



پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

شاپا: ۶۳۵۲-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۶۵-۲۴۲۳

دوره ۱۴، شماره ۲، سال ۱۴۰۳

دو فصلنامه علمی

۲۸

- ۵ اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه
جعفر قیطاسی، احمد امانی
- ۲۹ تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن‌آگاهی و تعیین اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم
اسماعیل سعدی پور، علی محمد فلاحتی اوشیبی، صغری ابراهیمی قوام، حسن اسدزاده، کامران شیوندی چلیچه
- ۵۷ رابطه کارکردهای اجرایی گرم و عزت نفس با نقش تعدیل گری حمایت عاطفی معلم در دانش‌آموزان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی
علیرضا اصغرزاده، سید محسن اصغری نکاح، سکنه کوهبانی سلطانی
- ۸۳ رابطه بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی با توجه به نقش میانجی مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم)
نازنین پوراقبال، مجتبی تمدنی
- ۱۰۷ بررسی تاثیر مشاوره طراحی زندگی بر اشتغال پذیری ادراک شده دانشجویان کارشناسی: یک مطالعه ترکیبی
سپیده مقدس، پریسا نیلفروشان، احمد صادقی
- ۱۳۱ اثربخشی مداخله بخشودگی بر تمایل به جبران و انگیزه‌های بین فردی مرتبط با خطاکاری زنان درگیر طلاق عاطفی
طیبه شریفی، هما مقیمی، زهره لطیفی، رضا احمدی
- ۱۵۱ مقایسه اثربخشی بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری کش بر ترس از ارزیابی منفی نوجوانان
۱۲ تا ۱۵ سال با ناراضی‌تن‌انگاره
شیوا اختریان، منصوره بهرامی پور اصفهانی، غلامرضا منشی

بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه علمی

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

دانشگاه فردوسی مشهد

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دوره ۱۴، شماره ۲، سال ۱۴۰۳

شاپا چاپی: ۶۳۵۲-۲۲۵۱

شاپا الکترونیک: ۴۲۶۵-۲۴۲۳

پروانه انتشار نشریه: نامه شماره ۷۹۸۲۹ مورخ ۹۷/۱۲/۲۰

و به استناد مجوز ۳/۳/۱۳۹۲ مورخ ۱۳۹۲/۸/۸ کمیسیون نشریات علمی کشور دارای اعتبار علمی است.

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه Google Scholar ، Noormags ، Magiran
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)

مدیر مسئول و سردبیر : دکتر بهرام علی قنبری هاشم آبادی، استاد دانشگاه فردوسی مشهد

هیأت تحریریه :

نام	تخصص	مرتبه علمی
دکتر حمیدرضا آقامحمدیان شهرباف	روان شناسی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سید امیر امین یزدی	روان شناسی رشد	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر جلیل باباپور خیرالدین	روان شناسی	استاد دانشگاه تبریز
دکتر نورمحمد بخشانی	روان شناسی بالینی	استاد علوم پزشکی زاهدان
دکتر احمد برجلی	روان شناسی بالینی	استاد دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر محمدعلی بشارت	روان شناسی بالینی	استاد دانشگاه تهران
دکتر عبدالله شفیع آبادی	مشاوره	استاد دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر جواد صالحی فدردی	روان شناسی بالینی و سلامت	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر کیومرث فرح بخش	مشاوره	دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر بهرام علی قنبری هاشم آبادی	مشاوره	استاد دانشگاه فردوسی مشهد
دکتر سید علی کیمیایی	مشاوره	دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

داوران این شماره :

معصومه اسلامی، امیر امین یزدی، ابوالفضل بخشی پور، مریم بردبار، مسعود خاکپور، محسن رضائی، کاظم طباطبائی رسول زاده، فرزانه طیرانی نجاران، هادی غلام محمدی، سید علی کیمیایی، شاهد مسعودی، زهرا ودادیان.

مدیر اجرایی و کارشناس مجله : سجاد کمالی نیا

ویراستار: دکتر شهربانو عالی، دکتر عباس فیروزآبادی

مجله در ویراستاری، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است. ترتیب مقاله ها نشان دهنده ارزش علمی یا شخصیت نویسندگان نیست. دیدگاه های مندرج در نوشته ها الزاما مبین نظر مجله نیست.

☆ برای دریافت راهنمای نگارش مقاله، لطفا به وبگاه مجله مراجعه نمایید. ☆

نشانی دفتر مجله: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی،

صندوق پستی ۱۵۱۸- کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۹۹۱

دور نگار : ۰۵۱۳ ۸۸۰۷۳۳۸

تلفن : ۰۵۱۳ ۸۸۰۳۶۹۶

آدرس وبگاه مجله : <https://tpccp.um.ac.ir>

فهرست مندرجات

- ۵ اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی
مقابله جویانه
جعفر قیطاسی، احمد امانی
- ۲۹ تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و
تعیین اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم
اسماعیل سعدی پور، علی محمد فلاحتی اوشیپی، صغری ابراهیمی قوام، حسن اسدزاده، کامران شیوندی چلیچه
- ۵۷ رابطه کارکردهای اجرایی گرم و عزت نفس با نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم در دانش
آموزان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی
علیرضا اصغرزاده، سید محسن اصغری نکاح، سکینه کوهبانی سلطانی
- ۸۳ رابطه بدر رفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی با توجه به نقش
میانجی مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم)
نازنین پوراقبال، مجتبی تمدنی
- ۱۰۷ بررسی تأثیر مشاوره طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دانشجویان کارشناسی: یک
مطالعه ترکیبی
سپیده مقدس، پریسا نیلفروشان، احمد صادقی
- ۱۳۱ اثربخشی مداخله بخشودگی بر تمایل به جبران و انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با خطاکاری زنان درگیر
طلاق عاطفی
طیبه شریفی، هما مقیمی، زهره لطیفی، رضا احمدی
- ۱۵۱ مقایسه اثربخشی بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری کش بر ترس از ارزیابی منفی
نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ سال با نارضایتی تن‌انگاره
شیوا اختریان، منصوره بهرامی پور اصفهانی، غلامرضا منشئی

The Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Emotion Regulation Strategies in Adolescents with Oppositional Defiant Disorder

Jafar Ghaitasi 

Phd Student in Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
Email: jafar.ghaitasi@uok.ac.ir

Ahmad Amani 

Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. (Corresponding Author), Email: a.amani@uok.ac.ir

Received: 2022-07-14	Revised: 2024-02-16	Accepted: 2024-05-11	Published: 2025-03-19
Citation: Ghaitasi, J., & Amani, A. (2025). The Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Emotion Regulation Strategies in Adolescents with Oppositional Defiant Disorder. <i>Research in Clinical Psychology and Counseling</i> , 14(2), 5-28. doi: 10.22067/tpccp.2024.77697.1316			

Abstract

Introduction: It is evident that the period of puberty and adolescence plays a pivotal role in an individual's life trajectory. During this period, adolescents are more susceptible to psychological issues compared to other age groups due to the crises they experience. One of the most significant issues that arises during this period is Oppositional Defiant Disorder (ODD). The advent of such disorder, particularly during adolescence, is regarded as a highly challenging phenomenon. The lack of timely treatment for this disorder may result in the development of traumatic psychological problems in adulthood. In other words, the period of childhood and adolescence is regarded as a crucial and vulnerable phase of human development, during which many mental disorders that manifest in adulthood have their origins (American Psychiatric Association, 2013). ODD is among the most significant reasons for children and adolescents to seek counseling and psychological services (Steiner & Remsing, 2007).

The disruptive and destructive behavior of students has been a prominent area of focus for researchers in recent years (Charles, 2013). Among the most prominent destructive behaviors and behavioral disorders that disrupt the performance of children and adolescents are oppositional, aggressive, and disobedient behaviors (Booker, et al., 2016; Herpers, et al., 2019). On the other hand, concern in the field of adolescent mental health and its impact on growth and psychological and behavioral functions and executive functions has increased significantly in parallel with the rise in the prevalence of mental disorders in children over the past few decades (Doyle, et al., 2019; Lin, et al., 2016).

Concurrently, ODD has emerged as the most challenging condition for therapists and researchers in this field (Cavanagh, et al., 2017; Doyle, et al., 2019). Based on the available statistics, the global prevalence of this disorder has been estimated 2% to 11% (American Psychiatric Association, 2013). It is also repeatedly reported as the third most common mental disorder among children and adolescents aged 2 to 16 years (Brammer & Lee, 2012). Additionally, internal studies have indicated that this disorder is prevalent in 3.9% of individuals over the course of their lifetime (Mohammadi, et al., 2019). Over the course of many years, a variety of treatment methods have been employed to address the behavioral,



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

cognitive, and emotional issues associated with ODD in children and adolescents. These methods include parent training, behavior management, psychotherapy, and family therapy. Despite the effectiveness of psychotherapy and counseling in treating these children, there are numerous challenges associated with their implementation (Abdollahi Boughrabadi, 2018). One of the efficacious treatments is emotional schema therapy, which is currently in the early stages of becoming an effective treatment in Iran. This treatment method is a meta-diagnostic structure that was recently introduced for the formulation and treatment of psychological harms. It addresses the conceptualization of perceptions and the responses of individuals to their feelings and affections (Silberstein, et al., 2012).

Method: The research design was a single-subject AB design, comprising three baselines, three treatment periods, and three follow-up periods. The statistical population consisted of all students enrolled in the first secondary schools of Dalaho City during the 2020-2021 academic year. Using purposeful sampling method and executing inclusion and exclusion criteria (e.g., informed consent, diagnosis of ODD, and absence of medication), the selection of the six students was conducted in accordance with the highest ethical standards. The instruments utilized in this investigation were as follows: The research employed a semi-structured clinical interview based on DSM-5, ODD rating scale (Hommersen, et al., 2006) and emotion regulation questionnaire for children and adolescents (Gross & John, 2003). Subsequently, the subjects underwent ten intervention sessions based on the Leahy emotional schema therapy model. Subsequent to the fourth, seventh, and tenth sessions, the participants were evaluated using the research tool.

Results: In addition to visual analysis based on AB process analysis graphs, statistical interpretation of the effectiveness of emotional schema therapy on emotion regulation strategies in adolescents with ODD was conducted using Cohen's d indices, Percentage of Non-overlapping Data (PND), Percentage of All Non-overlapping Data (PAND), Percentage Exceeding the Median (PEM), and Reliable Change Index (RCI). Cohen's d values and RCI less than 0.2 indicate a weak effect, between 0.2 and 0.8 indicate a moderate effect, and higher values indicate a large and strong effect. The PEM, PND, and PAND indices are obtained in the range of 0 to 1, with a value closer to 1 indicating a significant impact. Based on the results of the statistical analysis of the total score for emotion regulation, the Cohen's d values are in the range of 0.58 to 1, indicating a moderate effect. The PEM, PND, and PAND indices are all equal to one, and the absolute value of the RCI is greater than one in all cases. Additionally, the reappraisal strategy in emotion regulation yielded Cohen's d values between 0.41 and 0.90, indicating a moderate effect. The PEM, PND, and PAND indices were all obtained as 1, and the absolute value of RCI was greater than 1 in all cases. Furthermore, the Cohen's d values for the suppression strategy in emotion regulation fall within the range of 0.40 to 0.80, indicating a moderate effect. It is notable that the PEM, PND, and PAND indices all yielded a value of 1, and that the absolute value of RCI exceeded 1 in all instances. The results of the AB process analysis and total statistical indicators demonstrate a significant and consistent impact of emotional schema therapy on the overall score for emotion regulation, reappraisal strategies, and suppression strategy across all six participants.

Discussion and Conclusion: The results of this research demonstrate that the trend of the participants' scores on the total scale of emotion regulation and the subscales of reappraisal and suppression strategies exhibited an upward pattern during the treatment periods. Furthermore, this increasing trend was sustained in the follow-up period. These results suggest that emotional schema therapy is an effective and durable approach for improving emotion regulation strategies in adolescent

patients diagnosed with ODD. A review of the literature revealed no studies that have directly investigated the effectiveness of emotional schema therapy on emotion regulation strategies of adolescents with ODD. In a similar study (Ghodrati Shahtoori, et al., 2020), the efficacy of emotional schema therapy in improving all dimensions of cognitive-emotional regulation in soldiers with suicidal behavior was demonstrated. Also, a study by Izadi, et al. (2019) showed that emotional schema therapy model, which is based on the relationship between negative emotional schemas and alexithymia with physical symptoms, reduces negative emotional schemas and alexithymia by correcting the underlying processes of emotions and improving people's maladaptive strategies toward emotions. Among other research in line with this finding, we can refer to the research by of Leahy (2016, 2019) and Naderi, et al. (2015). Emotion regulation strategies give aggressive people the ability to recognize the process of occurrence of their negative emotions when negative emotions occur and then be able to control, manage and organize these emotions (Sheikhi Gerakoui, et al., 2021). It is suggested that due to the influence of different factors on the emergence and exacerbation of ODD, the role of emotional factor can be considered less in some participants, which indicates the need for similar research in different areas affecting this disorder.

Keywords: Oppositional defiant disorder, Emotion Regulation strategies, Emotional Schema Therapy

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

مقاله پژوهشی



دسترسی آزاد

اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه

جعفر قیطاسی

دانشجوی دکتری مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. jafar.ghaitasi@uok.ac.ir

احمد امانی

دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (نویسنده مسئول). a.amani@uok.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۲۷	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۲۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: قیطاسی، جعفر؛ امانی، احمد. (۱۴۰۳). اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱۴(۲)، ۵-۲۸. doi: 10.22067/tpccp.2024.77697.1316			

چکیده

هدف: پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه صورت گرفته است.

روش: طرح پژوهش، یک طرح تک آزمودنی از نوع AB بود که از سه خط پایه، سه دوره درمان و سه دوره پیگیری تشکیل شد. جامعه آماری پژوهش نیز شامل تمام دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول شهرستان دالاهو در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که پس از بررسی ملاک‌های ورود و خروج (مانند؛ رضایت آگاهانه، داشتن اختلال نافرمانی مقابله‌ای، و عدم مصرف دارو)، ۶ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن کامل ملاحظات اخلاقی انتخاب شدند. در این پژوهش از؛ مصاحبه بالینی نیمه ساختاریافته بر مبنای DSM-5، پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان و مقیاس درجه‌بندی اختلال نافرمانی مقابله‌ای هومرسن به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شد. در ادامه آزمودنی‌ها ۱۰ جلسه مداخله طرحواره درمانی هیجانی مبتنی بر پروتکل لیبی را دریافت کردند و در جلسات چهارم، هفتم و دهم مورد ارزیابی قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه در زمینه‌ی مهارت‌های تنظیم هیجان دارای مشکل هستند و رویکرد طرحواره درمانی هیجانی به‌عنوان یک روش درمانی می‌تواند در توانمندسازی و کاهش مشکلات آن‌ها اثربخش باشد.

نتیجه: در بررسی نتایج مشاهده شد که مداخله انجام گرفته در همه مؤلفه‌های پژوهش و در تمام ۶ مشارکت‌کننده، دارای اثرگذاری بالا و اثبات می‌باشد. می‌توان نتیجه گرفت طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه اثربخش است.

