادی ۳ و ۱۰۸ می توان فرض صفر را رد کرد ($p < ۰/۰۱$). به عبارت دیگر، میانگین نمره های شرکت کنندگان در متغیرهای تنظیم هیجانی، خودآگاهی و ارتباط مؤثر به طور همزمان بین اعضای ۲ گروه آزمایش و کنترل متفاوت است. اندازه اثر اختلاف با توجه به مقدار مجذور ایتا (۰/۵۹۳) در حد بالا است و می توان براساس نتایج آزمون های اجرا شده، افراد آزمایش و کنترل را از هم تفکیک کرد. در مجموع، مقدار مجذور ایتا (۰/۵۹۳) نشان دهنده ارتباط بالای بین آموزش بسته مهارت های فردی و ۳ متغیر تنظیم هیجان، خودآگاهی و ارتباط مؤثر در بانوان ۲۰-۳۰ سال است. در نتیجه، شواهد کافی برای مثبت بودن پاسخ سؤال تحقیق وجود دارد.

جدول ۵. خلاصه آزمون های اثرات بین آزمودنی ها

منابع	متغیرهای وابسته	SS	df ۱	df ۲	MS	F	p	مجذور ایتا
گروه ها	تنظیم هیجانی	۱۶۰۷/۸۹۹	۱	۱۱۰	۱۶۰۷/۸۹۹	۴۶/۸۳۰**	۰/۰۰۱	۰/۲۹۹
	خودآگاهی	۴۷۰۰/۶۸۸	۱	۱۱۰	۴۷۰۰/۶۸۸	۶۸/۴۷۳**	۰/۰۰۱	۰/۳۸۴
	ارتباط مؤثر	۳۸۴۴/۶۳۳	۱	۱۱۰	۳۸۴۴/۶۳۳	۳۳/۰۹۸**	۰/۰۰۱	۰/۲۳۱

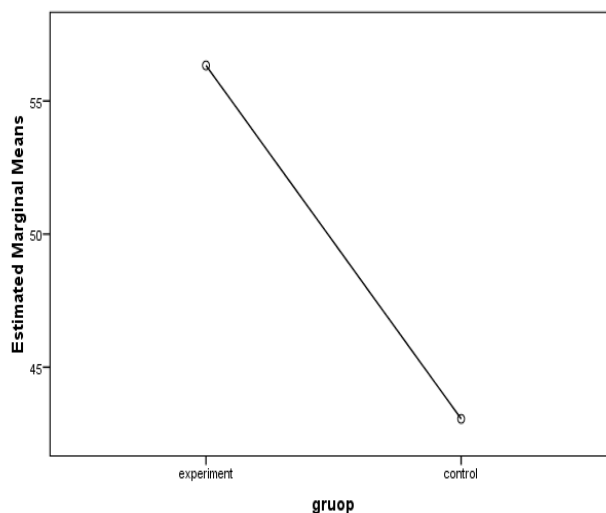
**معنادار در سطح ۰/۰۱

با توجه به نتایج آزمون‌های اثرات بین آزمودنی‌ها و شاخص‌های محاسبه شده (نسبت‌های F و سطوح معناداری آن‌ها) می‌توان نتیجه گرفت که میانگین‌های نمره‌های ۲ گروه در هر ۳ متغیر تنظیم هیجانی، خودآگاهی و ارتباط موثر متفاوت است. علاوه بر این، مقدار مجذور ای‌تا نشان‌دهنده اندازه ارتباط بین آموزش به سته مهارت‌های فردی تنظیم هیجان (۰/۲۹۹) خودآگاهی (۰/۳۸۴) و ارتباط موثر (۰/۲۳۱) است. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون همه ۳ مؤلفه از گروه کنترل بالاتر بوده است.



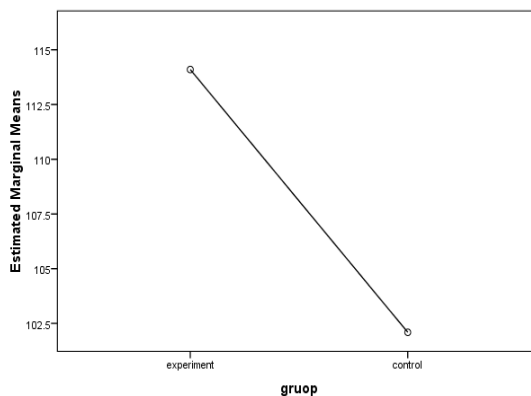
شکل ۱. توزیع میانگین‌های اصلاح شده نمره‌های آزمودنی‌های دو گروه در پس‌آزمون تنظیم هیجان

Estimated Marginal Means of postKhodAgahiA



شکل ۲. توزیع میانگین های اصلاح شده نمره های آزمودنی های دو گروه در پس آزمون خودآگاهی

Estimated Marginal Means of postErtebatMoaserA



شکل ۳. توزیع میانگین های اصلاح شده نمره های آزمودنی های دو گروه در پس آزمون برقراری ارتباط مؤثر

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی اثر بخشی بسته ارتقای مهارت های فردی بر ارتقای توانمندی های شناختی رفتاری دختران و زنان ۲۰-۳۰ سال حاشیه نشین انجام شده است. یکی از ویژگی های بسته آموزشی تدوین شده آن است که بر اساس نیازهای زنان و جوانان حاشیه نشین آماده شده است. ضرورت توجه به نیازهای گروه هدف در تدوین بسته آموزشی، در مطالعه مورو گانانتام نیز مورد توجه قرار گرفته است که با استفاده از مدل ADDI به تدوین بسته آموزشی پرداخته است. در این مطالعه اولین مرحله در تدوین بسته آموزشی فاز آنالیز است که به بررسی نیازهای جامعه هدف

و شناخت مسئله می‌پردازد و این مرحله را اساس مراحل بعدی تدوین می‌داند (موروگانانتام^۱، ۲۰۱۵). نیازسنجی در این مطالعه نشان داد یکی از اولویت‌های آموزش برای آموزش زنان و دختران جوان در مناطق حاشیه‌نشین مهارت برقراری ارتباط مؤثر می‌باشد. مطالعه فتیحی و باقرزاده (۱۳۹۹) نیز ضرورت مهارت‌های مربوط به ارتباط انسانی را برای امنیت اجتماعی زنان در مناطق حاشیه‌نشین مؤثر و ضروری دانست. این مطالعه نشان داد مهارت‌های مربوط به ارتباط انسانی می‌تواند اثر بیشتری بر امنیت اجتماعی داشته باشند.

نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر نیز نشان داد که این دوره آموزشی بر ارتقای مهارت خودآگاهی، بانوان ۲۰-۳۰ سال ساکن در مناطق حاشیه‌ای محلات شیرآباد، ارزنان، جاهد شهر و شهر قدس تأثیرگذار بوده است.

هم‌سو با تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر مؤلفه خودآگاهی می‌توان به مطالعه ای هم‌که توسط یحیی‌زاده جلودار، حیدری و موسوی تروجنی (۱۳۹۷) با هدف اثربخشی مهارت خودآگاهی بر هویت‌یابی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد، اشاره کرد؛ نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش خودآگاهی می‌تواند بر مسئولیت‌پذیری و هویت‌یابی در دانش‌آموزان اثرگذار باشد. همچنین در مطالعه دیگری که توسط ساکن^۲، کارولی^۳ و فلانگا^۴ (۲۰۲۰) با هدف بررسی رابطه بین عوامل تاب‌آوری و خودکارآمدی ادراک شده در مهارت‌های زندگی انجام شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی ادراک شده در حوزه‌های مورد تحلیل به میزان شدید با عوامل تاب‌آوری شامل انطباق‌پذیری و شایستگی و به میزان متوسط با حس شوخ‌طبعی و شایستگی مرتبط بودند. در نتیجه نوجوانانی که خود را در مهارت‌های همدلی و حل مسئله کارآمد میدانستند نسبت به نوجوانانی که در همین زمینه خود را با کارآمدی پائینی می‌شناختند، انعطاف‌پذیرتر بودند. در مطالعه دیگری نیز که توسط ماحمود و اندراپریاتنا^۵ (۲۰۱۹) با هدف تجزیه و تحلیل ارتباط بین مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی با خطر حاملگی نوجوانان انجام داده‌اند. نتایج نشان داد دانش‌آموزان با مهارت‌های زندگی ضعیف و خودکارآمدی پایین بیشتر در معرض خطر حاملگی هستند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت مداخلاتی با هدف ارتقای مهارت‌های زندگی و بهبود خودکارآمدی می‌تواند نقش مهمی در سلامت داشته باشد. منصوری^۶ (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای که با هدف آموزش مهارت‌های زندگی بر روی ۳۲۰ دانش‌آموز مدرسه حاشیه‌بمبئی انجام شد نشان داد که برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در افزایش قدرت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان حاشیه‌ای مؤثر بود.

در پژوهش حاضر پژوهشگر شاهد بود که شرکت‌کنندگان در طی جلسات آموزشی به مرور با اعتماد به نفس بیشتری صحبت می‌کردند خود، باوریشان افزایش یافته بود و بیش از پیش به خود احترام می‌گذاشتند.

¹ Muruganantham

² sagon

³ caroli

^۴ Flanga

⁵ Machmud & Indrapriyatna

⁶ Mansuri

نتایج مطالعه لاوراو^۱ (۲۰۱۹) که با هدف ارتقا سطح خودآگاهی بر روی ۸۰ دانشجوی مددکاری انجام گرفت نشان داد که خودآگاهی بر بهبود دانش و مهارت های مربوط به عملکرد اجتماعی تأثیرات مثبتی داشته است. یکی دیگر از نتایج بدست آمده از حاضر پژوهش، اثربخشی این آموزش ها بر ارتقای مهارت برقراری ارتباط مؤثر بود. همسو با تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر مؤلفه برقراری ارتباط مؤثر، می توان به مطالعه جاوید، نوبندگان و حسینیان (۱۳۹۳) که با هدف اثربخشی آموزش مهارت های برقراری ارتباط مؤثر بر بهزیستی شخصی زنان متأهل شهر تهران انجام داده اند، اشاره کرد؛ نتایج این پژوهش نشان داد آموزش مهارت های برقراری ارتباط مؤثر در افزایش بهزیستی شخصی زنان نقش موثری داشته است. همچنین پژوهشی که انیما ساهیون و اولادنی^۲ (۲۰۱۲) تحت عنوان تأثیر آموزش مهارت قاطعیت ارتباطی و مهارت های زنانه بر رضایت زناشویی انجام دادند، نشان داد که آموزش قاطعیت ارتباطی باعث افزایش رضایت زناشویی می شود.

سباح^۳، حلابیه^۴ و حسین^۵ (۲۰۲۰) نیز در مقاله ای با عنوان مهارت های ارتباطی در بین دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه القدس ۱۹۳ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد که سطح مهارت ارتباطی دانشجویان در سه مؤلفه گوش دادن، مهارت های گفتاری و درک کردن در سطح مطلوبی بوده و در مؤلفه کنترل احساسات، در سطح متوسطی قرار دارند.

یکی دیگر از نتایج پژوهش بدست آمده از حاضر، اثربخشی این آموزش ها بر ارتقای مهارت تنظیم هیجان بود. همسو با تأثیرگذاری آموزش مهارت های زندگی بر مؤلفه تنظیم هیجان می توان به پژوهشی که توسط میرزایی و حسینی (۲۰۱۵) با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت های زندگی در راهبردهای نظم جویی شناختی هیجان نوجوانان شهرستان بجنورد انجام شد، اشاره کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت های زندگی منجر به کاهش راهبردهای سازش نایافته ملامت خویش، نشخوارگری، فاجعه سازی و ملامت دیگران و افزایش راهبردهای سازش یافته پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت شد. در نتیجه آموزش مهارت های زندگی از همبسته های اساسی راهبردهای نظم جویی هیجان می باشد و می توان با طراحی مداخلات مبتنی بر مهارت های زندگی گام های اساسی در توانمندسازی روانشناختی و هیجانی نوجوانان برداشت.

همچنین در مطالعه ای که لی^۶ و همکاران (۲۰۲۰)، به منظور بررسی اثربخشی برنامه مهارت های زندگی بر تنظیم هیجان و افسردگی در دانش آموزان دبستانی انجام دادند. نتایج نشان داد که دانش آموزانی که تحت آموزش برنامه های مهارت زندگی قرار گرفته بودند نمرات بالاتری در ارزیابی مجدد شناختی نسبت به گروه کنترل گزارش کردند. علاوه بر این،

¹ Law & Rowe

² Animasahun & Oladeni

³ Sabbah

⁴ Hallabieh

⁵ Hussein

⁶ Lee

آموزش مهارت‌های زندگی با کاهش علائم افسردگی در مردان اما نه در زنان همراه بود. بریکینگ^۱ و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای به بررسی آموزشی آموزش تنظیم هیجان در کاهش شدت علائم افسردگی پرداختند. نتایج بیانگر ارتباط بین توانایی تنظیم هیجان و کاهش شدت علائم افسردگی بود. همچنین، یافته‌ها شواهدی برای افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان به عنوان مکانیسم متداول تغییر در درمان‌های روانشناختی افسردگی ارائه دادند.

نتایج پژوهش خسروی و آقاجانی (۲۰۱۹) باهدف بررسی اثربخشی آموزشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سرمایه روان شناختی نوجوانان نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی، امیدواری و تاب‌آوری شرکت‌کنندگان نقش داشته اما در خوشبینی مؤثر نبوده است.

سنگلا^۲ و همکاران (۲۰۲۰) فراتحلیلی با هدف پیاده‌سازی و اثربخشی برنامه‌های مهارت‌های زندگی نوجوانان در کشورهای با درآمد کم و متوسط انجام داده‌اند؛ نتایج مطالعه بیانگر مزایای برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی در یک یا چند مورد از عوامل سلامت روان بود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت برنامه‌های جامع با تمرکز بر مهارت‌های متعدد زندگی مربوط به فرد، محیط اجتماعی و تعاملات والد و فرزند ممکن است نویدبخش بهبود وضعیت در سایر عرصه‌های سلامت باشد.

از آنجایی که هر پژوهش در روند اجرای با محدودیت‌هایی روبرو است، پژوهش حاضر با محدودیت‌های از جمله این که به دلیل ضیق وقت و امکانات به چهار شهر و چهار محله بسنده شد، این پژوهش فقط بر روی زنان انجام شد و مردان مورد توجه قرار نگرفتند، افرادی سواد فرست بهره‌مندی از این آموزش‌ها را نداشتند، و در نهایت بدلیل ضیق وقت امکان پیگیری و Follow up مداخله انجام شده وجود نداشت و ما نتوانستیم ماندگاری تأثیرات این مداخله را پیگیری کنیم.

تشکر و قدردانی

بدینوسیله از تسهیل‌گرانی که مسئولیت آموزش را بر عهده داشتند و همچنین از مرکز توسعه پیشگیری و درمان اعتیاد سازمان بهزیستی کشور که در اجرای این پژوهش همکاری کرده‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

امامی نائینی، نسرین. (۱۳۹۰). مهارت‌های زندگی (ویژه بزرگسالان شاغل) کتاب راهنمای مدرس. تهران: ویراست دوم. انتشارات هنر آبی.

قاسمپور، عبدالله؛ ایلیقی، رضا؛ حسن‌زاده، شهناز. (۱۳۹۱). خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه تنظیم هیجان گراس و جان در یک نمونه ایرانی. ششمین همایش بهداشت روانی دانشجویان. دانشگاه گیلان ۷۲۴-۷۲۲.

¹ Berking

² Singla

بهارى، سيف اله. شفيق پور، محمدرضا. (۱۳۸۴). تأثير آموزش مهارت هاى زندگى بر سلامت دانشجويان، فصلنامه علوم تربيتى و زمينه هاى وابسته دانشگاه آزاد اسلامى واحد رودهن. ۱(۱).

خبرگزاري دانشجويان ايران (ايسنا) (۱۳۹۶)، جمعيت ۱۹ ميليوني حاشيه نشين، وجود ۳۰۰۰ منطقه حاشيه اى.

خبرگزاري جمهورى اسلامى (ايرنا) (۱۳۹۷)، مناطق حاشيه اى؛ منبع آسيب هاى اجتماعى.

خسروى، فاطمه، اقاجانى، طهمورث. (۲۰۱۹). اثربخشى آموزش مهارت هاى زندگى بر سرمايه روانشناختى نوجوانان. فصلنامه تعالى مشاوره و روان درمانى، ۸(۲۹)، ۱۳-۲۷.

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازى، الهه. (۱۳۷۹). روش هاى تحقيق در علوم رفتارى، تهران: انتشارات آگاه، تهران.

عليزاده اقدام، محمد باقر، محمدامينى، حميده. (۱۳۹۱). تحليلى بر علل و پيامدهاى شكل گيرى مناطق حاشيه نشين با نگرش ويژه بر شهر خمين. فصلنامه مطالعات و تحقيقات اجتماعى. ۱(۲) ۱۲۱-۱۳۸.

فتحي، آيت الله، باقرزاده، مهديه. (۱۳۹۹). پيش بينى امنيت اجتماعى بر اساس سلامت اجتماعى، مهارت هاى ارتباطى و مهارت هاى زندگى در زنان مناطق حاشيه نشين تبريز. ۱۱(۶۲): ۱۰۹-۱۳۷.

فيروزآبادى، سيد احمد، صادقى، عليرضا. (۱۳۹۴). طرد اجتماعى رويكردى جامعه شناسى به محروميت. تهران: انتشارات جامعه شناسان. چاپ دوم.

ميرزاى، سيد حسن، حسنى، جعفر. (۱۳۹۴). اثر بخشى آموزش مهارت هاى زندگى در راهبردهاى نظم جوى شناختى هيچان نوجوانان، مجله علوم پزشكى خراسان شمالى ۷(۲): ۴۰۵-۴۱۷.

مؤمنى جاويد، مهراور، نادى نوبندگاني، زهرا، حسينيان، سيمين. (۱۳۹۳). اثربخشى آموزش مهارت هاى برقرارى ارتباط مؤثر بر بهزيستى شخصى زنان متأهل شهر تهران. فرهنگى تربيتى زنان و خانواده، ۲۶(۱۰)، ۱۳۰-۱۰۹.

يحيى زاده جلودار، سليمان، حيدرى، شعبان، موسوى تروجنى، سيده رقيه. (۱۳۹۷). اثربخشى آموزش خودآگاهى بر هويت يابى و مسووليت پذيرى دانش آموزان مقطع متوسطه دوم، روانشناسى و روانپزشكى شناخت. ۵(۴): ۶۲-۵۲.

کرد نوقابى، رسول، جهانى، فائزه، بختيارى، ايرج. (۱۳۹۳). مقايسه اثربخشى روش هاى آموزشى سخنرانى و بحث گروهى بر يادگيرى مهارت هاى خودآگاهى دانش آموزان. فصلنامه خانواده و پژوهش شماره ۲۱ ۱۰(۴): ۱۰۱-۱۲۰.

Breking, M; Eichler, E; Luhmann, m; Diedrich, A; Hiller, W; Rief, W. (2019). Regulation training reduces symptom severity in depression- A randomized controlled trial. *PLoS One*. 29; 14(8): e0220436

Copper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51(12), 31-38.

European Commission (2012b), Social inclusion of youth at the margins of society: policy review of research results.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.

Gross, J. J. (Ed.). (2015). *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Publications.

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151.

Lee, M. J., Wu, W. C., Chang, H. C., Chen, H. J., Lin, W. S., Feng, J. Y., & Lee, T. S. H. (2020). Effectiveness of a school-based life skills program on emotional regulation and depression among elementary school students: A randomized study. *Children and Youth Services Review*, 118, 105464.

Law, K. L., & Rowe, J. M. (2019). Promoting self-awareness: An undergraduate in-class activity and its value. *Journal of Teaching in Social Work*, 39(1), 92-104.

Mansuri, L. J. (2018). Facilitating marginalized students through life skills education program. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 4(11), 185-191.

Machmud, R., & Indrapriyatna, A. S. (2019). An Analysis of the Correlation between Life Skills and Self-Efficacy with the Risk of Teenage Pregnancy. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(10).

Muruganantham, G. (2015). Developing of E-content package by using ADDIE model, *International Journal of Applied Research*, 1(3), 52-4.

Nasheeda, A., Abdullah, H., Krauss, S., & Ahmed, N. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379.

Sabbah, S., Hallabieh, F., & Hussein, O. (2020). Communication Skills among Undergraduate Students at Al-Quds University. *World Journal of Education*, 10(6), 136-142.

Sagone, E. De Caroli, M. E., Falanga, R., & Indiana, M. L. (2020). Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 882-890.

Singla, D. R., Waqas, A., Hamdani, S. U., Suleman, N., Zafar, S. W., Saeed, K., ... & Rahman, A. (2020). Implementation and effectiveness of adolescent life skills programs in low-and middle-income countries: A critical review and meta-analysis. *Behaviour research and therapy*, 130, 103402.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2007). Which skills are life skills.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2012). Global Evaluation of Life Skills Education Programmes.

.United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), (2007). Module life skills

World Health Organization (2020). Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases

تأثیر یادگیری مشارکتی بر رابطه معلم-شاگرد، آشفتگی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش آموزان *The effect of collaborative learning on teacher-student relationship, psychological disturbance and students' achievement goals*

Zahra Sadri (Corresponding author)
Master's degree, field of educational psychology, Faculty
of Humanities, Zanjan University, Zanjan, Iran
Gmail: zhrasdry77@gmail.com
Tahereh Elahi
Associate Professor, Department Of Psychology, Faculty
of Human Sciences Zanjan University, Zanjan, Iran
Zekrollah Morovati
Associate Professor, Department Of Psychology, Faculty
of Human Sciences Zanjan University, Zanjan, Iran

زهره صدری کارشناس ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده انسانی،
دانشگاه زنجان، زنجان، ایران (نویسنده
مسئول: zhrasdry77@gmail.com
طاهره الهی دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان،
زنجان ایران
دکتراله مروتی دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه
زنجان، زنجان، ایران
چکیده

Abstract

Aim: The current research was conducted with the aim of investigating the effect of cooperative learning on the teacher-student relationship, psychological disturbance and students' progress goals. **Method:** The research method was quasi-experimental (pre-test-post-test with control group). The statistical population included all seventh grade male students of the first year of Isfahan schools in the academic year 2022-2023, from which 50 people (25 people in the experimental group and 25 people in the control group) were selected as a statistical sample. In order to collect data related to each of the variables, the research tools were the teacher-student relationship questionnaires of Murray and Zivach (2011), Kessler's psychological disturbance (2002), Middleton and Migley's (1997) progress goals, and also to hold cooperative learning sessions using the method A jigsaw was used. **Results:** The results showed that collaborative learning has a significant positive effect on improving the teacher-student relationship ($F=4.671$, $P=0.036$), but on psychological disturbance ($F=0.055$, $P=0.816$) and progress goals. ($F=1.414$, $P=0.240$) No significant difference was found. **Conclusion:** Based on the results, it can be said that by using the collaborative learning process, schools can provide the necessary ground to improve the teacher-student relationship and more research is needed on the other two variables.

Keyword: Psychological disturbance, Progress goals, students, Teacher-student relationship, group learning

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رابطه معلم-شاگرد، آشفتگی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش آموزان انجام گرفت. **روش:** روش پژوهش شبه آزمایشی (پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه هفتم دوره اول متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آنها به صورت نمونه گیری هدفمند ۵۰ نفر (۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه گواه) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش به منظور جمع آوری داده های مربوط به هر یک از متغیرها، پرسشنامه های رابطه معلم - شاگرد موری و زیواچ (۲۰۱۱)، آشفتگی روانشناختی کسلر (۲۰۰۲)، اهداف پیشرفت میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) بودند و نیز برای برگزاری جلسات یادگیری مشارکتی از روش جیگساو استفاده شد. **یافته ها:** نتایج نشان داد یادگیری به شیوه مشارکتی بر بهبود رابطه معلم شاگرد ($F=4.671$, $P=0.036$)، آشفتگی روانشناختی ($F=0.055$, $P=0.816$) و اهداف پیشرفت ($F=1.414$, $P=0.240$) تفاوت معناداری یافت نشد. **نتیجه گیری:** براساس نتایج حاصل می توان بیان نمود که مدارس با به کارگیری فرایند یادگیری مشارکتی می توانند زمینه لازم جهت بهبود رابطه معلم شاگرد دانش آموزان را فراهم آورند و در مورد دو متغیر دیگر نیازمند پژوهش بیشتری است.
کلمات کلیدی: آشفتگی روانشناختی، اهداف پیشرفت، دانش آموزان، رابطه معلم-شاگرد، یادگیری مشارکتی

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است و نظام آموزشی زمانی می‌تواند کارآمد و موفق باشد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را در دوره‌های مختلف مورد توجه قرار دهد (علیپور کتیگری و همکاران، ۱۳۹۹). تربیت نیروی انسانی نیز ابتدا در مدارس شکل می‌گیرد، بنابراین شنا سایی عواملی که در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اختلال ایجاد می‌کند و یا آن را بهبود می‌بخشد، در اولویت قرار دارد. پی شرف علم و گ سترش دامنه علوم مختلف ضرورت کسب معلومات بیشتر و با دوام‌تر در زمان کوتاه‌تر را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. بنابراین یکی از وظایف متخصصین تعلیم و تربیت شنا سایی شیوه‌های مناسب جهت یادگیری سریع‌تر و بهتر دانش‌آموزان و استفاده بهینه یادگیرندگان از زمان محدود آموزش می‌باشد (رحمانی ۱۳۹۶). معلم باید بر روش‌ها و شیوه‌های گوناگون تدریس مسلط بوده و با توجه به وضعیت و نوع کلاس، روش تدریس مناسب را ماهرانه برای آن کلاس اجرا نماید (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۱). معلم باید با توجه هدف‌های آموز شی، محتوای تدریس، نیازها و علایق دانش‌آموزان، امکانات موجود، زمان، فضا، و سایل، تراکم دانش‌آموزی و ... مناسب‌ترین شیوه را برای تدریس مطلوب انتخاب کند (ح سینی‌راد و همکاران، ۱۳۹۹). آرزوی هر جامعه‌ای تربیت افرادی متفکر، خلاق و منتقد است که با به‌کارگیری روش‌هایی که متضمن فعالیت و مشارکت یادگیرنده در آموزش است، امکان‌پذیر و عملی می‌شود (طاهر دباغ، امیدیان، پورسراج و دیارامیدی، ۱۳۹۶). امروزه شیوه‌های تدریس سنتی به دلیل قدیمی بودن دارای عدم هوشمندی بوده و در اجرای آن نوآوری وجود نداشته و به همین علت باعث ناامیدی در یادگیرنده می‌شود (ستیوان و همکاران، ۲۰۲۰). در روش‌های سنتی هدف اصلی انتقال دانستنی‌ها از ذهنیات آموزنده (معلم) به یادگیرندگان بوده و ارزشیابی از عملکرد فراگیران تنها به بررسی محفوظات آنان بر می‌گردد (ادیب‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳).

یکی از مفاهیم اساسی که برگرفته از چگونگی تعامل و روش تدریس معلمان است، رابطه معلم-شاگرد^۱ است. بدون ایجاد یک رابطه خوب و اثرگذار، یادگیرندگان ممکن است در برابر قوانین و رویه‌ها مقاومت کنند و پیامدهای ناگوار انضباطی را متحمل شوند (حیدری لقب، امین بیدختی و طالع پسند، ۱۴۰۰). چنانچه رابطه مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل میان معلم و دانش‌آموز باشد، ضمن آنکه از وابستگی معلم و دانش‌آموز جلوگیری می‌شود، انگیزه تحصیلی را در دانش‌آموزان بالا می‌برد (کوئین^۲، ۲۰۱۷). کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز یک جنبه مهم در رشد و سلامت روان نوجوانان است (لیپارد و همکاران^۳، ۲۰۱۸). مطالعات قبلی نشان داده‌اند که رابطه مثبت و نزدیک معلم و دانش‌آموز ممکن است لذت یادگیری و سازگاری اجتماعی را افزایش دهد، و منجر به ارزشیابی بیشتر نیازهای روان‌شناختی و افزایش روابط با همسالان در مدرسه شود، همچنین شاید استرس تحصیلی و فرسودگی مدرسه را در دانش‌آموزان کاهش دهد (لو، دنگ و ژلنگ^۴، ۲۰۲۰؛ رومانو و همکاران^۵، ۲۰۲۰؛ دونگ و همکاران^۶، ۲۰۲۱). علاوه بر این، برخی از مطالعات فواید رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز را در ارتقای رشد هوش هیجانی نوجوانان (وانگ و همکاران^۷، ۲۰۲۰)

¹ teacher-student relationship

² Quin

³ Lippard, et al

⁴ Luo, Deng & Zhang

⁵ Romano, et al

⁶ Dong, et al

⁷ Wang

و خنثی کردن پیامدهای منفی موقعیت استرس‌زا (به عنوان مثال، قربانی شدن) بر امنیت روانی نشان داده اند (جیا و همکاران^۱، ۲۰۱۸).

متغیر دیگری که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد، آشفته‌گی روانشناختی^۲ است. آشفته‌گی روانشناختی یکی از مشکلات رایج سلامت روان در جهان محسوب می‌شود که در برگیرنده وضعیت عاطفی بوده و با علائمی همچون افسردگی و اضطراب مشخص می‌شود (گزی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، آشفته‌گی هیجانی مفهومی است که با طیف وسیعی از علائم شامل غم، اندوه، خشم، اضطراب، افسردگی و انواع دیگر حالت‌های خلق منفی خود را نشان داده و می‌تواند به صورت‌های گوناگون و در سطوح مختلفی از شدت آشکار شود (استوکبریج و همکاران، ۲۰۱۴). در شرایط بسیار کلی، آشفته‌گی روانی، ناراحتی روانی است که افکار فردی، احساسات و رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد (حیرت و شریف‌زاده، ۱۴۰۰؛ مزروعی، وفا و محب، ۱۴۰۱). مطالعات نشان دادند دانش‌آموزانی که پری‌شانی روان شناختی بالاتری را تجربه می‌کنند در معرض خطر افت تحصیلی و ترک تحصیل (ایشی و همکاران^۴، ۲۰۱۸)، افزایش شدت نشانه‌ها و احتمال ابتلای بیشتر به بیماری‌های روانی بوده (استاکبریج^۵ و همکاران، ۲۰۱۴) و دانش‌آموزانی که از آشفته‌گی روان شناختی کمتری برخوردارند میزان امیدواری و سلامت روان بیشتر را گزارش می‌کنند (امبویا و همکاران^۶، ۲۰۲۰؛ داگلبی^۷ و همکاران، ۲۰۱۴).

همچنین متغیر دیگری که برگرفته از شیوه تدریس معلمان است و بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد، اهداف پیشرفت^۸ است (برنز، مارتین و کولی^۹، ۲۰۱۸). به لحاظ نظری، این سازه مبتنی بر نظریه‌ی شناختی-اجتماعی است که شامل اهداف مرتبط با مهارت است و بر اساس آن شخص تلاش خود را در محیط، برای موفق شدن به کار می‌بندد (حجازی، ۱۳۹۹). اهداف پیشرفت به عنوان انگیزه‌ای که یادگیرندگان برای کامل کردن تکالیف تحصیلی شان دارند تعریف شده است (چنگ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۰). اهداف پیشرفت بازنمایی‌های ذهنی از یک هدف است که فرد در جهت آن گرایش یا اجتناب پیدا می‌کند که این اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تابعی از تجارب گذشته و جنبه‌های محیطی یادگیری است. مطالعات نشان داده‌اند که ادراکات دانش‌آموزان از ساختار هدف پیشرفت کلاسی، گرایش آنان به کمک خواهی یا اجتناب از آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد (شکری، ۱۳۹۴). کاهش اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان، موجب کاهش کارآمدی و احساس ناتوانی در فرد شده و انگیزه‌های مربوط به تحصیل را تحت تأثیر قرار داده و عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد. در حالیکه داشتن اهداف پیشرفت به فرد کمک می‌کند تا بازنمایی‌های شناختی از چیزهایی که سعی دارد آنها را انجام دهد، داشته باشد و برای انجام یک تکلیف راهکاری را برگزیند (هاتف الحسینی، ۱۳۹۹).

¹ Jia, et al

² psychological disturbance

³ Qazi, et al

⁴ Ishii, et al

⁵ Stockbridge

⁶ Mboya, et al

⁷ Duggleby

⁸ Progress goals

⁹ Burns, Martin & Collie

¹⁰ Cheng, et al

عوامل متعددی رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در بین این عوامل، روش‌های آموزش معلمان نقش مهمی را ایفا می‌کند. از بین روش‌های آموزش، روش یادگیری مشارکتی یکی از روش‌هایی است که به نظر می‌رسد بر این متغیرها می‌تواند تأثیر بگذارد. یادگیری مشارکتی یکی از شیوه‌های یادگیری است که مستلزم مشارکت فعال و مستقیم دانش‌آموزان بوده و به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی که از این طریق یاد می‌گیرند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند؛ زیرا آنها به جای این که شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند (یکانی‌زاد و سلیمان‌نژاد، ۱۴۰۰). در این رویکرد یادگیری، افراد برای رسیدگی به اهداف مشترک باهم کار می‌کنند و برای یادگیری خود و یادگیری دیگران تلاش می‌کنند (حاق و همکاران^۱، ۲۰۲۱). در این گونه یادگیری، افراد هنگام کار با هم برای رسیدن به یک هدف مشترک، می‌توانند لذت بیشتری از یادگیری را تجربه کرده و با انواع مختلفی از چالش‌های اجتماعی-عاطفی روبه‌رو شوند (آنتیلا و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ توره‌ان و همکاران^۳، ۲۰۲۱). یادگیری مشارکتی از نظریه یادگیری و الگوهای یادگیری اجتماعی نشأت می‌گیرد. این توانایی که دانش‌آموزان به طور مشارکتی با هم کار و فعالیت کنند یکی از عوامل مهم تقویت مهارت‌های اجتماعی، ایجاد دوستی‌های پایدار، ادراک دیدگاه دیگران است (رحیمی، قاسمی و رهگذر، ۱۴۰۱).

مرور مطالعات انجام گرفته (رومانو و همکاران، ۲۰۲۲؛ حسنعلی‌زاده و شن و همکاران، ۱۴۰۰؛ قری‌شی و همکاران، ۲۰۲۰ و صیادپور و صیادپور، ۱۳۹۶) نشان می‌دهند یادگیری مشارکتی یکی از رویکردهای نوین یاددهی و یادگیری است که در برخی نظام‌های آموزشی دنیا به عنوان جایگزینی برای پایان دادن به حاکمیت روش‌های سنتی شناخته شده است. راهبرد یادگیری مشارکتی در چند دهه اخیر به عنوان رویکرد یادگیری مؤثر در آموزش کلاسی مطرح می‌باشد (صادقی و گنجی، ۱۳۹۹). به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال یاد می‌گیرند، نه تنها بهتر فرا می‌گیرند بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند زیرا آنها به جای این که شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت و همکاری می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند. در این رویکرد یادگیری، افراد برای رسیدگی به هدف مشترک باهم کار می‌کنند و برای یادگیری خود و یادگیری دیگران تلاش می‌کنند. افراد در گروه‌های کوچک کار می‌کنند و موفقیت‌های یکدیگر را جشن می‌گیرند. در قبال یکدیگر احساس مسئولیت می‌کنند به یکدیگر کمک می‌کنند و موفقیت دیگران، موفقیت آنها و شکست دیگران، شکست آنها محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد یادگیری به شیوه مشارکتی فراگیران را قادر می‌کند بر دروس مختلف تسلط پیدا کرده و شاهد پیشرفت تحصیلی خود در محیط آموزشی باشند. هر چند پژوهشگران زیادی به صورت غیرمستقیم به کار آمد بودن یادگیری مشارکتی در اهداف پیشرفت دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند ولی معمولاً نتایج آنها در این زمینه متناقض به نظر می‌رسد، از طرفی پژوهشی یافت نشد که کارآمد بودن یادگیری مشارکتی در متغیرهای رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان را نشان دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ دادن به این پرسش خواهد بود که آیا یادگیری مشارکتی می‌تواند بر رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان اثربخش باشد؟

¹ Haq

² Anttila, et al

³ Törmänen, et al

روش

روش پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی و با روش شبه آزمایشی (طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر شاغل به تحصیل در پایه هفتم دوره اول متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آنها از بین آنها به صورت نمونه‌گیری هدفمند ۵۰ نفر (۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه گواه) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. روش اجرا بدین صورت بود که پس از انتخاب مدارس و کلاس‌های نمونه با معلم درس علوم اجتماعی هماهنگی لازم برای تدریس سرفصل‌های نوبت دوم به روش آموز شـمـشارکتی برای یکی از کلاس‌ها و سخنرانی برای کلاس دیگر به عمل آمد. از معلم که در دو مدرسه درس علوم اجتماعی پایه هفتم را تدریس می‌کرد، خواسته شد در یک مدرسه درس مورد نظر را با رویکرد مشارکتی و در مدرسه دیگری با روش تدریس سخنرانی (معلم مطالب درسی را در قالب سخنرانی ارائه می‌دهد) تدریس کند. لازم به ذکر است برای کنترل سایر متغیرها همچون عوامل شخصیتی معلم و غیره از یک معلم استفاده شد و از معلم مورد نظر خواسته شد که نحوه برخورد و رفتار با دانش‌آموزان هر دو کلاس همسان باشد و تنها تفاوت در روش تدریس و میزان مشارکت بر اساس نوع روش تدریس باشد. به عبارتی در گروه آزمایش معلم، دانش‌آموزان را به گروه‌هایی تقسیم‌بندی می‌کند که در هر گروه ترکیبی از دانش‌آموزان قوی، متوسط و ضعیف قرار می‌گیرند. دانش‌آموزان به صورت مشارکتی فعالیت‌ها را انجام می‌دهند و پاداش‌های کسب شده نیز به تمامی اعضای گروه تعلق دارد. ولی در روش سخنرانی معلم نقش مهمی ایفا می‌کند و برای اجرای این روش، معلم باید مقدمه‌ای را برای سخنرانی خود تهیه کند تا توجه دانش‌آموزان را جلب کرده و در آن‌ها ایجاد انگیزه کند. سپس محتوای مورد نظر خود را ارائه دهد. در نهایت با یک جمع‌بندی مناسب، سخنرانی خود را به پایان برساند. همچنین برای دقت در اجرای روش‌های تدریس خواسته شده، پژوهشگر در تمام جلسات در هر دو کلاس حاضر بود و بر اساس شاخص‌های تهیه شده از قبل در خصوص هر روش تدریس میزان پایبندی معلم به روش تدریس مورد نظر را ارزیابی می‌کرد. همچنین در این پژوهش کدهای اخلاقی مربوط به انجمن روان‌شناسی آمریکا به طور کامل رعایت شد. بدین ترتیب پیش از شروع کار هر شرکت‌کننده (داوطلب) از موضوع و روش اجرای پژوهش به آنها مطلع داده و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات خصوصی آنها محفوظ می‌ماند و هر زمان که مایل باشند می‌توانند جلسه را ترک کنند. همچنین رضایت کتبی دانش‌آموزان و والدین آنها نیز قبل از اجرای پژوهش گرفته شد. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار اسپس نسخه ۲۶ استفاده شد.

ابزار

ابزارهای پژوهش عبارتند از:

الف) پرسشنامه رابطه معلم - شاگرد موری و زیواچ (۲۰۱۱): به منظور سنجش رابطه معلم - شاگرد از پرسشنامه موری و زیواچ (۲۰۱۱) استفاده شده که از ۱۷ گویه و سه بعد تشکیل شده است. گویه‌های ۴-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۵-۱۷ مؤلفه "ارتباط"، گویه‌های ۱-۲-۳-۷-۱۳ مؤلفه "حمایت" و در نهایت گویه‌های ۵-۶-۱۴-۱۶ مؤلفه "از خودبیگانگی" را می‌سنجند. دامنه نمره گذاری از ۱ (هیچوقت) تا ۴ (همیشه) است. برای به دست آوردن نمره هر

بعد، مجموع امتیازات مربوط به سؤالات آن بعد با هم جمع می‌شود. دامنه نمرات از ۱۷ تا ۶۸ است، هرچه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر رابطه معلم - شاگرد است و بالعکس. موری و زیواچ (۲۰۱۱) برای این پرسشنامه ضریب پایایی ۰/۸۵ و برای هر کدام از مؤلفه‌های ارتباط، حمایت و از خودبیگانگی به ترتیب ضرایب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. دلیری و همکاران (به نقل از رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۴) نیز ضمن بررسی روایی محتوای این پرسشنامه ضریب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ مناسب و بالای ۰/۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به کمک آلفای کرونباخ ۰/۷۰۹ بدست آمد.

ب) پرسشنامه آشفتگی روانشناختی کسلر (۲۰۰۲): مقیاس پریشانی روانشناختی کسلر ویژه شناسایی اختلالات روانی در جمعیت عمومی توسط کسلر و همکارانش (۲۰۰۲) به دو صورت ۱۰ سؤالی و ۶ سؤالی تدوین شده که در این پژوهش از پرسشنامه ۱۰ سؤالی استفاده شد. سؤالات این دو فرم به صورت لیکرتی از «هیچوقت» تا «همیشه» است و از ۰ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود. لذا حداکثر نمره برابر با ۴۰ می‌باشد. فرم ۱۰ سؤالی شامل ۱۰ سؤال است که اختلال روانشناختی خاصی را هدف قرار نمی‌دهد، اما در مجموع سطح اضطراب و علائم افسردگی را که فرد طی چند هفته اخیر تجربه کرده، مشخص می‌نماید. کسلر و همکاران (۲۰۰۲) برای ساختن این مقیاس ابتدا ۵ هزار سؤال را از منابع مختلف گردآوری نموده و طبقه‌بندی کردند و پس از طبقه‌بندی آنها براساس اختلالات روانی موجود، تعداد سؤالات را به ۴۵ و سپس به ۳۲ سؤال کاهش دادند. با اجرای پرسشنامه به شکل تلفنی و انجام تحلیل‌های آماری توانستند نسخه‌های ۱۰ و ۶ سؤالی را استخراج نمایند. مطالعه فوروک و همکاران (۲۰۰۳) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد نمود. این پرسشنامه توسط یعقوبی (۱۳۹۴) هنجاریابی شد. نتایج تحلیل عاملی انجام شده تأییدکننده تک عاملی بودن پرسشنامه می‌باشد و مقادیر بار عاملی برای سنجش عامل اصلی بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۴ بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به کمک آلفای کرونباخ ۰/۸۶۷ بدست آمد.

ج) پرسشنامه اهداف پیشرفت: به منظور سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه ۱۲ سؤالی اهداف پیشرفت میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) استفاده شده است. در این پرسشنامه دانش‌آموزان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی زیاد (۱) تا خیلی کم (۵) نظر خود را در ارتباط با هر کدام از ماده‌ها ابراز می‌نمایند. دامنه تغییرات نمرات این پرسشنامه از ۱۲ تا ۶۰ است. این پرسشنامه شامل ۳ مؤلفه است: جهت‌گیری هدف تبحری، جهت‌گیری گرایش به عملکرد رویکردی و جهت‌گیری اجتناب از عملکرد. روایی و اعتبار آن توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۱) مورد تأیید قرار گرفته است. این پرسشنامه در ایران در پژوهش ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفت و روایی و پایایی آن تأیید شد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به کمک آلفای کرونباخ ۰/۷۵۵ بدست آمد.

د) پروتکل آموزشی یادگیری مشارکتی: جهت برگزاری جلسات یادگیری مشارکتی از روش جیگساوا استفاده شد. جهت اجرای روش جیگساوا در نظر گرفتن عدم آشنایی دانش‌آموزان با این روش و خو گرفتن آنها با روش تدریس سنتی، در یک جلسه توسط معلم مربوطه و پژوهشگر، این روش برای دانش‌آموزان به تفصیل توضیح داده شد و پیش‌آزمون نیز در همان جلسه اجرا گردید. سپس در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای از اواخر بهمن ۱۴۰۱ تا اواخر اردیبهشت ماه سال ۱۴۰۲ اجرا شد.

جدول ۱. خلاصه جلسه‌های آموزش یادگیری مشارکتی (با اقتباس از کاظمی و همکاران، ۱۴۰۱)

جلسه	شرح جلسه
اول	معارفه و آشنایی محقق و دانش‌آموزان با یکدیگر و توضیح درباره روش کار صحبت کردن درباره روش‌های یادگیری، معرفی یادگیری مشارکتی و اهمیت آن

دوم	تقسیم‌بندی دانش آموزان به گروه‌های دوفنری، آموزش مهارت‌های گوش دادن فعال، ارائه دادن توضیحات خوب، اجتناب از حرف‌های تحقیرآمیز، احترام به یکدیگر و لزوم همکاری و مشارکت گروهی
سوم	از گروه‌های دو نفره دانش‌آموزان خواسته شد در سی را که قصد مطالعه آن را دارند - درس قبلی را که معلم ارائه داده بود- هریک بخش جداگانه‌ای از آن را مطالعه نمایند و برای خود خلاصه‌ای بنویسند
چهارم	هر گروه دو نفره دانش‌آموزان، به نوبت در قالب بحث و گفتگو، مطالبی را که مطالعه و خلاصه برداری کرده بودند برای نفر مقابل توضیح و آموزش دادند.
پنجم	در هر گروه دو نفره دانش‌آموزان به نوبت، گوش فرادهنده توضیحات و آموزش ارائه شده یاد دهنده را به زبان خود برای وی خلاصه و توضیح می‌دهند و یاددهنده نیز در صورت لزوم، اشکالات گوش فرادهنده را رفع اشکال می‌کند و در پایان این عمل برعکس تکرار شد.
ششم	در خصوص دروس دیگر نیز به نوبت یک نفر به نمایندگی از هر گروه، مطالبی را که در قالب تقسیم‌بندی دو نفره آموخته بودند، برای سایر گروه‌ها توضیح داده و به سوالات و ابهامات آنان پاسخ دادند.
هفتم	تکرار آموزش‌های قبلی: هر گروه، مطالب جدید - درس جدیدی را که معلم ارائه داده بود را بین خود تقسیم‌بندی، مطالعه و خلاصه برداری کرده و به نوبت برای هم گروهی خود توضیح دادند و در مقابل هم گروهی نیز درک خود را توضیح و در صورت اشکال یا ابهام و سؤال، نفر مقابل آن را توضیح می‌دهند.
هشتم	تکرار آموزش‌های قبلی: مطالب جدید- از دروس جدیدی را که معلمان ارائه داده بودند به نوبت یک نفر به نمایندگی از هر گروه، مطالب درسی جدیدی را که در گروه خود آموخته بودند، برای سایر گروه‌ها توضیح داده و به سوالات و ابهامات آنان پاسخ می‌دهند.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای دو گروه آزمایش و کنترل، در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیر	گروه	زمان آزمون	کمینه نمره	بیشینه نمره	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
آشفستگی روانشناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	2	28	۱۳/96	8/14	۰/۳۲۹	-۱/۲۰۲
		پس‌آزمون	۰	۴۰	۱۱/۸۴	۱۰/۴۵	۰/۶۰۸	-۰/۱۰۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۰	۳۲	۱۰/۷۲	۸/۸۶	۱/۱۵۰	۰/۵۸۹
		پس‌آزمون	۰	۳۵	۹/۶۰	۱۰/۵۸	۰/۷۹۹	-۰/۶۲۲
اهداف پیشرفت	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۴	۵۲	۳۵/۰۴	۷/۶۰	-۱/۰۱۶	۱/۲۵۹
		پس‌آزمون	۱۳	۶۰	۳۲/۲۸	۱۰/۹۶	-۱/۱۱۶	۲/۲۳۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۵۵	۳۵/۴۰	۶/۳۶	-۱/۱۴۷	۳/۱۷۴
		پس‌آزمون	12	۵۶	۳۰/۰۸	۹/۹۷	-۰/۶۰۷	-۰/۱۹۶
رابطه معلم و شاگرد	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۵۸	۴۴/۴۴	۷/۶۶	-۰/۲۰۲	-۰/۲۷۲
		پس‌آزمون	۳۱	۵۶	۵۰/۶۸	۵/۹۸	۰/۲۸۲	-۱/۲۷۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۳	۵۸	۴۷/۵۲	۹/۴۸	-۰/۶۲۱	۱/۲۳۸
		پس‌آزمون	۲۲	۵۷	۵۳/۰۴	۴/۸۴	۰/۱۰۳	-۰/۳۵۲

بر اساس جدول (۲) میانگین و انحراف معیار نمرات آشفستگی روانشناختی و اهداف پیشرفت در دو گروه آزمایش و کنترل، در دو زمان پیش‌آزمون و پس‌آزمون، نشان می‌دهد که نمرات گروه‌های آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون هیچ تفاوتی نداشته است. برای متغیر رابطه معلم-شاگرد همانطوری که مشاهده می‌شود در پس‌آزمون، برای گروه آزمایش، نمره رابطه معلم-شاگرد بالاتر از گروه کنترل است.

به منظور بررسی فرضیات تحقیق، از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از به‌کارگیری تحلیل کواریانس، مفروضه‌های آن بررسی گردید. بدین منظور برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد استفاده قرار گرفت که نتایج حاصل به شرح جدول زیر است.

جدول ۳. نتیجه آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف^۱

کولموگروف-اسمیرنوف			متغیر
معنی داری	درجه آزادی	آماره	پیش‌آزمون آشفستگی روانشناختی (آزمایش)
۰/۱۷۲	۲۵	۰/۱۴۷	

۰/۰۰۷	۲۵	۰/۲۰۷	پیش آزمون آشفته‌گی روانشناختی (کنترل)
۰/۲۰۰	۲۵	۰/۱۰۴	پس آزمون آشفته‌گی روانشناختی (آزمایش)
۰/۰۱۳	۲۵	۰/۱۹۷	پس آزمون آشفته‌گی روانشناختی (کنترل)
۰/۱۳۰	۲۵	۰/۱۵۴	پیش آزمون اهداف پیشرفت (آزمایش)
۰/۲۰۰	۲۵	۰/۱۱۷	پیش آزمون اهداف پیشرفت (کنترل)
۰/۰۰۳	۲۵	۰/۲۲۲	پس آزمون اهداف پیشرفت (آزمایش)
۰/۲۰۰	۲۵	۰/۱۱۱	پس آزمون اهداف پیشرفت (کنترل)
۰/۱۱۳	۲۵	۰/۱۵۷	پیش آزمون رابطه معلم و شاگرد (آزمایش)
۰/۰۰۴	۲۵	۰/۲۱۵	پیش آزمون رابطه معلم و شاگرد (کنترل)
۰/۰۹۰	۲۵	۰/۱۶۲	پس آزمون رابطه معلم و شاگرد (آزمایش)
۰/۲۰۰	۲۵	۰/۱۰۷	پس آزمون رابطه معلم و شاگرد (کنترل)

نتایج بدست آمده از آزمون k-s نشان می‌دهد که متغیرها در هر زمان (بجز ۵ حالت) نرمال هستند. لازم به ذکر است بر اساس قضیه حد مرکزی^۱ می‌توان گفت در نمونه‌های بزرگ، توزیع نمونه‌ها نرمال خواهد بود حتی اگر توزیع نمره‌های خام نرمال نباشد. با داشتن نمونه نسبتاً مساوی در هر گروه، با ۲۰ درجه آزادی، آزمون‌های آنوا و مانوا در برابر این موضوع مقاوم است (تباچنیک و فیدل، ۲۰۱۳: ۲۱۵). بنابراین در این خصوص مشکلی وجود ندارد.

۴. خروجی آزمون کوواریانس

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش آزمون رابطه معلم-شاگرد	۸۷۱/۵۶۷	۱	۸۷۱/۵۶۷	۱۶/۱۷۳	۰/۰۰۰۵	۰/۲۵۶
گروه	۲۵۱/۷۳۵	۱	۲۵۱/۷۳۵	۴/۶۷۱	۰/۰۳۶	۰/۰۹۰
خطا	۲۵۳۲/۸۳۳	۴۷	۵۳/۸۹۰			
کل	۸۴۹۳۸	۵۰				

در جدول (۴) با مشخص شدن ($F(۱و۴۷)=۴/۶۷۱$ ؛ $sig=۰/۰۳۶$ ؛ $=۰/۰۹۰$ مجذور اتای تفکیکی) نشان می‌دهد فرضیه اول ما با عنوان «روش یادگیری مشارکتی بر بهبود رابطه معلم-شاگرد موثر است» تایید می‌شود. به عبارتی اثربخشی آموزش‌ها در میزان رابطه معلم-شاگرد معنی‌دار است. بنابراین فرضیه تایید می‌شود. مجذور اتای تفکیکی نشان می‌دهد که ۹ درصد از تغییرات واریانس رابطه معلم-شاگرد توسط مداخله صورت گرفته است.

۵. خروجی آزمون کوواریانس

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش آزمون آشفته‌گی روانشناختی	۱۹۴۱/۴۵۶	۱	۱۹۴۱/۴۵۶	۲۷/۱۲۶	۰/۰۰۰۵	۰/۳۶۶
گروه	۳/۹۲۶	۱	۳/۹۲۶	۰/۰۵۵	۰/۸۱۶	۰/۰۰۱
خطا	۳۳۶۳/۹۰۴	۴۷	۷۱/۵۷۲			
کل	۱۴۷۸۰	۵۰				

براساس جدول (۵) یا مشخص شدن ($F(۱و۴۷)=۰/۰۵۵$ ؛ $sig=۰/۸۱۶$ ؛ $=۰/۰۰۱$ مجذور اتای تفکیکی) نشان می‌دهد فرضیه دوم ما با عنوان «روش یادگیری مشارکتی بر کاهش آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان موثر است» رد می‌شود. به عبارتی اثربخشی آموزش‌ها در میزان آشفته‌گی روانشناختی معنی‌دار نیست. بنابراین فرضیه رد می‌شود.

۶. خروجی آزمون کوواریانس

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش آزمون اهداف پیشرفت	۲۵۱۵/۸۱۲	۱	۲۵۱۵/۸۱۲	۴۳/۰۱۲	۰/۰۰۰۵	۰/۴۷۸
گروه	۸۲/۶۷۹	۱	۸۲/۶۷۹	۱/۴۱۴	۰/۲۴۰	۰/۰۲۹
خطا	۲۷۴۹/۰۶۸	۴۷	۵۸/۴۹۱			
کل	۵۳۹۳۵	۵۰				

¹ Central limit theorem

در این جدول با مشخص شدن ($F(1,47)=1/414$ ؛ $sig=0/240$ ؛ $=0/029$ مجذور اتای تفکیکی) نشان می‌دهد فرضیه سوم ما با عنوان «روش یادگیری مشارکتی بر افزایش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان موثر است» رد می‌شود. به عبارتی اثربخشی آموزش‌ها در میزان اهداف پیشرفت معنی‌دار نیست. بنابراین فرضیه رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تاثیر یادگیری مشارکتی بر رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج فرضیه اول پژوهشی نشان داد یادگیری به شیوه مشارکتی باعث بهبود رابطه معلم شاگرد می‌شود و بدین سبب فرضیه پژوهشی تایید می‌شود. نتایج این یافته همسو با نتایج یافته‌های کاظمی و همکاران (۱۴۰۱)، صادقی و گنجی (۱۳۹۹)، کیملمن و لنگ (۲۰۱۹) است. تحقیقات نشان داده‌اند که روش‌های تدریس غیرفعال و سخنرانی در پیشرفت تحصیلی، ایجاد تغییرات عاطفی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان ناموفق شناخته شده است (شکاری، ۱۳۹۱). به منظور افزایش توان یادگیری تحصیلی و آموزش برقراری ارتباط صحیح با دیگران و ارتقای دانش‌آموزان در تمام حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی استفاده از روش‌های فعال تدریس به ویژه تدریس مشارکتی به معلمان توصیه می‌شود (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۱). تحولات پیچیده و سریع در نظام‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی دنیا، وظایف جدیدی را برای آموزش و پرورش به عنوان مهمترین نهاد ایجاد تغییر و تحول به وجود آورده است. ایجاد انعطاف لازم در حین تدریس و تعامل و تماس شاگردان و معلم با هم که در روش‌های غیرفعال به حداقل می‌رسد که با استفاده از روش تدریس مشارکتی قابل وصول است. در تبیین این یافته می‌توان گفت: در محیط مشارکتی چون افراد با هم دیگر به صورت شراکتی فعالیت می‌کنند، کنش و واکنش هر یک از افراد به یکدیگر تاثیر می‌گذارد و در انجام مسئولیت‌ها تقسیم وظایف صورت می‌گیرد، همه این عوامل به طور غیرارادی باعث تقویت ارتباطات گروه می‌شود و از آنجا که معلم در اینجا به عنوان رهبر گروه است از این مسئله مستثنی نیست و باعث رشد ارتباطات معلم-دانش‌آموز می‌شود. بنابراین به کارگیری این روش به منظور افزایش تعامل و تبادل اطلاعات و دانستنی‌های میان شاگردان، ضروری است. برای رسیدن به جامعه‌ای مطلوب که افراد آن بر سرنوشت خود حاکم باشند و با هم زیستن، مشارکت، مسئولیت‌پذیری و توسعه همه جانبه جامعه هدف اصلی باشد، باید در نهاد آموزش و پرورش تحولی ایجاد شود و این تحول با به کارگیری روش‌هایی که متضمن فعالیت و مشارکت یادگیرنده در آموزش است، امکان‌پذیر و عملی است.