کلیدواژه‌ها: اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه، راهبردهای تنظیم هیجان، طرحواره درمانی هیجانی

مقدمه

مرحله بلوغ و نوجوانی یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی فرد به شمار می‌رود. در این مرحله نوجوانان با بحران‌هایی روبه‌رو هستند که باعث می‌شود احتمال بروز برخی مشکلات روان‌شناختی در آن‌ها نسبت به سایر اقشار جامعه بیشتر باشد. یکی از مهم‌ترین این مشکلات اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه^۱ می‌باشد. ظهور این قبیل اختلالات به‌ویژه در دوره نوجوانی موضوع بسیار چالش‌برانگیزی محسوب می‌شود. چراکه عدم درمان بهنگام اختلالاتی از این نوع ممکن است مشکلات روان‌شناختی آسیب‌زا را در دوران بزرگسالی به دنبال داشته باشد. به بیان دیگر، مرحله کودکی و نوجوانی یکی از مراحل حساس و بحرانی زندگی انسان محسوب می‌شود که بسیاری از اختلالات روانی دوران بزرگسالی از این مراحل آغاز می‌شود (American Psychiatric Association, 2013).

اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه یکی از مهم‌ترین دلایل مراجعه کودکان و نوجوانان به مراکز خدمات مشاوره و روانشناسی است (Steiner & Remsing, 2007). رفتارهای پر آشوب و مخرب دانش‌آموزان در سالیان اخیر مورد توجه بسیاری از محققان را قرار گرفته است (Charles, 2013). از جمله برجسته‌ترین رفتارهای مخرب و اختلالات رفتاری که در عملکرد کودکان و نوجوانان اختلال ایجاد می‌کند، می‌توان به رفتارهای مقابله‌ای، پر خاشگری و نافرمانی اشاره کرد (Booker et al., 2016; Herpers et al., 2019). از طرف دیگر نگرانی در حیطه بهداشت روان نوجوانان و تأثیر آن بر رشد و کارکردهای روانی و رفتاری^۲ و کارکردهای اجرایی^۳ موازی و هم‌زمان با افزایش شیوع اختلالات روانی کودکان در چند دهه‌ی اخیر به‌طور چشم‌گیری افزایش یافته است (Doyle et al., 2019; Lin et al., 2016) که در این بین اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه بالاترین چالش را برای درمانگران و پژوهشگران این حوزه ایجاد کرده است (Cavanagh et al., 2017; Doyle et al., 2019) و بر اساس آمار موجود شیوع بالاتری هم دارد به گونه‌ای که در مطالعات جهانی شیوع آن ۲ تا ۱۱ درصد ذکر شده است (American Psychiatric Association, 2013) و به عنوان سومین اختلال شایع روانی در میان کودکان و نوجوانان ۲ تا ۱۶ سال به کرات گزارش شده است (Brammer & Lee, 2012). همچنین مطالعات داخلی نیز شیوع این اختلال را در طول زندگی ۳/۹ درصد ذکر کرده‌اند (Mohammadi et al., 2019). بر مبنای ویراست نهایی راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی ویرایش پنجم (DSM-5) اختلال نافرمانی مقابله‌ای به صورت رفتارهای خصمانه، خلق و خوی عصبی تحریک‌پذیر، انتقام و کینه‌جویی به صورت طیفی خفیف تا شدید در کودکان نمود پیدا می‌کند.

1 Oppositional Defiant Disorder (ODD)

2 psychological and behavioral functions

3 executive function

به عبارت دیگر این اختلال به عنوان یک الگوی مکرر رفتار منفی گرایانه، رفتار خصمانه، نافرمانی و مقابله با مراجع قدرت تعریف شده است (American Psychiatric Association, 2013).

علاوه بر مشکلات یادشده همجوشی نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه در راستای بد تنظیمی هیجانی و ضعف مهارت‌های خودکنترلی مطالعات نشانگر آن است که این کودکان و نوجوانان اغلب در مواجهه با بزرگسالان از کلمات زشت و پرخاشگری استفاده می‌کنند و معمولاً به سرزنش دیگران می‌پردازند و مشکلاتشان طیفی وسیع از جامعه و خانواده به صورت کلی، و همسالان به صورت جزئی تر را شامل می‌شود (Boylan et al., 2007) که در صورت عدم شناسایی به موقع و انجام مداخلات درمانی لازم می‌تواند اختلال سلوک^۱ را در نوجوانی به همراه داشته باشد. در همین راستا نوجوانان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه این ویژگی را دارند که در بزرگسالی درگیر اختلال شخصیت ضداجتماعی^۲ و سوء مصرف مواد شده و مرتکب جرم و جنایت‌های متعددی شوند که این مورد نیز تبعات جبران‌ناپذیری را برای جامعه خواهد داشت (Wesselhoeft et al., 2019). نتایج حاصل از مطالعات مختلف نشانگر آن است که افراد با نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه، در مهارت‌های مورد نیاز عاطفی، شناختی و اجتماعی برای درخواست از افراد بزرگ‌تر دچار نقص هستند (Katzmann et al., 2019). همچنین در زمینه‌ی روابط بین فردی، پیشرفت تحصیلی، تمرکز و کارکردهای اجرایی دارای مشکل هستند که می‌تواند موجب مشکلاتی مانند: افسردگی، پرخاشگری، عزت نفس پایین و تحمل پایین ناکامی گردد (Li et al., 2018).

یکی از مؤلفه‌های مورد توجه در اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه سازه‌ی تنظیم هیجان است. تنظیم هیجان بدین معناست که هیجانات خود را بشناسیم و نسبت به چگونگی تجربه یا بیان آن‌ها آگاهی داشته باشیم (Gross, 1998). یکی از رویکردهای درمانی نوین برای کار با کودکان و نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه طرحواره درمانی هیجانی^۳ است. بر اساس رویکرد طرحواره درمانی هیجانی، همه افراد هیجانات منفی و دردناک را تجربه می‌نمایند اما آنچه افراد را از یکدیگر متمایز می‌سازد، چگونگی تفسیر و نوع واکنش به هیجانات و یا همان طرحواره‌های هیجانی آن‌هاست (Leahy, 2007, 2016).

یکی از مؤلفه‌هایی که افراد با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه در آن دچار مشکلاتی هستند سازه تنظیم هیجان است (Cavanagh et al., 2017; Rice et al., 2017). در تعریفی پیشگامانه پژوهشگران صاحب نظر بر این باورند که تنظیم هیجان^۴ فرایندی است که افراد به وسیله آن هیجان‌های خود را باهدف پاسخ سازگارانه

1 Conduct Disorder(CD)

2 Antisocial Personality Disorder(APD)

3 Emotional Schema Therapy(EST)

4 emotion regulation

به مطالبات محیطی به صورت خودآگاه و یا ناخودآگاه تنظیم می کنند (Gross & Thompson, 2007). به عبارت دیگر تنظیم هیجان یعنی هیجانات خود را بشناسیم و نسبت به چگونگی تجربه یا بیان آن‌ها آگاهی داشته باشیم (Gross, 1998). از سوی دیگر مشکلات مربوط به تنظیم هیجان استفاده از شیوه‌های ناکارآمد به منظور پاسخ به هیجانات را دربرمی گیرند و یک عامل هشدار فراتشخیصی برای ایجاد و همچنین تداوم مشکلات روان شناختی مختلف مانند؛ اختلال خوردن به حساب می آید (Gross & Thompson, 2007). دشواری در تنظیم هیجان فرایندی مشابه نیست، بلکه به وسیله سازوکارهای مختلفی به وقوع می پیوندد. برخی از محققان به این نتیجه رسیده اند که الگوی دشواری در تنظیم هیجان مفهوم وسیعی دارد که شامل دشواری در تشخیص و توصیف احساسات و عواطف و دشواری در تنظیم هیجان و رفتار می شود (Leehr et al., 2015). افرادی که قادر به تنظیم هیجان خود نیستند، در توانایی تنظیم هیجانات بسیار ضعیف عمل می کنند و به کارگیری هیجانات در آن‌ها با رفتارهای انجام شده تناسب ندارد (Esmaeli et al., 2017). تنظیم هیجان ضعیف باعث سطح بالای پرخاشگری و خشونت نیز می شود (Garofalo et al., 2020) و از طرفی، نا تنظیمی هیجان و پرخاشگری، سبب مشکلات درون سازی شده و برون سازی شده در نوجوانان می شوند (Henriksen et al., 2021). توانایی شناسایی، درک و تنظیم هیجان یکی از اصول سلامت روان تلقی می شود و بد تنظیمی هیجان پیامدهای منفی متعددی دارد که از جمله آن‌ها تحمل پریشانی است (Gianini et al., 2015; Wollenberg et al., 2013). افراد باتحمل پریشانی پایین (مانند افراد دارای اختلالات رفتاری) در تلاشی بیهوده برای مقابله با هیجانات منفی خود درگیر بی نظمی رفتار می شوند (Keough et al., 2010). در طول سالیان متمادی شیوه‌های درمانی مختلفی از قبیل آموزش والدین^۱، مدیریت رفتار^۲، روان درمانی^۳ و خانواده درمانی^۴ برای مقابله با مشکلات رفتاری، شناختی و هیجانی کودکان و نوجوانان مبتلا به ODD به کار گرفته شده است، اما در درمان کودکان ارائه روان درمانی و مشاوره باوجود اثربخشی با مشکلات زیادی روبه رو بوده است (Abdollahi Boughrabadi, 2018). یکی از درمان‌های مؤثر می تواند طرحواره درمانی هیجانی باشد که در ایران در مراحل اولیه تبدیل شدن به درمانی اثربخش می باشد. این روش درمانی یک ساختار فراتشخیصی است که به تازگی در فرمول سازی و درمان آسیب‌های روان شناختی معرفی شده و به چرایی مفهوم سازی، شیوه‌های ادراک و پاسخ‌دهی افراد به احساسات و عواطف خود اشاره دارد (Silberstein et al., 2012). رویکرد طرحواره درمانی هیجانی (EST) بر تأویل تفکرات فرد از

1 parent training

2 behavior management

3 psychotherapy

4 family therapy

هیجان‌ات تأکید می‌کند، و صرفاً بر پذیرش یا آگاهی ذهن از هیجان‌ات تأکید نمی‌کند، که این یکی از تفاوت‌های درمانی (EST) از سایر مدل‌های موج سوم است. اگرچه استراتژی‌ها مخصوص سایر درمان‌های موج سوم نیز مفید هستند، مدل (EST) تلاش می‌کند تا نظریه و دیدگاه خاص فرد درباره هیجان‌ات خودش را روشن کند، آن را اصلاح سازد و استراتژی‌های سازگارتر تنظیم هیجان را ایجاد نماید. بنابراین، تأکید بر اعتبارسنجی، ایجاد هیجان‌ات، بهنجارسازی^۱ هیجان‌ات، گسترش و تمایز هیجان‌ات، پیوند هیجان‌ات به معانی مهم، گسترش معانی فردی، اصلاح باورها در مورد عدم کنترل هیجان‌ات و افزایش پذیرش احساسات به صورت مختلط است (Leahy, 2019). با توجه به موارد ذکر شده و مشکلات هیجانی نوجوانان با نافرمانی مقابله‌ای به نظر می‌رسد طرحواره درمانی هیجانی بتواند نقش مؤثری در حل این مشکلات داشته باشد.

لیهی با استفاده از رویکردهای مختلف درمانی (مانند: طرحواره درمانی^۲ یا نگ، نظریه شناختی رفتاری^۳ بک، الگوی فراشناخت^۴ ولز و مدل درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد^۵)، مدل طرحواره درمانی هیجانی را به عنوان شکل نوینی از درمان شناختی رفتاری برای آسیب‌شناسی و درمان مشکلات هیجانی ارائه کرده است (Leahy, 2007). البته لیهی در جدیدترین نوشته‌های خود به روشنی اظهار کرده است با اقتباس از رویکرد پردازش اطلاعات^۶ مدل طرحواره درمانی هیجانی را طراحی کرده است و آن را برای باورها در زمینه هیجان‌ات به کار می‌برد (Leahy, 2019). بر اساس رویکرد طرحواره درمانی هیجانی، تمام افراد هیجان‌ات دردناک و ناخوشایندی را تجربه می‌کنند، اما چیزی که افراد را از یکدیگر متمایز می‌کند، نحوه تفسیر و نوع واکنش آن‌ها به این هیجان‌ات و یا طرحواره‌های هیجانی آنان است (Leahy, 2007, 2016). در الگوی طرحواره درمانی لیهی، افراد از نظر تحلیل و برآوردهایی که از تجربه هیجانی خود دارند، متفاوت هستند و انتظار می‌رود با راهبردها یا استراتژی‌های مختلف مانند: حمایت اجتماعی (راهبردهای اعتباریابی انطباقی یا غیر انطباقی)، راهبردهای شناختی کم‌ثمر و یا بی‌ثمر (تکیه بیش‌ازحد بر نشخوار و نگرانی) و اجتناب تجربی (سرکوب کردن، گریز و اجتناب نمودن و یا با استفاده از سایر راهبردها سعی کنند با هیجان‌ات خود مقابله کنند، درواقع این روش بر موارد زیر تأکید دارد: چگونگی قضاوت افراد درباره هیجان‌های خود، انتظاراتی که دارند، مفهوم‌سازی تجربه هیجانی افراد و درنهایت این که از چه استراتژی‌های رفتاری، درون فردی و بین فردی در پاسخ به تجربه هیجانی خود استفاده

1 normalizing

2 schema therapy

3 cognitive behavioral

4 metacognition model

5 acceptance and commitment therapy

6 information processing approach

کنند، از فردی به فرد دیگر متفاوت است (Leahy et al., 2011). در مدل طرحواره درمانی هیجانی توصیه می‌شود که مراجع از پذیرش، فعال‌سازی رفتاری و ایجاد روابط حمایتی معنادارتر به جای استفاده از پرهیز و بیمناکی یا نشخوار فکری در مسیر مقابله با هیجان بهره بگیرد (Leahy, 2015).