نتایج فرضیه دوم نشان داد که روش یادگیری مشارکتی بر کاهش آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان موثر نیست و فرضیه پژوهشی تایید نگردید. نتایج این فرضیه ناهمسو با نتایج یافته‌های ستیوان و همکاران (۲۰۲۰)، صادقی و گنجی (۱۳۹۹)، حسین زاده و همکاران (۱۳۹۹)، جلیلی شیشوان و علیزاده (۱۳۹۸)، صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) است. نتایج مطالعات صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) نشان داد که یادگیری مشارکتی، اضطراب دانش‌آموزان را کاهش و انگیزش پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد که ناهم‌سو با یافته‌های پژوهشی است. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت از ویژگی‌های یادگیری مشارکتی این است که با ایجاد محیطی حمایت‌کننده کمک می‌کند تا دانش‌آموزان دچار احساس تنیدگی نشوند و اضطراب آنها در کلاس درس کاهش یابد، ولی در یافته‌های این فرضیه به دلایلی همچون انتخاب

تعداد کم آزمودنی‌ها (تعداد نمونه آماری)، محدودیت زمانی و تعداد کم جلسات در پیاده کردن آموزش یادگیری مشارکتی به دانش‌آموزان، اجرای این پروتکل آموزشی در نوبت دوم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲، همچنین وجود متغیرهای مزاحم همچون عواملی شخصی، ارتباطی و ... که خارج از کنترل پژوهشگر بوده؛ از عواملی هستند که می‌تواند بر نتایج فرضیه تاثیر گذاشته باشد. اگر تعداد جلسات آموزش یادگیری مشارکتی به دانش‌آموزان بیشتر بود، با توجه به پیشینه پژوهشی، امکان تاثیرگذاری این نوع روش تدریس بر کاهش آشفتگی روانشناختی دانش‌آموزان بیشتر بود و یا از آنجا که اجرای این پژوهش از بهمن ماه ۱۴۰۱ (نیمه دوم سال تحصیلی) بوده، امکان دارد اگر از همان مهرماه (با توجه به کنترل متغیرهای مزاحم مختلف) این آموزش یادگیری مشارکتی صورت می‌گرفت، می‌توانست بر نتیجه فرضیه تاثیر معناداری بگذارد.

همچنین فرضیه سوم پژوهش نشان داد که روش یادگیری مشارکتی بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان موثر نیست و بنابراین این فرضیه پژوهشی هم تایید نمی‌گردد. نتایج این یافته ناهم‌سو با نتایج یافته‌های ووانگ و وو (۲۰۲۲)، بونیتا سیا و همکاران (۲۰۲۱)، کاظمی و همکاران (۱۴۰۱)، سروش و همکاران (۱۴۰۰)، حسنعلی‌روشن و همکاران (۱۴۰۰)، گر شاسبی و عارفی (۱۳۹۸)، المبرگ و همکاران (۲۰۱۷)، صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) و آفریده (۱۳۹۴) است. مثلاً نتایج مطالعات سروش و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند آموزش یادگیری مشارکتی در افزایش جهت‌گیری هدف تبصری و جهت‌گیری هدف عملکردی-رویکردی و کاهش جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی اثربخش بودند که ناهم‌سو با نتایج فرضیه است. از ویژگی یادگیری مشارکتی این است که دانش‌آموزان را نسبت به دانش مسئولیت‌پذیر کرده و شانس مشارکت در گفتگو و دریافت پاسخ‌خوراند از یادگیری خود را فراهم می‌سازد و از این طریق دانش‌آموزان وارد فرایند خودراهبری شده و عقاید خود را تغییر داده یا افکار خود را از طریق کار گروهی مستقیم نسبت به اهداف مشترک هدایت می‌کنند و مشارکت فعال آنها در این فعالیت‌های مشترک همانند تعامل در فعالیت‌های اجتماعی بوده و از این طریق بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. اکثر مطالعات انجام شده تاثیرگذاری این نوع روش تدریس را در بهبود اهداف پیشرفت دانش‌آموزان نشان داده است ولی همانطور که در تبیین فرضیه دو گفته شود، عوامل‌های مطرح شده می‌تواند در عدم معناداری فرضیه دخیل باشند و به همین سبب باشد که تدریس مشارکتی نتوانسته است بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تاثیر بگذارد. البته لازم به ذکر است با آن که پژوهشگر زمان تکمیل پرسشنامه توضیحات لازم را به آزمودنی‌ها داده بود که اگر سوالی را متوجه نشدند اعلام کنند تا توضیحات لازم داده شود، ولی با این حال ممکن است عدم معناداری فرضیه به دلیل عدم دقت آزمودنی‌ها در تکمیل پرسشنامه هم باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌های روبه‌رو بود. مهمترین محدودیت پژوهش اجرای پژوهش و مداخله آموزشی در نیمه دوم سال تحصیلی بوده است که با توجه به شکل ارتباط صورت گرفته شده در نیمه اول سال تحصیلی و تاثیرپذیری اهداف پیشرفت و آشفتگی روانشناختی از آن، تاثیر روش مشارکتی نتوانست خود را نشان دهد. همچنین نتایج یافته‌های این پژوهش مربوط به جامعه آماری مشخصی است، بنابراین در تعمیم نتایج این پژوهش به سایر استان‌ها باید با احتیاط عمل کرد. همچنین محدودیت دیگر این پژوهش، تاثیرپذیری متغیرهای اهداف پیشرفت و آشفتگی روانشناختی از متغیرهای بسیار دیگر اعم از فردی، خانوادگی، درون‌مدرسه و اجتماع بیرون مدرسه است که امکان شناسایی و کنترل آنها فراهم نشد. در نهایت پیشنهاد می‌شود آگاهی‌های لازم از چرایی و مفید بودن یادگیری مشارکتی بر

دانش‌آموزان و تشویق و سوق دادن آنان بر بهره‌گیری از این روش ارائه شود. ارائه بسته‌ی پیشنهادی در این روش از سوی دانش‌آموزان می‌تواند منجر به افزایش فعالیت همه‌ی اعضای گروه شده و علاقه آنها به شرکت در بحث را افزایش دهد. همچنین دانش‌آموزان از طریق در اختیار گذاشتن بسته‌های پیشنهادی در پایان فعالیت، پیشنهادهای خود را برای دیگر گروه‌ها نیز بیان کرده و با آنها سهیم شوند و همچنین باید در معلمان انگیزه کافی برای استفاده از روش یادگیری مشارکتی ایجاد شود. به نظر می‌رسد بسیاری از معلمان به جهت عدم آگاهی از فواید این روش، آن را به کار نمی‌گیرند، بنابراین باید معلمان آموزش‌های لازم را در این زمینه ببینند و تیم آموزش و پرورش استفاده از این روش را مورد حمایت قرار دهد.

تشکر و قدردانی

مفتخر است در پایان مقاله از تمام مدیران، معلمان و دانش‌آموزانی که با صبر و شکیبایی خود ما را در رسیدن به اهداف پژوهشی یاری رساندند کمال تشکر را داشته باشیم.

منابع

- ادیب نیا، اسد و همکاران. (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر روش تدریس حل مساله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت‌های حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان دختر در درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۹)، ۶۳-۷۸.
- جلیلی شی‌شوان، علی و علیزاده، امیر. (۱۳۹۸). اثربخشی روش تدریس بحث گروهی بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی منطقه گوغان. سومین همایش ملی روانشناسی، تعلیم و تربیت و سبک زندگی، قزوین.
- حجازی، الهه. (۱۳۹۹). روانشناسی تربیتی در هزاره‌ی سوم. زاهدان: دانشگاه زاهدان.
- حسنعلی زاده روشن، شیوا و همکاران. (۱۴۰۰). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر انگیزه تحصیلی، اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول متوسطه شهر بابل. رویش روانشناسی، ۱۰(۶۷).
- حسین زاده، بابک و همکاران. (۱۳۹۹). تأثیر روش تدریس مشارکتی بر رشد روانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی. هفتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره ایران، تهران، <https://civilica.com/doc/1140766>
- حسینی راد، منیژه و همکاران. (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر روش تدریس سخنرانی و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم ابتدایی در درس علوم تجربی. پژوهش در آموزش زیست‌شناسی، ۲(۳)، ۵۳-۶۴.
- حکمی، سارا؛ شکری، امید (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجانات پیشرفت. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۱)، ۳۱-۶۵.
- حیدری لقب، طاهره؛ امین بیدختی، علی اکبر و طالع پسند، سیاوش. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم-شاگرد و هیجانات تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۷(۴)، ۱۴۹-۱۶۶.
- حیرت، عاطفه و شریف زاده، شهره. (۱۴۰۰). اثربخشی تحلیل رفتار متقابل بر آشفته‌گی روان‌شناختی و امید به زندگی مادران دارای کودکان اتیسم شهر اصفهان. روانشناسی افراد استثنایی، ۱۱(۴۱)، ۷۷-۹۷.
- رادمنش، عصمت و سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود رابطه معلم-شاگرد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر تهران. فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱(۴۵)، ۴۳-۵۶.
- رحمانی، صادق. (۱۳۹۶). اثر یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های ارتباطی، انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور همدان.

- رحمانی، صادق. (۱۳۹۶). اثر یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های ارتباطی، انگیزش به شرفت و به شرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور همدان.
- رحیمی، فاطمه و همکاران. (۱۴۰۱). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی و شیوه سنتی یادگیری (سخنرانی) بر مهارت‌های ارتباطی دانشجویان مقطع پایه رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال ۱۳۹۸. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور/هواز، ۱۳(۱)، ۱۰۹-۱۱۸.
- صادقی، الهه و گنجی، منصور. (۱۳۹۹). تأثیر بکارگیری یادگیری مشارکتی بر مشارکت کلاسی، عزت نفس و اعتماد به نفس دانشجویان ایرانی. پژوهش‌های نوین در مطالعات زبان انگلیسی، ۷(۴)، ۸۹-۱۰۹.
- صیادپور، زهره و صیادپور، مرجان. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر اضطراب و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۱(۳۹)، ۹۷-۱۱۲.
- طاهر دباغ، مریم و همکاران. (۱۳۹۶). تأثیر روش تدریس جیگساو بر پیشرفت تحصیلی در زیست‌شناسی پایه دوم علوم تجربی با کنترل متغیر هوش. مجله رشد آموزش زیست‌شناسی، ۳۰(۳)، ۴۴-۵۰.
- علیپور کتیگری، شیوا و همکاران. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(۴۸)، ۲۳-۳۹.
- کاظمی، محمد حسین و همکاران. (۱۴۰۱). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر انگیزه تحصیلی، اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول متوسطه شهر بابل. نشریه توسعه حرفه ای معلم، ۷(۲)، ۱۵-۱.
- مزروعی، نازیلا و همکاران. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، نظریه گشتالت و رویکرد معنوی - مذهبی اسلام‌محور بر آشنایی روان‌شناختی و احساس گناه مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده، ۱۷(۵۹)، ۱۰۵-۱۳۴.
- موسوی، شادی؛ و سرداری، باقر. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی الگوی یادگیری مشارکتی بر یادگیری خودراهبر (خودمدیریتی). رغبت برای یادگیری و خودکنترلی دانش‌آموزان دختر. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۲(۴۶)، ۶۵-۸۴.
- هاتف الحسینی، عاطفه السادات. (۱۳۹۹). بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان. مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، ۳(۳)، ۷۷-۶۷.
- یکانی زاد، امیر و سلیمان نژاد، اکبر. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی روش‌های یادگیری مشارکتی و بارش مغزی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. روان‌شناسی سلامت و رفتار اجتماعی، ۱(۴)، ۴۵-۶۱.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Piertarinen, J., & Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 87-101.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72.
- Cheng, L. T. W., Armatas, C. A., & Wang, J. W. (2020). The impact of diversity, prior academic achievement and goal orientation on learning performance in group capstone projects. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 913-925.
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z., & Cheng, L. (2021). How children feel matters: teacher-student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 11, 581235.
- Duggleby WD, Williams A, Holstlander L, Thomas R, Cooper D, Hallstrom LK, et al. Hope of rural women caregivers of persons with advanced cancer: guilt, self-efficacy and mental health. *Rural Remote Health*. 2014; 14: 2561
- Furukawa, T. A., Kessler, R. C., Slade, T., & Andrews, G. (2003). The performance of the K6 and K10 screening scales for psychological distress in the Australian National Survey of Mental Health and Well-Being. *Psychological medicine*, 33(2), 357-362.
- Haq, I. U., Anwar, A., Rehman, I. U., Asif, W., Sobnath, D., Sherazi, H. H. R., & Nasralla, M. M. (2021). Dynamic group formation with intelligent tutor collaborative learning: A novel approach for next generation collaboration. *IEEE Access*, 9, 143406-143422.
- Ishii, T., Tachikawa, H., Shiratori, Y., Hori, T., Aiba, M., Kuga, K., & Arai, T. (2018). What kinds of factors affect the academic outcomes of university students with mental disorders? A retrospective study based on medical records. *Asian journal of psychiatry*, 32, 67-72.

- Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., Sun, W., et al. (2018). Peer victimization and adolescent internet addiction: the mediating role of psychological security and the moderating role of teacher-student relationships. *Comput. Hum. Behav.* 85, 116–124. doi: 10.1016/j.chb.2018.03.042
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ... & Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological medicine*, 32(6), 959-976.
- Kimmelman, N., & Lang, J. (2019). Linkage within teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European journal of teacher education*, 42(1), 52-64.
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018, February). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, No. 1, pp. 1-21).
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105014.
- Mboya, I. B., John, B., Kibopile, E. S., Mhando, L., George, J., & Ngocho, J. S. (2020). Factors associated with mental distress among undergraduate students in northern Tanzania. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-7.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *The Journal of early adolescence*, 31(4), 493-525.
- Qazi, Z., Qazi, W., Raza, S. A., & Khan, K. A. (2021). Psychological distress among students of higher education due to e-learning crackup: moderating role of university support. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: the moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771.
- Setiawan, A., Degeng, I., SA'DIJAH, C., & Praherdhiono, H. (2020). The Effect Of Collaborative Problem Solving Strategies And Cognitive Style On Students' Problem Solving Abilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1618-1630.
- Stockbridge EL, Wilson FA, Pagán JA. Psychological distress and emergency department utilization in the United States: evidence from the medical expenditure panel survey. *Acad Emerg Med*. 2014; 21(5): 510– 519.
- Törmänen, T., Järvenoja, H., & Mänty, K. (2021). Exploring groups' affective states during collaborative learning: what triggers activating affect on a group level?. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2523-2545.
- Wang, X., Wang, L., Zhang, J., & Wang, J. (2022). A multilevel analysis on the evaluation and promotion of emotional intelligence among Chinese school adolescents. *Youth & Society*, 54(3), 481-500.
- Wang, Y. P., & Wu, T. J. (2022). Effects of Online Cooperative Learning on Students' Problem-Solving Ability and Learning Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13.

اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر نشخوار فکری، انعطاف پذیری شناختی در افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه

The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on rumination, cognitive flexibility in people with post-traumatic stress disorder

فريحا دوستی،

Fariha Dosti

PhD in General Psychology, Faculty of Educational
Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Kish
Branch, Kish island, Iran.

Seyedeh Monavar Yazdi

Corresponding Author: Full Professor, Department of
Psychology, Faculty of Educational Sciences and
Psychology, Alzahra University (S), Tehran, Iran
smyazdi@alzahra.ac.ir

Marvarid Ahadi

MD, Psychiatrist, Psychosis Research Center, University
of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran,
Iran

Simin Hosseinian

Full Professor, Department of Counseling, Faculty of
Educational Sciences and Psychology, Alzahra
University (S), Tehran, Iran

دکتری روانشناسی عمومی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد
اسلامی واحد کیش، جزیره کیش، ایران

سیده منور یزدی

نویسنده مسئول: استاد تمام، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و
smyazdi@alzahra.ac.ir روانشناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

مروارید احدی

روانپزشک، مرکز تحقیقات سایکوز دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت
اجتماعی، تهران، ایران. کد ارکید: ۰۰۰۳-۰۰۰۰-۳۲۰۳-۵۷۵۳

سیمین حسینیان

استاد تمام، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه
الزهراء (س)، تهران، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش با هدف اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر نشخوار فکری،
انعطاف پذیری شناختی در افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه انجام شد.
روش: روش پژوهش کاربردی و طرح نیمه آزمایشی، پیش‌آزمون-پس‌آزمون و
پیگیری سه ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری افراد مبتلا به اختلال استرس
پس از سانحه، سنین ۲۰ تا ۴۵ سال مراجعه کننده به مراکز روان‌شناختی در جزیره
کیش در سال ۱۴۰۲ تشکیل داد. نمونه ای ۳۰ نفری که به روش نمونه گیری
هدفمند انتخاب شده بودند در ۲ گروه (هر گروه ۱۵ نفر) بطور تصادفی جایگزین
شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های اختلال استرس پس از آسیب، پرسشنامه
انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وند روال، سبک پاسخ دهی نشخوار نولن هوکسیما
و مورو بود. گروه مداخله درمان شناختی-رفتاری ۸ جلسه تحت درمان ۹۰ دقیقه‌ای
قرار گرفتند. روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در مورد داده‌ها اعمال شد.
یافته ها: نتایج نشان داد در مرحله پس‌آزمون بین دو گروه در نشخوار فکری،
انعطاف پذیری شناختی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.01$). نتیجه گیری:
می‌توان نتیجه گرفت درمان شناختی-رفتاری بر نشخوار فکری، انعطاف پذیری
شناختی افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه موثر می باشد.
واژگان کلیدی: اختلال استرس پس از سانحه، انعطاف پذیری شناختی،
درمان شناختی-رفتاری، نشخوار فکری.

abstract

Aim: People with post-traumatic stress disorder often
suffer from problems such as rumination and lack of
cognitive flexibility, and cognitive behavioral therapy as
a method of dealing with intrapersonal problems can be
effective in solving problems. **Method:** Thus, the research
was conducted with the aim of the effectiveness of
cognitive-behavioral therapy on rumination, cognitive
flexibility in people suffering from post-traumatic stress
disorder. applied research method and semi-experimental
design, pre-test-post-test and three-month follow-up with
the control group. The statistical population of people
suffering from post-traumatic stress disorder, aged 20 to
45 years, referred to psychological centers in Kish Island
in 1402. A sample of 30 people who were selected by
purposeful sampling were randomly replaced in 2 groups
(15 people in each group). The research tools were post-
traumatic stress disorder questionnaires, cognitive
flexibility questionnaire of Dennis and Vand Roal,
rumination response style of Nolen Hoxima and Moreau.
The cognitive-behavioral therapy intervention group
underwent 8 sessions of 90-minute treatment. The method
of analysis of variance with repeated measurements was
applied to the data. **Results:** The results showed that there
is a significant difference in rumination and cognitive
flexibility in the post-test stage ($P < 0.01$). **Conclusion:** It
can be concluded that cognitive-behavioral therapy is
effective on rumination, cognitive flexibility of people
suffering from post-traumatic stress disorder.

Key words: post-traumatic stress disorder, cognitive
flexibility, cognitive-behavioral therapy, rumination.

مقدمه

اختلال استرس پس از سانحه یک اختلال روانپزشکی جدی و طولانی مدت است که به دنبال قرار گرفتن در معرض عوامل استرس زای شدید یا رویدادهای آسیب زا، مانند درگیری ها، حملات تروریستی، بلایای طبیعی، تجاوز جنسی، یا حتی تصادفات شدید رانندگی رخ می دهد (دوو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). ویژگی های مشخص اختلال استرس پس از سانحه عبارتند از نفوذ یا تجربه مجدد خاطرات ترس، احساس تهدید فراگیر، اجتناب فعال، علائم بیش از حد برانگیختگی، و تغییرات منفی شناخت و خلق (شالی^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). قرار گرفتن در معرض رویدادهای آسیب زا یک معیار ضروری برای تشخیص اختلال استرس پس از سانحه است و قرار گرفتن در معرض چنین رویدادهای آسیب زایی خطر ابتلا به اختلال استرس پس از سانحه را در ۳ ماه اول افزایش می دهد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۳). اگرچه رویدادهای آسیب زا یک عامل خطر اصلی برای اختلال استرس پس از سانحه هستند، اما هر قربانی پس از تجربه رویدادهای آسیب زا به اختلال استرس پس از سانحه مبتلا نمی شود. روانپزشکان مدت هاست که از وجود علائم اختلال استرس پس از سانحه آگاه بوده اند. در واقع، اختلالات شبه اختلال استرس پس از سانحه در دوران باستان در ثبت علائم و رفتارهای روانی غیرعادی پس از تجربه مبارزه ذکر شده است (ویسر^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). با این حال، تا سال ۱۹۸۰ بود که کتابچه راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی ویرایش سوم (DSM-III) برای اولین بار اختلال استرس پس از سانحه را به عنوان یک اختلال روانپزشکی پذیرفت. معیارهای تشخیصی اختلال استرس پس از سانحه طی چندین دهه اصلاح شده و در آخرین نسخه DSM-5 به روز شده است (ریس^۴، ۲۰۲۰). اکنون در DSM-5، اختلال استرس پس از سانحه در دسته «اختلالات مرتبط با تروما و استرس» قرار می گیرد. علاوه بر این، به دلیل همبودی های زیاد بین اختلال استرس پس از سانحه و سایر اختلالات روانی تشخیص داده شده بر اساس DSM، طبقه بندی بین المللی بیماری ها ویرایش یازدهم (ICD-11)، منتشر شده توسط سازمان بهداشت جهانی (WHO) نیز به طور گسترده برای تشخیص اختلال استرس پس از سانحه استفاده می شود (نورت^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). اگرچه خوشه های علائم از جنبه های خاصی متفاوت هستند، هر دو دسته تشخیصی علائم اختلال استرس پس از سانحه را با جزئیات توصیف می کنند. نتایج پژوهش ایکسو (بروین^۶ و همکاران، ۲۰۱۸) نشان داد که پس از یک رویداد آسیب زا، و به ویژه پس از یک رویداد آسیب زای افراد ممکن است باورهای خود را دوباره بررسی کنند یا تجدید نظر کنند. این فرآیند شناختی به عنوان نشخوار فکری نامیده می شود (ژو^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). نشخوار فکری مزاحم یک فرآیند شناختی غیر سازنده است که به موجب آن یک رویداد آسیب زا به طور منفعلانه در شناخت فرد نفوذ می کند و آنها در حالات و احساسات منفی به شیوه ای ارزشیابانه فکر می کنند (هوو^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). برعکس، نشخوار فکری عمدی یک فرآیند شناخت سازنده

1 - Du

2 - Shalev

3 - Visser

4 - Rees

5 - North

6 - Brewin

7 - Xu

8 - Huh

است که در آن فرد آگاهانه درباره نشانه‌های مربوط به رویداد آسیب‌زا مثبت فکر می‌کند و تمایل دارد آشکارا با معضل روبرو شود و مشکل را حل کند (بوئلن^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). نشخوار فکری به عنوان تمرکز اجبارگونه توجه یک فرد بر علائم و علل یک پریشانی، و توجه به دلایل آن و نتایجش، به جای تمرکز بر راه‌های حل آن، تعریف شده است. نشخوار فکری و نگرانی، مرتبط با اضطراب و سایر وضعیت‌های منفی هیجانی هستند. نشخوار فکری یکی از راهکارهای کارکرد اجرایی خود نظم بخش برای کاهش ناهماهنگی شناختی است و در واقع نوعی سبک مقابله با خلق افسرده به حساب می‌آید (توو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعات در جامعه بزرگسالان نشان داده است که نشخوار فکری با خطاهای مداوم مرتبط است که احتمالاً منعکس‌کننده مشکلات در عملکرد اجرایی است (دنيس^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). تئوری‌های نشخوار فکری نشان می‌دهند که فرآیند نشخواری ممکن است ناشی از یک سیستم بازداری ضعیف باشد که به این افکار مزاحم اجازه می‌دهد به حافظه کاری وارد شوند. در تأیید این موضوع، نتایج پژوهش زند ایرانی و همکاران (زند ایرانی^۴ و همکاران، ۲۰۲۱) نشان داد که به نظر می‌رسد نشخوارکنندگان خطاهای بیشتری را در زمان تغییر هدف در زندگی خود مرتکب شدند، در واقع خطاهای کمتری را در زمان کار با آزمون استروپ که شامل حفظ هدف است مرتکب شدند. این یافته‌ها به این احتمال اشاره می‌کنند که نشخوارکنندگان ممکن است با بازداری توجه مشکل داشته باشند، زیرا برای جابجایی به مجموعه جدید، مهار مجموعه قبلی مورد نیاز است. در این بین شواهد بیشتر مبنی بر اینکه این مشکلات ممکن است شامل مشکل با مهار توجه باشد، از مطالعه ای می‌آید که در آن نشخوارکنندگان در مهار جهت‌گیری به سمت یک نشانه ناگهانی در طول یک کار ردیابی چشم مشکل نشان دادند (آنتانائیس^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر نشخوار فکری عوامل دیگری هستند که در افراد دارای اختلال استرس پس از سانحه می‌باشند مشهود می‌باشد که می‌توان به کاهش سطح انعطاف‌پذیری شناختی می‌باشد. انعطاف‌پذیری شناختی یکی از عوامل مهم در افراد مبتلا به اختلال استرس است و به عنوان فرایندی پویا تعریف می‌شود که مسئول ایجاد انطباق مثبت فرد با محیط است، به گونه‌ای که فرد انعطاف‌پذیر علی‌رغم وجود تجارب مخالف یا سانحه‌زا قادر است با محرک‌های در حال تغییر محیط سازگار شود (بوچنر^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). سه جنبه برای انعطاف‌پذیری شناختی برشمرده شده است: الف) تمایل برای درک موقعیت‌های دشوار به عنوان شرایط قابل کنترل؛ ب) توانایی ارائه‌ی تبیین‌های چندگانه برای رخداد‌های زندگی و رفتار انسان؛ ج) توانایی خلق راه‌حل‌های چندگانه برای موقعیت‌های دشوار (هووتل^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). تصور می‌شود که انعطاف‌پذیری شناختی ساختاری چندوجهی است که به طور گسترده به توانایی تنظیم افکار، و استراتژی‌های شناختی و رفتاری در هنگام تغییر تکلیف یا خواسته‌های محیطی اشاره دارد (داجانی و اودین^۸، ۲۰۱۵). مطابق نظریه انعطاف‌پذیری شناختی، سلامت روان، یعنی پذیرش محیط‌های درونی و بیرونی خود فرد و تعهد به فعالیت‌هایی که از لحاظ ارزشمندی

¹ - Boelen

² - Tu

³ - Dennis

⁴ - Zand Irani

⁵ - Antanaitis

⁶ - Buechner

⁷ - Howlett

⁸ - Dajani & Uddin

با ثبات است. شکل‌های مختلف آسیب‌شناسی روانی بر اساس انعطاف‌پذیری شناختی با افراط در قوانین رفتاری و عاطفی ناسازگارانه یا با رفتارهایی ارزش‌محور و حساسیت به احتمالات مربوط به آینده شرح داده می‌شوند (گبریس^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). به طور کلی، تاکنون درمان‌های مختلف تا حدی در درمان مشکلات بیماران دارای ابتلا به اختلال استرس پس از سانحه موفق بوده‌اند ولی هنوز درمان کامل این بیماران که به طور مؤثر بتواند مشکلات آنها را تماماً درمان کند، وجود ندارد. از آنجا که این بیماری شیوع نسبتاً بالایی در جامعه دارد و مشکلات زیادی را برای زندگی فرد به وجود می‌آورد و از طرفی تاکنون مطالعه‌ای که تأثیر درمان شناختی - رفتاری را بر روی مشکلات روانشناختی از جمله نشخوار فکری، انعطاف‌پذیری شناختی بیماران با اختلال استرس پس از سانحه بررسی کند، انجام نشده است (ناگاتا^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). در این بین درمان‌های شناختی و رفتاری توجه زیادی را به خود جلب کرده‌اند و اکنون به طور معمول برای درمان افسردگی و اضطراب استفاده می‌شوند. مطالعات کمتری در مورد درمان‌های شناختی و رفتاری برای اختلال استرس پس از سانحه انجام شده است، اما تحقیقات در حال گسترش است و پایه شواهد رو به رشدی برای اثربخشی آنها وجود دارد (سیمون^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). درمان شناختی رفتاری، یکی از موثرترین رویکردهای درمانی است که اثربخشی درمان شناختی رفتاری در درمان نشخوار فکری، انعطاف‌پذیری شناختی هم از اثر دارونما و هم از اثر دارو درمانی فراتر رفته است. اگرچه استفاده همزمان از درمان شناختی رفتاری و دارو موثرتر از استفاده از هر دو درمان به طور جداگانه در طول فاز حاد است، این تفاوت در اثربخشی در طول زمان کاهش می‌یابد (لاکندر^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج پژوهش نشان داد که درمان شناختی رفتاری متمرکز منجر به کاهش میزان علائم نشخواری در افراد دارای افسردگی (هاونگراد^۵ و همکاران، ۲۰۱۵) و افسردگی و نشخوار فکری (آن^۶ و همکاران، ۲۰۲۳) گردیده است. با توجه به اهمیت مطالعه اثربخشی درمان شناختی - رفتاری بر نشخوار فکری، انعطاف‌پذیری شناختی در افراد، بخصوص در مبتلایان به اختلال استرس پس از سانحه، پژوهش حاضر با هدف اثربخشی درمان شناختی - رفتاری بر نشخوار فکری، انعطاف‌پذیری شناختی در افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه انجام شد.