در ایران رویکرد طرحواره درمانی هیجانی (EST) نیز اخیراً در چند مطالعه به کار گرفته شده است به عنوان مثال امام‌زamani و همکاران (Emam Zamani et al., 2019) در پژوهشی به بررسی اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی گروهی بر اضطراب و طرحواره‌های هیجانی زنان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر پرداختند. نتایج نشان داد که طرحواره درمانی هیجانی گروهی باعث کاهش معنادار در نمرات اضطراب، افزایش معنادار کاربرد همه طرحواره‌های هیجانی سازگار و کاهش معنادار کاربرد طرحواره‌های هیجانی ناسازگار احساس گناه، ساده‌انگاری، خردگرایی، دوام، سرزنش و نشخوار فکری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. همچنین فرخزادیان و همکاران (Farokhzadian et al., 2018) در پژوهشی به بررسی تأثیر ترکیبی درمان فراشناختی و طرحواره درمانی هیجانی مبتنی بر آسیب‌های دوره کودکی بر اختلال اضطراب فراگیر در کودکان پرداختند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که اختلال اضطراب فراگیر با این درمان ترکیبی توانسته به طور معناداری کاهش یابد. همین‌طور در پژوهشی دیگر مرواریدی و همکاران (Morvaridi et al., 2019) به مطالعه اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر طرحواره درمانی هیجانی بر کاهش حساسیت اضطرابی زنان مبتلا به اضطراب اجتماعی پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که، گروه درمانی مبتنی بر طرحواره درمانی هیجانی منجر به کاهش حساسیت اضطرابی زنان مبتلا به اضطراب اجتماعی می‌شود. همچنین عسگری و گودرزی (Asgari & Goodarzi, 2019) نیز پژوهشی باهدف تعیین تأثیر طرحواره درمانی هیجانی بر صمیمیت زناشویی زوجین در آستانه طلاق انجام دادند، یافته‌ها حاکی از آن بود که طرحواره درمانی هیجانی بر صمیمیت زناشویی زوجین در آستانه طلاق مؤثر است. اما در مرحله پیگیری نتایج معنادار نبود. در مطالعه‌ی دیگر تاشکه و همکاران (Tashkeh et al., 2018) نیز به بررسی اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر مقبولیت اجتماعی و رفتار قلدری در نوجوانان مبتلا به اختلال استرس پس از آسیب پرداخته‌اند. نتایج به دست آمده نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین میانگین نمرات گروه آزمایشی در نمرات پس‌آزمون پذیرش اجتماعی و رفتار قلدری با گروه کنترل بود و همچنین مداخله موجب بهبود نمرات پذیرش اجتماعی و کاهش نمرات رفتار قلدری در گروه آزمایشی گردید. ازین‌رو و با توجه به این‌که مطالعات ذکر شده و اکثر پژوهش‌های انجام شده در حوزه بزرگسالان و مشکلات آن‌ها صورت گرفته و طیف سنی کودک و نوجوان مورد غفلت قرار گرفته‌اند. با توجه به این‌که شناسایی اولیه و ارائه برنامه‌های

مداخله‌ای مناسب به‌منظور جلوگیری از آسیب‌های فردی، اقتصادی، تحصیلی، عاطفی و اجتماعی بسیار مؤثر است (Matthys & Lochman, 2017). در همین راستا تمرکز اصلی مطالعه‌ی پیش‌رو پاسخ به این سؤال است که آیا طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه تأثیرگذار است یا خیر؟ در ادامه به اهداف و فرضیه‌های پژوهش اشاره می‌شود.

اهداف پژوهش:

هدف اصلی:

تعیین اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه.

اهداف جزئی:

- تعیین اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه.
- تعیین اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد ارزیابی مجدد در تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه.
- تعیین اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد سرکوب در تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه.

فرضیه‌های پژوهش:

فرضیه اصلی:

طرحواره درمانی هیجانی بر تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه اثربخش است.

فرضیه‌های جزئی:

- طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد ارزیابی مجدد در تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه اثربخش است.
- طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد سرکوب در تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه اثربخش است.

روش

مطالعه حاضر، مطالعه تک آزمونی از نوع AB می‌باشد. در طرح AB، طرح‌های تجربی (A) یعنی خط پایه یا مرحله بدون دست‌کاری و B مرحله درمان یا مداخله آزمایشی) اقدامات درمانی روی یک نفر انجام می‌شود تا مشخص گردد که روش مداخله تا چه اندازه تأثیرگذار است. AB این امکان را به پژوهشگر

می‌دهد که دوره آزمایشی را قبل و بعد از اجرای این دوره مقایسه کند (Delavar, 2005). جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول شهرستان دالاهو با سابقه مراجعه به مراکز مشاوره یا هسته مشاوره آموزش و پرورش بود که در سال تحصیل ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. با روش نمونه‌گیری هدفمند و جهت انجام فرایند نمونه‌گیری پرسشنامه اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه هومرسون^۱ (فرم والدین) به‌عنوان آزمون غربالگری داوطلبانی که حاضر به همکاری بودند، اجرا شد. سپس ۶ نفر از داوطلبانی که نمره‌ی آن‌ها در خرده مقیاس‌های پرسشنامه اختلال نافرمانی مقابله‌ای یک انحراف معیار بالاتر از میانگین قرار گرفت و بر اساس ملاک‌های ورود از جمله داشتن سن ۱۱ تا ۱۶ سال، وجود اختلال ODD بر اساس ملاک‌های پرسشنامه اختلال نافرمانی مقابله‌ای و مصاحبه بالینی پژوهشگر بر اساس ملاک‌های آخرین ویرایش (DSM-5)، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی مرتبط با اختلال ODD، عدم شرکت در دوره‌های آموزشی و درمانی مرتبط با اختلال ODD و توانایی حضور در ۱۰ جلسه درمانی و ملاک‌های خروج از جمله عدم رضایت والدین، مصرف داروهای روان‌پزشکی مرتبط با اختلال ODD، شرکت قبلی و یا هم‌زمان در دوره‌های آموزشی و درمانی مرتبط با اختلال ODD، انجام ندادن تکالیف مشخص شده و یا ابراز عدم تمایل به ادامه همکاری انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

مصاحبه بالینی برای تشخیص اختلال نافرمانی مقابله‌ای: مصاحبه‌ای محقق ساخته بر مبنای علائم و نشانه‌ها اختلال نافرمانی مقابله‌ای بر اساس DSM-5 طراحی شد. علائم این اختلال عبارت‌اند از: به‌طور عمدی با اعمال و رفتار دیگران را آزار می‌دهد، به‌طور فعال در پیروی از اکثر درخواست‌ها یا مقررات منابع قدرت سرپیچی می‌کند، نسبت به دیگران خشمگین یا بی‌میل است، کینه‌توز و به دنبال انتقام است، اکثر اوقات جروبحث می‌کند، به‌دفعات از کوره درمی‌رود، دیگران را به خاطر اشتباهات خودش سرزنش می‌کند، به‌آسانی دلخور می‌شود و زودرنج است. این الگوهای رفتاری موجب افت عملکرد در مدرسه و یا دیگر موقعیت‌های اجتماعی می‌گردد (American Psychiatric Association, 2013).

مقیاس درجه‌بندی اختلال نافرمانی مقابله‌ای^۲ (ODDRS): این مقیاس توسط (Hommersen et al., 2006)

برای تشخیص کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای طراحی شده است و دارای ۱۶ گویه می‌باشد، ۸ ماده از آن مربوط به والدین و ۸ ماده مربوط به معلمین است و در یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (از ۰ اصلاً تا ۳ خیلی زیاد) به ارزیابی نظر شرکت‌کنندگان می‌پردازد. در هر یک از فرم‌های والد و معلم کمترین نمره ۰ و بیشترین نمره ۲۴ می‌باشد. به هر میزان که نمره فرد بالاتر باشد شدت اختلال بیشتر است. به علت برگزاری

1 Hommersen

2 Oppositional Defiant Disorder Rating Scale(ODDRS)

آنلاین مدارس و عدم دسترسی لازم به معلمین در این مطالعه از فرم والدین استفاده شد. «سازندگان مقیاس ضریب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و ضریب پایایی آن را به روش باز آزمایی ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند» (Davudi et al., 2018). ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس توسط فرامرزی و همکاران (Faramarzi et al., 2012) احراز شده است. «ضریب پایایی به روش باز آزمایی ۰/۹۴ بسیار مطلوب گزارش شده است» (Davudi et al., 2018).

پرسشنامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان^۱ (ERQ-CA): این پرسشنامه توسط (Gross & John, 2003) تنظیم شده است، ۱۰ گویه دارد که ۶ گویه آن مربوط به راهبرد ارزیابی مجدد و ۴ گویه آن نیز مربوط به ارزیابی راهبرد سرکوب است. سؤالات آن در یک مقیاس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از ۱ کاملاً مخالفم تا ۷ کاملاً موافقم) قرار دارد. گراس روایی و پایایی این پرسشنامه را مطلوب و با ضریب همسانی درونی ۰/۷۳ و ضریب باز آزمایی ۰/۶۹ گزارش کرده است (Ioannidis & Siegling, 2015). در ایران نیز این پرسشنامه توسط لطفی و همکاران (Lotfi et al., 2019) اعتباریابی شده است که پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. فرم تجدیدنظر شده‌ی این پرسشنامه یعنی پرسشنامه‌ی تنظیم هیجان کودک و نوجوان (ERQ-CA) توسط گولان و تف (Gullone & Taffe, 2012) برای ارزیابی راهبردهای تنظیم هیجان در افراد غیر بزرگسال، یعنی کودکان و نوجوانان ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است. در فرم کودک و نوجوان این پرسشنامه گویه‌ها از نظر جمله‌بندی تغییراتی یافته‌اند تا مناسب افراد غیر بزرگسال شود. اما از نظر مفهومی دقیقاً همسو با فرم بزرگسال پرسشنامه (ERQ) هستند.

روش اجرای پژوهش

این درمان در مطالعات داخلی در مطالعاتی استفاده شده است که جهت اعتباربخشی به پروتکل درمانی در مقدمه به چند مورد آن اشاره شده است. اما تا جایی که پژوهشگر پژوهش حاضر در پایگاه‌های داخلی و خارجی معتبر جستجو کرده است، جهت مداخله در مشکلات رفتاری کودکان از این درمان فقط در یک مطالعه استفاده شده است. سنجش خط پایه در سه مرحله پیش از مداخله، با استفاده از مقیاس اختلال نافرمانی مقابله‌ای انجام شد. این پرسشنامه توسط والدین از ابتدای خط پایه تا انتهای مرحله پیگیری تکمیل گردید. هر یک از آزمودنی‌ها در ۱۰ جلسه طرحواره درمانی هیجانی (یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به صورت هفتگی) شرکت نمودند و پس از جلسات چهارم، هفتم و دهم توسط ابزارهای پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند. و سپس پیگیری نتایج در سه مرحله و با فاصله زمانی یک‌ماهه (۳۰ روز) انجام گرفت.

1 emotion regulation questionnaire for children and adolescents

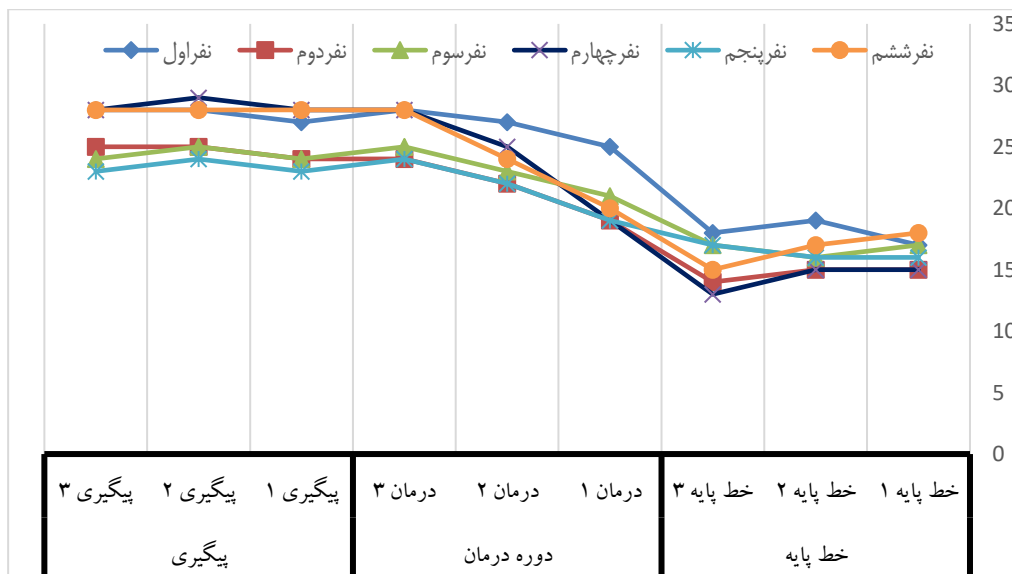
جدول ۱: محتوای جلسات طرحواره درمانی هیجانی

جلسات	هدف	فرایند
جلسه اول	معارفه و برقراری ارتباط درمانی، تبیین طرحواره درمانی هیجانی و اهداف جلسات	برقراری رابطه درمانی عمیق و افزایش انگیزه جهت شرکت در کلاس‌ها، ارائه اهداف جلسات، تعریف و بررسی هیجانات، ارائه تکلیف کارکرد هیجانات و اهمیت آن‌ها
جلسه دوم	تبیین هیجانات دردناک و به چالش کشیدن آن‌ها	مرور تکالیف خانگی، صحبت در مورد هیجانات دردناک، به چالش کشیدن هیجانات دردناک، ارائه تکلیف مشاهده و توصیف هیجانات
جلسه سوم	بحث درباره هیجانات دردناک، ارائه طرحواره‌های هیجانی و به چالش کشیدن هیجانات	مرور تکالیف خانگی، بحث مجدد در مورد هیجانات دردناک و چالش‌های آن‌ها، تبیین و پرداختن به طرحواره‌های هیجانی، کشف و به چالش کشیدن هیجانات
جلسه چهارم	شناسایی طرحواره‌های هیجانی شرکت‌کننده و بحث درباره آن	پرداختن به طرحواره‌های هیجانی شناسایی شده در شرکت‌کننده، چالش‌های کلامی در مورد هیجانات شرکت‌کننده
جلسه پنجم	شناسایی عدم خودمهارگری هیجانی شرکت‌کننده	ارائه تمرین موقتی بودن هیجانات، طراحی آزمایش رفتاری، ارائه فهرست فعالیت برای آزمایش باور موقتی بودن هیجانات
جلسه ششم	پذیرش و آگاهی محیطی به هیجانات	مرور تکالیف، کمک به شرکت‌کننده جهت پذیرش هیجانات خود، ارائه تکلیف تکنیک ذهن آگاهی گسلیده
جلسه هفتم	مواجهه‌سازی با طرحواره‌های هیجانی مداخله‌کننده	شروع مواجهه‌سازی آرام و تجسمی، سنجش طرحواره‌های هیجانی مداخله‌کننده با هیجانات ناشی از عدم خودمهارگری و بحث درباره آن‌ها
جلسه هشتم	شناسایی هیجانات تکانشگرانه و نوشتن داستان در مورد هیجانات	شناسایی هیجانات تکانشگرانه، شروع تمرین نوشتن داستان در مورد هیجانات، پرداختن به طرحواره‌های هیجانی موجود در داستان‌ها، ارائه تکلیف برای نوشتن داستان‌های بیشتر
جلسه نهم	ادامه شناسایی هیجانات تکانشگرانه و مواجهه با آن‌ها	بحث درباره هیجانات تکانشگرانه و مواجهه با این هیجانات، بحث در مورد طرحواره‌های هیجانی، درخواست از شرکت‌کننده برای نوشتن خلاصه درمان
جلسه دهم	بررسی تغییرات هیجانی شرکت‌کننده، مرور کلی و خاتمه جلسات.	بررسی تکالیف گذشته، بحث در مورد پذیرش هیجانات، بحث در مورد تغییراتی که در هیجانات آن‌ها قبل و بعد از درمان رخ داده، تعهد به انجام تمرینات. مرور جلسات قبلی و خاتمه جلسات.

یافته‌ها

در این پژوهش ۱۰۰ درصد شرکت‌کنندگان پسر و باسابقه مراجعه به مراکز مشاوره یا هسته مشاوره شهرستان دالاهو بودند که ۳۴ درصد در کلاس هشتم و ۶۶ درصد در کلاس نهم مشغول به تحصیل بودند. ۱۷ درصد از شرکت‌کنندگان دارای وضعیت تحصیلی بالاتر از متوسط، ۴۹ درصد دارای وضعیت متوسط و ۳۴ درصد دارای وضعیت ضعیف بودند.

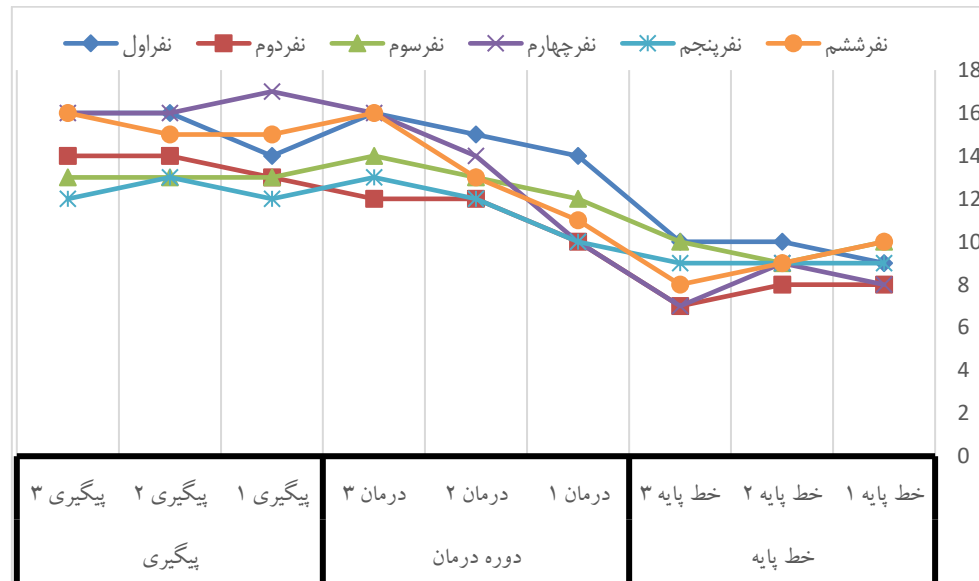
علاوه بر تحلیل چشمی بر مبنای نمودارهای تحلیل روند AB، برای تفسیر آماری بررسی اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه از شاخص‌های d کوهن، درصد داده‌های ناهمپوش PND، درصد همه داده‌های ناهمپوش PAND، درصد داده‌های افزون بر میانه PEM، و شاخص تغییر پایا RCI استفاده شد. مقدار d کوهن و RCI کمتر از ۰/۲ نشانگر اثر ضعیف، بین ۰/۲ تا ۰/۸ اثر متوسط و مقادیر بالاتر نشانگر اثر زیاد و قوی است. شاخص‌های PEM، PND و PAND در بازه ۰ تا ۱ به دست می‌آیند و مقدار نزدیک به ۱ نشانگر تأثیر بالاتر است.



نمودار ۱. روند نمرات شرکت‌کنندگان در نمره‌ی کل تنظیم هیجان

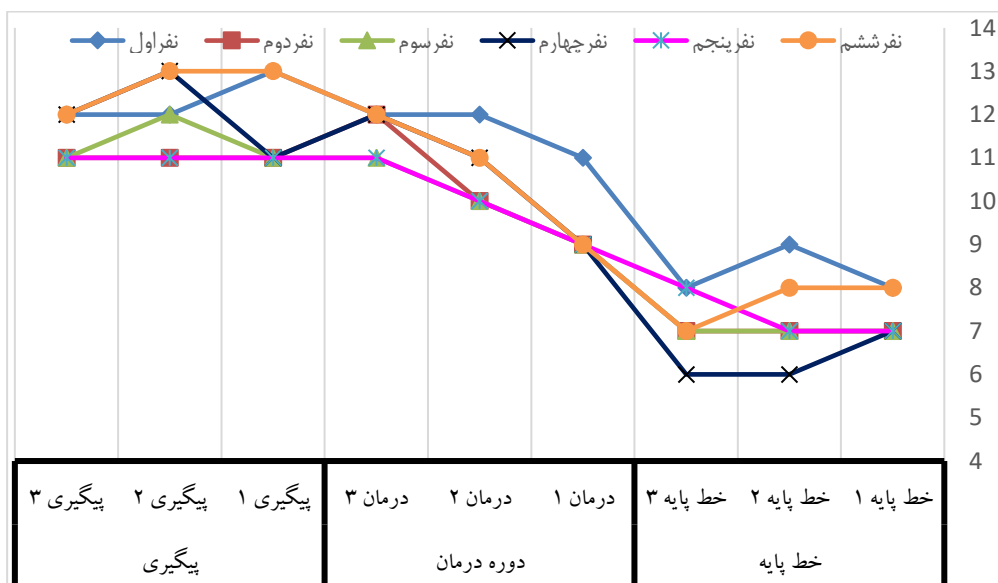
نمودار ۱ نتایج تحلیل روند AB، بررسی اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان را در شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد. سیر افزایشی نمرات از ابتدای خط پایه تا جلسات طول درمان به خوبی نشانگر تأثیرگذاری طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در شرکت‌کنندگان است. این سیر

افزایشی با شیبی کم تر و گاهی با کاهش نامحسوس در دوره ی پیگیری نیز قابل رؤیت است. بر اساس نتایج آنالیزهای آماری، مقادیر d کوهن در محدوده ۰/۵۸ تا ۱ قرار گرفته و نشان دهنده ی تأثیرگذاری متوسط رو به بالاست. شاخص های PEM، PND و PAND همه ۱ به دست آمده و مقدار مطلق RCI در تمام موارد بیشتر از ۱ است. نتایج تحلیل روند AB و مجموع شاخص های آماری نشان دهنده ی تأثیرگذاری بالا و باثبات طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان در هر ۶ شرکت کننده است.



نمودار ۲. روند نمرات مشارکت کنندگان در راهبرد ارزیابی مجدد در تنظیم هیجان

نمودار ۲ نتایج تحلیل روند AB، بررسی اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد ارزیابی مجدد در تنظیم هیجان را در ۶ مشارکت کننده نشان می دهد. سیر صعودی نمرات از شروع خط پایه تا طول جلسات درمان به خوبی نمایانگر تأثیر طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد ارزیابی مجدد در تنظیم هیجان در شرکت کنندگان است. این سیر افزایشی با شیبی کم تر و گاهی با کاهش نامحسوس در دوره ی پیگیری نیز قابل رؤیت است. بر اساس نتایج آنالیزهای آماری مقادیر d کوهن در محدوده ۰/۴۱ تا ۰/۹۰ قرار گرفته و نشانگر تأثیرگذاری متوسط رو به بالاست. شاخص های PEM، PND و PAND همه ۱ به دست آمده و مقدار مطلق RCI در تمام موارد بیشتر از ۱ است. نتایج تحلیل روند AB و مجموع شاخص های آماری نشان دهنده ی تأثیرگذاری بالا و باثبات طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد ارزیابی مجدد در تنظیم هیجان در هر ۶ شرکت کننده است.



نمودار ۳. روند نمرات شرکت کنندگان در راهبرد سرکوب در تنظیم هیجان

نمودار ۳ نتایج تحلیل روند ABA، بررسی اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد سرکوب در تنظیم هیجان را در شرکت کنندگان نشان می دهد. سیر صعودی نمرات از ابتدای خط پایه تا طول جلسات درمان به خوبی نشانگر تأثیر طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد سرکوب در تنظیم هیجان در شرکت کنندگان است. این سیر افزایشی با شیبی تندتر و گاهی با کاهش نامحسوس در دوره پیگیری نیز قابل رؤیت است. همچنین بر اساس نتایج آنالیزهای آماری، مقادیر d کوهن در محدوده ۰/۴۰ تا ۰/۸۰ قرار دارد و نشانگر تأثیرگذاری متوسط رو به بالاست. شاخص های PEM، PND و PAND همه ۱ به دست آمده و مقدار مطلق RCI در تمام موارد بیشتر از ۱ است. نتایج تحلیل روند AB و مجموع شاخص های آماری نشان دهنده تأثیرگذاری بالا و باثبات طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد سرکوب در تنظیم هیجان در هر ۶ شرکت کننده است.

نتیجه

نتایج حاصل از پژوهش در نمودارهای شماره ۱، ۲ و ۳ نشان می دهد که روند نمرات شرکت کنندگان در مقیاس کل تنظیم هیجان و خرده مقیاس های راهبرد ارزیابی مجدد و سرکوب در دوره های درمان سیری افزایشی داشته و در دوره های پیگیری نیز این روند افزایشی حفظ شده است. این یافته ها نشان دهنده اثربخشی و ماندگاری طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی

مقابله‌جویانه است. هیچ پژوهش داخلی یا خارجی که به صورت مستقیم اثربخشی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه را بررسی نموده باشد، یافت نشد. اما در پژوهشی مشابه قدرتی شاه‌توری (Ghodrati Shahtoori et al., 2020) دریافتند که طرحواره درمانی هیجانی در بهبود تمام ابعاد تنظیم شناختی-هیجانی سربازان اقدام کننده به خودزنی اثربخش است. همچنین پژوهش ایزدی (Izadi et al., 2019)، نیز نشان داد که مدل طرحواره درمانی هیجانی بر اساس وجود رابطه طرحواره‌های هیجانی منفی و ناگویی هیجانی با نشانه‌های بدنی، با اصلاح فرآیندهای زیربنایی هیجان و بهبود راهبردهای ناسازگارانه افراد در مقابل هیجانات، موجب کاهش طرحواره‌های هیجانی منفی و ناگویی هیجانی می‌شود. از دیگر پژوهش‌های همسو با این یافته می‌توان به پژوهش‌های لیهی و نادری (Leahy, 2015; Naderi et al., 2016, 2019) اشاره نمود. راهبردهای تنظیم هیجان به افراد پرخاشگر این توانمندی را می‌دهد که در هنگام بروز هیجانات منفی، فرایند رخدادی هیجانات منفی خود را تشخیص دهند و سپس بتوانند این هیجانات را کنترل، مدیریت و ساماندهی کنند (Sheikhi Gerakoui et al., 2021).

بسیاری از پژوهشگران معتقدند که اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه یک اختلال در حوزه بد تنظیمی هیجان است تا اختلالی در حوزه رفتارهای مختل کننده، بنابراین می‌توان گفت که بد تنظیمی هیجانی ویژگی اصلی اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه است (Jiang et al., 2016). بر اساس مدل طرحواره درمانی هیجانی، نوجوانان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه، از واکنش‌های هیجانی ناسازگارانه‌ی خود به عنوان راهبردی برای پاسخ به محرک‌های محیطی استفاده می‌کنند. در طول جلسات مداخله به این افراد کمک شد که در زمان آشفتگی هیجانی، ارزیابی‌ها و راهبردهای هیجانی خود را کشف و شناسایی کنند. بدین صورت که در آغاز، با افزایش آگاهی نسبت به هیجانات ناسازگارانه و عملکرد آن‌ها و سپس با آموزش روانی در مورد هیجانات، واکنش‌های هیجانی آنان هدف گرفته شد تا تجارب هیجانی خود را به صورت همگانی و بهنجار در نظر بگیرند. این بازشناسی هیجانی که آن‌ها عمومی و همگانی هستند به جای سرکوب نمودن، اجتناب کردن و قضاوت نمودن منجر به عادی‌سازی، اعتباربخشی و تشویق به پذیرش طیف گسترده‌ای از واکنش-های هیجانی ناکارآمد شد که زمینه‌ساز اصلاح طرحواره‌های هیجانی ناکارآمد مانند؛ غیرقابل کنترل بودن، خودآگاهی هیجانی و مرتبط‌سازی هیجانات با ارزش‌های والاتر شد. بدین معنا که نوجوانان یاد گرفتند به جای مقابله و تسلیم در برابر هیجانات برانگیخته شده نسبت به عملکرد و تأثیر منفی آن‌ها آگاهی پیدا کنند و با ارزیابی آن‌ها در شرایط و موقعیت‌های مختلف، تخلیه مناسب هیجانات و بهبود عواطف نسبت به سالم نگه داشتن زندگی هیجانی خود اقدام کرده و بر آن کنترل داشته باشند و مشکلات مربوط به دشواری در

تنظیم هیجان خود را بهبود بخشند.

در تبیین فرضیه‌ی اصلی یعنی طرحواره درمانی هیجانی بر تنظیم هیجان در نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه اثربخش است، با مقایسه خط‌های پایه با دوره‌های درمان و پیگیری مربوط به هر ۶ شرکت‌کننده مشاهده می‌شود که بیشترین بهبودی در نمره کل تنظیم هیجان مربوط به شرکت‌کننده ۴ و ۶ و سپس شرکت‌کننده ۱ می‌باشد و شرکت‌کنندگان ۲، ۳ و ۵ نیز روند بهبود تقریباً مشابهی را تجربه کرده‌اند. در طول درمان شرکت‌کنندگان شماره ۴، ۶ و ۱ همواره فعال‌تر از سایرین بودند و مشارکت بالایی در فرایند مداخله از خود نشان می‌دادند. این شرکت‌کنندگان در مقایسه با سایر شرکت‌کنندگان در انجام تکالیف خانگی محول شده از طرف درمانگر تلاش بیشتری می‌کردند و در کشف و به چالش کشیدن طرحواره‌های هیجانی و همچنین بحث در مورد هیجانات مشکل‌ساز خود و به چالش کشیدن آنها فعال‌تر بودند. بنابراین کشف و مواجهه با تجربه‌های هیجانی و عدم اجتناب آنها از این هیجانات، این شرکت‌کنندگان را برای تجربه تغییرات مطلوب آماده‌تر کرد و زمینه بهبود آشفته‌گی‌های هیجانی آنان را فراهم نمود. بنا بر اظهارات این مشارکت‌کنندگان محیط خانواده کم تنش یا بدون تنش گزارش شده است. همچنین در طول درمان شرکت‌کنندگان شماره ۲، ۳ و ۵ منفعل‌تر از سایرین بودند و مشارکت بالایی در فرایند مداخله از خود نشان نمی‌دادند. این شرکت‌کنندگان در مقایسه با سایر شرکت‌کنندگان در انجام تکالیف خانگی محول شده از طرف درمانگر تلاش کمتری می‌کردند و در کشف و به چالش کشیدن طرحواره‌های هیجانی و همچنین بحث در مورد هیجانات مشکل‌ساز خود و به چالش کشیدن آنها منفعل‌تر بودند. بنابراین عدم کشف و مواجهه با تجربه‌های هیجانی و عدم اجتناب آنها از این هیجانات، این شرکت‌کنندگان را برای تجربه تغییرات مطلوب آماده نکرده و زمینه بهبود آشفته‌گی‌های هیجانی آنان را فراهم ننموده است. بنا بر اظهارات این مشارکت‌کنندگان محیط خانواده تنش‌زا گزارش شده و والدین سابقه مشاجره، قهر از منزل و حتی اقدام جهت متارکه را داشته‌اند.