مواد و روش‌ها

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری این پژوهش را افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه، سنین ۲۰ تا ۴۵ سال مراجعه‌کننده به مراکز و کلینیک‌های روان‌شناختی و روانپزشکی در جزیره کیش در ماه‌های شهریور تا آذر در سال ۱۴۰۲ تشکیل داد. نمونه پژوهش ۳۰ نفر به صورت هدفمند از میان مراجعه‌کننده به مراکز و کلینیک‌های روان‌شناختی و روانپزشکی در جزیره کیش انتخاب شد و در یک گروه آزمایش و یک گروه گواه جایدهی شدند (هر گروه ۱۵ نفر). در این پژوهش، گروه تحت مداخله درمان شناختی - رفتاری مطابق با پروتکل درمان تحت درمان ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای قرار گرفت. ملاکهای ورود پژوهش

¹ - Gabrys

² - Nagata

³ - Simon

⁴ - Lackner

⁵ - Hvenegaard

⁶ - An

عبارتند از: مبتلا بودن به شدت متوسط به بالا از اختلال استرس پس از سانحه از طریق اجرای آزمون و مصاحبه با شرکت کنندگان (کسب حداقل نمره ۱۸ در آزمون مقیاس اختلال استرس پس از سانحه فوا و همکاران)، در سنین ۲۰ تا ۴۵ سال قرار داشته باشند، عدم وجود سابقه بیماری عصبی و روانی و سابقه بستری در بیمارستان، عدم سوء مصرف مواد، توانایی شرکت در جلسه های گروه درمانی و تمایل به همکاری. ملاکهای خروج از پژوهش عبارتند از: عدم حضور در جلسات مداخله بیش از دو جلسه و عدم تمایل به ادامه حضور در جلسات مداخله. ابزارهای پژوهش عبارتند از:

مقیاس اختلال استرس پس از سانحه^۱: مقیاس اختلال استرس پس از سانحه توسط فوا و همکاران (۱۹۹۳) ساخته شده است که از ۱۹ گویه تشکیل شده است که به منظور بررسی اختلال استرس پس از سانحه بکار می رود. مصاحبه نیمه ساختار یافته ای است که ضوابط پیشنهادی DSM - IV - TR برای اختلال اختلال استرس پس از سانحه را در بر می گیرد و مضمون سوالات شامل ۴ بخش است: ۱. سوالات مربوط به رویداد فشار زا ۲. سوالات مربوط به تجربه مجدد رویداد ۳. سوالات مربوط به اجتناب از محرک های مرتبط با رویداد فشار زا ۴. سوالات مربوط به افزایش برانگیختگی. در این پرسشنامه حداقل نمره مجاز نمره ۱۹، نمره برش نمره ۵۷ و حداکثر نمره ۹۵ می باشد. پرو و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی روایی این پرسشنامه را ۰/۸۸، ویژگی آن ۰/۹۶٪ (همان جا) پایایی بازآزمایی آن به فاصله یک ماه ۰/۷۷٪، پایایی نمره گذاری آن ۰/۹۵، همسانی درونی آن ۰/۸۶٪ و هماهنگی تشخیصی آن با مصاحبه ی تشخیصی ساختار یافته برای SCID (DSM-IV) نزدیک به ۰/۸۶٪ گزارش شده است.

پرسشنامه سبک پاسخ دهی نشخوار^۲: مقیاس سبک پاسخ نشخواری زیر مقیاسی از پرسشنامه ی سبک های پاسخ نولن - هوکسیما و مورو است (۱۹۹۱) است. این پرسشنامه دارای ۲۲ سوال ۴ گزینه ای لیکرت (نمره ۴ تا ۱) است که برای دستیابی به نشخوار فکری طراحی شده است. در پژوهش انصاری و همکاران (۲۰۲۱) ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۸۸ تا ۰/۹۲ گزارش شده است. همچنین در پژوهش نولن هوکسما و ویسکو (۲۰۰۸) پایایی بازآزمایی برای مدت بیشتر از ۱۲ ماه ۰/۶۷٪ گزارش شده است و در بررسی اولیه نیز آلفای برابر ۰/۹۰ به دست آمده است.

پرسشنامه انعطاف پذیری شناختی^۳: این پرسشنامه که توسط دنیس و وند روال (۲۰۲۰) به نقل از کهندانی و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۶) ساخته شده است. یک ابزار خود گزارشی کوتاه ۲۰ سؤالی است و برای سنجش نوعی از انعطاف پذیری شناختی که در موقعیت فرد برای چالش و جایگزینی افکار ناکارآمد با افکار کارآمدتر لازم است، به کار می رود. شیوه نمره گذاری آن بر اساس مقیاس ۷ درجه ای لیکرتی از ۱ تا ۷ می باشد و تلاش دارد تا سه جنبه از انعطاف پذیری شناختی را بسنجد: الف) میل به درک موقعیت های سخت به عنوان موقعیت های قابل کنترل ب) توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسان ها ج) توانایی ایجاد چندین راه حل جایگزین برای موقعیت های سخت. این پرسشنامه در کار بالینی و غیر بالینی و برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف پذیر در درمان شناختی

¹ Post-traumatic stress disorder scale

² Rumination response style questionnaire

³ Cognitive flexibility questionnaire

رفتاری بیماری‌های روانی به کار می‌رود. روایی هم‌زمان این پرسشنامه با پرسشنامه‌ی افسردگی بک برابر با ۰/۳۹- و روایی همگرایی آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین ۰/۷۵ بود. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۵۵ گزارش نموده‌اند (دنيس و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش کهندانی و ابوالعالی الحسینی (۲۹) همسانی درونی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس، ادراک کنترل و ادراک گزینه‌های مختلف به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۱، و ۰/۸۴ و با روش باآزمایی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۵، و ۰/۷۷ به دست آوردند. بعد از این مرحله گروههای آزمایش پس از اخذ موافقت اخلاقی تحت درمان شناختی- رفتاری (CBT) (۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای) و گروه گواه هیچ گونه مداخله‌ای از این رویکردها ندید و در لیست انتظار باقی ماند. این مداخلات توسط خود پژوهشگر انجام شد.

خلاصه جلسات درمان شناختی رفتاری: درمان شناختی رفتاری طی ۲ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای به صورت دو جلسه در هفته بر اساس پکیج دابسون (۲۰۲۰) برگزار شد.

ابزار

پرسشنامه‌ی باورهای ارتباطی^۱: این پرسشنامه ۴۰ سؤال دارد که به وسیله‌ی ایدلسون و اپستاین^۲ (۱۹۸۲) طراحی شده است و هدف آن ارزیابی میزان باورهای ارتباطی غیر منطقی در رابطه‌ی زناشویی در پنج بعد (باور به مخرب بودن مخالفت، باور به عدم تغییرپذیری همسر، توقع ذهن‌خوانی، کمال‌گرایی جنسی، باور در مورد تفاوت‌های جنسیتی) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً درست (نمره‌ی ۵) تا کاملاً نادرست (نمره‌ی ۱). نمره‌ی بیشتر نشانگر افزایش باورهای منطقی افراد است. ایدلسون و اپستاین (۱۹۸۲) دریافتند که نمره‌های این پرسشنامه با نمره‌های پرسشنامه‌ی باورهای غیر منطقی (جونز^۳، ۱۹۶۸) همبستگی مثبت داشت. ایدلسون و اپستاین (۱۹۸۲) نشان دادند که پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها از دامنه‌ی ۰/۷۲ تا ۰/۸۱ است. در پژوهش حاضر، جهت بررسی پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۸۱ به دست آمد.

روش اجرا

تشکیل ۳ گروه ۲۰ نفره با تخصیص به صورت تصادفی به گروه‌های آزمایش (سرمایه‌ی روان شناختی و باورهای فراشناخت) و گروه کنترل انجام شد. هر سه گروه نیز بر حسب سطح تحصیلات و وضعیت اشتغال همتاسازی شدند. در گروه اول، آموزش سرمایه‌ی روان شناختی بر اساس مدل لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) صورت گرفت که محتوای جلسات توسط پژوهشگر طراحی شد و طی هشت جلسه و هر جلسه یک ساعت آموزش انجام گرفت. روایی این پروتکل از طریق روایی محتوایی صورت گرفت و با توجه به این که این پروتکل اقتباس از مدل لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) بود و دغدغه‌ی پژوهشگران اقتباس از نظریه‌ی لوتانز برای استفاده از جامعه‌ی ایرانی بود انطباق پروتکل با محورها و مدل‌هایی که لوتانز پروتکل خود را با آن مبنا تدوین نموده است توسط سه عضو هیأت علمی مورد قضاوت قرار گرفت. در گروه دوم آموزش باورهای فراشناخت بر اساس مدل ولز^۴ (۲۰۱۱) انجام پذیرفت که محتوای جلسات

1 Questionnaire Communication Beliefs

2. Eidelson & Epstein

3. Jones

4. Wells, A

توسط پژوهشگر طراحی شد و طی هشت جلسه و هر جلسه یک ساعت بود. گروه سوم نیز هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند و در انتظار یکی از آموزش‌ها قرار گرفتند. قابل ذکر است که در هر جلسه تکالیف منزل داده شد و در جلسه‌ی بعد مورد بررسی قرار گرفت. پس از اتمام جلسات آموزشی، پرسشنامه‌ی باورهای ارتباطی ادیلسون و اپستاین (۱۹۸۲) بین سه گروه توزیع و نتایج حاصله بررسی و مقایسه شدند. خلاصه‌ی جلسات آموزش سرمایه‌ی روان‌شناختی و آموزش فراشناخت در جداول ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱ خلاصه جلسات درمان شناختی رفتاری

جلسه	اهداف	محتوا	تغییر رفتار مورد انتظار	تکالیف
۱	برقراری ارتباط و معرفی اعضا، بیان قواعد گروه و اهداف - معرفی دوره	بحث راجع به اختلال استرس پس از سانحه و عوارض آن از قبیل بروز اختلالات روانی همچون افسردگی و اضطراب و کاهش توانمندی کیفیت زندگی و آموزش تن آرامی.	ایجاد انگیزه برای مقابله با استرس پس از سانحه	جمع‌آوری و ثبت روزانه عوامل استرس
۲ و ۳	ارتباط بین افکار و احساسات، راههای شناخت‌افکار غیرمنطقی	توضیح درباره خطاهای پردازش، آموزش ارزیابی مجدد افکار و چالش آنها به عنوان راهکارهایی جهت تغییر افکار غیرمنطقی افراد اختلال استرس پس از سانحه.	مقابله با افکار غیرمنطقی	جمع‌آوری و ثبت روزانه افکار غیر منطقی و تحلیل آن
۴	تشریح ارتباط استرس پس از سانحه با سلامت روان	توضیح نقش اختلال استرس پس از سانحه در کاهش سلامت روانی و بروز اختلالات روانی همچون افسردگی و اضطراب و به تبع آن نامطلوب بودن کیفیت زندگی.	بهبود سلامت روان	تهیه فهرستی از فعالیت‌هایی که تحت کنترل فرد نیست جهت بالا بردن ذهنیت مثبت
۵ و ۶	مهارت حل مسئله و کیفیت ندگی	آموزش شیوه حل مسئله، روابط اجتماعی و میان فردی و نقش فعالیتهای جسمانی در افزایش احساس سلامت روانی، خودکنترلی، کیفیت زندگی و کاهش نشخوار فکری.	بالا بردن سطح کیفیت زندگی و مهارتهای اجتماعی	ثبت فعالیت‌های روزانه در زمینه نحوه برخورد با دیگران و تمرین تکنیک تصویرسازی ذهنی
۷	آموزش خودکارآمدی و توجه و اصلاح افکار	راهکارهایی برای ایجاد باورهای خودکارآمدی در موقعیتهای استرس‌زا و ایجاد سلامت روانی مطلوب و شناسایی حوزه‌های نگرانی، افکار استرس‌زا	توانایی بالا بردن خودکارآمدی و توانایی توجه به افکار	تمرین مهارتهای آموخته شده
۸	برنامه ریزی جهت مقابله با مشکلات	اتمام تدریجی درمان، شناسایی فنون رفتاری برای غلبه بر مشکلات احتمالی و مرور کلی و تمرین مهارتهای آموخته شده در جلسات برای گروه آزمایشی.	یادگیری راهبردهای مقابله‌ای	اجرای تکالیف خودطرح ریزی شده برای غلبه بر مشکلات آینده

بعد از اتمام جلسات درمانی از هر گروه در شرایط یکسان پس از آزمون به عمل آمد. در این مرحله هر گروه در شرایطی مشابه به سوالات پس از آزمون پاسخ دادند و همچنین بعد از گذشت ۲ ماه مرحله پیگیری انجام شد. اختیاری بودن برای شرکت در پژوهش و حق خروج از مطالعه، ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه گروه کنترل بعد از اجرای پس از آزمون، اطمینان بخشی به افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه از بدون

ضرر بودن مداخلات درمانی و اخذ کد اخلاق به شماره IR.IAU.TNB.REC.1403.021 از دانشگاه آزاد اسلامی واحد کیش، از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. در این تحقیق از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن فرونی با نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۰ شرکت کننده در دو گروه درمان شناختی-رفتاری، و گروه کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جای گرفتند. در گروه درمان شناختی-رفتاری میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت کنندگان به ترتیب ۳۲/۹۷ و ۵/۹۰ سال، و در گروه کنترل به ترتیب برابر با ۳۱/۷۴ و ۷/۱۸ سال بود. در گروه درمان شناختی-رفتاری ۱۱ زن و ۴ مرد، و در گروه کنترل ۱۰ زن و ۵ مرد شرکت کردند. در گروه درمان شناختی-رفتاری میزان تحصیلات ۷ نفر از شرکت کنندگان زیر دیپلم، ۵ نفر دیپلم و ۳ نفر بالاتر از دیپلم بود. در گروه کنترل میزان تحصیلات ۷ نفر از شرکت کنندگان زیر دیپلم، ۳ نفر دیپلم و ۴ نفر بالاتر از دیپلم بود. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌ها و نمره کل نشخوار فکری، انعطاف پذیری شناختی در شرکت کنندگان گروه‌های پژوهش، در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین، انحراف استاندارد و شاخص نشخوار فکری و انعطاف پذیری شناختی

متغیر	گروه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
نشخوار فکری	درمان شناختی-رفتاری	۷/۹۸ ± ۴۶/۶۷	۵/۸۹ ± ۳۱/۷۳	۶/۰۴ ± ۳۲/۰۷
	گروه کنترل	۹/۳۸ ± ۴۷/۱۳	۶/۳۸ ± ۴۵/۹۳	۶/۹۵ ± ۴۶/۸۰
انعطاف پذیری شناختی	درمان شناختی-رفتاری	۶/۵۸ ± ۳۴/۶۰	۷/۲۵ ± ۵۱/۲۰	۷/۰۹ ± ۴۸/۸۷
	گروه کنترل	۶/۳۹ ± ۳۵/۸۷	۵/۱۲ ± ۳۷/۱۵	۶/۶۰ ± ۳۶/۹۳

جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای نشخوار فکری و انعطاف پذیری شناختی در شرکت کنندگان گروه‌های پژوهش، در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد. همچنین جدول ۱ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش میانگین نمرات نشخوار فکری در مراحل پس آزمون و پیگیری کاهش و میانگین نمرات انعطاف پذیری شناختی افزایش یافته است. در مقابل تغییرات مشابهی در مراحل مزبور در گروه کنترل مشاهده نشد.

جدول ۳: آزمون لون برای آزمون همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای پژوهش

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	P	F	P	F	P	F
نشخوار فکری	۰/۷۵۵	۰/۲۸	۰/۹۵۴	۰/۰۵	۰/۶۲۶	۰/۴۷
انعطاف پذیری شناختی	۰/۲۳۸	۱/۴۹	۰/۳۱۳	۱/۲۰	۰/۸۱۱	۰/۲۱

نتیجه آزمون لون در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت واریانس خطای نمرات مربوط به هیچ یک از متغیرهای نشخوار فکری، انعطاف پذیری شناختی در گروه‌ها و در سه مرحله در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. این یافته نشان می‌دهد که مفروضه همگنی واریانس‌های خطا در بین داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش برقرار است.

جدول ۴ نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته

مؤلفه	M.Box	F	P
نشخوار فکری	۴/۸۱	۰/۳۶	۰/۹۷۷
انعطاف پذیری شناختی	۱۸/۸۰	۱/۳۹	۰/۱۵۶

منطبق بر جدول ۴ نتایج تحلیل نشان داد که ارزش شاخص آماره ام.باکس برای هیچ یک از متغیرهای پژوهش معنادار نیست. این مطلب بیانگر برقراری مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته برای متغیرهای پژوهش است.

جدول ۵ تست موخلی برای آزمون برابری ماتریس کوواریانس خطا برای متغیرهای پژوهش

مؤلفه	شاخص موخلی	χ^2	df	p
نشخوار فکری	۰/۹۹۲	۰/۳۴	۲	۰/۸۴۲
انعطاف پذیری شناختی	۰/۸۹۰	۴/۶۶	۲	۰/۰۹۷

جدول ۵ نتیجه آزمون برابری ماتریس کوواریانس خطا را برای نشخوار فکری، انعطاف پذیری شناختی و مؤلفه‌ها و نمره کل پردازش اطلاعات هیجانی نشان می‌دهد. منطبق بر نتایج جدول ۵ تست موخلی نشان داد که ارزش مجذور کای مربوط به مؤلفه کنترل هیجانی ($p=0/025$) پردازش اطلاعات هیجانی معنادار است. این یافته بیانگر آن است که مفروضه کرویت برای آن مؤلفه برقرار نبوده و به همین دلیل درجات آزادی مربوط به آن مؤلفه با استفاده از روش گیسر- گرینهوس اصلاح شد.

جدول ۶ نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای مقایسه‌های زوجی اثر گروه‌ها و زمان‌ها بر نشخوار فکری و انعطاف پذیری شناختی

متغیر	زمان‌ها	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
نشخوار فکری	پیش آزمون / پس آزمون	۷/۸۰	۱/۰۶	۰/۰۰۱
	پیش آزمون / پیگیری	۷/۵۸	۱/۰۸	۰/۰۰۱
	پس آزمون / پیگیری	-۰/۲۲	۰/۹۹	۱/۰۰
انعطاف پذیری شناختی	پیش آزمون / پس آزمون	-۸/۷۹	۱/۳۸	۰/۰۰۱

پیش آزمون	پیگیری	-۶/۵۱	۱/۵۰	۰/۰۰۱	
پس آزمون	پیگیری	۲/۱۸	۱/۱۲	۰/۱۷۳	
متغیر	تفاوت گروه ها	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال	
نشخوار فکری	درمان شناختی رفتاری	گروه کنترل	-۹/۸۰	۱/۳۹	۰/۰۰۱
انعطاف پذیری شناختی	درمان شناختی رفتاری	گروه کنترل	۸/۲۷	۱/۵۲	۰/۰۰۱

نتایج آزمون بن فرونی در مقایسه اثر زمان در جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین نشخوار فکری در مراحل پیش آزمون- پس آزمون و پیش آزمون - پیگیری به لحاظ آماری معنادار، اما تفاوت میانگین آن نمرات در مراحل پس آزمون - پیگیری غیر معنادار است. همچنین نتایج آزمون بن فرونی در مقایسه اثرات گروه در جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین نشخوار فکری در دو گروه درمان شناختی- رفتاری و کنترل به لحاظ آماری معنادار است. به طوری که اجرای درمان شناختی- رفتاری باعث شده تا میانگین نشخوار فکری در مراحل پس آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش آزمون کاهش یابد. براین اساس در آزمون فرضیه اول چنین نتیجه گیری شد که درمان شناختی- رفتاری نشخوار فکری را در مبتلایان به اختلال استرس پس از سانحه کاهش می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت میانگین نشخوار فکری در دو گروه درمان شناختی- رفتاری و کنترل به لحاظ آماری معنادار است. به طوری که اجرای درمان شناختی- رفتاری باعث شده تا میانگین نشخوار فکری در مراحل پس آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش آزمون کاهش یابد. براین اساس در آزمون فرضیه اول چنین نتیجه گیری شد که درمان شناختی- رفتاری نشخوار فکری را در مبتلایان به اختلال استرس پس از سانحه کاهش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سیمون و همکاران (۲۰۲۱)، لانکر و همکاران (۲۰۲۳)، هاونگراد و همکاران (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین یافته می‌توان گفت در درمان شناختی- رفتاری اعتقاد بر آن است که دلایل خوبی وجود دارد که مقابله با حالت نشخوار ذهنی به عنوان هدف اولیه یا اصلی درمان قرار داده شود. برخی از این دلایل عبارتند از: حالت نشخوار ذهنی بعد از بهبودی اختلالات افسردگی که در پی درمان یا در پی اتمام دوره اختلال افسردگی رخ می‌دهد باقی می‌ماند و لذا حالت نشخوار ذهنی به عنوان خطر بالقوه برای بازگشت اختلالات افسردگی مطرح می‌باشد.

افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه در مقایسه با اشخاصی عادی سطح بالایی از حالت نشخوار ذهنی را تجربه می‌نمایند. در درمان شناختی- رفتاری هدف عمده درمانگر آن است که حالت نشخوار ذهنی را مورد هدف قرار دهد تا بتواند مکانیسمی که سبب ابتلا و یا نگهداری اختلال افسردگی می‌شود را از بین ببرد. یکی از اساسی‌ترین بخشهای درمان شناختی- رفتاری بخش مربوط به ارزیابی می‌باشد. اجرای این بخش می‌تواند سبب شود که طرحی موفق برای درمان ریخته شود. در جلسات اولیه ی درمان شناختی- رفتاری علایم و مشکلات بیمار مورد ارزیابی قرار می‌گیرند

و بیمار با ویژگیهای درمان شناختی- رفتاری آشنا می‌شود. بدین ترتیب رفتار درمانی شناختی با استفاده از راهبردهای برنامه ریزی فعالیت باعث می‌شود افراد فعالیت‌های لذتبخش را انجام دهند و اجرای فعالیتها سبب تغییر نگرش مثبت و تغییر خلق آنها می‌گردد؛ از طرفی این روش به افراد کمک می‌کند تا با شناخت افکار ناکارآمد و چالش با خطاهای شناختی و اصلاح باورهای منفی درباره ی خود و دیگران و آینده، خلق منفی درباره علل و معانی احساسها و علائم را تغییر دهند و احساس بهتری داشته باشند. همچنین نشخوار فکری از جمله ویژگی های افراد با نشانه‌های اختلالات اضطرابی است و این مسئله همچنان به افزایش اضطراب در آنان منجر میشود، از سویی دیگر درمان شناختی رفتاری، از طریق تشخیص خطاهای شناختی، چالش با آنها و آزمایش رفتاری، منجر به تغییر محتوای نشخوار ذهنی بیماران شد. در تبیینی دیگر احتمالاً صلاح طرح های شناختی این افراد از طریق سازماندهی فرآیند افکار، مشکلات هیجانی و نگرانی های همراه با اضطراب (اجتناب نمودن، وابستگی، درماندگی نسبت به تغییر و پاسخ‌های نشخواری) که موجب تداوم هیجان منفی و تقویت باورهای منفی می‌شود باعث کاهش نشخوارهای فکری بیماران اضطرابی شد در نتیجه می‌توان گفت مداخله درمان شناختی رفتاری بر کاهش نشخوار فکری در افراد مؤثر می‌باشد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که تفاوت میانگین نمرات انعطاف پذیری شناختی در مراحل پیش آزمون- پس آزمون و پیش آزمون - پیگیری به لحاظ آماری معنادار، اما تفاوت میانگین آن نمرات در مراحل پس آزمون - پیگیری غیر معنادار است. تفاوت میانگین انعطاف پذیری شناختی در دو گروه درمان شناختی- رفتاری و کنترل معنادار است. به طوری که درمان شناختی- رفتاری منجر به افزایش میانگین نمرات انعطاف پذیری شناختی شده است. براین اساس در آزمون فرضیه چهارم چنین نتیجه گیری شد که اجرای درمان شناختی- رفتاری انعطاف پذیری شناختی را در مبتلایان به اختلال استرس پس از سانحه افزایش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش های سیمون و همکاران (۲۰۲۱)، لانکر و همکاران (۲۰۲۳)، هاونگراد و همکاران (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. می‌توان گفت افزایش انعطاف پذیری روانشناختی موجب افزایش توانایی فرد جهت کنترل و فائق آمدن بر دردهای با منشأ روان شناختی می‌گردد. در تبیین یافته می‌توان گفت درمان شناختی رفتاری با افزایش انعطاف‌پذیری موجب کاهش نگرانی می‌شود. همچنین این رویکرد می‌تواند در رهاسازی افراد از افکار ناخواسته، عادت‌ها و الگوهای رفتاری ناسالم کمک کند. از این رو بیمار به توانایی‌های خود پی می‌برد و با تعویض نقش در زندگی، نگرانی او کاهش می‌یابد. مبنای نظری درمان شناختی- رفتاری بر این اصل استوار است که خودکنترلی رفتاری در نتیجه افزایش مهارت‌های شناختی و فراشناختی بهبود یافته و فرد با استفاده از این مهارت‌ها می‌تواند تکانه‌های خود را کنترل کند و رفتارهای خود را جهت دهد.

هر پژوهشی در هنگام اجرا با محدودیتهایی مواجه است و از مهمترین محدودیتهای پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از روش نمونه گیری غیرتصادفی و در دسترس، محدود بودن حجم نمونه ها و استفاده از ابزارهای خودگزار شده برای جمع آوری داده ها اشاره کرد. با توجه به محدودیتهای ذکر شده باید در استفاده از نتایج و تعمیم نتایج به سایر افراد احتیاط شود. همچنین شرایط روحی آزمودنیها در زمان آزمون می‌تواند از عوامل اثرگذار بر این پژوهش باشد؛

بدین ترتیب پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه آزمودنیهای این پژوهش همگی افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه بودند پیشنهاد می‌شود مطالعاتی روی آزمودنیهایی با اختلالات دیگر انجام شود تا مشخص گردد که آیا نتایج آن مطالعات نیز با نتایج این پژوهش همخوان است یا خیر؟ و پیشنهاد این پژوهش استفاده از روش درمانی حاضر در راستای درمان مشکلات روانشناختی افراد مبتلا به افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه است، زیرا استفاده از روش حاضر در افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه منشأ روانشناختی دارد، بسیار کارآمد و مفید است. در این روش درمانی، اعتماد به نفس فرد بالا می‌رود و می‌آموزد که ترسی از بروز استرس در هنگام انجام کارها نداشته باشد، لذا شروع به فعالیت کرد و در روند زندگی رضایت خاطر بیشتری به دست می‌آورد. همچنین پیشنهاد می‌گردد کارگاه‌های آموزشی جهت این افراد با روش حاضر برگزار شود تا موجب رشد ساختار تفکر و حل مسئله و در نهایت افزایش توانایی‌های جسمی بیمار گردد. همچنین، از این رویکرد در مراکز درمانی جهت کاهش مشکلات روانشناختی مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه استفاده شود. همچنین برای کاهش نشخوار فکری، نگرانی بیماران با نشانه‌های اختلال اختلال استرس پس از سانحه از درمان شناختی-رفتاری در درمان افراد به کار گرفته شود.