در تبیین فرضیه‌ی جزئی اول یعنی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد ارزیابی مجدد در تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه اثربخش است، در زیرمقیاس راهبرد ارزیابی مجدد مشاهده می‌شود که بیشترین بهبودی مربوط به شرکت‌کننده ۴ و سپس شرکت‌کننده ۶ می‌باشد و کمترین مقدار بهبودی نیز مربوط به شرکت‌کننده ۵ است. راهبرد ارزیابی مجدد به بررسی و اندازه‌گیری توانایی فرد در تغییر افکار و هیجانات مشکل‌ساز می‌پردازد. بدین معنی که هرچقدر فرد قادر باشد نگرش خود به هیجانات و افکار ناکارآمد را تغییر داده و آنها را کنترل کند، نمرات بهتری در این زیرمقیاس می‌گیرد. در تبیین این مورد می‌توان چنین گفت که شناخت و کسب بینش در مورد افکار و هیجانات تجربه‌شده گامی مهم برای کنترل

آنها می‌باشد. از آن‌جاکه شرکت‌کنندگان ۴ و ۶ در این فرایند فعال‌تر بوده و با درگیری بیشتر در طول جلسات مداخله و انجام مستمر تمرین‌های خانگی این مهارت خود را تقویت نموده و در نتیجه بهبودی بیشتری نیز تجربه کرده‌اند. در رابطه با شرکت‌کننده ۵ که در مقایسه با سایر شرکت‌کنندگان بهبودی کمتری را تجربه کرده است، بنا بر اظهار این مشارکت‌کننده می‌توان به تنش‌های پیش‌آمده خانوادگی در طول دوره درمان مابین والدین و همچنین بین خواهر و برادران اشاره کرد که روند بهبودی را تحت تأثیر قرار داده باشد. در تبیین فرضیه جزئی دوم یعنی طرحواره درمانی هیجانی بر راهبرد سرکوب در تنظیم هیجان نوجوانان با اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه اثربخش است، در زیرمقیاس راهبرد سرکوب در بین شرکت‌کننده‌ها به‌ویژه در دوره‌های پیگیری نوسان زیادی مشاهده می‌شود. با مقایسه خط‌های پایه و دوره‌های درمان و پیگیری مشاهده می‌شود که بیشترین بهبودی در این زیرمقیاس نیز مربوط به شرکت‌کننده ۴ و ۶ است. راهبرد سرکوب به کنترل احساسات و هیجانات از طریق سرکوب کردن و عدم بروز آن‌ها اشاره دارد. در رابطه با نوسان زیاد این زیرمقیاس می‌توان این‌گونه اظهار کرد که توانایی ابراز معقول و مناسب هیجانات و تجربه آن‌ها و در نهایت مدیریت این هیجانات بدین طریق، یک مهارت چندوجهی و پیچیده است که ممکن است نوجوانان دارای اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه شرکت‌کننده، در فرایند یادگیری و تمرین این مهارت با شکست‌هایی مواجهه شده باشند که تفاوت‌های نمرات آن‌ها در مراحل مختلف درمان و پیگیری را توجیه کند. بدین معنا که به دلیل ماهیت پیچیده راهبرد سرکوب و کثرت طرحواره‌های هیجانی مؤثر در این عامل، مشارکت‌کنندگان در کشف و شناسایی طرحواره‌های دخیل، تجربه مستقیم هیجانات به‌جای اجتناب و گریز از آن‌ها و ابراز مطلوب این هیجانات نیازمند تمرین، تکلیف و جلسات مداخله بیشتری باشند. همچنین در این مقیاس نیز در طول درمان شرکت‌کنندگان شماره ۲، ۳ و ۵ بهبود کمتری را تجربه کرده‌اند، که مانند مقیاس ارزیابی مجدد می‌توان به تنش‌های پیش‌آمده خانوادگی در طول دوره درمان مابین والدین و همچنین بین خواهر و برادران اشاره کرد که روند بهبودی را تحت تأثیر قرار داده باشد. همچنین با توجه به تأثیرگذاری عوامل متفاوتی بر بروز و تشدید اختلال نافرمانی مقابله‌جویانه می‌توان نقش عامل هیجانی را در برخی از مشارکت‌کنندگان کمتر در نظر گرفت که نشان‌دهنده ضرورت پژوهش‌های مشابه در حوزه‌های متفاوت اثرگذار بر این اختلال است.

نتایج به‌دست‌آمده بر اساس مجموع شاخص‌های آماری در این مطالعه نشان داد که مداخلات (طرحواره درمانی هیجانی) صورت گرفته در راهبردهای تنظیم هیجان تمام شرکت‌کنندگان، دارای تأثیرگذاری بالا و باثبات می‌باشد. از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به انجام پژوهش با شیوه مطالعه موردی

و در نوجوانان پسر مقطع متوسطه‌ی اول اشاره کرد، به دلیل این محدودیت‌ها باید در تعمیم یافته‌های پژوهش به جوامع آماری گسترده‌تر احتیاط نمود. از سوی دیگر به علت استفاده از پرسشنامه‌های خود گزارشی جهت گردآوری داده‌ها احتمال سوگیری وجود دارد. و در پایان به علت همه‌گیری ویروس کرونا انجام تحقیق و روند برگزاری جلسات درمانی با محدودیت‌ها و مشکلاتی همراه بود که با رعایت تمام نکات بهداشت محیطی و فردی جلسات درمانی به صورت انفرادی و حضوری برگزار و به اتمام رسید. در پایان لازم می‌دانم از استادان گرامی و همه عزیزانی که به شکلی در پیشبرد مراحل مختلف این پژوهش در کنار من بودند از جمله شرکت کنندگان، مدیریت مدارس و اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان دالاهو قدردانی نمایم.

References

- Abdollahi Boughrabadi, G. (2018). Effectiveness of Sandplay Therapy on Reducing the Symptoms of Oppositional Defiant Disorder [Applicable]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 7(8), 1-16. <http://frooyesh.ir/article-1-323-fa.html> (In Persian)
- American Psychiatric Association, F. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. (American Psychiatric Pub)
- Asgari, A., & Goodarzi, K. (2019). Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Marital Intimacy among Couples on the Brink of Divorce. *Journal of Salamat Ijtimai (Community Health)*, 6(2), 174-185. (In Persian)
- Booker, J. A., Ollendick, T. H., Dunsmore, J. C., & Greene, R. W. (2016). Perceived parent–Child relations, conduct problems, and clinical improvement following the treatment of oppositional defiant disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1623-1633.
- Boylan, K., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Szatmari, P. (2007). Comorbidity of internalizing disorders in children with oppositional defiant disorder. *European child & adolescent psychiatry*, 16(8), 484-494.
- Brammer, W. A., & Lee, S. S. (2012). Impairment in children with and without ADHD: contributions from oppositional defiant disorder and callous-unemotional traits. *Journal of attention disorders*, 16(7), 535-543.
- Cavanagh, M., Quinn, D., Duncan, D., Graham, T., & Balbuena, L. (2017). Oppositional defiant disorder is better conceptualized as a disorder of emotional regulation. *Journal of attention disorders*, 21(5), 381-389.
- Charles, C. M. (2013). *Building classroom discipline*. Pearson Higher Ed.
- Davudi, H., Kalhor, A., & Alibabaei Noqane Sofla, E. (2018). Effectiveness of Parenting Therapy on Behavioral Problems of Girl Students with Oppositional Defiant Disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 10(39), 91-100. (In Persian)
- Delavar, A. (2005). Educational and psychological research. *Tehran: virayesh*, 97.

- Doyle, L. R., Glass, L., Wozniak, J. R., Kable, J. A., Riley, E. P., Coles, C. D., Sowell, E. R., Jones, K. L., Mattson, S. N., & CIFASD. (2019). Relation between oppositional/conduct behaviors and executive function among youth with histories of heavy prenatal alcohol exposure. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 43(6), 1135-1144.
- Emam Zamani, Z., Mashhadi, A., & Sepehri Shamlou, Z. (2019). The Effectiveness of Group Therapy Based on Emotional Schema Therapy on Anxiety and emotional schemas on Women with Generalized Anxiety Disorder. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 9(1), 5-24. <https://doi.org/10.22067/ijap.v9i1.69238> (In Persian)
- Esmaeli, S. M., Shalchi, B., & Ahmadi, E. (2017). On the Role of Emotion Regulation Difficulties as a Mediator in the Relationship of Family Function and Satisfaction of Basic Psychological Needs with Addictibility. *Quarterly Journal of Research on Addiction*, 11(42), 229-248. (In Persian)
- Faramarzi, S., Abedi, A., & Ghanbari, A. (2012). Mother Communication Patterns And Oppositional Defiant Disorder Of Children. *MEDICAL JOURNAL OF TABRIZ UNIVERSITY OF MEDICAL SCIENCES*, 34(2), 90-96. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?ID=284379> (In Persian)
- Farokhzadian, A. A., Rezaei, F., & Sadeghi, M. (2018). The Effectiveness of Combined Metacognitive Therapy with Childhood traumas-Based Emotional Schema Therapy on Generalized Anxiety Disorder. *Quarterly journal of psychological studies*, 14(3), 81-96. (In Persian)
- Garofalo, C., Gillespie, S. M., & Velotti, P. (2020). Emotion regulation mediates relationships between mindfulness facets and aggression dimensions. *Aggressive behavior*, 46(1), 60-71.
- Ghodrati Shahtoori, K., Rahnejat, A. M., Dabaghi, P., Taghva, A., Donyavi, V., Ebrahimi, M. R., & Ghahvehchi Hosseini, F. (2020). Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Improvement in Cognitive -Emotion Regulation in Attempting to Self-Mutilation Soldiers [Orginal Research]. *Journal of Military Medicine*, 22(9), 956-968. <https://doi.org/10.30491/jmm.22.9.4> (In Persian)
- Gianini, L. M., White, M. A., & Masheb, R. M. (2013). Eating pathology, emotion regulation, and emotional overeating in obese adults with binge eating disorder. *Eating behaviors*, 14(3), 309-313.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press, 3, 25.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and adolescents

- (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological assessment*, 24(2), 409.
- Henriksen, M., Skrove, M., Hoftun, G. B., Sund, E. R., Lydersen, S., Tseng, W.-L., & Sukhodolsky, D. G. (2021). Developmental course and risk factors of physical aggression in late adolescence. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(4), 628-639.
- Herpers, P., Bakker-Huvenaars, M. J., Greven, C. U., Wiegiers, E. C., Nijhof, K. S., Baanders, A. N., Buitelaar, J. K., & Rommelse, N. N. (2019). Emotional valence detection in adolescents with oppositional defiant disorder/conduct disorder or autism spectrum disorder. *European child & adolescent psychiatry*, 28(7), 1011-1022.
- Hommersen, P., Murray, C., Ohan, J. L., & Johnston, C. (2006). Oppositional Defiant Disorder Rating Scale: Preliminary Evidence of Reliability and Validity. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 118-125. <https://doi.org/10.1177/10634266060140020201>
- Ioannidis, C. A., & Siegling, A. (2015). Criterion and incremental validity of the emotion regulation questionnaire. *Frontiers in psychology*, 6, 247.
- Izadi, F., Ashrafi, E., & Fathi Ashtiani, A. (2019). The Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Reduction of the Negative Emotional Schemas, Alexithymia and Signs of Patients with somatic Symptoms [Research]. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 17(2), 232-243. <https://doi.org/10.52547/rbs.17.2.232> (In Persian)
- Jiang, W., Li, Y., Du, Y., & Fan, J. (2016). Emotional regulation and executive function deficits in unmedicated Chinese children with oppositional defiant disorder. *Psychiatry investigation*, 13(3), 277.
- Katzmann, J., Goertz-Dorten, A., Hautmann, C., & Doepfner, M. (2019). Social skills training and play group intervention for children with oppositional-defiant disorders/conduct disorder: Mediating mechanisms in a head-to-head comparison. *Psychotherapy Research*, 29(6), 784-798.
- Keough, M. E., Riccardi, C. J., Timpano, K. R., Mitchell, M. A., & Schmidt, N. B. (2010). Anxiety symptomatology: The association with distress tolerance and anxiety sensitivity. *Behavior therapy*, 41(4), 567-574.
- Leahy, R. L. (2007). Emotional schemas and resistance to change in anxiety disorders. *Cognitive and behavioral Practice*, 14(1), 36-45.
- Leahy, R. L. (2015). Emotional schema therapy. *New York: The Guilford Press*.
- Leahy, R. L. (2016). Emotional schema therapy: A meta-experiential model. *Australian Psychologist*, 51(2), 82-88.
- Leahy, R. L. (2019). Introduction: Emotional schemas and emotional schema therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 12(1), 1-4.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford press.
- Leehr, E. J., Krohmer, K., Schag, K., Dresler, T., Zipfel, S., & Giel, K. E. (2015). Emotion regulation model in binge eating disorder and obesity-a systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 49, 125-134.
- Li, L., Lin, X., Hinshaw, S. P., Du, H., Qin, S., & Fang, X. (2018). Longitudinal associations

- between oppositional defiant symptoms and interpersonal relationships among Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), 1267-1281.
- Lin, Y.-T., Chen, Y.-C., Gau, S. S.-F., Yeh, T.-H., Fan, H.-Y., Hwang, Y.-Y., & Lee, Y. L. (2016). Associations between allergic diseases and attention deficit hyperactivity/oppositional defiant disorders in children. *Pediatric research*, 80(4), 480-485.
- Lotfi, M., Bahrampouri, L., Amini, M., Fatemitabar, R., Birashk, B., Entezari, M., & Shiasy, Y. (2019). Persian adaptation of emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA). *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 29(175), 117-128. (In Persian)
- Matthys, W., & Lochman, J. E. (2017). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood*. John Wiley & Sons.
- Mohammadi, H., Sepehri Shamloo, Z., & Asghari Ebrahim Abad, M. J. (2019). The effectiveness of group emotional schema therapy on decreasing psychological distress and difficulty in emotional regulation in divorced women. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, 14(51), 27-36. (In Persian)
- Morvaridi, M., Mashhadi, A., & Sepehri Shamloo, Z. (2019). The effectiveness of group therapy based on emotional schema therapy on decrease of anxiety sensitivity in woman with social anxiety disorder. *Neyshabur University Medical Sciences*, 22(7), 26-35. (In Persian)
- Naderi, Y., Moradi, A. R., Hasani, J., & Noohi, S. (2015). Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Cognitive Emotion Regulation Strategies of Combat-Related Post Traumatic Stress Disorder Veterans [Original Research]. *Iranian Journal of War and Public Health*, 7(3), 147-155. <http://ijwph.ir/article-1-492-en.html> (In Persian)
- Rice, T., Prout, T., & Hoffman, L. (2017). Implicit emotion regulation: linking childhood oppositional defiant disorder with adult depression and bipolar disorder? *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 29(2).
- Sheikhi Gerakoui, S., abolghasemi, a., & khosrojauid, m. (2021). The Effectiveness of Emotional Regulation Training on Externalized-Internalized Problems in Female Students with Intermittent Explosive Disorder. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 11(1), 21-40. <https://doi.org/10.22067/tpccp.2021.67942.1010> (In Persian)
- Silberstein, L. R., Tirsch, D., Leahy, R. L., & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419.
- Steiner, H., & Remsing, L. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 126-141.
- Tashkeh, M., Davazdahemami, M. H., Bazani, M., Shahhoseini, M., & Mostafalo, T. (2018). An Investigation on the Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Social Acceptance and Bullying Behavior in Teenagers with Post-Traumatic Stress Disorder. *Health Research*, 4(2), 88-95. (In Persian)
- Wesselhoeft, R., Stringaris, A., Sibbersen, C., Kristensen, R. V., Bojesen, A. B., & Talati, A.

- (2019). Dimensions and subtypes of oppositionality and their relation to comorbidity and psychosocial characteristics. *European child & adolescent psychiatry*, 28(3), 351-365.
- Wollenberg, G., Shriver, L. H., & Gates, G. E. (2015). Comparison of disordered eating symptoms and emotion regulation difficulties between female college athletes and non-athletes. *Eating behaviors*, 18, 1-6.

Development and Validation of the Educational Package of the Cognitive Strategy of Emotion Regulation based on the Theory of Mindfulness and its Effectiveness on the Prosocial Behavior of Male High School Students

Esmail Sadi Pour 

Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaai University, Tehran, Iran. Email: E.sadipour@atu.ac.ir.

Alimohammad Falahati Oushibi 

Ph.D Student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabaai University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: a.m.falahati1@gmail.com.

Soghra Ebrahimi Ghavam 

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaai University, Tehran, Iran. Email: s.ebrahimighavam@gmail.com.

Hassan Asadzadeh 

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaai University, Tehran, Iran. Email: Asadzadeh@atu.ac.ir.

Kamran Sheivandi Cholicheh 

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaai University, Tehran, Iran. Email: ksheivandi@gmail.com.

Received: 2024-01-24	Revised: 2024-08-01	Accepted: 2025-03-10	Published: 2025-03-19
Citation: Sadi Pour, E., & Falahati Oushibi, A., & Ebrahimi Ghavam, S., & Asadzadeh, H., & Sheivandi Cholicheh, K. (2025). Development and validation of the educational package of the cognitive strategy of emotion regulation based on the theory of mindfulness and its effectiveness on the prosocial behavior of male high school students. <i>Research in Clinical Psychology and Counseling</i> , 14(2), 29-56. doi: 10.22067/tpccp.2025.86469.1621			

Abstract

Introduction: Emotional behaviors are regarded as physiological responses of evolved living organisms to external stimuli. The diversity, variety, and intensity of emotional responses exhibited by different species are determined in proportion to their evolutionary rank and position. These responses are directly related to the evolution of specific brain structures. In their primary form, emotional responses manifest in various behavioral expressions, including anger, fear, sadness, hatred, disgust, and pleasure. However, in humans and primates, such behaviors exhibit a high degree of intricacy. A substantial body of evidence currently suggests that the interplay between cognitive and emotional processes plays a substantial role in the manifestation of everyday emotions. In this context, the mindfulness approach holds particular significance, as recent studies have underscored the efficacy of cognitive strategies based on the theory of mindfulness in promoting prosocial behavior. Over the past decades, altruistic actions and prosocial behaviors have been subjects of considerable discussion among social scientists, politicians, social planners, social workers, and education experts. A multifaceted array of factors contributes to the emergence of prosocial behavior, including emotion regulation cognitive strategy and mindfulness.

Method: The objective of the present study was to investigate the training of cognitive emotion regulation strategy based on the mindfulness theory and its effectiveness on prosocial behavior and students' happiness. The present study is basic-applied and employs quasi-experimental research design. The statistical population comprised all male students



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

enrolled in the second high school in the humanities field in Babol city during the academic year 2022-2023. The sample included 40 male high school students, initially selected through convenience sampling method and then randomly assigned to experimental and control groups. Following the pre-test, the students in the experimental group underwent a training program comprising eight sessions. Subsequent to this intervention, the post-test data were collected. The Prosocial Tendencies Measure Revised (PTM-R) by Carlo and Randall (2003) was employed to analyze the data. The statistical analysis was conducted using SPSS software.

Findings: The findings indicated a statistically significant discrepancy between the experimental and control groups with respect to prosocial behavior ($P < 0.01$). Consequently, the implementation of the educational program of the cognitive strategy of emotion regulation based on the theory of mindfulness, was found to be an effective pedagogical approach in enhancing prosocial behavior among students. Consequently, the educational program of the cognitive strategy of emotion regulation emerges as a promising educational approach for fostering prosocial behavior in students.

In consideration of the findings and the data pertaining to the minimum acceptable CVR, which was established as 0.59 for a panel of eleven experts, it can be posited that the research hypothesis advanced in the validation stage, namely, "The developed educational package of cognitive emotion regulation strategy based on the mindfulness theory possesses content validity," has been substantiated. This assertion is substantiated by the data concerning the minimum acceptable CVR, which was determined based on the number of judges, and the maximum score of 1, in conjunction with the minimum score of 0.64 across eight sessions. After the pre-test effect was controlled using the analysis of covariance method, the results demonstrated a significant effect on students' prosocial behavior. This finding indicates that the educational program focused on cognitive emotion regulation strategies has a significant impact on students' prosocial behavior scores, and there is a substantial discrepancy in the prosocial behavior scores of students in the control and experimental groups. The findings indicate that 34% of students' prosocial behavior is associated with the cognitive emotion regulation strategy. The findings indicate that, after controlling for the pre-test variable, the difference between the post-test means of the experimental and control groups is statistically significant ($P < 0.001$ and $F = 18.844$). Indeed, the designed educational package intervention proved effective in increasing students' prosocial behavior in the post-test phase.

Discussion and Conclusion: According to Zaskonda (2010), a number of evolutionary psychologists subscribe to the notion that prosocial behavior tendencies, including altruism, are intrinsic in the human and that these tendencies are genetically determined and formed as an internal mechanism common to all humans. Conversely, other researchers posit that prosocial behaviors are indicative of the favorable nature of humans. Conversely, social researchers have posited that the emergence of prosocial behavior is influenced by social and environmental factors, such as social reinforcement and approval from others, as well as the maintenance of social and environmental interactions (Paulus, 2018). Educational psychologists, on the other hand, underscore the pivotal influence of family and parenting styles in the genesis of prosocial behavior. According to extant research and studies related to prosocial behavior, there is a growing interest in the study of altruistic behavior in various fields of psychology and social sciences. However, despite the extensive research conducted on prosocial behavior and its development, researchers still face numerous questions in understanding this behavior (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). Consequently, there is an

imperative for extensive research in this domain to foster a more comprehensive theoretical basis, and thereby facilitating the education and cultivation of altruistic behaviors in children and adolescents within educational institutions.

In light of the aforementioned assertions, the compilation and implementation of educational package of the cognitive strategy of emotion regulation based on the theory of mindfulness, and its meaningful impact on prosocial behavior can be both theoretically useful for researchers and practically effective in increasing students' altruistic behavior. This theoretical framework not only offers researchers a valuable intellectual framework but also has the practical advantage of promoting altruistic conduct among students. It is also anticipated that the compilation of an educational package encompassing cognitive emotion regulation strategies, followed by its training to other students, led to a notable enhancement and excellence in prosocial behavior.

Keywords: cognitive regulation of emotion, mindfulness, social behavior

پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

مقاله پژوهشی



تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و تعیین اثربخشی آن بر رفتار جامعه پسند دانش آموزان پسر متوسطه دوم

اسماعیل سعدی پور

ID

استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. E.sadipour@atu.ac.ir

ID

علی محمد فلاحتی

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
a.m.falahati1@gmail.com

ID

صغری ابراهیمی قوام

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. S.ebrahimighavam@gmail.com

ID

حسن اسدزاده

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. Asadzadeh@atu.ac.ir

ID

کامران شیوندی چلیچه

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. ksheivandi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۰۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۱۱	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: سعدی پور، اسماعیل؛ فلاحتی، علی محمد؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ اسدزاده، حسن؛ شیوندی چلیچه، کامران (۱۴۰۳). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و تعیین اثربخشی آن بر رفتار جامعه پسند دانش آموزان پسر متوسطه دوم. پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۱۴(۲)، ۵۶-۲۹. doi: 10.22067/tpccp.2025.86469.1621			

چکیده

مقدمه: افزایش رفتار جامعه پسند کودکان و نوجوانان از اهداف روان شناسان تربیتی و مراکز آموزشی است. رویکرد ذهن آگاهی در این موضوع اهمیت دارد و اخیراً استفاده از راهبردهای شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی در ارتقای رفتار جامعه پسند جایگاه برجسته ای یافته اند.

اهداف: هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و اثربخشی آن بر رفتار جامعه پسند دانش آموزان بود.

روش: جامعه آماری کلیه دانش آموزان پسر متوسطه دوم رشته علوم انسانی شهرستان بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. نمونه شامل ۴۰ دانش آموز، در ابتدا از طریق نمونه گیری در دسترس انتخاب و سپس به صورت تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند. پس از اجرای پیش آزمون و جمع آوری داده های پس آزمون، جهت بررسی داده ها از مقیاس گرایش های اجتماعی مطلوب (PTM-R) کارلو و راندال (۲۰۰۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS استفاده شد. یافته ها نشان دادند

نتیجه: بین گروه‌های آزمایش و گواه از نظر رفتار جامعه‌پسند تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بنابراین آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی در افزایش رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان مؤثر واقع شده است. یافته‌ها: از این رو می‌توان از برنامه آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان به عنوان یک روش آموزشی مؤثر جهت افزایش رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان می‌توان استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: تنظیم شناختی هیجان، ذهن آگاهی، رفتار جامعه‌پسند

مقدمه

رعایت حقوق و رفاه دیگران، احساس نگرانی و همدلی برای دیگران و عمل کردن به روشی که برای سایرین مفید باشد، از مؤلفه‌های رفتار جامعه‌پسند^۱ می‌باشد که مستلزم فراتر رفتن از علائق خود و ارزش قائل شدن برای خواسته‌های دیگران است. ناب‌ترین شکل رفتار جامعه‌پسند نوع دوستی^۲ است که عبارت است از علاقه متواضعانه و غیرخودخواهانه در کمک کردن به دیگران. یادگیری برای سهم شدن با دیگران بخش الزامی از رابطه اجتماعی است (Sadipoor, 2016). هاستینگ و دیگران اعتقاد دارند که رفتار جامعه‌پسند، رفتار اجتماعی مطلوب است که به صورت داوطلبانه و با قصد گسترش رفاه دیگران، مراقبت از دیگران، یاری رساندن و به اشتراک گذاشتن داده‌ها و منابع صورت می‌گیرد (Hastings et al., 2007). در دهه‌های گذشته کنش‌های دگرخواهانه^۳ و رفتارهای جامعه‌پسند از مباحث قابل توجه متخصصان علوم اجتماعی، سیاستمداران و برنامه‌ریزان اجتماعی، مددکاران و صاحب‌نظران آموزش و پرورش بوده است. عوامل زیادی در بروز رفتار جامعه‌پسند نقش دارند که از جمله آن‌ها می‌توان به راهبرد شناختی تنظیم هیجان و ذهن آگاهی اشاره کرد.

رفتارهای هیجانی، پاسخ فیزیولوژیک ارگانیسم‌های حیاتی تکامل یافته به محرک‌های بیرونی قلمداد می‌شوند. تنوع، گوناگونی و شدت پاسخ‌های هیجانی در گونه‌های مختلف، متناسب با رتبه و جایگاه تکاملی آن گونه تعیین می‌گردد و با تکامل ساختارهای ویژه مغز در ارتباط مستقیم هستند. در شکل ابتدایی، پاسخ‌های هیجانی به اشکال مختلف رفتاری مانند خشم، ترس، غم، نفرت، بیزاری و لذت پدیدار می‌گردند. اما این گونه رفتارها در گونه انسانی و پرمات‌ها از پیچیدگی قابل توجهی برخوردارند. شواهد زیادی در حال حاضر وجود دارند که نشان‌دهنده آن است که تعامل کنش‌های شناختی هیجانی در فراخوانی هیجان‌های روزمره

1. pro-social behavior

2. philanthropize

3. altruistic action

نقش بسیار مهمی بازی می‌کنند (Jamei, 2009).

ذهن‌آگاهی، رویکردی غیرقضاوتی است که به افراد به‌منظور غلبه بر تجارب ناخوشایند یاری می‌رساند. ذهن‌آگاهی موجب فرونشانی افکار منفی بدون ارزیابی رویدادهای منفی می‌شود و یاری‌گر افراد در درک اینکه همه افکار گذرا و لحظه‌ای هستند و تلاش لازم برای تغییر و تعدیل آن‌ها نباید انعطاف‌ناپذیر و قطعی باشد (Sadri Demirchi, 2017).

در این خصوص پژوهش‌های خطیبی و یوسفی نشان دادند که ذهن‌آگاهی به‌طور مستقیم و مثبت پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار رفتار جامعه‌پسند، راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان است (M. Y. Khatibi, F., 2020). همچنین راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان توانستند در رابطه میان ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند نقش واسطه‌گری معنی‌داری داشته باشند. اما راهبردهای غیرانطباقی شناختی تنظیم هیجان، واسطه معنی‌دار رابطه بین ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند نبودند. براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که افزایش ذهن‌آگاهی منجر به استفاده بیشتر از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان شده و از این طریق موجبات افزایش رفتار جامعه‌پسند دانشجویان را فراهم می‌آورد.

از دهه ۱۹۷۰ در میان محققان تمایل زیادی برای پژوهش درباره ماهیت و زمینه‌های بروز رفتار جامعه‌پسند نظیر رفتارهایی چون مشارکت^۱، یاری رساندن^۲، همکاری^۳ و نوع‌دوستی^۴ به وجود آمده است (Crain, 2015). نقطه شروع گرایش روان‌شناسان به مطالعه رفتار جامعه‌پسند به حادثه‌ای مربوط می‌شود که در اواسط دهه ۱۹۶۰ در نیویورک روی داد. در آن حادثه که منجر به قتل شخصی به نام کیتی جنوینز (Katy Jenevis) شد، حدود چهل و پنج نفر از شهروندان به مدت نیم ساعت شاهد آن ماجرا بودند، اما هیچ‌یک از تماشاگران برای یاری رساندن نه تنها پیش‌قدم نشدند، بلکه حتی به پلیس هم اطلاع ندادند (Branscombe, 2017).

گرچه مطالعه رفتار جامعه‌پسند سالهاست که در حوزه روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است، اما وجود خشونت، پرخاشگری و بی‌تفاوتی نسبت به دیگران در محیط‌های اجتماعی و ازجمله محیط‌های آموزشی و در بین دانش‌آموزان سبب گردیده تا اهمیت و ضرورت پرداختن به این موضوع طی سال‌های اخیر افزایش یابد (Lemos & Richaud de Minzi, 2014).

به دلیل اهمیت این موضوع، امروزه تقویت و پرورش رفتارهای جامعه‌پسند به‌ویژه در بین کودکان و نوجوانان بیش از گذشته ضرورت یافته و دغدغه متخصصان و پژوهشگران حوزه‌های مختلف و ازجمله

1. sharing
2. helping
3. cooperation
4. altruism

مسئولان و مربیان تعلیم و تربیت گشته است؛ زیرا توجه به رفتار جامعه‌پسند به‌عنوان مؤلفه اصلی شایستگی اجتماعی و سازگاری در دوران کودکی و نوجوانی محسوب می‌شود (Eisenberg et al., 2006).

جامعه برای رشد دموکراسی به جوانانی نیاز دارد که برای مشارکت در رفتار مسئولانه اجتماعی و شرکت فعالانه در زندگی اجتماعی و مدنی، ارزش ویژه‌ای قائل هستند (Malin & Pos, 2015). مشارکت نوجوانان در فعالیت‌های جامعه‌پسندانه در گرو آگاه‌سازی آن‌ها و توانایی برای پذیرش هنجارهای اجتماعی و استانداردهای اخلاقی جامعه است. این مشارکت تغییرات مثبتی برای نوجوانان و در نتیجه منفعتی برای جامعه به‌عنوان یک کل به‌همراه خواهد داشت (Lam, 2012).