تقدیر و تشکر

از شرکت کنندگانی که در اجرای پژوهش حاضر مشارکت و یاری داشتند، تشکر و قدردانی می‌شود.
تعارض منافع: بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- An, Q., Yu, Z., Sun, F., Chen, J., Zhang, A. (2023). The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy for Depression Among Individuals with Diabetes: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Curr Diab Rep.* 23(9):245-252. doi: 10.1007/s11892-023-01517-z. Epub 2023 Jun 17. PMID: 37329442.
- Ansari, B., Tasbihsazan, S.R, Khademi, A.L, Rezaei, K. (2021). evaluation of the effectiveness of cognitive-behavioral therapy on worry, rumination, and asthma control in patients with asthma. *nursing and midwifery journal*, 19 (4) :287-298 <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-4253-fa.html>
- Antanaitis, R., Juozaitienė, V., Džermeikaitė, K., Bačėninaitė, D., Šertvytytė, G., Danyla, E., Rutkauskas, A., Viora, L., Baumgartner, W. (2023). Change in Rumination Behavior Parameters around Calving in Cows with Subclinical Ketosis Diagnosed during 30 Days after Calving. *Animals (Basel)*. 2023 Feb 8;13(4):595. doi: 10.3390/ani13040595.
- Boelen PA, Lenferink LIM. (2020). Associations of depressive rumination and positive affect regulation with emotional distress after the death of a loved one. *Clin Psychol Psychother.* 2020 Nov;27(6):955-964. doi: 10.1002/cpp.2482.

- Brewin, C, Cloitre, M., Hyland, P., Shevlin, M., Maercker, A., Bryant R.(2017). A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD. *Clin Psychol Rev.* 58:1–15. doi: 10.1016/j.cpr.2017.09.001.
- Buechner, B., Traylor, M., Feldman, R. (2023). Examining Relationships between Cognitive Flexibility, Exercise Perceptions, and Cardiovascular Disease Risk Factors. *Eur J Investig Health Psychol Educ.* 17;13(10):2276-2289. doi: 10.3390/ejihpe13100161.
- Dajani, D., Uddin, L. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends Neurosci* 2015; 38: 571–578.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dennis, JP., VanderWal, JS. (2020). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-53. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>.
- Du, J., Diao, H., Zhou, X., Zhang, C. (2022). Post-traumatic stress disorder: a psychiatric disorder requiring urgent attention. *Med Rev.* 2;2(3):219-243. doi: 10.1515/mr-2022-0012. PMID: 37724188; PMCID: PMC10388753.
- Gabrys RL, Tabri N, Anisman H, Matheson K. (2018). Cognitive Control and Flexibility in the Context of Stress and Depressive Symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Front Psychol.* 19;9:2219. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02219.
- Howlett, C., Stanford, T., Berryman, C., Karran, EL, B. (2024). Investigating self-report and neuropsychological assessments of cognitive flexibility in people with and without persistent pain: An online, cross-sectional, observational study. *Br J Pain.*18(2):176-196. doi: 10.1177/20494637231215260. Epub 2023 Nov 21.
- Huh, HJ., Kim, KH., Lee, HK., Chae, JH. (2020). Attachment Style, Complicated Grief and Post-Traumatic Growth in Traumatic Loss: The Role of Intrusive and Deliberate Rumination. *Psychiatry Investig.* 17(7):636-644. doi: 10.30773/pi.2019.0291. Epub 2020 Jul 8.
- Hvenegaard, M., Watkins, E. R., Poulsen, S., Rosenberg, N. K., Gondon, M., Grafton, B., Austin, S. F., Howard, H., & Moeller, S. B. (2015). Rumination-focused cognitive behaviour therapy vs. cognitive behaviour therapy for depression: study protocol for a randomised controlled superiority trial. *Trials*, 16, 344. <https://doi.org/10.1186/s13063-015-0875-y>
- Kohandani, M., Abolmaali Alhosseini, K. (2017). Factor structure and psychometric properties of Persian version of cognitive flexibility of Dennis, Vander Wal and Jillon. *Psychological Models and Methods*, 8(29): 53-70.

- Lackner, J., Gudleski, G., Radziwon, C., Krasner, S. (2022). Cognitive flexibility improves in cognitive behavioral therapy for irritable bowel syndrome but not nonspecific education/support. *Behav Res Ther.* 2022 Jul;154:104033. doi: 10.1016/j.brat.2022.104033. Epub 2022 Jan 10. PMID: 35653934.
- Nagata, S., Seki, Y., Shibuya, T., Yokoo, M., Murata, T., Hiramatsu, Y. (2018). Does cognitive behavioral therapy alter mental defeat and cognitive flexibility in patients with panic disorder? *BMC Res Notes.* 12;11(1):23. doi: 10.1186/s13104-018-3130-2. PMID: 29329597; PMCID: PMC5767061.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. (2008). Lyubomirsky S. Rethinking Rumination. *Perspect Psychol Sci.* 3(5):400-24. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>.
- North CS, Suris AM, Smith RP, King RV. (2016). The evolution of PTSD criteria across editions of DSM. *Ann Clin Psychiatr.* 28:197–208.
- Prov, D., Mohammadkhani, P., Dolatshahi, B., Moshtagh, N. (2012). Effectiveness of a Two-Minute Session of Written Emotional Disclosure in Depression, Anxiety and Stress among the Students Suffering from Trauma. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 7(26): 7-16.
- Psychiatric Association American. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5™*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Rees O. (2020). We need to talk about Epizelus: ‘PTSD’ and the ancient world. *Med Humanit.* 46:46–54. doi: 10.1136/medhum-2018-011557.
- Shalev, A., Liberzon I, Marmar C. (2017). Post-traumatic stress disorder. *N Engl J Med.* 376:2459–69. doi: 10.1056/nejmra1612499.
- Simon, N., Robertson, L., Lewis, C., Roberts, N., Bethell, A., (2021). Internet-based cognitive and behavioural therapies for post-traumatic stress disorder (PTSD) in adults. *Cochrane Database Syst Rev.* 20;5(5):CD011710. doi: 10.1002/14651858.CD011710.pub3. PMID: 34015141; PMCID: PMC8136365.
- Tu PC. (2022). The effects of trait resilience and rumination on psychological adaptation to breast cancer. *Health Psychol Open.* 11;9(2):20551029221140765. doi: 10.1177/20551029221140765.
- Visser, E., Gosens, T., Den Ouden, B., De Vries, J. (2017). The course, prediction, and treatment of acute and posttraumatic stress in trauma patients: a systematic review. *J Trauma Acute Care.* 2017;82:1158–83. doi: 10.1097/ta.0000000000001447.
- Xu, Y., Ni, Y., Yang, J., Wu, J. (2024). The relationship between the psychological resilience and post-traumatic growth of college students during the COVID-19 pandemic: a model of conditioned processes mediated by negative emotions and moderated by deliberate rumination. *BMC Psychol.* 19;12(1):357. doi: 10.1186/s40359-024-01853-z.

Zand Irani, M., Jones, M., Halland, M. (2021). Prevalence, symptoms and risk factor profile of rumination syndrome and functional dyspepsia: a population-based study. *Aliment Pharmacol Ther.* 2021 Dec;54(11-12):1416-1431. doi: 10.1111/apt.16630. Epub 2021 Oct 9.

تبیین و پیش‌بینی طلاق عاطفی بر اساس سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج در رابطه زوجین شهر تهران

Explain and Predict Emotional Divorce based on Avoidant Attachment Style, Ambivalent/Anxious Attachment Style and Realistic Marriage Expectations in the Relationship of Couples in Tehran

Shabnam Yasbolaghi Sharahi

M.A. in Clinical Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran

Mojtaba Sedaghatifard (Corresponding Aouthor)

Asistant Prof of Social Science, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran

Email: sedaghati_fard@yahoo.com

abstract

Aim: The purpose of this research is to explain and predict emotional divorce based on avoidant attachment style, ambivalent/anxious attachment style and realistic marriage expectations in the relationship of couples in Tehran. **method:** The current research is descriptive-survey and correlation type. The statistical population of the present study included all married individuals referring to counseling and psychological service centers in District 1 of Tehran in the spring of 2024, of which 160 were selected as a sample using a random sampling method. Research data were collected using Gottman emotional divorce questionnaire (1998), Collins and Reed adult attachment scale (1990), and Nelson and Jones (1996) marriage expectations scale. Data analysis was done in two parts, descriptive and inferential, using Pearson's correlation coefficient and multiple linear regression tests by SPSS version 26 software. **Results:** The results showed that there is a significant positive relationship between avoidant attachment style and ambivalent/anxious attachment style with emotional divorce. Also, there is a significant negative relationship between realistic marriage expectations and emotional divorce. **Conclusion:** Therefore, it can be concluded that avoidant attachment style, ambivalent/anxious attachment style and realistic marriage expectations predict emotional divorce in couples.

Keywords Emotional Divorce, Avoidant Attachment Style, Ambivalent/Anxious Attachment Style, Realistic Marriage Expectations

شبنم یاسبلاغی شراهی

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

مجتبی صدقاتی فرد (نویسنده مسئول)

استادیار علوم اجتماعی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف، تبیین و پیش‌بینی طلاق عاطفی بر اساس سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج در رابطه زوجین شهر تهران انجام شده است. **روش:** پژوهش حاضر توصیفی-پیمایشی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی افراد متأهل مراجعه‌کننده به مراکز خدمات مشاوره و روانشناسی منطقه ۱ شهر تهران در بهار سال ۱۴۰۳ بود، که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، تعداد ۱۶۰ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های طلاق عاطفی گاتمن (۱۹۹۸)، مقیاس دلبستگی بزرگسال کولینز و رید (۱۹۹۰) و مقیاس انتظار از ازدواج نلسون و جونز (۱۹۹۶) جمع‌آوری شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه توسط نرم افزار SPSS ویرایش ۲۶ انجام شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که بین سبک دلبستگی اجتنابی و سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی با طلاق عاطفی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین، بین انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج با طلاق عاطفی رابطه منفی معنادار وجود دارد. **نتیجه‌گیری:** بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج، طلاق عاطفی را در رابطه زوجین پیش‌بینی می‌کنند.

کلمات کلیدی: طلاق عاطفی، سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی

دوسوگرا/اضطرابی، انتظار از ازدواج واقع‌بینانه

مقدمه

خانواده^۱ نخستین و کوچکترین نهاد اجتماعی است که سلامت اعضای آن در سلامت جامعه نقش به‌سزایی دارد (گلدنبرگ و گلدنبرگ^۲، ۲۰۱۲). همچنین، نقش مهمی در رشد روانی، عاطفی و اجتماعی افراد ایفا می‌کند (چرلین^۳، ۲۰۱۰). خانواده بر پایه ازدواج^۴ شکل می‌گیرد و به‌عنوان پیمانی اجتماعی و عاطفی میان دو فرد، بستری برای تأمین نیازهای عاطفی، اقتصادی و تربیتی فراهم می‌سازد (آماتو^۵، ۲۰۱۴).

طبق شواهد، در عصر حاضر مشکلات و تعارضات زناشویی به شدت افزایش یافته و زوجین در برقراری و حفظ روابط خود دچار مشکل هستند. وجود تعارض بین زوجین امری عادی تلقی می‌شود که ممکن است به دلایلی همچون برآورده نشدن انتظارات و یا اختلاف نظر باعث بروز پرخاشگری، غم، ناامیدی و ناخشنودی بین زوجین می‌شود. از جمله عواملی که می‌تواند به این تعارضات دامن بزند، می‌توان به فشارهای اجتماعی- اقتصادی، تغییر شکل نظام خانواده، اشتغال طرفین، مدرنیته شدن جوامع و غیره اشاره کرد. پس در نتیجه خانواده، این رکن مهم که از ابتدای تاریخ بشر وجود داشته، از زمان شکل‌گیری می‌تواند دچار صدمات و بحران‌های جدی گردد (یکانی‌زاد و همکاران، ۱۴۰۱).

طلاق عاطفی^۶ به وضعیتی اطلاق می‌شود که در آن زوجین به‌صورت قانونی همچنان با یکدیگر زندگی می‌کنند اما از نظر هیجانی از هم جدا شده‌اند (الحربی و القحطانی^۷، ۲۰۲۱). این افراد دچار فاصله عاطفی، کاهش صمیمیت و ضعف در ارتباط مؤثر می‌شوند (کایسر^۸، ۱۹۹۳). معمولاً افرادی که دچار طلاق عاطفی می‌شوند به دلایلی مانند ترس از قضاوت دیگران، نگرش منفی نسبت به زنان مطلقه، ترس از تنهایی، ناتوانی در تأمین مخارج زندگی و باورهای نادرست، به ناچار با همسر خود زیر یک سقف زندگی می‌کنند و زن و شوهر هستند، همچنین طلاق به شکل رسمی و واقعی صورت نمی‌گیرد. به طور کل طلاق عاطفی می‌تواند جنبه‌های زیادی از زندگی را تحت تأثیر خود قرار دهد (وطن‌خواه و همکاران، ۱۴۰۰).

این افراد در محیط‌های اجتماعی، کاملاً مناسب و خوب به نظر می‌رسند اما در حقیقت هیچ عشق و علاقه‌ای نسبت به یکدیگر ندارند. این رخداد، نه به عنوان مشکلی گذرا بلکه به عنوان وضعیتی پایدار در نظر گرفته می‌شود (موتاتایانو^۹، ۲۰۱۵). طلاق عاطفی می‌تواند بر اثر عواملی مانند خیانت، مسائل مالی، بیماری، عدم تأمین نیازهای عاطفی، نارضایتی جنسی و نبود جذابیت ظاهری شکل گیرد و منجر به بروز مواردی همچون ناامیدی و نگرش بدبینانه درباره خود گردد (لومینیتا و اسپرانتا^{۱۰}، ۲۰۱۰). همچنین تحقیقات جدید نشان داده‌اند که طلاق عاطفی به طور مستقیم با افزایش افسردگی،

¹ Family

² Goldenberg & Goldenberg

³ Cherlin

⁴ Marriage

⁵ Amato

⁶ Emotional Divorce

⁷ Alharbi & Alqahtani

⁸ Kayser

⁹ Motataianu

¹⁰ Luminita & Speranta

اضطراب و احساس تنهایی در میان زنان و مردان متأهل مرتبط است و این امر می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات روان‌شناختی و اجتماعی گسترده‌تری باشد (قطب^۱ و همکاران، ۲۰۲۳).

در جامعه ایران، بیش از ۷۰ درصد زوجین دچار مسئله طلاق عاطفی هستند، اما به دلایلی نظیر داشتن فرزند و مشکلات اقتصادی-اجتماعی از طلاق رسمی اجتناب کرده و به زندگی خود ادامه می‌دهند. زنانی که دچار طلاق عاطفی هستند، ممکن است به دلیل نداشتن سرپناه، نداشتن پشتوانه و تکیه‌گاه مجبور به ادامه زندگی با همسر خود باشند که مشکلات متعددی را در پی خواهد داشت. میزان رضایت از زندگی آنان کاهش یافته و نسبت به مسائل و مشکلات آسیب‌پذیرتر می‌شوند. اگر سطح سواد پایین‌تری داشته باشند یا از مهارت‌های اجتماعی برخوردار نباشد، شرایط دشوارتری را تجربه خواهند کرد (دهقانی تفتی و همکاران، ۱۳۹۸).

از مهم‌ترین عوامل در تعاملات زوجین می‌توان به سبک‌های دلبستگی^۲ اشاره کرد که تأثیر قابل توجهی در شکل‌گیری روابط زناشویی دارد. سبک‌های دلبستگی در بزرگسالی بر اساس روابط کودک و والد در دوران کودکی شکل می‌گیرند و می‌توانند باعث ایجاد مشکلات عاطفی، شغلی، تحصیلی و ازدواج در آینده شوند. به گفته هازن و شیور^۳ (۱۹۸۷)، دلبستگی در روابط عاطفی بزرگسالی بروز می‌یابد و نوعی پاداش ازدواج تلقی می‌شود. به گفته بالبی^۴ (۱۹۶۹) سه عامل در رضایت زناشویی زوجین اثرگذار است؛ ۱- رضایت زناشویی والدین ۲- داشتن دوران کودکی همراه با شادی ۳- نداشتن تعارض با مادر (سرخابی عبدالملکی و همکاران، ۱۴۰۱).

دلبستگی پیوند پایدار هیجانی بین دو نفر است، به گونه‌ای که هر یک تلاش می‌کنند به شکلی نزدیکی با موضوع دلبستگی را حفظ کنند که ارتباط ادامه یابد (یانگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از عواملی که در طلاق عاطفی نقش دارد سبک دلبستگی است. دلبستگی ایمن بیانگر دیدگاه مثبت و سازگاران، و دلبستگی نایمن بیانگر دیدگاه منفی و ناسازگاران با خود و دیگران است. مطالعات هیرشبرگر^۶ و همکاران حاکی از آن بود که دلبستگی ایمن و رضایت زناشویی با طلاق عاطفی رابطه معنادار منفی، و دلبستگی نایمن با طلاق عاطفی رابطه معنادار مثبت داشت (احمدلو و زینالی، ۱۳۹۶). سبک دلبستگی ایمن به ایجاد روابط پایدار و رضایت‌بخش کمک می‌کند، در حالی که سبک‌های دلبستگی نایمن (اجتنابی و دوسوگرا/اضطرابی) با تعارضات بیشتر و افزایش احتمال گسست هیجانی در روابط همراه هستند (میکولینسر^۷ و شیور، ۲۰۱۹).

یکی از زیان‌بارترین عوامل مؤثر بر طلاق عاطفی و رسمی زوجین، باورها و انتظارات غیرواقع‌بینانه و آرمانی آنها از ازدواج است. همه افراد پیش از ازدواج از همسر آینده خود تصورات و انتظاراتی در ذهن دارند که برحسب پیش فرضی از قبل وجود داشته و لزوماً با واقعیت منطبق نیستند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند بسیاری از افراد در پی این هستند که با

¹ Qutb

² Attachment Styles

³ Hazan & Shaver

⁴ Bowlby

⁵ Yang

⁶ Hirschberger

⁷ Mikulincer

توقعات غیرواقع‌بینانه خود، خلاءهای موجود در زندگی قبل از ازدواج را پر کنند. انتظار از ازدواج پدیده‌ای شناختی است، زیرا اشکال در آنها می‌تواند زندگی زناشویی افراد را تحت تأثیر خود قرار دهد (حاج رضائی، ۱۳۹۸). عوامل متعددی همچون تحصیلات، سن، شغل، نگرش نسبت به جنسیت می‌توانند بر نوع و میزان انتظار از ازدواج تأثیر بگذارند. یکی از مهم‌ترین عوامل در پیش‌بینی طلاق زوجین، انتظارات و تصورات غیرواقع‌بینانه افراد از ازدواج و زندگی مشترک است. در این بین، دیدگاه زنان و مردان نسبت به این موضوع متفاوت است (خداپرست و همکاران، ۱۴۰۰). انتظارات غیرواقعی و ایده‌آل‌گرایانه می‌توانند ناامیدی و سرخوردگی در زندگی مشترک ایجاد کنند، در حالی که انتظارات واقع‌بینانه زمینه را برای سازگاری بیشتر و کاهش تعارضات میان زوجین فراهم می‌سازند (گوینز^۱، ۲۰۲۰). پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که تمایلات فردی و انتظارات افراد در ازدواج، می‌توانند به طور معناداری طلاق عاطفی را پیش‌بینی کنند (براتی و عسگری، ۲۰۲۳).

خانواده ممکن است آسیب‌های بسیاری را متحمل شود که طلاق یکی از انواع این آسیب‌هاست. فرآیند طلاق از اختلافات و مشکلات جزئی و کم اهمیت شروع می‌شود، با بیشتر شدن این مشکلات و تعمیم یافتن آنها به مسائل مهم و زیر بنایی زندگی پیش‌روی می‌کند و نهایتاً در مرحله آخر منجر به بی‌میلی یکی از طرفین نسبت به شریک زندگی خود یا بی‌میلی هر دوی آنها نسبت به یکدیگر، قهر و بحث‌های مکرر و طولانی، عدم تحمل درگیری‌ها و شرایط موجود و طلاق عاطفی و قانونی می‌گردد. آسیب‌های طلاق عاطفی برای سایر اعضای خانواده می‌تواند بسیار زیان‌بارتر از طلاق شرعی و قانونی باشد. ممکن است باعث فرار فرزندان از محیط خانواده و افزایش فردگرایی شود که به خودی خود می‌تواند شرایط را برای گسستگی روابط و کاهش تعامل اعضا را فراهم آورد. این موضوع منجر می‌شود تا افراد علاقه‌ای به سپری کردن اوقات خود در کنار هم نداشته باشند و بیشتر وقتشان را در محیط خارج از خانه و در جامعه‌ای ناامن همراه با دوستان خود سپری کنند که این موضوع می‌تواند زمینه‌ای برای شروع رفتارهای پرخطر و مخرب همچون روابط نامشروع، اعتیاد به مواد مخدر، افسردگی و سایر مشکلات از این دست را فراهم سازد (فداکار، ۱۳۹۵).

بنابراین انجام پژوهش در حوزه طلاق عاطفی از اهمیت بالایی برخوردار است. از آنجایی که این پدیده با سرعت زیادی در سطح جهان رو به افزایش است و همچنین احساس امنیت، آرامش و سایر مؤلفه‌های خانواده را تحت الشعاع قرار می‌دهد، توجه بسیاری از کارشناسان را به خود جلب کرده است. این مسئله علاوه بر نسل‌های آینده، بر شرایط و موقعیت زنان بسیار تأثیرگذار است. زنان بدون شک با قرار گرفتن در شرایط زندگی همراه با طلاق عاطفی، دچار آسیب‌های فراوانی می‌شوند که می‌توان به طلاق قانونی، خشونت، مشکل در تربیت فرزندان، اقدام به خودکشی، روابط خارج از خانواده و فرازناشویی و غیره اشاره کرد (افراسیابی و دهقانی دارامرود، ۱۳۹۵).

بنابراین هدف اصلی این پژوهش پاسخگویی به این سوال است که آیا سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظار از ازدواج واقع‌بینانه توانایی تبیین و پیش‌بینی طلاق عاطفی در رابطه زوجین را دارند یا خیر؟

¹ Gubbins

روش

این پژوهش با توجه به موضوع، اهداف و فرضیه‌ها از نوع مطالعات کاربردی بود. همچنین، از نظر ماهیت جزء پژوهش - های توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد و روش پژوهش مورد استفاده آن در راستای پیگیری اهداف تحقیق، روش پیمایشی است. جهت بررسی موضوع پژوهش حاضر، از میان روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های استاندارد و مرتبط با متغیرهای تحقیق استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی افراد متأهل مراجعه‌کننده به مراکز خدمات مشاوره و روانشناسی منطقه ۱ شهر تهران در بهار سال ۱۴۰۳ بود، که با توجه به گستردگی جامعه آماری و پراکندگی نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، تعداد ۱۶۰ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار

پرسشنامه طلاق عاطفی گاتمن: این پرسشنامه برگرفته از کتاب موفقیت یا شکست در ازدواج نوشته جان گاتمن در سال (۲۰۰۸) می‌باشد و شامل جملاتی درباره جنبه‌های مختلف زندگی است که ممکن است فرد با آن موافق یا مخالف باشد. این پرسشنامه تعاملی بوده و فاقد مؤلفه است (رمضانی فر و همکاران، ۱۴۰۰). این پرسشنامه ۲۴ گویه دارد که به شیوه بله یا خیر باید به آن پاسخ داد و شیوه نمره‌گذاری آن به این صورت است که پاسخ بله امتیاز (۱) و پاسخ خیر امتیاز (۰) دریافت می‌کند. هر چه نمره فرد بیشتر باشد، احتمال طلاق عاطفی نیز بیشتر است. اگر نمره فرد مساوی یا بیشتر از ۸ باشد، زندگی زنشویی در معرض خطر قرار می‌گیرد. نمره بین ۰ تا ۸ به معنای احتمال ضعیف جدایی در زندگی است. نمره ۸ تا ۱۶ بیانگر احتمال متوسط جدایی در زندگی می‌باشد و نمره بالاتر از ۱۶ نشانگر احتمال بالای جدایی در زندگی است. در پژوهش مامی و عسگری، آلفای کرونباخ برای پایایی پرسشنامه ۰/۸۳ ذکر شده است. همچنین روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید، مطلوب گزارش شده است. گاتمن میزان اعتبار این مقیاس را ۰/۷۵ و بریدیت و همکاران (۲۰۱۰) ۰/۸۳ به دست آوردند. موسوی و همکاران (۱۳۹۴) نیز آلفای کرونباخ را ۰/۹۳ گزارش دادند. روایی صوری این پرسشنامه نیز توسط اعضای هیئت علمی پژوهشکده زنان دانشگاه الزهرا تایید شده است (جلالوند و همکاران، ۱۴۰۰).

پرسشنامه بازنگری شده مقیاس دلبستگی بزرگسال کولینز و رید ۱۹۹۰ (RAAS): مقیاس تجدیدنظر شده دلبستگی بزرگسال توسط کولینز و رید تهیه و تنظیم گردید که مهارت‌های ایجاد روابط و شیوه شکل‌دهی روابط دلبستگی نسبت به چهره‌های دلبستگی را در قالب سه سبک دلبستگی ایمن، اضطرابی و اجتنابی بر اساس ویژگی‌های صفتی و نه ویژگی‌های وابسته به حالت بررسی می‌کند (کولینز، ۱۹۹۰). این مقیاس شامل خود-ارزیابی از مهارت‌های ایجاد روابط و خود-توصیفی شیوه شکل‌دهی به دلبستگی‌های نزدیک است. این پرسشنامه دارای ۱۸ ماده بوده که روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره‌گذاری می‌شود (لطفی و کراسکیان مومباری، ۱۴۰۰). این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس دلبستگی ایمن، دلبستگی اضطرابی و دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی می‌باشد (صلاحی

¹ Revise Adult Attachment Scale

و همکاران، ۱۴۰۱). این پرسشنامه در ایران بر روی ۴۶۸ نفر از دانشجویان علوم پزشکی ایران انجام شد. اعتبار و پایایی آن از طریق همسانی درونی هر یک از خرده مقیاس‌های آن با روش آلفای کرونباخ به این صورت است: خرده مقیاس اضطراب = ۰/۷۹، خرده مقیاس وابستگی = ۰/۵۵ و خرده مقیاس نزدیک بودن = ۰/۴۸ (لطفی و کراسکیان موجمباری، ۱۴۰۱).

مقیاس انتظار از ازدواج^۱ (MES): این پرسشنامه توسط نلسون و جونز (۱۹۹۶) تهیه گردیده است و دارای ۴۰ گویه می‌باشد و انتظارات افراد از ازدواج را در ابعاد مختلف (انتظار واقع‌گرایانه، انتظار ایده‌آل‌گرایانه و انتظار بدبینانه) ارزیابی می‌کند (رضازاده و همکاران، ۱۳۹۸). نمره‌گذاری این پرسشنامه از طریق یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام می‌شود. بنابراین، حداقل نمره ۴۰ و حداکثر آن ۲۰۰ است. گویه‌های ۴، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۰، ۳۵ و ۳۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات پایین‌تر نشان‌دهنده انتظارات بدبینانه از ازدواج، نمرات بالاتر نشان‌دهنده انتظارات ایده‌آل‌گرایانه از ازدواج و نمرات حد وسط نشان‌دهنده انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج می‌باشند (حاج رضائی، ۱۳۹۸). جونز و نلسون برای کل مقیاس، آلفای کرونباخ ۰/۸۰ - ۰/۷۹ و دیلون ضریب ۰/۸۰ را گزارش دادند. همچنین آنها رابطه مثبت معناداری را بین نمرات مقیاس رومانیتیک‌گرایی دین^۲ و مقیاس نگرش عشق^۳ به عنوان شواهدی بر روایی همگرایی این پرسشنامه نشان دادند. این مقیاس توسط نیلفروشان و همکاران (۲۰۱۰) در ایران هنجاریابی شد و همسانی درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و ضریب بازآزمایی در فاصله سه هفته ۰/۹۱ به دست آمد. در نتیجه ابزاری معتبر برای سنجش انتظار از ازدواج می‌باشد (رضازاده و همکاران، ۱۳۹۸).