رفتار جامعه‌پسند، رفتاری اختیاری و آگاهانه است که با قصد سود رساندن به دیگران و به‌منظور رفاه و آسایش دیگران، نشان داده می‌شود (Eisenberg & Spinrad; Knafo-Noam, 2015). به‌عبارت دیگر رفتارهای جامعه‌پسند شامل رفتارهایی می‌شود که بدون انتظار پاداش داشتن مادی یا اجتماعی، قصد یاری‌رسانی فرد را برمی‌انگیزد و پاداشی که نصیب فرد یاری‌رسان می‌شود همان احساس رضامندی درونی است (Zaskonda, 2010). از نظر باوم‌استجر و سیجل رفتار جامعه‌پسند رفتاری داوطلبانه است که هدف آن سود رساندن به دیگران، کمک‌های اقتصادی به افراد نیازمند، ایجاد مؤسسات خیریه و حمایت از افرادی است که شغل خود را به‌نوعی از دست داده‌اند (Baumsteiger & Siegel, 2019).

در آثار و پژوهش‌های محققان انواع رفتارهای جامعه‌پسند نام برده شده است.

- رفتار نوع‌دوستانه^۱: که براساس سوگیری درونی شده به‌همراه انگیزه درونی است.
- رفتار متابعت‌آمیز^۲: در این نوع رفتار، سوگیری براساس نیازهای دیگران و انگیزه بیرونی است.
- رفتار هیجانی^۳: در این نوع رفتار، سوگیری براساس لذت‌جویی و انگیزه همانندسازی است.
- رفتار جمعی^۴: این نوع رفتار براساس تأیید دیگران و انگیزه بیرونی است (Mosayebi, 2013).

کارلو و راندال رفتارهای جامعه‌پسند را به پنج نوع تقسیم کردند که شامل رفتارهای اجتماعی مطلوب ناشناس (گمنام)، رفتارهای اجتماعی مطلوب نوع‌دوستانه و جمعی، رفتارهای اجتماعی مطلوب هیجانی، رفتارهای اجتماعی مطلوب در موقعیت بحرانی و اضطراری و رفتارهای اجتماعی مطلوب متابعت‌آمیز می‌باشد (Carlo & Randall, 2002).

1. altruistic pro-social behaviors
 2. complaint pro-social behaviors
 3. emotional pro-social behaviors
 4. social pro-social behaviors

انگیزه‌های رفتار جامعه‌پسند و مراحل رشد آن

به اعتقاد آیزنبرگ و همکاران انگیزه‌های رفتار جامعه‌پسند در پنج سطح و در ارتباط مستقیم با سن افراد قابل مطالعه و بررسی است (Eisenberg et al., 1999).

- سطح اول: کودکان در این سطح رفتارهای جامعه‌پسند را براساس اصل لذت و با تأکید بر خود انجام می‌دهند. این سطح شامل کودکانی می‌شود که در سنین قبل از دبستان هستند.
- سطح دوم: در این سطح کودکان به نیازهای دیگران حتی اگر در تعارض با نیازهای خودشان باشد توجه نشان می‌دهند. این سطح شامل کودکان دوره ابتدایی است.
- سطح سوم: کودکان در این سطح تصور قالبی از «خوبی و بدی» دارند و برای کسب تأیید دیگران و خوب جلوه کردن، رفتار می‌کنند. کودکانی که در این سطح قرار می‌گیرند اواخر دوره ابتدایی و متوسطه اول هستند.
- سطح چهارم: این سطح شامل کودکان و نوجوانان دوره متوسطه اول و اواسط متوسطه دوم را شامل می‌شود.
- سطح پنجم: این سطح نوجوانانی را شامل می‌شود که در اواخر دوره متوسطه دوم و بالاتر هستند. در این سطح رفتارهای جامعه‌پسند براساس انگیزه‌های درونی نشان داده می‌شود.

هیجان

هیجان‌ها بخش تفکیک‌ناپذیری از سازگاری فردی و اجتماعی محسوب می‌شود. می‌توان گفت که زندگی انسان بدون هیجان فاقد معنا، ساختار، غنا، شادی و تعامل با دیگران است. همچنین، هیجان‌ها در واکنش‌های رفتاری، فرایند تصمیم‌گیری، بهبودی حافظه برای رویدادهای مهم زندگی و تعاملات بین فردی نقش مهم و مؤثری دارند. از یک‌سو یاری‌رسان و از سوی دیگر مخرب و آسیب‌زا هستند. واکنش‌های هیجانی نامناسب می‌توانند منجر به بروز انواع آسیب‌های روانی، بیماری‌های جسمانی و مشکلات اجتماعی گردند (Leahy et al., 2011).

نوجوانانی که تنظیم هیجان مؤثری دارند، به‌لحاظ اجتماعی مهارت‌های بهتری را نشان می‌دهند. برعکس، نوجوانانی که در تنظیم هیجان مشکل دارند، دچار اختلال در عملکرد اجتماعی هستند و بنابراین

به میزان کمتری نسبت به دیگران از حمایت اجتماعی بهره‌مند می‌شوند (Marroquín, 2011). از آنجایی که دانش آموزان مشکلات متنوعی را تجربه می‌کنند، این امر بر توانایی سازگاری و روابط بین افراد تأثیر می‌گذارد و منجر به افزایش سطح تنیدگی، ناگویی هیجانی و مشکلات سازگاری می‌شود. این عوامل می‌تواند به صورت انزوای اجتماعی، غمگینی، افسردگی و کاهش عزت نفس آشکار شود که این عوامل باعث عدم تمرکز دانش آموزان بر یادگیری دروس و بهره‌مندی لازم از تجربیات جدیدشان می‌شود (Van Tilburg et al., 1997).

تنظیم شناختی هیجان

تنظیم شناختی هیجان، به راهبردهایی اشاره دارد که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی استفاده می‌شود (Gross, 2015). دشواری در تنظیم شناختی هیجان و استفاده از راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجان، از عوامل مهم و تأثیرگذار در کاهش سلامت روانی افراد محسوب می‌شود (Saxena et al., 2011). تنظیم هیجان شامل چهار مؤلفه آگاهی از هیجانات و درک آنها، پذیرش هیجانات، توانایی کنترل رفتارهای تکانشی و پاسخ دادن در رابطه با اهداف مطلوب در زمان تجربه هیجان منفی است که سبب به کارگیری انعطاف‌پذیر، راهبردهای شناختی تنظیم هیجانی متناسب با شرایط و موقعیت‌ها به منظور تنظیم هیجانی مطلوب صورت گرفته تا دستیابی به اهداف و پاسخگویی به توقعات محیطی ممکن گردد (Morris et al., 2017).

انواع راهبردهای شناختی تنظیم هیجان

کودکان و نوجوانان با نارسایی در تنظیم هیجان در معرض خطر اختلال‌های رفتاری هیجانی برون‌سازی شده و درون‌سازی شده قرار می‌گیرند (Cheung et al., 2020). در مشکلات رفتاری هیجانی، پاسخ‌های هیجانی و رفتاری فرد در مدرسه با هنجارهای سنی و فرهنگی در تناقض است و این مشکلات بر عملکرد تحصیلی فرد، مراقبت از خود، روابط اجتماعی و سازگاری فرد نیز تأثیر منفی می‌گذارد. به‌طور کلی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان به دو دسته سازش‌یافته و سازش‌نیافته تقسیم می‌شوند. گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون نه راهبرد شناختی تنظیم هیجان خودسرزنشگری^۱، پذیرش^۲، نشخوارگری^۳،

تمرکز مجدد مثبت^۱، کم‌اهمیت شماری^۲، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^۳، ارزیابی مجدد مثبت^۴، فاجعه-نمایی^۵ و دیگر سرزنش‌گری^۶ را مورد شناسایی قرار دادند (Garnefski et al., 2002). به‌لحاظ نظری، می‌توان گفت که راهبردهای شناختی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد در برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت و کم‌اهمیت شماری به‌عنوان راهبردهای شناختی سازش یافته در نظر گرفته می‌شوند و راهبردهای خودسرزنش‌گری، نشخوارگری، فاجعه‌نمایی و دیگر سرزنش‌گری جزء راهبردهای شناختی تنظیم هیجان سازش نایافته محسوب می‌شوند.

ذهن‌آگاهی

در چند دهه گذشته، موجی از محبوبیت و علاقه علمی نسبت به سودمندی مطالعات روان‌شناختی در مورد ذهن‌آگاهی به شکلی برجسته صورت گرفته و در حال افزایش است (Brown et al., 2007). ذهن‌آگاهی مفهومی برآمده از اندیشه بودایی در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران مختلف روانشناسی را به خود جلب کرده است. ذهن‌آگاهی را به‌عنوان حالت توجه برانگیخته و آگاهی از آنچه در زمان کنونی در حال وقوع است تعریف کرده‌اند. این توجه هدفمند بوده و به‌همراه پذیرش بدون قضاوت، تجربه‌های در حال رخ دادن را دربرمی‌گیرد. ذهن‌آگاهی این امکان را به فرد می‌دهد تا به‌جای آنکه به رویدادهای درونی و بیرونی به‌طور غیرارادی و بدون تفکر پاسخ دهند با اندیشه و تأمل پاسخ لازم را نشان بدهند (Emanuel et al., 2010). از طریق ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌شود تا تلاش نمایند که نسبت به الگوهای تفکر، هیجان و واکنش خود، شناخت و آگاهی یافته و برای رسیدن به اهداف مورد نظر دست به بهترین انتخاب بزنند. به‌عبارت دیگر، ذهن‌آگاهی به افراد کمک می‌نماید تا برخورد ملایم و آرام، سازگار و متعادل و باتجربه زمان حال داشته و از پاسخ‌هایی که به‌صورت عادت معمول درآمده و خودکار و غیرارادی هستند پرهیز نمایند (Germer et al., 2016).

مهارت‌های ذهن‌آگاهی

آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به افراد سبب می‌شود که آنان احساسات و هیجان‌های خود را

-
1. positive re-focusing
 2. putting into perspective
 3. refocus on planning
 4. positive reappraisal
 5. catastrophizing
 6. other-blame

همان گونه که هستند مورد پذیرش قرار دهند. همچنین به آنان کمک می شود تا هیجان های منفی خود را بهتر کنترل و مدیریت نمایند. به عبارت دیگر مهارت های ذهن آگاهی، آگاهی عمیق تری در فرد به وجود می آورد تا افراد در مدیریت هیجان های منفی خویش راحت تر عمل نمایند (Fincham & May, 2017). ذهن آگاهی از نظر سگال، ویلیامز و تیسدیل به معنی توجه کردن ویژه و هدفمند در زمان کنونی و پرهیز از پیش داوری و قضاوت تعریف شده است (Segal et al., 2018). به فرد آموزش داده می شود که در هر لحظه از شیوه ذهنی آگاه گردد و مهارت های شناسایی روش های مفیدتر را فرا می گیرد. دو شیوه اصلی برای ذهن در نظر گرفته می شود: یکی «انجام دادن» و دیگری «بودن». در مهارت ذهن آگاهی به افراد این آموزش داده می شود که از یک شیوه ذهنی به سوی شیوه دیگری حرکت کنند. ذهن آگاهی مستلزم به کارگیری راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی ویژه برای متمرکز نمودن فرایند توجه است تا به نوبه خود به جلوگیری از افکار منفی و کاهش نگرانی های فزاینده و یاری رسانی به پدید آمدن و شکل گیری نگاه نو به زندگی و افکار و هیجانات خوشایند می باشد.

پیشینه پژوهش

مطالعات و پژوهش های زیادی وجود دارد که نشان دهنده ارتباط بین تنظیم هیجان و رفتار جامعه پسند می باشد که از جمله آن می توان به پژوهشی که توسط بنیتا، لوکوویتز و راس بر روی دانش آموزان پایه های ششم و هفتم صورت گرفته اشاره کرد (Benita et al., 2017). نتایج این پژوهش بیانگر آن است که راهبردهای شناختی تنظیم هیجان چه به صورت مستقیم و چه به صورت غیرمستقیم از طریق همدلی، رفتار جامعه پسند دانش آموزان را پیش بینی می نماید. هین، ریدر و فینگرله در پژوهشی که بر روی ۱۵۴ دانش آموزان پایه چهارم در آلمان صورت گرفت نشان دادند که تغییر مثبت در به کارگیری راهبردهای تنظیم دانش آموزان به تقویت رفتار جامعه پسند آن ها یاری می رساند (Hein et al., 2018).

عوامل فردی و محیطی زیادی رفتار جامعه پسند را تحت تأثیر قرار می دهند. یکی از این عوامل ذهن آگاهی است. پژوهش های مختلف بیانگر آن هستند که ذهن آگاهی از طریق همدلی و شفقت موجب تقویت روابط بین افراد و نیز رفتار جامعه پسند می شود (Berry et al., 2018). از سوی دیگر، ذهن آگاهی از طریق تغییر توجه و تمرکز فرد به نیازهای خویش، سبب تشویق و ترغیب و توجه و تمرکز فرد در پاسخگویی و برآورده ساختن نیازهای دیگران می شود (Berry & Brown, 2017). در پژوهشی که توسط ویگلاس و پرلمن بر روی ۱۲۷ نفر از کودکان خردسال در مهدکودک صورت گرفته است، نشان داده شده که برنامه های آموزشی ذهن آگاهی بر رفتار جامعه پسند کودکان اثربخش بوده اند (Viglas & Perlman, 2018).

همچنین در پژوهشی که توسط فلوک، گلدبرگ، پینگر و دیویدسون بر روی ۶۸ نفر از کودکان پیش‌دبستانی صورت گرفته نشان داده شد که بین برنامه‌های آموزشی ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند کودکان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Flook et al., 2015). سانگ، کلاسانته و مالتی در پژوهشی که بر روی کودکان ۴ تا ۸ سال، با بررسی رابطه راهبردهای تنظیم هیجان و رفتار جامعه‌پسند انجام دادند دریافتند که بین راهبردهای تنظیم هیجان منفی همچون غمگینی و رفتار جامعه‌پسند کودکان رابطه معنادار وجود دارد و وجود این رابطه با واسطه‌گری اعتماد و همدلی است (Song et al., 2018). نتایج پژوهش هین و همکاران نشان می‌دهد که بین راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان مانند ارزیابی مجدد با رفتار جامعه‌پسند رابطه مثبت و مستقیمی وجود دارد (Hein et al., 2018).

نتایج حاصل از پژوهش توصیفیان، مرعشی و بشلیده بیانگر آن است که رفتار جامعه‌پسند از طریق هیجانات مثبت با بهزیستی روان‌شناختی رابطه معناداری وجود دارد. دلایل زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد رفتار جامعه‌پسند در کاهش خلق منفی در افراد نقش دارد (Tosifian, 2022).

با پژوهشی که توسط ویگلاس و پرلمن بر روی ۱۲۷ نفر از کودکان خردسال در مهد کودک صورت گرفته، نشان داده شد که بین برنامه‌های آموزش ذهن‌آگاهی و رفتار جامعه‌پسند کودکان رابطه معناداری وجود دارد (Viglas & Perlman, 2018). همچنین در پژوهش صورت گرفته توسط کرک و همکاران به این نتیجه که بین رفتار جامعه‌پسند از طریق آموزش‌های ذهن‌آگاهی تقویت می‌شوند نشان داده شده است. کامرون و فردریکسون با انجام پژوهشی نشان دادند که ذهن‌آگاهی بیشتر با عواطف و هیجانات مثبتی چون عشق، صمیمیت، شادی، قدردانی و علاقه رابطه دارد و با علایق و احساسات و هیجانات منفی نظیر عصبانیت، ترس، گناه و استرس رابطه کمتری دارد (Cameron & Fredrickson, 2015). بنابراین می‌توان گفت ذهن‌آگاهی از طریق افزایش توجه بر تقویت رفتار جامعه‌پسند اثر می‌گذارد (Condon, 2017).