روش اجرا

پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، پاسخ‌های به دست آمده کدگذاری شد و داده‌های جمع‌آوری شده توسط نرم افزار SPSS ویرایش ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند. با توجه به فرضیه‌های پژوهش، داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به طوری که در بخش توصیفی شاخص‌های آماری نظیر، فراوانی، میانگین و انحراف معیار، نمره حداقل، نمره حداکثر، چولگی و کشیدگی و در بخش استنباطی، با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه هر یک از فرضیه‌ها مورد آزمون قرار گرفته تجزیه و تحلیل انجام شد.

یافته‌ها

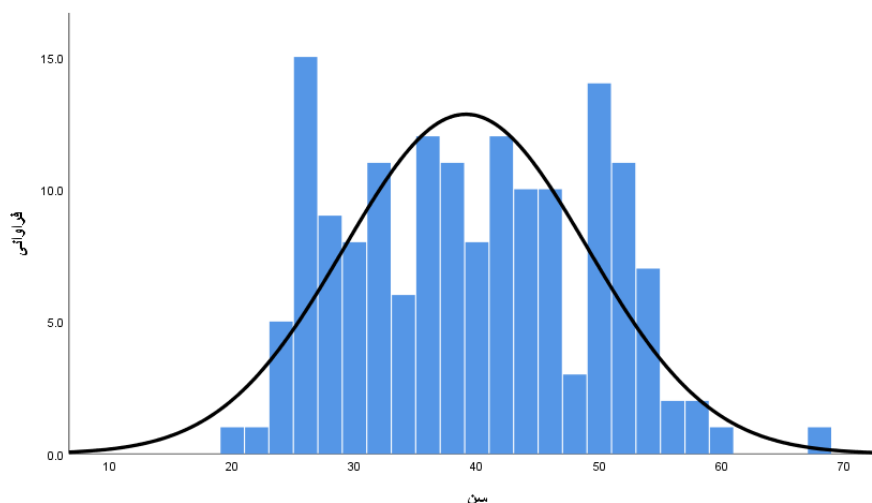
در این بخش ابتدا متغیرهای جمعیت شناختی شامل جنسیت، سن، تحصیلات، وضعیت اشتغال، سابقه زندگی مشترک و تعداد فرزندان مورد بررسی قرار گرفتند. سپس، در بخش آمار توصیفی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون میزان

¹ Marriage Expectations Scale

² Dean Romanticism Scale

³ Love Attitude Scale

همبستگی متغیر ملاک و با هر یک از متغیرهای پیش‌بین بررسی شد. نهایتاً در بخش مربوط به آمار استنباطی با استفاده از آزمون رگرسیون خطی، توانایی پیش‌بینی متغیرهای مستقل بررسی شد.



نمودار شماره (۱). نمودار هیستوگرام توزیع فراوانی سن زوجین شرکت‌کننده در پژوهش

بر اساس یافته‌های جمعیت‌شناختی، آزمودنی‌ها از سن ۲۰ تا ۶۸ سال بودند که بیشترین فراوانی مربوط به افراد دارای ۵۰ سال بوده است. جنسیت افراد نمونه شامل ۱۲۷ نفر زن (۷۹٪/۴) و ۳۳ نفر مرد (۲۰٪/۶) بود. ۹ نفر (۵٪/۶) دارای تحصیلات زیر دیپلم، ۲۸ نفر (۱۷٪/۵) دارای تحصیلات دیپلم، ۶۸ نفر (۴۲٪/۵) دارای تحصیلات لیسانس، ۵۳ نفر (۳۳٪/۱) دارای تحصیلات فوق لیسانس و ۲ نفر (۱٪/۳) دارای تحصیلات دکترا بودند. ۷ نفر (۴٪/۴) بی‌کار، ۵۹ نفر (۳۶٪/۹) خانه‌دار و ۹۴ نفر (۵۸٪/۸) شاغل بودند. ۴۵ نفر از شرکت‌کنندگان (۲۸٪/۱) کمتر از ۵ سال، ۲۷ نفر (۱۶٪/۹) بین ۵ تا ۱۰ سال و ۸۸ نفر (۵۵٪) بالای ۱۰ سال سابقه زندگی مشترک داشتند. ۴۵ نفر از افراد نمونه (۲۸٪/۱) هنوز فرزندی نداشتند، ۵۷ نفر (۳۵٪/۶) دارای ۱ فرزند، ۴۵ نفر (۲۸٪/۱) دارای ۲ فرزند، ۱۱ نفر (۶٪/۹) دارای ۳ فرزند و ۲ نفر (۱٪/۳) بیش از ۳ فرزند داشتند.

جدول شماره (۱). نتایج بررسی شاخص‌های آماری مربوط به متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	میانگین	انحراف معیار	نمره حداقل	نمره حداکثر	چولگی	کشدگی
۱	طلاق عاطفی	۴/۷۲	۱۰/۸۸	۰/۰۰	۲۴	۱/۵۶	۱/۳۸
۲	سبک دلبستگی اجتنابی	۱۶/۳۲	۳/۸۷	۶	۲۶	-۰/۳۷	۰/۲۸
۳	سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی	۱۴/۰۱	۶/۰۷	۶	۳۰	۰/۴۴	۰/۷
۴	انتظار از ازدواج واقعیانه	۶۲/۶۷	۱۳/۴۹	۲۱	۸۵	-۱	۰/۷۸

جدول شماره (۱) نتایج بررسی شاخص‌های آماری مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن بود که نمره میانگین طلاق عاطفی ۴/۷۲ در بازه کمینه ۰/۰۰ و بیشینه ۲۴ قرار دارد. نمره میانگین سبک دلبستگی اجتنابی ۱۶/۳۲ در بازه کمینه ۶ و بیشینه ۲۶ قرار دارد. نمره میانگین سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی ۱۴/۰۱ در بازه کمینه ۶ و بیشینه ۳۰ قرار دارد. نمره میانگین انتظار از ازدواج واقع‌بینانه ۶۲/۶۷ در بازه کمینه ۲۱ و بیشینه ۸۵ قرار دارد. برای ارزیابی میزان پراکندگی و نرمال بودن توزیع داده‌ها از دو شاخص آماری چولگی و کشیدگی استفاده شد. چولگی متغیرهای پژوهش از -۱ الی ۱/۴ و کشیدگی آنها از ۰/۷ الی ۱/۸ بود. چون مقدار چولگی در هیچ یک از متغیرها برابر با عدد صفر نمی‌باشد، توزیع اندکی نامتقارن بوده و دارای ضریب چولگی مثبت یا منفی است. همچنین، با توجه به اینکه مقدار چولگی و کشیدگی توزیع متغیرهای پژوهش از محدوده ۲ و -۲ فراتر نرفته است، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها در حالت نرمال است.

جدول شماره (۲). تحلیل آماری همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
۱	سبک دلبستگی اجتنابی	۰/۳۵	۰/۰۰
۲	سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی	۰/۵۰	۰/۰۰
۳	انتظار از ازدواج واقع‌بینانه	-۰/۶۶	۰/۰۰

بر اساس جدول شماره (۲)، با توجه به سطح معناداری که (۰/۰۰) و کمتر از ۰/۰۱ بوده ($P < ۰/۰۱$) و ضریب همبستگی پیرسون، با احتمال ۹۹٪ بین تمامی متغیرهای پژوهش رابطه معنادار وجود دارد؛ به این صورت که، بین سبک دلبستگی اجتنابی و طلاق عاطفی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. به این معنا که با بالا رفتن نمره سبک دلبستگی اجتنابی نمره طلاق عاطفی نیز افزایش می‌یابد و بالعکس. بین سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و طلاق عاطفی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. به این معنا که با بالا رفتن نمره سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی نمره طلاق عاطفی نیز افزایش می‌یابد و بالعکس. بین انتظار از ازدواج واقع‌بینانه و طلاق عاطفی رابطه منفی معنادار وجود دارد. به این معنا که با افزایش نمره انتظار از ازدواج واقع‌بینانه نمره طلاق عاطفی کاهش می‌یابد و بالعکس.

جدول شماره (۳). خلاصه تحلیل رگرسیون برای متغیر طلاق عاطفی

متغیر	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	انحراف استاندارد برآورد
پیش‌بین	۰/۷۴۴	۰/۵۵۴	۰/۵۴۵	۴/۳۲۷۶۵

بر اساس یافته‌های جدول شماره (۳)، مقدار ضریب همبستگی محاسبه شده (۰/۷۴۴) نشان می‌دهد مدل رگرسیونی حاضر می‌تواند جهت پیش‌بینی متغیر وابسته مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به مقدار ضریب تعیین (۰/۵۵۴) و ضریب تعیین تعدیل شده (۰/۵۴۵) که مقداری نزدیک به یکدیگر دارند، می‌توان اینطور نتیجه‌گیری کرد که ۵۴/۵٪ واریانس متغیر طلاق عاطفی توسط متغیرهای پیش‌بین یعنی سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظار از ازدواج واقع‌بینانه تبیین می‌شود. به این معنا که ۵۴/۵٪ از پراکندگی مشاهده شده در متغیر طلاق عاطفی، توسط متغیرهای پیش‌بین توجیه می‌شود.

جدول شماره (۴). نتایج تحلیل واریانس مجموع مجذورات حاصل از رگرسیون

اثرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۳۶۲۶/۲۳۹	۳	۱۲۰۸/۷۴۶	۶۴/۵۴۰	۰/۰۰۰
باقی مانده‌ها	۲۹۲۱/۶۶۱	۱۵۶	۱۸/۷۲۹		
کل	۶۵۴۷/۹۰۰	۱۵۹			

بر اساس یافته‌های جدول شماره (۴)، با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ بوده ($P=۰/۰۰۰$) و مقدار F که برابر با (۶۴/۵۴۰) است، مدل ارائه شده به خوبی می‌تواند طلاق عاطفی را به عنوان متغیر وابسته، بر اساس متغیرهای پیش‌بین سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظار از ازدواج واقع‌بینانه تبیین و پیش‌بینی کند. در نتیجه با احتمال ۹۵٪، بین طلاق عاطفی و متغیرهای سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظار از ازدواج واقع‌بینانه در زوجین رابطه معنادار وجود دارد.

جدول شماره (۵). نتایج تحلیل رگرسیون طلاق عاطفی بر اساس سبک‌های دلبستگی، انتظار از ازدواج و رضایت از زندگی

متغیرهای پیش‌بین	B	انحراف استاندارد	Beta	T	سطح معناداری
مقدار ثابت	۱۴/۲۶۵	۲/۳۹۹		۵/۹۴۶	۰/۰۰۰
سبک دلبستگی اجتنابی	۰/۲۲۱	۰/۱۰۸	۰/۱۳۴	۲/۰۵۷	۰/۰۰۰
سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی	۰/۲۶۹	۰/۰۷۱	۰/۲۵۵	۳/۷۶۷	۰/۰۰۰
انتظار از ازدواج واقع‌بینانه	-۰/۲۷۰	۰/۰۲۷	-۰/۵۶۸	-۱۰/۰۸۴	۰/۰۰۰

بر اساس یافته‌های جدول شماره (۵)، با توجه به سطح معناداری که در متغیرهای سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظار از ازدواج واقع‌بینانه، (۰/۰۰) بوده و کمتر از ۰/۰۵ است ($P<۰/۰۵$)، با احتمال ۹۵٪ این سه متغیر پیش‌بین با طلاق عاطفی رابطه معنادار داشته و آن را پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به مقادیر ضرایب رگرسیونی یا

Beta، سبک دلبستگی اجتنابی (۰/۱۳۴) دارای رابطه مثبت با طلاق عاطفی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی (۰/۲۵۵) دارای رابطه مثبت با طلاق عاطفی و انتظار از ازدواج واقع‌بینانه (۰/۵۶۸-) به دلیل وجود علامت منفی دارای رابطه معکوس با طلاق عاطفی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تبیین و پیش‌بینی طلاق عاطفی بر اساس سبک دلبستگی اجتنابی، سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی و انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج در رابطه زوجین شهر تهران بود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، سبک‌های دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا/اضطرابی توانایی پیش‌بینی طلاق عاطفی در رابطه زوجین را دارند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های حسن اصفهانی، برجعلی و خانجانی (۱۴۰۱)، ملک‌لو و قربان جهرمی (۱۴۰۱)، رضانی فر، کلدی و قدیمی (۱۴۰۰)، رضایی و رضایی (۱۳۹۹) همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت افرادی که دارای سبک دلبستگی ناایمن می‌باشند، احساس اعتماد به نفس و در کل اعتماد کمی به خود و دیگران دارند به همین دلیل در موقعیت‌های تنش‌زا و دشوار دچار ناکامی شده و سلامت روان آنها به خطر می‌افتد. نسبت به خود، دیگران و وقایع نگرشی منفی داشته و معمولاً بدبین هستند، که به سبب آن ارزیابی منفی‌تری داشته و هیجانات منفی‌تری را تجربه می‌کنند (نظری چگنی و همکاران، ۱۳۹۱).

افراد اجتنابی با الگوی کمینه‌ساز عاطفه^۱ با شیوه‌های غیرفعال‌ساز همچون واپس‌رانی، چشم‌پوشی و غیره استفاده می‌کنند. افراد با سبک دلبستگی دوسوگرا/اضطرابی، سازو کار فعال‌ساز^۲ را در مواجهه با هیجان‌های منفی به کار می‌گیرند و با اغراق در تجربه هیجانی منفی، به دنبال جلب توجه و دریافت حمایت هستند. آن دسته از افرادی که دلبسته ناایمن (اجتنابی و دوسوگرا/اضطرابی) هستند، راهبردهای هیجانی را به کار می‌گیرند که بر تجربه هیجانات منفی می‌افزاید. در افرادی که سبک دلبستگی ناایمن دارند، احتمال بروز رفتارهای پرخطر مانند سوء مصرف مواد مخدر بالاست. به عقیده کارتر و گاپ (۲۰۰۲)، افرادی که سبک دلبستگی ناایمن دارند استرس و نگرانی بیشتر و رضایت از زندگی کمتری را نسبت به افرادی که دلبستگی ایمن دارند تجربه می‌کنند. افرادی که سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی دارند، دیگران را غیرقابل اعتماد و طردکننده در نظر می‌گیرند، به همین سبب از آنها فاصله گرفته و از کمک خواستن اجتناب می‌کنند (بشارت و همکاران، ۱۳۹۷). زوجینی که دارای سبک دلبستگی ناایمن هستند، سطح اعتماد و صمیمیت کمتری را تجربه کرده و در نتیجه، احتمال تعارض و طلاق عاطفی در آنان بالاتر است (خلید و ارشد^۳، ۲۰۲۳).

از دیگر نتایج این پژوهش، پیش‌بینی طلاق عاطفی بر اساس انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج بود که با نتایج پژوهش‌های خدا پرست و همکاران (۱۴۰۰)، سید کاوسی، مردوخی و مقرب تورتولش (۱۴۰۰)، طاهری و محوی شیرازی (۱۳۹۸)، خوشنویس، مستوفی فر و کمالی (۱۳۹۶) همسو بود. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت انتظارات واقع‌بینانه شامل باورها و نگرش‌هایی است که زوجین درباره چگونگی ازدواج، حل و فصل مسائل و مشکلات و درک رضایت از زندگی

¹ Affect Minimization

² Hyper Activation

³ Khalid & Arshad

زناشویی دارند. انتظارات واقع‌بینانه، انتظاراتی را در بر می‌گیرد که در سه حیطة صمیمیت^۱، برابری^۲ و توافق^۳ با حقایق زندگی همگونی بیشتری دارند. مواردی مانند اینکه از لحاظ هیجانی رابطه عمیقی را با همسر خود تجربه کنند، نمونه‌ای از صمیمیت در زندگی زناشویی است. همکاری درباره امور منزل و توافق بر سر مسئله فرزندآوری، نمونه‌های دیگری از این انتظارات است (نیلروشان و همکاران، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه قراردادهای زناشویی سگر (۱۹۶۷)، انتظارات از ازدواج، تنها شامل مواردی که افراد از همسرشان می‌خواهند نیست بلکه مواردی را که تمایل دارند به همسر خود عرضه کنند نیز در بر می‌گیرد. زوجین باید انتظارات خود را واضح و صریح بیان کنند، زیرا انتظاراتی که به روشنی مطرح شوند به خواسته‌های مخرب و ناامیدکننده منتهی نمی‌شوند. حال اگر این انتظارات نامناسب و مبهم باشند، منجر به تنش و تعارض شده و در نهایت رضایت زناشویی را کاهش می‌دهند (فاتحی و صالحی، ۱۳۹۸). در نتیجه، هر چه انتظارات منطقی‌تر و واقع‌بینانه‌تر باشند احتمال سرخوردگی و تنش میان زوجین کاهش می‌یابد.

بر اساس دیدگاه شناختی، زوجین یک سری ایده‌آل‌ها و انتظاراتی دارند که شرایط عاطفی خود را توسط آنها ارزیابی می‌کنند. از دیدگاه شناختی مواردی از جمله سبک‌های دلبستگی زوجین، انتظارات غیرمنطقی، باورهای ارتباطی، شخصیت زوجین در ازدواج و هماهنگی و همسانی سازی‌های زوجین تأثیر مهمی بر ازدواج دارند. در صورتی که انتظارات زوجین در رابطه زناشویی آنان به صورت واقعی برآورده شود، تجربه احساس امنیت، ارزیابی درست از رفتارهای یکدیگر، تعاملات سازگارتر و سطوح بالایی از رضایت زناشویی را منجر می‌شود. ممکن است افراد انتظارات مخربی را شکل دهند که درست و منطقی نیستند. این موضوع منجر به افزایش بی‌ثباتی زناشویی شده و این انتظارات از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند (دیلیون، ۲۰۰۵).

همچنین بر اساس مدل آسیب‌پذیری-استرس-سازگاری^۴، کیفیت روابط زناشویی نتیجه تعامل ویژگی‌های فردی (مانند سبک‌های دلبستگی)، عوامل استرس‌زا (نظیر فشارهای اقتصادی و اجتماعی) و فرآیندهای سازگاری (از جمله انتظارات واقع‌بینانه از ازدواج) است. بر این اساس، می‌توان گفت طلاق عاطفی حاصل برهم‌کنش میان متغیرهای فردی و شناختی در بستر شرایط اجتماعی و فرهنگی است (کارنی و بردبری، ۱۹۹۵).

تشکر و قدردانی

بدین وسیله بر خود لازم می‌دانیم از تمامی شرکت‌کنندگان عزیزی که ما را در فرآیند اجرای این پژوهش یاری نمودند، کمال تشکر و سپاسگزاری را ابراز نماییم.

منابع

احمدلو، مریم؛ زینالی، علی. (۱۳۹۶). پیش‌بینی طلاق عاطفی براساس تنوع طلبی، کمالگرایی منفی و دلبستگی ناایمن در زنان شاغل شهر ارومیه. *دو ماهنامه سلامت کار/ایران*، دوره ۱۵، شماره ۲، خرداد و تیر ۱۳۹۷، ۶۸-۵۹.

¹ Intimacy

² Equality

³ Compatibility

⁴ Vulnerability-Stress-Adaptivity

⁵ Karney & Bradbury

- افراسیابی، حسین؛ دهقانی دارامرود، رقیه. (۱۳۹۵). زمینه‌ها و نحوه مواجهه با طلاق عاطفی میان زنان شهر یزد. زن در توسعه و سیاست، دوره ۱۴، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۵، ۲۷۱-۲۵۵.
- بشارت، محمد علی؛ شهرایی فراهانی، هانیه؛ سامانی عمانی، رضا؛ رضازاده، محمدرضا. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سازگاری با ناباروری بر اساس سبک‌های دلبستگی در زنان نابارور. رویش روانشناسی، سال هفتم، شماره ۱۱، پیاپی ۳۲، ۱۱-۳۳.
- جلالوند، مژگان؛ نوایی نژاد، شکوه؛ رضازاده بهادران، حمیدرضا؛ خسروی بابادی، علی اکبر. (۱۴۰۰). مدل‌یابی معادلات ساختاری طلاق عاطفی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه، همدلی عاطفی با میانجی‌گری تنظیم هیجان در زنان متأهل. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۳(۱) پیاپی ۱۰، ۱۷۷-۲۰۶.
- حاج رضائی، بهار. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی رویکردهای مختلف بر بهبود انتظار از ازدواج دختران مجرد مانده. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۲، ۵، ۱۸۲۳-۱۸۱۵.
- حسن اصفهانی، مصطفی؛ برجعلی، احمد؛ خانجانی، مهدی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی رضایت جنسی براساس سبک‌های دلبستگی، سبک‌های هویت و مثلث عشق. فصلنامه خانواده‌پژوهی، سال هجدهم، شماره ۷۰، ۲۸۷-۳۰۷.
- خداپرست، عطا؛ لاغوثی، دل‌آرا؛ علیزاده، مهستی؛ گیلانی، ندا. (۱۴۰۰). انتظار از ازدواج و عوامل مرتبط با آن در زوجین تازه ازدواج کرده، در مرکز مشاوره قبل از ازدواج در تبریز. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز، بهمن و اسفند ۱۴۰۰، ۴۳ (۶)، ۵۴۲-۵۳۳.
- خوشنویس، الهه؛ مستوفی‌فر، اعظم؛ کحالی، ریحانه. (۱۳۹۶). پیش‌بینی رابطه انتظار از ازدواج براساس جهت‌گیری مذهبی و سبک‌های دلبستگی. فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال نهم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۶ (پیاپی ۳۴)، ۹۷-۱۱۲.
- دهقانی تفتی، زهرا؛ محمدی، اصغر؛ حقیقتیان، منصور. (۱۳۹۸). بررسی جامعه‌شناسی پیامدهای اجتماعی طلاق عاطفی زنان شهر تهران طی سال‌های ۹۶-۹۷ بر اساس معادلات ساختاری. پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران، سال هشتم، پیاپی (۲۴)، شماره اول، ۹۷-۱۱۵.
- رضازاده، مسعود؛ صدری دمیرچی، اسماعیل؛ قمری کیوی، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش پیش از ازدواج بر نگرش درباره ازدواج، تاب‌آوری و انتظار از ازدواج. مشاوره و روان‌درمانی خانواده، دوره نهم، شماره اول (پیاپی ۲۷)، ۱۰۹-۱۲۴.
- رضایی، مریم؛ رضایی، سحر. (۱۳۹۹). پیش‌بینی طلاق عاطفی بر اساس سبک‌های دلبستگی، صمیمیت زناشویی و هوش هیجانی. فصلنامه علمی رهیافت‌های نوین در مطالعات اسلامی، دوره دوم، شماره چهارم، ۲۹۰-۲۷۷.
- سرخابی عبدالملکی، مریم؛ دوکانه‌ای فرد، فریده؛ بهبودی، معصومه. (۱۴۰۱). پیش‌بینی طلاق عاطفی براساس سبک‌های دلبستگی و باورهای فراشناختی در زنان: نقش واسطه‌ای فرسودگی زناشویی. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، دوره ۳، شماره ۳، پیاپی ۱۲، پاییز ۱۴۰۱، ۵۶۲-۵۳۶.

سید کاوسی، سپیده سادات؛ مردوخ، محمد سعید؛ مقرب تورتولش، مینا. (۱۴۰۰). پیش‌بینی انتظار از ازدواج براساس باورهای ارتباطی و نگرش به ازدواج در دختران آستانه ازدواج. *فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی*، ۲ (پیاپی ۵)، ۳۷۱-۳۵۱.

صلاحی، علی اکبر؛ یاسبلاخی شراهی، شبیم؛ آقایارزاده قلعه جوق خاطره؛ وکیلی ازغندی، نیکو. (۱۴۰۱). *آزمون‌های روانشناختی/اختلالات بالینی و هوش (جلد ۲)*. تهران: نشر آذرفر.

صلاحی، علی اکبر؛ یاسبلاخی شراهی، شبیم؛ آقایارزاده قلعه جوق، خاطره؛ وکیلی ازغندی، نیکو. (۱۴۰۱). *آزمون‌های روانشناختی ورزشی و تشخیص ابعاد فردی (جلد ۳)*. تهران: نشر آذرفر.

طاهری، زهرا؛ محوی شیرازی، مجید. (۱۳۹۸). رابطه انتظار از ازدواج و تحمل پریشانی با سازگاری زناشویی زنان. *پژوهشنامه زنان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، فصلنامه علمی-پژوهشی*، سال دهم، شماره اول، ۹۹-۱۱۶.

فداکار، سعید. (۱۳۹۵). رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار و انسجام خانواده با طلاق عاطفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. فاتحی، شیماء؛ صالحی، رضوان. (۱۳۹۸). مقایسه انتظارات از ازدواج در افراد مهرطلب و افراد مهربان. *رویش روانشناسی*، سال ۸، شماره ۴، شماره پیاپی ۳۷، صص ۱۳۱-۱۲۱.

لطفی، سعید؛ کراسکیان موجباری، آدیس. (۱۴۰۰). رابطه بین سبک‌های دلبستگی والدین و سبک‌های دلبستگی فرزندان: نقش واسطه‌ای واکنش‌های هیجانی. *فصلنامه پرستار و پزشک در رزم، بهار ۱۴۰۰*، سال نهم، ۵۳-۴۴. ملک‌لو، عاطفه؛ قربان جهرمی، رضا. (۱۴۰۱). بررسی رابطه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا با سازگاری زناشویی در دانشجویان متأهل. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*، دوره ۱۴، شماره ۱۸، پاییز ۱۴۰۱، ۱۸-۱. نظری چگنی، اکرم؛ بهروزی، ناصر؛ شیخ شبانی هاشمی، سید اسماعیل؛ مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۱). سبک‌های دلبستگی ایمن و ناایمن اجتنابی یا افسردگی و رضایت از زندگی با میانجیگری خوشبینی و حمایت اجتماعی. *مجله دست آوردهای روانشناختی (علوم تربیتی و روانشناسی)*، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره چهارم، سال ۱۹-۳، شماره ۲، ۸۱-۱۰۰.

نیلفروشان، پریسا؛ عابدی، احمد؛ نویدیان، علی؛ احمدی، سید احمد. (۱۳۹۰). بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی مقیاس انتظار از ازدواج. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۵، شماره ۱، بهار ۱۳۹۰، ۱۹-۱۱. وطن خواه، حوریه؛ کوچک انتظار، رویا؛ قنبری پناه، افسانه. (۱۴۰۰). پیش‌بینی طلاق عاطفی براساس انعطاف پذیری شناختی و معنای زندگی با میانجی‌گری تعادل کار-زندگی. *رویش روانشناسی*، سال ۱۰، شماره ۹، پیاپی ۶۶، آذر ۱۴۰۰، ۱۷۲-۱۶۱.

یکانی‌زاد، امیر؛ سیمان‌نژاد، اکبر؛ حاجی‌زاده، نوریه. (۱۴۰۱). اثربخشی زوج درمانی مبتنی بر رویکرد ارتباطی ستیر بر فرسودگی زناشویی و طلاق عاطفی زوجین متقاضی در شهرستان تبریز. *رویش روانشناسی*، سال ۱۱، شماره ۹، پیاپی ۷۸، ۱۳۴-۱۲۵.

- Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287.
- Alharbi, N., & Alqahtani, S. (2021). Investigating the relationship between emotional divorce, marital expectations, and self-efficacy among wives in Saudi Arabia. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(8), 583–598.
- Barati, H., & Asghari, M. (2023). Predicting emotional divorce based on self-differentiation and marital expectations in women. *Psychology of Women Quarterly*, 47(1), 34–49.
- Cherlin, A. J. (2010). *The marriage-go-round: The state of marriage and the family in America today*. Vintage.
- Dillion, H. N. (2005). *Family Violence and Divorce: Effects on Marriage Expectations*.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2012). *Family Therapy: An Over view*: Cengage Learning.
- Gubbins, E. J. (2020). Investigating the relationship between emotional divorce, self-efficacy and marital expectations. *Journal of Divorce & Remarriage*, 61(5), 353–370.
- Khalid, A., & Arshad, M. (2023). Trust in romantic relationships: The influence of attachment style on dyadic trust. *Frontiers in Psychology*, 14, 1154369.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods, and research. *Psychological Bulletin*, 118(1), 3–34.
- Kayser, K. (1993). *When love dies: The process of marital disaffection*. Guilford Press.
- Luminita, A., & Speranta, P. (2010). Emotional Consequences of Parental Divorce and Separation on Preschool Children. *Journal of Mental Health*, 7(3), 297-296.
- Luminița, A., & Speranța, C. (2010). Emotional divorce and its consequences for couples. *Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(3), 215–227.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Motataianu, I. R. (2015). The Relation Between Anger and Emotional Synchronization in Children from Divorced Families. *Social and Behavioral Science*, 203, 158-162.
- Motatayanou, A. (2015). Emotional divorce in modern marriages. *Journal of Family Studies*, 21(4), 487–503.

- Qutb, H., Alqahtani, S., & Al-Mutairi, F. (2023). The impact of emotional divorce on the mental health of married women. *PLOS ONE*, 18(11), 22-39.
- Ramazanifar, M., Kaldi, A., & Ghadimi, F. (2020). Structural equation modeling of emotional divorce based on maladaptive schemas. *Journal of Family Psychology*, 34(2), 145–158.
- Yang, X., Zhu, L., Chen, Q., Song, P., & Wang, Z. (2016). Parent Marital Conflict and Internet Addiction among Chinese College Students: The Mediating Role of Father-Child, Mother-Child, and Peer Attachment. *Computers in Human Behaviour*, 59, 221-229.

بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی، حساسیت بین فردی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دارای علائم اضطرابی

Investigation of emotion regulation training package on academic performance, interpersonal sensitivity and social adjustment of female students with anxiety symptoms

Purpose: The present study was conducted with the aim of investigating the effect of the independent variable of emotion regulation training on dependent variables including academic performance, interpersonal sensitivity and social adjustment of female students with anxiety symptoms.

Methods: This research was applied and the research design was semi-experimental and it used a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population included all female students from the fourth to sixth year of elementary school in the academic year of 2001-2014, which was selected based on multi-stage cluster random sampling. This statistical population was randomly selected from the education and upbringing areas of Tehran, four schools were selected from each area, and one class was randomly selected from the fourth to sixth grades, and finally 200 students were included in the sample. Data collection tools included Dartaj Academic Performance Questionnaire, Social Adaptation Questionnaire of Elementary Students and Boyce and Parker Interpersonal Sensitivity Questionnaire.

Result: Academic performance, interpersonal sensitivity and social adjustment of female students with anxiety symptoms were affected by emotion regulation training and this training package has improved and promoted these variables in students with anxiety symptoms.

Conclusion: Emotion regulation training is effective in improving interpersonal relationships, social interactions, and academic success of students with anxiety symptoms.

Keywords: Social adaptation, Academic performance, Interpersonal sensitivity, Emotion regulation training

زیبا نصیرزاده (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری دانشگاه لرستان

مسعود صادقی

دانشیار دکتری دانشگاه لرستان

مصطفی همتی

دانش آموخته دکترا دانشگاه آزاد

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر متغیر مستقل آموزش تنظیم هیجان، بر متغیرهای وابسته شامل عملکرد تحصیلی، حساسیت بین فردی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دارای علائم اضطرابی انجام شد.

روش این پژوهش، کاربردی و طرح پژوهشی، نیمه آزمایشی بود و در آن از طرح پیش آزمون-پس آزمون به همراه گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری دربردارنده کلیه دانش آموزان دختر دوره ابتدایی سال چهارم تا ششم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که با تکیه بر نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. این جامعه آماری از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران پنج منطقه به شکل تصادفی انتخاب و از میان مدارس هر منطقه چهار مدرسه برگزیده و از میان کلاس های مقاطع چهارم تا ششم، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب و نهایتاً ۲۰۰ دانش آموز جهت نمونه گیری لحاظ شدند. ابزار جمع آوری داده ها شامل پرسشنامه عملکرد تحصیلی در تاج (فام و تیلور، ۱۹۹۰)، پرسشنامه سازگاری اجتماعی دانش آموزان ابتدایی (سینها و سینگ، ۱۹۹۳) و پرسشنامه حساسیت بین فردی بویس و پارکر (۱۹۸۹) بود.

یافته ها: عملکرد تحصیلی، حساسیت بین فردی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دارای علائم اضطرابی از آموزش تنظیم هیجان تأثیر گرفته و باعث بهبود این متغیر ها در دختران دارای علائم اضطرابی شده است. نتیجه گیری: آموزش تنظیم هیجان در بهبود روابط بین فردی، تعاملات اجتماعی و همچنین موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارای علائم اضطرابی موثر است.

کلمات کلیدی: عملکرد تحصیلی؛ حساسیت بین فردی؛ سازگاری اجتماعی؛ آموزش تنظیم هیجان؛ علائم اضطرابی

مقدمه

یکی از بزرگترین چالش‌هایی که اغلب کودکان و نوجوانان در دوران تحصیل با آن مواجه اند اضطراب است. بسیاری از فراگیران در این دوران از استرس و اضطراب بالایی رنج می‌برند و فقدان آگاهی در مدیریت آن، می‌تواند تأثیرات نامطلوبی بر عملکرد تحصیلی آنان داشته باشد. وجود اضطراب تا حد معینی، انگیزه و مشوق برای افزایش یادگیری است، اما پس از فزونی گرفتن از آن سطح مشخص، بالا رفتن اضطراب موجب کاهش یادگیری میشود و زمانی که سطح اضطراب دوباره افزون می‌گردد به این معنی است که سطح بالایی از ترس در وجود فرد مستقر شده است. این احتمال وجود دارد که پس از این سطح، افزایش اضطراب آسیب رسان باشد و اینجاست که اهمیت درمان اضطراب در کودک و نوجوان درگیر با این اختلال، حیاتی بوده و الزام است (نمان و همکاران^۱، ۲۰۲۳). اضطراب احساسی است که با حالت ناخوشایند آشفته‌گی درونی مشخص می‌شود و شامل احساس ترس از رویدادهای پیش بینی شده است (رفیع زاده و همکاران، ۱۴۰۲). هیجان اضطراب می‌تواند فراتر از دوره‌های زمانی مناسب رشد در پاسخ به رویدادهای خاص باقی بماند و در نتیجه به یکی از اختلالات اضطرابی چندگانه (مانند اختلال اضطراب فراگیر، اختلال هراس) تبدیل شود. تفاوت بین اختلال اضطرابی (به عنوان اختلال روانی) و اضطراب (به عنوان هیجان عادی) در این است که افراد مبتلا به اختلال اضطرابی در اکثر روزها در طول تقریباً ۶ ماه یا حتی در دوره‌های زمانی کوتاه‌تری در کودکان اضطراب را تجربه می‌کنند (جاوید و همکاران^۲، ۲۰۲۳). اختلالات اضطرابی یکی از پایدارترین مشکلات روانی است و اغلب دهه‌ها طول می‌کشد. علاوه بر این، ادراک قوی از اضطراب در سایر اختلالات روانی وجود دارد، به عنوان مثال. اختلال وسواس فکری-اجباری، اختلال استرس پس از سانحه (مونرو و همکاران^۳، ۲۰۲۲). اضطراب از ترس که یک پاسخ شناختی و عاطفی مناسب در برابر تهدید است، متمایز می‌شود. اضطراب به رفتارهای خاص پاسخ‌های جنگ یا گریز، رفتار دفاعی یا فرار مربوط می‌شود. دیوید بارلو اضطراب را اینگونه تعریف می‌کند: حالت خلقی آینده‌محور که در آن فرد، آمادگی برای مقابله با رویدادهای منفی آتی را ندارد و اینکه این تمایز بین خطرات آینده و حال است که اضطراب و ترس را تقسیم می‌کند. اختلالات اضطرابی نوع شایعی از آسیب‌شناسی روانی می‌باشد که در میان کودکان و نوجوانان بسیار دیده می‌شود. وجود اختلال اضطرابی برای فرد بعنوان یکی از شاخص‌ترین علت رفتارهای ناسالم (در خانواده و در اجتماع) می‌تواند اثرات نامطلوبی را برای وی به همراه داشته باشد (الکانداری^۴، ۲۰۲۰). محققان نشان داده‌اند که اختلالات عصبی‌روانی به ویژه اضطراب، عامل مهمی در بروز مشکلات رفتاری (کریمی و شیما، ۱۴۰۲)، کاهش

¹ Newman et al

² Javaid et al

³ Moreno et al

⁴ AlKandari

سلامتی (آزادی و رضایی ۱۴۰۱)، افت تحصیلی (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱) و اقدام به رفتارهای مخاطره‌آمیز است (ویسکرمی و همکاران، ۱۴۰۰).

عملکرد تحصیلی شامل کلیه فعالیت هایی است که یک دانش آموز در راستای کسب علم و دانش و گذراندن مقاطع تحصیلی مختلف در مراکز آموزشی از خود نشان می دهد (دونگ و همکاران^۱، ۲۰۲۵) عملکرد تحصیلی مطلوب و موفق دانش آموزان برای یک جامعه وبالاخص نظام آموزشی آن جامعه اهمیت بسیاری دارد، چرا که هر ساله تعداد زیادی از دانش آموزان با وجود داشتن توانمندیهای بی شمار بر اثر وجود عوامل مختلف، نقصان در عملکرد تحصیلی را تجربه می کنند که این مساله نه تنها بر بهداشت روانی این افراد تاثیر نامطلوب دارد، بلکه هرنوع تلاش در جهت تربیت نیروی متخصص که نقشی ارزشمند در اجتماع دارند را بی اثر می کند (ایران نژاد، ۱۴۰۰). عملکرد تحصیلی عاملی مهم در موفقیت و بهزیستی دانش آموز و همچنین یک عامل پیشبین در زمینه آینده شغلی و برونداد زندگی او محسوب می شود (تادس و همکاران^۲، ۲۰۲۲). دانش آموز زمانی می تواند در حیطه آموزش به شکل موثر عمل کند که توانایی تعامل مناسب با محیط پیرامون خود نظیر مدرسه، کلاس درس و نیز خانواده را دارا باشد. در غیر این صورت در عملکرد تحصیلی و ارتقای سطح علمی با مشکل جدی مواجه خواهد گردید (فیروزجهان تیغ، ۱۴۰۰).

در تعریف حساسیت بین فردی باید گفت این مولفه به حساسیت مفرط و بیش از حد و هوشیاری خارج از اندازه نسبت به رفتارها و احساسات دیگران شناخته می شود (خرم نیا و همکاران، ۱۴۰۰). در تعریف دیگر برای حساسیت بین فردی می توان به احساس کافی نبودن و حس کوچکی و حقارت بالاخص در مقایسه با سایرین، دست کم گرفتن خود، حس عدم آرامش و ناراحتی مشخص در ارتباط با دیگران نیز اشاره کرد (درویشی چالشتی و غضنفری، ۱۴۰۲). مطالعات حاکی از این بوده که حساسیت بین فردی با رفتارهایی همانند افسردگی و اضطراب ارتباط تنگاتنگی داشته باشد و ممکن است یکی از علتهای بوجود آورنده اضطراب فراگیر محسوب شود (زیوری اطهر و همکاران، ۱۴۰۲). در مطالعه دیگری در همین راستا اثبات شده که حساسیت بین فردی ارتباط معناداری با عملکرد تحصیلی ضعیف، افسردگی و کم بودن عزت نفس دارد (کرمی و همکاران، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده که حساسیت بین فردی نوعی اشکال هیجانی است که می تواند همانند سایر مشکلات هیجانی، تحت تأثیر وجود اختلال، در نظم بخشی هیجانی، قرار گیرد (خرم نیا و همکاران، ۱۴۰۰) و باعث بروز انواع ناسازگاریها در فرد شود که این عدم توانایی در سازگاری باعث ایجاد مشکلات در آتیه شغلی و اجتماعی و خانوادگی افراد خواهد شد.

سازگاری اجتماعی به توانایی فرد در تطابق با محیط اطراف اشاره دارد. در جایی دیگر، سازگاری را به قدرت انطباق، مصالحه، آمیزش، همکاری و کنار آمدن با خود، محیط و دیگران تعریف کرده اند (حسینی، ۱۴۰۲). نقش سازگاری

¹ Duong et al

² Tades et al

اجتماعی همواره به عنوان یکی از ابزارهای تاثیر گذار در سلامت روان مورد تأکید صاحب‌نظران بوده است. از مهمترین ابعاد سازگاری می‌توان سازگاری اجتماعی را در نظر گرفت که میزان توازن و هماهنگی نیازها و خواسته های فرد با منافع و خواسته های گروهی که در آن زندگی شامل می‌شود (رسپا و ویسما، ۲۰۲۴). این نوع سازگاری به توانای سازش و انطباق فرد با محیط اجتماعی یا تغییر محیط به منظور تطابق با ویژگیهای فردی اشاره دارد (کرمی و همکاران، ۱۴۰۰). سازگاری جنبه‌هایی نظیر اجتماع، خانواده، احساسات و غیره را در بر می‌گیرد، اما بعضی از محققان این حیطه، سازگاری اجتماعی را مهمترین جنبه آن می‌شناسند و همچنین آنرا پر اهمیت ترین شاخصه سلامت روان می‌نامند. با توجه به فرآیند اجتماعی شدن و سطوح مختلف آن، محققان دوره کودکی را متراکم ترین برهه اجتماعی شدن و ۸ تا ۱۲ سالگی را پر اهمیت ترین سالها برای حصول سازگاری اجتماعی می‌دانند (احمدی و مردانی، ۱۳۹۹). شایان ذکر است که بعضی از کودکان سازگاری و مهارت اجتماعی بیشتر با همسالان خود داشته ولی برخی سازگاری اجتماعی کمتری را نسبت به همسالان نشان می‌دهند که با ورود به مدرسه بیشتر خود را عیان می‌کند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۲). با عنایت به اینکه تعداد زیادی از کودکان در مدارس به تحصیل اشتغال دارند، توجه به این نکته ضروری است که حصول هدفهای آموزشی با وجود ضعف ارتباطی، حساسیت بالای بین فردی و ناسازگاریهای عاطفی و رفتاری، بسیار نامحتمل است. در کمال تاسف امروزه تأکید اغلب مدارس صرفاً بر ارتقای سطح هوش فراگیران تمرکز یافته و به کسب مهارت و بهبود سازگاری اجتماعی و ارتباطی توجهی معطوف نمی‌گردد. درحالیکه بسیاری از کودکان در شرایطی وارد مدرسه میشوند که با وجود داشتن بهره هوشی مناسب، فاقد مهارت و سازگاری اجتماعی الزامی برای بهبود سطح تحصیلی هستند (کانکاراس و سوارز الباز، ۲۰۱۹). بر اساس یافته های حاصل از پژوهش ها، یکی از عواملی که امروزه در آسیب شناسی طیف وسیعی از اختلالات مورد توجه قرار گرفته، مقوله هیجان و مدیریت آن است که تحت عنوان تنظیم هیجان شناخته می‌شود. تنظیم هیجان گستره وسیعی از فرایندهای زیستی، اجتماعی و رفتاری است که فرد با استفاده از آنها به هیجانهایی که دارد و نیز چگونگی تجارب و تظاهر هیجانها نفوذ کرده و به صورت خودکار یا کنترل شده و در یک سطح هوشیار تا ناهشیار بر آنها تأثیر میگذارد (شفیعی امیری و همکاران، ۱۴۰۰). در تفسیر بهتر تنظیم هیجان باید چنین گفت که استراتژی تنظیم هیجان نشان دهنده تفسیر دوباره ای از محرک ایجاد کننده هیجان می باشد که سبب متعادل شدن اثر هیجان می گردد. بعلاوه، تنظیم هیجان در واقع توانایی خود نظم بخشی است و به عنوان فرایندهای بیرونی و درونی موثر در بازبینی، ارزشیابی و تعدیل ظهور، شدت و طول مدت یک واکنش هیجانی، تفسیر گردیده است (شاه حسینی و همکاران، ۱۴۰۲). در بررسی منابع مربوط به تحقیقات روانشناختی به دفعات اثبات شده که تنظیم هیجانی فاکتور پراهمیتی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد مطلوب در تعاملات اجتماعی است (متین و جهان، ۱۳۹۸؛ فرهادی و براتی، ۱۴۰۱) و راهبردهای نامناسب در تنظیم هیجان، یا دشواری در تنظیم هیجان، با دامنه وسیعی از

¹ Rzepa & Weissman

² Kankaraš & Suarez-Alvarez

اختلالات نظیر مشکلات آموزشی، ارتباطی، خلق و خو و دیگر معضلات مرتبط است. ایران نژاد (۱۴۰۰) اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی و حل مسئله در دانش آموزان دختر را گزارش نموده است. در تحقیقی که ترازوی و همکاران (۱۳۹۹) در آن به مطالعه تاثیر آموزش تنظیم هیجانی روی پذیرش اجتماعی و بهبود درک عاطفی و همدلی در فراگیران دارای اختلال نارسا خوانی پرداخته بودند ارتباط بین تنظیم هیجان و با پذیرش اجتماعی و همدلی به طور معناداری مثبت بود. در مورد ارتباط بین سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی تحقیقی انجام شده و نشان داد که ارتباط مثبتی بین ایندو متغیر در فراگیران وجود دارد (شیخ احمدی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین تاثیر مثبت آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین-فردی دانش آموزان نیز نشان داده شده است (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۶).

بر اساس گزارشات فوق الذکر، نتایج یافته های بسیاری از پژوهشگران حاکی از اینست که رسیدن به سطح مطلوب عملکرد تحصیلی و نیجتا موفقیت در این حیطه، در کنار مهارتهای شناختی، محتاج رشد در صفاتی نظیر کنترل هیجانات و احساسات و همچنین داشتن سازگاری با محیط پیرامون است که به آنها اشاره شد اما چنین به نظر می رسد که بیشتر این پژوهش ها در کودکان سالم و فاقد هر گونه اختلال صورت گرفته و تحقیقی که تاثیر تنظیم هیجانی بر عملکرد تحصیلی، حساسیت بین فردی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دارای علائم اضطرابی را بررسی نماید دیده نمی شود. از این رو تحقیق حاضر تلاش دارد به بررسی این موضوع پرداخته و اثر بخشی آموزش تنظیم هیجان را در این دانش آموزان ارزیابی نماید. بنابراین مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی، حساسیت بین فردی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دارای علائم اضطرابی انجام شده و به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا این آموزش بر متغیرهای فوق الذکر موثر است؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با روش نیمه آزمایشی بوده و در آن از طرح پیش آزمون-پس آزمون به همراه گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری دربردارنده کلیه دانش آموزان دختر دوره ابتدایی سال چهارم تا ششم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که با تکیه بر نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد. این جامعه آماری از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران پنج منطقه به شکل تصادفی انتخاب و از میان مدارس هر منطقه چهار مدرسه برگزیده و از میان کلاس های مقاطع چهارم تا ششم، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب و نهایتاً ۲۰۰ دانش آموز جهت نمونه گیری لحاظ شدند. برای این ۲۰۰ نفر، پرسشنامه اضطراب بک اجرا و ۵۰ نفر براساس کسب نمره بالاتر از ۲۰ در مقیاس اضطراب بک بعنوان افراد دارای علائم اضطرابی انتخاب شدند. سپس، دوباره به شکل تصادفی یک گروه به نام گروه آزمایشی و گروه دیگر با نام شاهد (۲۵ دانش آموز در گروه آزمایشی و ۲۵ دانش آموز در گروه شاهد) انتخاب شد.

ابزار

پرسشنامه عملکرد تحصیلی در تاج: این پرسشنامه مطالعات فام و تیلور (۱۹۹۰) که در حیطه عملکرد تحصیلی است استخراج شده است (فام و تیلور، ۱۹۹۰). آزمون عملکرد تحصیلی (EPT) را در تاج در سال ۱۳۸۳ برای جامعه ایران هنجاریابی کرده که ۴۸ سوال دارد و ۵ قلمرو را ارزیابی می‌کند. این پنج قلمرو شامل خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش است. نمره گذاری در این ارزیابی به شکل زیر است:

نمره ۱ (کم)، نمره ۲ (تا حدی)، نمره ۳ (زیاد)، نمره ۴ (زیاد)، و نمره ۵ (خیلی زیاد). حداکثر امتیاز قابل کسب ۲۴۰ و حداقل امتیاز ۴۸ است. میزان پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۳۹، و روایی آن با استفاده از روایی سازه به روش تحلیل عوامل برآورد شده که عاملهای به دست آمده عبارت اند از: عامل اول خودکارآمدی (۰/۹۲)، عامل دوم تأثیرات هیجانی (۰/۹۳)، عامل سوم برنامه ریزی (۰/۷۳)، عامل چهارم فقدان کنترل پیامد (۰/۶۴)، و عامل پنجم انگیزش (۰/۷۲)، در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۹٪ برآورد شده است.

پرسشنامه سازگاری اجتماعی دانش آموزان ابتدایی: پرسشنامه مذکور توسط سینه و سینگ^۱ (۱۹۹۳) طراحی شده است. این پرسشنامه دربردارنده ۶۰ سوال است که هر یک دو گزینه بلی و خیر جهت پاسخ گویی دارد که سه حیطه سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی را بررسی می‌کند. در این پرسشنامه، نمره بالا نشان دهنده سازگاری پایین و نمره پایین نشان از سازگاری مناسب دارد. ضریب پایایی این آزمون با آلفای کرونباخ ۰/۹۵، با روش بازآزمایی، ۰/۹۳ و با روش دو نیمه کردن، ۰/۹۵ است (مهدی و همکاران، ۱۳۹۲) و پایایی این ابزار در پژوهش ما با روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۱ می‌باشد.

پرسشنامه حساسیت بین فردی بویس و پارکر: پرسشنامه مذکور توسط بویس و پارکر در سال ۱۹۸۹، جهت ارزیابی حساسیت بین فردی یا حساسیت به طرد اجتماعی پایه ریزی شد. این پرسشنامه شامل ۳۶ سوال و ۵ زیر مقیاس است که بر پایه لیکرت ۴ درجه ای، از کاملاً نادرست تا کاملاً درست نمره گذاری شده است. زیرمقیاس های این پرسشنامه عبارتند از: آگاهی بین فردی، نیاز به تأیید، اضطراب جدایی، کمرویی و عزت نفس شکننده. بر اساس پرسشنامه فوق، ضریب اعتبار نمره کل ۰/۸۵ و برای زیر مقیاسها بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۶ در نظر گرفته شده است. ضریب آلفای این مقیاس در این پژوهش ۰/۸۵ بود.

¹ Sinha and Singh

پرسشنامه اضطراب بک: بک، اپشتین، براون و استیر در سال ۱۹۸۹، مقیاس اضطراب بک (BAI) را با هدف ارزشیابی علائم و شدت اضطراب بالینی در فرد طراحی نمودند. پرسشنامه مذکور دربردارنده ۲۱ گویه بوده و هر گویه امتیازی از ۰ تا ۳ کسب می‌کند؛ نتیجتاً، کل امتیازات ما بین ۰ تا ۶۳ متغیر است. نمره صفر تا ۷ اضطراب جزئی، نمره ۸ تا ۱۵ اضطراب خفیف، ۱۶ تا ۲۵ اضطراب متوسط و ۲۶ تا ۶۳ اضطراب شدید را نشان می‌دهد (روحانی نوسر و همکاران، ۱۳۹۶). با استفاده از روش باز آزمایی به مدت یک هفته پایایی این آزمون برابر ۰/۷۸ بوده و همبستگی ماده‌های آن بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ می‌باشد. در این مطالعه، ضریب همسانی درونی مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بود.

معیارهای ورود شامل: تحصیل در مقطع ابتدایی، جنسیت دختر، تمایل به همکاری، حضور والدین (هر دو والد) دانش آموزان مورد مطالعه و بدست آوردن داده‌های همگن بود. معیارهای خروج عبارت بودند از: عدم حضور در جلسات آموزش تنظیم هیجان بیش از سه جلسه و اجازه ندادن معلمان به ادامه حضور دانش آموزان در جلسات مداخله. پس از توضیح مطالعه برای والدین، پرسشنامه بین آنها توزیع شده و تحقیق انجام شد.

روش اجرا

جهت اجرای این پژوهش، در مدارس دخترانه‌ای که برای این مطالعه انتخاب شده بودند پرسشنامه‌های سازگاری اجتماعی، حساسیت بین فردی و عملکرد تحصیلی به عنوان پیش آزمون در اختیار دانش آموزان دختر قرار گرفت. بعد از آن دانش آموزان گروه آزمایش آموزش تنظیم هیجانی هشت جلسه‌ای را دریافت نمود اما دانش آموزان گروه کنترل هیچ نوع مداخله و آموزشی را نداشتند. در آخرین مرحله، مجدداً پرسشنامه‌های سازگاری اجتماعی، حساسیت بین فردی و عملکرد تحصیلی به عنوان پس آزمون به فراگیران هر دو گروه داده شد، و نهایتاً داده‌های حاصل جمع‌آوری و آنالیز شد.

شیوه مداخله

در این تحقیق، تنظیم هیجان به گروه آزمایش آموزش داده شد. این آموزش در هشت جلسه و هر جلسه به یک و نیم ساعت به طول انجامید و آموزش به ترتیب ذیل انجام شد:

جدول ۱. برنامه آموزش تنظیم هیجان

ترتیب جلسه	موضوع
جلسه ۱	برگزاری پیش آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم سازی و لزوم بهره‌گیری از آموزش تنظیم هیجان

جلسه ۲	آموزش آگاهی از هیجانات مثبت و انواع آنها، آموزش توجه به این هیجانات و لزوم استفاده از آنها، همراه با مثال به شکل مجسم سازی ذهنی تکلیف در خانه (نوشتن هیجانات مثبت مهم و قابل توجه و ثبت در فرم مربوطه)
جلسه ۳	آموزش آگاهی از هیجانات منفی و انواع آنها همانند اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت و آموزش توجه به این هیجانات و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به شکل مجسم سازی ذهنی تکلیف در خانه (نوشتن هیجانات مثبت عمده و درج در فرم مربوطه)
جلسه ۴	آموزش پذیرش بدون قضاوت هیجانات مثبت و نتایج مثبت و منفی استفاده از این هیجانات، تکلیف در خانه جهت نظرخواهی از والدین و دوستان نزدیک در مورد کم یا زیاد بودن هیجانات مثبت و درج در فرم مربوطه
جلسه ۵	آموزش پذیرش بدون قضاوت میزان کم یا زیاد هیجانات منفی و نتایج مثبت و منفی استفاده از این هیجانات، تکلیف در خانه جهت نظرخواهی از والدین و دوستان نزدیک در مورد کم یا زیاد بودن هیجانات مثبت و درج در فرم مربوطه
جلسه ۶	آموزش ارزشیابی دوباره و نشان دادن هیجانات مثبت، آموزش تجربه ذهنی هیجانات مثبت به شکل مجسم ذهنی، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانات
جلسه ۷	آموزش ارزشیابی دوباره و نشان دادن هیجانات منفی، آموزش تجربه ذهنی هیجانات منفی به شکل مجسم ذهنی، بازداری نامناسب و بازداری ابراز نامناسب این هیجانات
جلسه ۸	جلسات قبل جمع بندی شد و پس آزمون انجام شد

برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS ۱۸ و آمار توصیفی همانند میانگین، فراوانی، انحراف معیار و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چند متغیری) استفاده شده است.

نتایج

یافته های حاصل از شاخص های توصیفی شرکت کنندگان در پژوهش در جدول ۱ به نمایش گذاشته شده است.

جدول ۲. شاخص های توصیفی شرکت کنندگان در پژوهش

سن دانش آموزان	دانش آموز در گروه	درصد (%)	دانش آموز در گروه	درصد
ده	۸	۳۲	۱۰	۴۰
یازده	۱۰	۴۰	۸	۳۲
دوازده	۷	۲۸	۷	۲۸
جمع	۲۵	۱۰۰	۲۵	۱۰۰
پایه تحصیلی دانش آموزان	چهارم	۸	۳۲	۱۰
			۴۰	

۳۲	۸	۴۰	۱۰	پنجم
۲۸	۷	۲۸	۷	ششم
۱۰۰	۲۵	۱۰۰	۲۵	جمع

یافته های حاصل از میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون عملکرد تحصیلی، حساسیت بین فردی و سازگاری اجتماعی در گروه های آزمایشی در جدول ۳ به نمایش گذاشته شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون عملکرد تحصیلی، حساسیت بین فردی و سازگاری اجتماعی در گروه های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	حجم نمونه	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
عملکرد تحصیلی	آزمایش	۲۵	۱۱۵/۲	۱۰/۶۶	۱۲۸/۵۶	۱۰/۱۱
	کنترل	۲۵	۱۰۷/۸۷	۱۰/۷۵	۱۰۵/۱۲	۹/۱۴
حساسیت بین فردی	آزمایش	۲۵	۹۴/۱۲	۸۲/۵۱	۹۷/۵۴	۸۲/۵۱
	کنترل	۲۵	۹۷/۵۴	۱۰/۰۵	۹۳/۱۲	۱۰/۰۵
سازگاری اجتماعی	آزمایش	۲۵	۹/۷۲	۱/۹۷	۹/۷۲	۱/۹۷
	کنترل	۲۵	۹/۲۸	۲/۳۴	۸/۰۶	۱/۶۹

با توجه به جدول فوق، یافته های حاصل از میانگین و انحراف معیار عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش، در مرحله پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۱۱۵/۲، ۱۰/۶۶ و ۱۲۸/۵۶ و ۱۰/۱۱ همچنین در گروه کنترل ۱۰۷/۸۷، ۱۰/۷۵ و ۱۰۵/۱۲، ۹/۱۴ است؛ یافته های این ارزیابی نشان از افزایش عملکرد تحصیلی از گروه پیش آزمون به گروه پس آزمون در پروژه آزمایشی دارد. همچنین، میانگین و انحراف معیار حساسیت بین فردی در گروه آزمایش، در مرحله پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۹۴/۱۲، ۸۲/۵۱ و ۹۷/۵۴، ۸۲/۵۱ و ۹۷/۵۴، ۱۰/۰۵ و ۹۳/۱۲، ۱۰/۰۵ است؛ نتایج این اندازه گیری گویای اینست که میانگین نمره حساسیت بین فردی در گروه آزمایش، از مرحله پیش آزمون به مرحله پس آزمون کمتر شده است. همچنین، میانگین و انحراف معیار سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش، در مرحله

پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۹/۷۲، ۱/۹۷ و ۱۳/۸۹، ۱/۷۶ و همچنین در گروه کنترل، به ترتیب ۹/۲۸، ۲/۳۴ و ۸/۰۶ و ۱/۶۹ می باشد. این نتایج نشانگر این امر است که میانگین نمره سازگاری اجتماعی در گروه آزمایشی از مرحله پیش آزمون به مرحله پس آزمون افزایش یافته است

جهت ارزیابی معنی دار بودن تفاوت عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی مابین گروههای آزمایش و کنترل، روش تحلیل کوواریانس چند متغیری به کار گرفته شد. برای انجام این تحلیل، از آزمون پیلایی بهره برداری گردید. برپایه یافته های حاصل از این آزمون، بین گروههای آزمایش و کنترل در پس آزمون متغیرهای عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی با گروه کنترل در پس آزمون اختلاف معنی دار نشان داد. مجذور اتای این متغیر ها ۰/۷۸ درصد محاسبه شد که نشان می دهد ۷۸ درصد از واریانسهای مربوط به متغیر های وابسته بررسی شده در این مطالعه از اثر آموزش تنظیم هیجان سرچشمه گرفته است. جدول زیر متغیرهای عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی را که از تحلیل آنکوا در متن مانکو برای آنها استفاده شده به نمایش می گذارد.

جدول ۴. نتایج آنکوا در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری روی میانگین نمره های پس آزمون عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی مابین گروههای آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
عملکرد تحصیلی	گروه	825/56	۱	825/56	32/4	0/001	0/78	1/000
حساسیت بین فردی	گروه	785/53	۱	785/53	28/13	0/001	0/78	0/99
سازگاری اجتماعی	گروه	163/22	۱	163/22	64/21	0/001	0/78	1/000

نتایج جدول فوق حاکی از اینست که با کنترل پیش آزمون، بین گروههای آزمایش و کنترل در عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی اختلاف معنی دار در سطح $p < 0/001$ وجود دارد بنابراین آموزش تنظیم هیجان به فراگیران دختر شرکت کننده در گروه آزمایش سبب بهبود عملکرد تحصیلی، ارتقای سازگاری اجتماعی و کاهش حساسیت بینفردی در این دختران گشته است. به هدف بررسی همگنی ضرایب رگرسیونی، تعامل متغیر کواریانس باعامل ثابت مهم است در اینجا متغیرهای کواریانس تفاوت عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی است وعامل ثابت همان گروههای استفاده شده در این تحقیق یعنی آزمایش و کنترل می باشد در صورتی که در

مدل طرح شده تعامل بین متغیرهای کوواریانس با عامل ها معنادار نباشد، میتوان نتیجه گرفت که ضرایب رگرسیونی برابرند. این نتایج در جدول ۵ که به بررسی اثرات بین پارامترهای آزمودنی پرداخته به نمایش گذاشته شده است.

جدول ۵. نتایج همگنی ضرایب رگرسیون در اثرات بین عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معنادار بودن
عملکرد تحصیلی	تعامل بین پیش آزمون و گروهها	0/813	۱	٪۸۲۲	0/834	0/083
حساسیت بین فردی	تعامل بین پیش آزمون و گروهها	0/764	۱	٪۷۶۴	0/871	0/087
سازگاری اجتماعی	تعامل بین پیش آزمون و گروهها	0/845	1	٪845	0/986	0/089

بر اساس نتایج حاصل از همگنی ضرایب رگرسیون در اثرات بین پارامترهای آزمودنی که در جدول فوق نشان داده شده سطح معناداری عملکرد تحصیلی ۰/۰۸۳، سازگاری اجتماعی برابر ۰/۰۸۹ و حساسیت بین فردی ۰/۰۷۸ است که فرض همگنی ضرایب رگرسیون را تایید می کند و نتیجه اینکه می توان از کوواریانس جهت بررسی این سه متغیر بهره برد. با انجام تحلیل کوواریانس اثر متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته در گروه پس آزمون بررسی می گردد.

جدول ۶. نتایج کوواریانس متغیرهای وابسته (عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی)

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معنادار بودن	ضریب اتا	توان آزمون
عملکرد تحصیلی	اثر پیش آزمون	۷۱/۵۸۱	1	۷۰/۱۴۵	۳۸۸/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۲۸۱	۰/۹۱۲
	اثر بین گروهها	۸۱/۹۲۲	1	۷۹/۹۶۵	۳۸۸/۷۵	۰/۰۰	۰/۱۹۰	۰/۵۰۹

خطا	۷۲/۵۶۹	۳۷۹					
حساسیت بینفردی							
اثر پیش آزمون	۵۸/۴۳۱	1	۸۷/۱۴۰	۴۲۵/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۲۷۳	۰/۸۷۵
اثر بین گروهها	۷۹/۴۷۲	1	۷۳/۵۶۷	۴۷۶/۹۸	۰/۰۰	۰/۱۸۷	۰/۵۱۱
خطا	6۶/۶۷۵	۴۲۲					
سازگاری اجتماعی							
اثر پیش آزمون	65/239	1	65/239	367/23	۰/۰۰۰	۰/۳۰۲	۰/۹۴۸
اثر بین گروهها	87/443	1	87/443	414/54	۰/۰۰	۰/۲۰۴	۰/۵۳۸
خطا	69/482	352					

نتایج حاصل از جدول فوق نشان می‌دهد که بین امتیازات پس آزمون عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی مابین گروه آزمایش با گروه کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بنابراین آموزش تنظیم هیجان بر بهبود عملکرد تحصیلی در دختران دارای اضطراب موثر بوده است. بعلاوه آموزش تنظیم هیجان بر کاهش حساسیت بین فردی نیز اثر گذار بوده و سازگاری اجتماعی را نیز افزایش داده است. ضریب اتا یا مجذورات جزئی در عملکرد تحصیلی نشان داد که ۱۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط آموزش تنظیم هیجان تبیین میشود. همچنین توان آزمون نیز ۵۰/۹ درصد است. در حساسیت بینفردی ضریب اتا یا مجذورات جزئی نشان داد که ۱۸/۷ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط آموزش تنظیم هیجان تبیین میشود. همچنین توان آزمون نیز ۵۱/۱ درصد است. ضریب اتا در سازگاری اجتماعی نیز نشان داد که ۲۰/۴ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط آموزش تنظیم هیجان تبیین میشود. همچنین توان آزمون در این متغیر ۵۳/۸ درصد است.

بحث و نتیجه گیری

یافته های علمی حکایت از این دارند که خصوصیات رفتاری کودکان و نوجوانان و همچنین سلامت روانی آنان با پیشرفت تحصیلی و تعاملات اجتماعی در ارتباط نزدیکی بوده و برای رسیدن به اهداف آموزشی، تربیتی و داشتن جامعه ای سالم، توجه به آموزش و بهره برداری از شیوه های نوین آموزشی بالاختص برای دانش آموزان با اختلالات خاص، ضروری می نماید. در این پژوهش، هدف بررسی اثر بخشی بسته آموزشی تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی، حساسیت

بینفردی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دارای علائم اضطرابی دوره ابتدایی بود. نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی فراگیران دختر دارای علائم اضطرابی اثر بخش است و باعث بهبود این متغیر می شود. در همین راستا فانی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که برنامه آموزش تنظیم هیجان منجر به بهبود مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و کاهش مؤلفه‌های اهمال کاری دانش آموزان شده است. عواملی که بر عملکرد تحصیلی فراگیران تأثیر دارند، به سه دسته تقسیم می شوند: ۱- عوامل فیزیولوژیکی: این عوامل شامل متغیرهای بدنی و فیزیکی یادگیرنده از جمله سوء تغذیه و سلامت جسمانی میشود؛ ۲- عوامل روانشناختی: این عوامل شامل متغیرهای روانشناختی از جمله هوش، استعداد، خالقیت خودپنداره، عزت نفس، نگرش نسبت به مسائل آموزشی، انگیزه پیشرفت، مکان کنترل و ویژگیهای شخصی دیگر میشود؛ ۳- عوامل محیطی: این عوامل دربرگیرنده متغیرهای بیرونی شامل پایگاه اقتصادی و اجتماعی (درآمد، تحصیلات و محل زندگی) متغیرهای مربوط به خانواده (تعداد افراد خانوار، سبک فرزند پروری والدین، ارزشهای فرهنگی خانواده و متغیرهای مربوط به محیط (نظیر مدرسه، شرایط مدرسه، مدیریت مدرسه، نگرش ویژگیهای معلمان، فرهنگ و جو سازمانی مدرسه). تنظیم هیجان و برنامه آموزشی تنظیم هیجان را می توان در دسته عوامل روانشناسی طبقه بندی کرد که اثر بخشی آن با بررسی های متعدد اثبات گردیده است و اغلب محققان این حوزه پیشنهاد نمودند که این برنامه آموزشی برای افرادی مرتبط با آموزش و یادگیری مورد بهره برداری قرار گیرد (رضایی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رحمتی و همکاران، ۱۴۰۲).

نتایج پژوهش فعلی اثبات می کند که آموزش تنظیم هیجانی در کم کردن حساسیت بینفردی فراگیران دختر بطور معناداری موثر است. این نتایج در راستای یافته های حاصل از تحقیقات ایران نژاد (۱۴۰۰) می باشد که نشان داد توانمندی مطلوب در تنظیم هیجان و یا دشواری در تنظیم هیجان، با متغیرهای هیجانی نظیر حساسیت بین فردی ارتباط معنادار دارد. در تفسیر یافته های این مطالعه باید چنین گفت که آموختن توانایی تنظیم هیجان سبب می گردد تا افراد قادر باشند با مدیریت هیجانات در موقعیتهای بین فردی و تحصیلی، کمتر تحت تأثیر افکار و عواطف ناخوشایند همانند نگرانی درباره قضاوت و برخورد دیگران قرار گیرند و نتیجتاً با حضور بهتر و کارآمدتر در موقعیتهای متفاوت اجتماعی، اضطراب و دلهره کمتری در مورد شیوه برخورد با سایر افراد داشته باشند. در این باره بعضی محققان نظیر مونتانی و همکاران^۱ (۲۰۲۰) باوردارند که نهایتاً آنچه که سبب می گردد حساسیت اضطرابی به سوی اضطراب و آسیب روانی گرایش پیدا کند، تا حدی وابسته به اینست که افراد چطور علایم فیزیکی، شناختی و رفتاری ناشی از اضطراب را مدیریت کنند. به بیان دیگر، بر اساس تعریف حساسیت بین فردی، که به معنای احساس عدم کافی بودن و حقارت فرد در مقایسه با سایرین، پایین و دستکم گرفتن خود، احساس نداشتن آرامش و ناراحتی زیاد در مسیر ارتباط با سایر افراد است (فرخ نیا و همکاران، ۱۴۰۰)، با بررسی اثر بخش بودن آموزش تنظیم هیجانات بر کاهش حساسیت بین فردی فراگیران دختر،

¹ Montagni et al.

باید به عملکرد اثربخش شیوه های تنظیم هیجان، در کنترل و متعادل سازی اضطراب اشاره نمود که با این شیوه های کنترلی که رابطه مستقیم با کم شدن اضطراب دانش آموزان دارد، می شود حساسیت بین فردی افراد را به میزان چشمگیری کم نمود (علی خانی و اخلاصی، ۱۴۰۲). عبارت دیگر آموختن مهارت تنظیم هیجان با کم شدن حساسیت و اضطراب فراگیران دختر باعث تقلیل حساست بینفردی در آنان گردد. همچنین محققان این حوزه اعتقاد دارند که حساسیت اضطرابی، نگرانی و بطور کلی دشواری در تنظیم هیجان، اثرات شگرفی بر اختلالات اضطرابی و تشدید آن دارد (غضنفری و ندری ۱۳۹۸؛ آقازاده ۱۳۹۸).

یافته های حاصل از این بررسی حاکی از این بود که اثر آموزش تنظیم هیجانی بر سازگاری اجتماعی فراگیران دختر دارای علائم اضطرابی، معنادار بوده و باعث بهبود این متغیر گردیده است. این یافته درمورد اثر بخشی آموزش تنظیم هیجانی بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان در راستای نتایج مطالعات ایران نژاد (۱۴۰۰)، دهقانی و همکاران، (۱۳۹۸) و خرم نیا و همکاران (۱۴۰۰) است، یافته های این تحقیقات اثبات نمودند که تنظیم هیجان و بالاخص استراتژی مثبت باز ارزیابی شناختی هیجانات، سبب کم شدن احساسات نامطلوب و منفی و ارتقای احساسات مثبت و نتیجتاً بروز رفتار سازگارانه در انسان می گردد. در تفسیر نتایج این مطالعه میتوان اظهار کرد که اشخاصی با توانایی مهار هیجانی مناسب و معقول قادراند زندگی خود را به شکلی مدیریت نمایند که نتایج نامساعد کمتری را برایشان به بار آورد. بعلاوه این افراد در بوجود آوردن و حفظ روابط با کیفیت وسازنده توانایی قابل توجهی دارند. نقطه مخالف این افراد، اشخاصی هستند که توانمندی ضعیفی در تنظیم هیجانات خود دارند، در رویارویی با استرسهای زندگی و سازگاری، قدرت تطابق پذیری محدودی داشته و نتیجتاً بیشتر به سمت احساساتی از قبیل افسردگی، ناامیدی، سرخوردگی، و سایر عواقب ناخوشایند و مشکل ساز زندگی سوق داده میشوند. همچنین، همانطور که یافته های حاصل از مطالعات ابراز می دارد توانمندی انسانها در تنظیم هیجان و مدیریت و نظمدهی بر هیجاناتشان، بر بهزیستی ذهنی و روانی آنها که در برگیرنده جنبه های مختلف بهزیستی، نظیر بهزیستی اجتماعی و بهزیستی هیجانی است، اثر گذار بوده که با بهبود این جنبه ها، معضلات مربوط به سازگاری اشخاص، مسایل روانی و روابط شخص با سایرین کاهش یافته و بهزیستی روانی، اجتماعی و هیجانی مطلوبی حاصل می شود (آقاجانی و همکاران، ۱۴۰۰).

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده های این مطالعه که نشان از تاثیر مطلوب آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی، حساسیت بینفردی و سازگاری اجتماعی دختران دارای علائم اضطرابی دارد، نشان می دهد که این نوع از مداخله می تواند فرد مضطرب را که دچار اختلال در رفتار، احساس، عاطفه، تصویر سازی ذهنی و روابط بین فردی است با اثر گذاری بر روی این خصوصیات، بطور مستقیم و غیر مستقیم تحت کنترل در بیاورد. بدیهی است کنترل درست و مدیریت شایسته عواطف و احساسات نقش بسزایی در روابط بین فردی، تعاملات اجتماعی و همچنین موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارای علائم اضطرابی دارد. در نتیجه توجه هرچه بیشتر دست اندر کاران و برنامه ریزان آموزش و پرورش به

عملکرد مهم عواطف و هیجانات و هدایت مناسب آنها در برنامه ریزی هایی که با این دانش آموزان در ارتباط هستند از الزامات موفقیت در بهره گیری مطلوب از مداخلات آموزشی برای آنان است.

از محدودیت های پژوهش حاضر می توان به محدودیتهای مالی و زمانی و نیز کمبود نیروی ماهر در این مطالعه که یک تحقیق میدانی بود اشاره کرد که با رفع این موانع قطعاً نتایج ارزشمندتری حاصل می شود. همچنین با امکان پیاده سازی این مطالعات در حوزه جغرافیایی وسیع تر و با تعداد افراد شرکت کننده بیشتر نیز نتایج معتبرتر حاصل می گردد. بعلاوه ضرورت دارد تحقیقات بیشتری انجام شود تا نتایج این پژوهش از پشتوانه تجربی بیشتری برخوردار گردد. مطالعه کنونی صرفاً مقطع ابتدایی را مورد بررسی قرار داده بود در حالیکه باید به بررسی اثربخشی این آموزشها در مقاطع دیگر تحصیلی نیز توجه گردد و این مباحث میتواند در تحقیقات و مطالعات آینده برای بررسی نقش آموزشهای تنظیم هیجان مدنظر باشد.

سپاسگزاری

نویسندگان مقاله از تمامی دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش بابت همکاری تشکرمی نمایند.

تعارض منافع بین نویسندگان هیچگونه تضاد منافی در این پژوهش وجود نداشت.

منابع

- آقاجانی، سیف اله؛ احمدی، شیرین؛ فلاحی، وحید. (۱۴۰۰). مدل یابی علی گرایش به اعتیاد براساس حساسیت اضطرابی با میانجیگری دشواری در تنظیم هیجان در نوجوانان پسر. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*. ۲۸(۴)، ۴۷۷-۴۸۸.
- آزادی، مهتاب؛ رضایی، منور. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر اضطراب امتحان در دانش آموزان شهرستان ایوان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*. ۳۰(۳۷)، ۴۹-۷۸.
- آقازاده، سولماز. (۱۳۹۸)، نقش دشواری در تنظیم هیجان و حساسیت اضطرابی در پیش بینی اختلال اضطراب فراگیر دختران، اولین همایش ملی مدرسه فردا، اردبیل، <https://civilica.com/doc/1013269>
- ایران نژاد، سمیرا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر مبنای مدل گراس بر عملکرد تحصیلی و حل مسئله در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول. *فصلنامه ایده های نوین روانشناسی*. ۸(۱۲): ۱-۸.
- احمدی، منیژه؛ زینب مردانی. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ابرها در محیط یادگیری مودل بر ماندگاری یادگیری و پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان شهر دهلران از دیدگاه معلمان. *پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*. ۲۸(۳)، ۹۳-۱۰۳.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ عاشوری، مجتبی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین فردی دانش آموزان مقطع متوسطه. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*. ۷(۲۷)، ۱-۱۴.

- حسینی، مریم. (۱۴۰۲). نقش سازگاری اجتماعی و اهداف پیشرفت در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری. *فصلنامه ایده های نوین روانشناسی*. ۱۶ (۲۰): ۸-۱
- خرم نیا، صمد؛ طاهری، امیرعباس؛ محمدپور، محسن؛ فروغی، علی اکبر؛ کریم زاده، یاسمن. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر حساسیت بین فردی و انعطاف پذیری روان شناختی در دانشجویان مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی: یک مطالعه کار آزمایی بالینی. *روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۸ (۱)، ۲۷-۱۵.
- دهقانی، یوسف؛ حکمتیان فرد، صادق؛ کامران، لیلا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهبود سازگاری و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *فصلنامه روان شناسی کاربردی*، ۱۳ (۲)، ۲۵۰-۲۲۹. doi: 10.29252/apsy.13.2.229
- حسینی، سیدناصر؛ ثابت، مهرداد؛ درتاج، فریبرز؛ شمالی اسکویی، آرزو. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اعتیاد به تلفن همراه بر اساس عوامل فراتشخیصی (بدتنظیمی هیجانی، باورهای فراشناختی و عدم تحمل بلا تکلیفی) و اضطراب. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۶ (۴)، ۳۲۹-۳۳۹. <https://sid.ir/paper/fa1117070SID>
- زیوری اظهر، محمدحسین؛ خان محمدی، ارسلان؛ عباسی اسفجیر، علی اصغر؛ حسین زاده، بابک. (۱۴۰۲). نقش واسطه ای شادکامی: رابطه بین کمال گرایی با اضطراب پیشرفت تحصیلی در طلاب شهر بابل. *فصلنامه روانشناسی تحلیلی-شناختی*، ۱۴، ۵۵.
- متین، شایان؛ جهان، فائزه. (۱۳۹۸). مدل پیش بینی تنهایی اجتماعی بر اساس حساسیت بین فردی و هوش اجتماعی با میانجی گری خود انتقادی. *پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، ۹ (۳۵)، ۸۸-۶۷.
- کریمی، فرهاد؛ پرندین، شیمیا. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تاب آوری تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان پسر متوسطه اول. *روانشناسی کاربردی*، ۳ (۳۴)
- کریمی، امیر؛ ذبیحی، زهرا؛ راسخی رشخوار، محسن؛ طبسی، معصومه. (۱۴۰۰). بررسی نقش تنظیم هیجان و تاب‌آوری در سازگاری تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان در دوران همه‌گیری کووید-۱۹. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵ (۵۵)، ۱۴۲-۱۳۳.
- رضایی پور، فهیمه؛ جباریفر، تقی؛ برزگر بغروی، کاظم. (۱۳۹۸). بررسی مقایسه‌ای ابعاد دلبستگی، ترس از ارزیابی منفی، سازگاری اجتماعی و تحصیلی بر اساس پیشرفت تحصیلی در دانشجویان با آسیب بینایی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۹ (۳۵)، ۲۳۲-۲۱۵. doi: 10.22054/2020.44081.2014
- رضایی اجیرلو، سوینج؛ طباطبائی، لیلا. (۱۴۰۲). نقش هیجان تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، شانزدهمین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران، <https://civilica.com/doc/1979527>
- رفیع زاده، مایده؛ مرادی، فریده؛ بنام مرادی، مریم. (۱۴۰۲). اثربخشی هنردرمانی بر اضطراب و پرخاشگری در کودکان کار شهر تهران. *فصلنامه روان شناسی تحلیلی شناختی*، ۵۵-۶۴.
- رحمتی، ندا؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه؛ میرهاشمی، مالک. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مدیریت هیجان تحصیلی بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر در دوره اول متوسطه. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۳: ۱۰۲-۱۱۰
- شاه حسینی، آرزو؛ پورشیرازی، کیمیا؛ محمدی، اکبر. (۱۴۰۲). اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی فاعلی و سرمایه روانشناختی و انعطاف پذیری شناختی زنان دارای دلزدگی زناشویی. *فصلنامه روان شناسی تحلیلی شناختی*، ۱۴ (۱)، ۱۲۶-۱۰۸.
- شفیعی امیری، مجید؛ عباسی، قدرت اله؛ فخری، محمدکاظم. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجان بر اضطراب مرگ و اجتناب تجربی پرستاران. *مطالعات اسلامی در حوزه سلامت*، ۵ (۲)، ۱۰۲-۸۹.

شیخ احمدی، جمال؛ زندی، فرزاد؛ اکبری، مریم؛ یار احمدی، یحیی. (۱۳۹۹). تدوین مدل ساختاری سازگاری اجتماعی براساس خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد خانواده با میانجی گری راهبردهای فراشناختی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۶(۵۶)، ۳۰۵-۲۸۱. doi: ۲۰۲۰.۴۸۹۷۴.۲۸۵۹/jep.۱۰.۲۲۰۵۴

علیخانی محمدصادق؛ اخلاصی ساناز. (۱۴۰۲). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سازگار اجتماعی و تاب‌آوری نوجوانان دارای اضطراب اجتماعی. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، ۱۸، (۲۲): ۱۳-۱.

عظیم پور علیرضا؛ شاملی لیلیا؛ کریم زادگان زهرا؛ عمادی زهرا. (۱۳۹۹). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان تازه‌وارد براساس هوش، سبک‌های هویت، ابعاد سلامت روان و جنسیت. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۲): ۱۱۶-۱۰۴.

غضنفری، فیروزه؛ ندری، مجتبی. (۱۳۹۸). تدوین مدل سبب شناسی اختلال اضطراب اجتماعی نوجوانان بر اساس مؤلفه‌های حساسیت اضطرابی، تنظیم هیجانی منفی و سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی و دوسوگرا با نقش میانجی راهبرد مقابله هیجان‌مدار. مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۹(۳۵)، ۹۷-۱۳۰. doi: ۲۰۱۹.۴۱۵۸۴.۲۱۲۴/jcps.۱۰.۲۲۰۵۴

فیروزجهان تیغ، وحید. (۱۴۰۰). رابطه خودتعیین گری و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، ۱۱(۱۵): ۷-۱.

فانی، شیرین؛ زلفی، وحیده؛ کریمی، منوچهر (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۱)، ۲۷۸-۲۵۵.

فرهادی، ایران؛ براتی، فروزان. (۱۴۰۱). تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی روان شناختی، سازگاری مدرسه و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در کودکان مضطرب. مطالعات ناتوانی، ۱۲(۰)، /fa۱۱۲۳۳۳۹SID. <https://sid.ir/paper/>

ترازی، زهرا؛ خادمی اشکذری، ملوک؛ اخوان تفتی، مهناز (۱۳۹۹)، اثربخشی بسته های آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی بر افزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان با اختلالات یادگیری، ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی مدرسه، تهران، <https://civilica.com/doc/>، ۱۲۰۳۱۶۱

ویسکرمی، حسنعلی؛ سلیمانی، مجید؛ صنوبر، عباس. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دارای افت تحصیلی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰(۲)، ۱۰۶-۸۷.

AlKandari, N. Y. (2020). Students' anxiety experiences in higher education institutions. In *Anxiety disorders-The new achievements*. Intech Open.

Kankaraš, M. and J. Suarez-Alvarez (2019), "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills", OECD Education Working Papers, No. 207, OECD Publishing, Paris,

Duong, C. D., Vu, T. N., Ngo, T. V. N., Do, N. D., & Tran, N. M. (2025). Reduced student life satisfaction and academic performance: Unraveling the dark side of ChatGPT in the higher education context. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 41(8), 4948-4963.

Javaid, S. F., Hashim, I. J., Hashim, M. J., Stip, E., Samad, M. A., & Ahbabi, A. A. (2023). Epidemiology of anxiety disorders: global burden and sociodemographic associations. *Middle East Current Psychiatry*, 30(1), 44.

Montagni, I., Tzourio, C., Cousin, T., Sagara, J. A., Bada-Alonzi, J., & Horgan, A. (2020). Mental health-related digital use by university students: a systematic review. *Telemedicine and e-Health*, 26(2), 131-146.

Moreno, O., Sosa, R., Hernandez, C., Nienhusser, H. K., & Cadenas, G. (2022). Immigration status, mental health, and intent to persist among immigrant college students. *Journal of Diversity in Higher Education*.

- Newman, M. G., Rackoff, G. N., Zhu, Y., & Kim, H. (2023). A transdiagnostic evaluation of contrast avoidance across generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 93, 102662.
- Rzepa, S. R., & Weissman, M. (2024). Social adjustment scale self-report (SAS-SR). In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6501-6504). Cham: Springer International Publishing.
- Sinha, A. K. P. and Singh, R. P. (19۹۳), “*Adjustment Inventory for School Students*”, National Psychological Corporation, Agra.
- Tadese, M., Yeshaneh, A., & Mulu, G. B. (2022). Determinants of good academic performance among university students in Ethiopia: a crosssectional study. *BMC medical education*, 22(1), 1-9.