روش‌ها

این پژوهش براساس نوع داده‌ها کمی، از حیث زمان آینده‌نگر و براساس هدف در حوزه پژوهش‌های بنیادی کاربردی قرار می‌گیرد. به‌منظور انجام پژوهش مراحل زیر طی شده است.

مرحله اول: طراحی و تدوین بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن‌آگاهی

در پژوهش حاضر به‌منظور تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن‌آگاهی از اعتبار محتوایی و همچنین به‌منظور بررسی اثربخشی آن از روش نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایشی و کنترل استفاده شده است. به همین منظور بسته آموزشی پیش

از اجرا در اختیار یازده نفر از متخصصان روانشناسی قرار گرفت تا روایی محتوایی آن بررسی شود. در مرحله اول به منظور طراحی و تدوین بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان، ابتدا ادبیات پژوهش مربوط به تنظیم هیجان و نظریه ذهن آگاهی و مؤلفه‌های آن مورد مطالعه قرار گرفت و سپس بسته‌های آموزشی که توسط سایر پژوهشگران تدوین شده بود، مطالعه و بررسی شد. ضمن مرور ادبیات پژوهشی ده‌ساله اخیر از پایگاه‌های معتبر علمی داخلی و خارجی در ارتباط با راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی، تلویحات این نظریه در قالب پروتکل ۸ تا ۱۲ جلسه‌ای تدوین شد (Saadipoor, 2020). سپس با توجه به مؤلفه‌های ذهن آگاهی و سطح فکری و فرهنگی دانش‌آموزان علوم انسانی، بسته آموزشی مورد طراحی و تدوین قرار گرفت. لازم به توضیح است که برای طراحی و تدوین این بسته آموزشی علاوه بر موارد ذکر شده بسته آموزشی تنظیم هیجان گراس و مؤلفه‌های ذهن آگاهی نیز با یکدیگر تلفیق شدند.

مرحله دوم: اعتباریابی بسته آموزشی طراحی شده

برای اعتباریابی بسته آموزشی در این پژوهش از نظر متخصصان روانشناسی استفاده شد. ابتدا روایی صوری بسته تدوین شده از نظر تناسب و انسجام مؤلفه‌ها، ادراک‌پذیری بسته آموزشی، وضوح عبارات و رسایی واژه‌ها براساس نظرات اساتید راهنما مورد بررسی و اصلاح قرار گرفت. سپس پیش‌نویس اولیه بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان براساس نظریه ذهن آگاهی به همراه پرسشنامه اعتباریابی برای متخصصان ارسال گردید و پس از دریافت نظرات آنان، داده‌ها براساس نرم‌افزار اسپس‌اس‌اس ۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش

جامعه آماری پژوهش در دو مرحله اعتباریابی و اثربخشی متفاوت بودند. در مرحله اعتباریابی کلیه متخصصان روانشناسی که درجه دکتری داشتند و در دانشگاه تدریس می‌کردند، انتخاب شدند.

روش نمونه‌گیری اعتباریابی

با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، یازده نفر از متخصصان رشته روانشناسی که در رشته‌های تربیتی (هشت نفر)، روان‌سنجی (دو نفر) و بالینی (یک نفر) تخصص داشتند به منظور اعتباریابی بسته آموزشی دعوت به همکاری شدند و همکاری لازم از سوی آنان به عمل آمد.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

مرحله اعتباریابی بسته آموزشی

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از نظرات متخصصان درباره اعتبار بسته آموزشی تدوین شده

از آمارهای توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و شاخص های روایی محتوا CVR استفاده شده است. داده های گردآوری شده براساس فرمول زیر محاسبه می شوند.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} N$$

حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد خبرگان مطابق جدول زیر تعیین می شود.

جدول ۱. حداقل مقدار قابل قبول براساس تعداد خبرگان

تعداد خبرگان	مقدار CVR	تعداد خبرگان	مقدار CVR	تعداد خبرگان	مقدار CVR
۵	۰/۹۹	۱۱	۰/۵۹	۲۵	۰/۳۷
۶	۰/۹۹	۱۲	۰/۵۶	۳۰	۰/۳۳
۷	۰/۹۹	۱۳	۰/۵۴	۳۵	۰/۳۱
۸	۰/۷۵	۱۴	۰/۵۱	۴۰	۰/۲۹
۹	۰/۷۸	۱۵	۰/۴۹		
۱۰	۰/۶۲	۲۰	۰/۴۲		

یافته های اعتباریابی

پس از طراحی و تدوین بسته آموزشی به منظور بررسی روایی محتوایی آن، این بسته به همراه توضیحات مربوط به روش پژوهش، چگونگی تهیه و طراحی، هدف پژوهش، سؤال پژوهش، مراحل هشت گانه جلسات آموزشی و مشخصات فردی برای متخصصان ارسال گردید و سپس از آنان درخواست شد که هر یک از مراحل هشت گانه را به صورت جداگانه براساس طیف سه بخشی لیکرت طبقه بندی کنند.

- گویه ضروری است
- گویه مفید است ولی ضروری نیست.
- گویه ضرورتی ندارد.

پس از گردآوری دیدگاه خبرگان با استفاده از رابطه CVR محاسبه گردید، داده های به دست آمده از ارزیابی داوران (متخصصان) در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲. ارزیابی داوران از بسته آموزشی

جلسات	آلفای کرونباخ
اول	۰/۶۳۶
دوم	۰/۶۳۶

۰/۸۱۸	سوم
۰/۶۳۶	چهارم
۱	پنجم
۱	ششم
۰/۶۳۶	هفتم
۱	هشتم

براساس نتایج نشان داده شده در جدول (۲) و با توجه به داده‌های جدول (۳) مربوط به حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد داوران، که برای یازده متخصص ۰/۵۹ تعیین شده است، می‌توان گفت که چون حداقل نمره برای جلسات هشت گانه ۰/۶۴ و حداکثر نمره ۱ ارزیابی شده است، بنابراین فرضیه پژوهش در مرحله اعتباریابی مبنی بر «بسته تدوین شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبنی بر نظریه ذهن آگاهی از اعتبار محتوایی برخوردار است» مورد تأیید قرار گرفته است. خلاصه بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. خلاصه بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی

جلسات	موضوع جلسات	هدف و محتوای جلسات	تکالیف و تمرین‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر	برقراری ارتباط اعضای گروه با یکدیگر و ارتباط متقابل با پژوهشگر بیان اهداف، خلاصه محتوای آموزش مراحل جلسات	انجام تمریناتی به منظور آشنایی اعضا گروه با یکدیگر در جلسه تکلیف منزل: تمرین توجه و کنجکاوی روی رویدادهای بیرونی و ثبت آن‌ها
جلسه دوم	آموزش مفاهیم هیجان‌ها و ذهن آگاهی	شناخت هیجان‌ها و آگاهی نسبت به آن‌ها (شامل هیجانات اصلی و خودآگاه) ذهن آگاهی و مؤلفه‌های آن (توجه و کنجکاوی، بودن در اینجا و اکنون و قضاوت نکردن)	بحث و گفتگو پیرامون تکالیف جلسه قبل، تمرین توجه و کنجکاوی پیرامون هیجان‌ها تکلیف منزل: تمرین توجه به رویدادها (اینجا و اکنون) و تجربه هیجان‌ها بدون قضاوت کردن و ثبت آن‌ها
جلسه سوم	راهبرد شناختی تنظیم هیجان	آموزش راهبردهای شناختی تنظیم هیجان و چگونگی مهارت یافتن در توجه و کنجکاوی نسبت به رویدادهای هیجانی	بحث و گفتگو در مورد تکالیف جلسه قبل، ارزیابی از تجارب هیجانی خویش بدون سوگیری تکلیف منزل: تمرین توجه و کنجکاوی نسبت به

		بدون سوگیری (موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ)	رویدادها و فهرست کردن هیجان‌هایی که تجربه کرده‌اند و مدت زمان برانگیختگی هر یک از آنها
جلسه چهارم	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزنده هیجان، بررسی ارتباط با دیگران و شناسایی موقعیت‌های فردی و بین فردی که باید بهبود یابند آموزش مهارت‌های حل مسأله و مهارت‌های بین فردی	بررسی تکالیف جلسه قبل، انجام فعالیتی که سبب بهبودی در روابط بین فردی می‌شود، بازخورد به نتایج تمرین‌ها تکلیف منزل: شناسایی مشکلات فردی و بین فردی و ارائه یک راه‌حل برای هر یک
جلسه پنجم	گسترش توجه	آموزش مهارت‌های تغییر توجه، آموزش مهارت‌های متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش مراقبه و مواجهه	بررسی تکالیف جلسه قبل، ایجاد بازسازی حالت‌های هیجانی در جلسه و تمرین مهارت‌های گسترش توجه، بازخورد به نتایج تمرین‌ها تکلیف منزل: تمرین متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، مراقبه و مواجهه
جلسه ششم	ارزیابی شناختی	آموزش ارزیابی شناختی و شناسایی ارزیابی‌های غلط و اثر آن‌ها بر حالت‌های هیجانی آموزش راهبرد بازارزیابی، آموزش پذیرش رویدادها، افکار، عقاید و هیجانات همان‌گونه که هستند و عدم مقاومت در برابر آن‌ها	بررسی تکالیف جلسه قبل، لیست ارزیابی غلط و شناسایی آن‌ها، تمرین راهبرد شناختی در ارزیابی تکلیف منزل: شناسایی ارزیابی‌های غلط و پیامدهای هیجانی آن‌ها و ثبت آن‌ها
جلسه هفتم	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، شناسایی راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، آموزش ابراز هیجان، اصلاح رفتار، تخلیه هیجان‌ها، آرمیدگی و تحمل معکوس	بررسی تکالیف جلسه قبل، ایجاد و بازسازی حالت‌های هیجانی و بررسی پیامدهای راهبرد بازداری، بررسی دلایل اجتناب هیجانی و رفع موانع مواجهه با هیجان‌ها تمرین مهارت‌های ابراز احساسات در خارج از جلسه
جلسه هشتم	ارزیابی و کاربرد	ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد آموزش‌ها، ارائه خلاصه آموزش و تکالیف و تمرین‌های جلسات گذشته، هماهنگی برای پس‌آزمون	بررسی تکالیف جلسه قبل، دریافت بازخورد اعضای جلسه و ارائه بازخورد پژوهشگر به اعضا، توصیه بکار بستن راهبردها در زندگی واقعی، تشکر و قدردانی از تلاش اعضای گروه

مرحله سوم: تعیین اثربخشی بسته آموزشی

در مرحله سوم پس از تأیید اعتبار محتوایی با استفاده از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون، از هر دو گروه آزمایش و گواه، بسته آموزشی تدوین‌شده در رابطه با راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن‌آگاهی و اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان، مورد سنجش قرار گرفت و در راستای اخذ کد اخلاق بسته آموزشی اقدام و سپس مداخله در جریان ۸ تا ۱۲ جلسه بر روی گروه آزمایش، اجرا و نتایج بر روی متغیرهای وابسته پژوهش، مورد بررسی قرار گرفته است (Saadipoor, 2020).

روش تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش‌های پیش‌رو از شاخص‌های آمار توصیفی (اندازه‌های گرایش مرکزی، شاخص‌های پراکندگی و سایر شاخص‌های توصیفی) و نیز آمار استنباطی (تحلیل کواریانس تک متغیری) از نرم‌افزار اسپاس اس استفاده شد.

جامعه آماری مرحله اثربخشی

جامعه آماری در مرحله اثربخشی این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان روزانه پسر، متوسطه دوم، شاخه نظری، رشته علوم انسانی شهرستان بابل که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. دلیل انتخاب جامعه آماری دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم این بود که، با توجه به واگرایی دانش‌آموزان نوجوان پسر نسبت به قوانین و هنجارهای جامعه و مدرسه، فرض بر این بود که با آموزش بسته آموزشی تدوین‌شده می‌توان از واگرایی آنان نسبت به قوانین و پرخاشگری نسبت به دیگران کاسته شود و از سوی دیگر به جامعه‌پذیری و رفتار جامعه‌پسند آنان افزوده گردد.

روش نمونه‌گیری مرحله اثربخشی

به دلیل مشکلات موجود در نمونه‌گیری نظام‌مند از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردید و طی آن رشته علوم انسانی روزانه و مسئولان مدرسه که حاضر به همکاری با پژوهشگر بودند برای پژوهش انتخاب شدند. به همین دلیل پس از هماهنگی لازم با اداره کل آموزش و پرورش مازندران و اداره شهرستان بابل، مدرسه فرهنگ بابل انتخاب شد. با هماهنگی مسئولان مدرسه چون یکی از ملاک‌های ورود دانش‌آموزان به پژوهش کسب حدنصاب نمرات در آزمون گرایش‌های جامعه‌پسند بود ابتدا تمامی دانش‌آموزان هر کلاس در پیش‌آزمون شرکت داده شدند و در چهارمین کلاس تعداد دانش‌آموزانی که موفق به کسب نمره حدنصاب (نمره کمتر از ۷۵ که نمره متوسط محسوب می‌شود) آزمون شده بودند به ۵۳ نفر رسید. از بین این تعداد ۴۴ نفر به طور تصادفی ساده انتخاب شدند و همچنین به صورت تصادفی و مساوی در دو گروه گواه و آزمایش قرار داده شدند. سپس به گروه آزمایش در طی ۲ ماه (هفته‌ای یک جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه) براساس بسته آموزشی تدوین‌شده، آموزش داده شد و در پایان آموزش از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد.

ازلحاظ آماری در روش‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی، حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد شده است (Saadipoor, 2020). لازم به ذکر است که تعداد واقعی دانش‌آموزان در هر یک از دو گروه آزمایش و گواه ۲۰ نفر در نظر گرفته شد تا نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون آنان مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد، اما در هر دو گروه دو نفر برای احتیاط به منظور جلوگیری از افت دانش‌آموزان به گروه اضافه شدند که در نهایت به‌طور تصادفی نمرات آن دو نفر در هر دو گروه حذف شد.

ابزارهای پژوهش

ابزار گرایش‌های جامعه‌پسند (PTM-R)

ابزار گرایش‌های جامعه‌پسند را کارلو و راندال تهیه کردند و در آن‌ها تجدیدنظر کردند. این ابزار یک فرم ۲۳ گویه‌ای خودسنجی است و شش نوع رفتار جامعه‌پسند را می‌سنجد که عبارت‌اند از: رفتارهای جامعه‌پسند گمنام^۱ (۵ گویه)، رفتارهای جامعه‌پسند جمعی^۲ (۴ گویه)، رفتارهای جامعه‌پسند نوع‌دوستانه^۳ (۵ گویه)، رفتارهای جامعه‌پسند هیجانی^۴ (۳ گویه)، رفتارهای جامعه‌پسند در موقعیت بحرانی یا اضطراری^۵ (۳ گویه) و رفتارهای جامعه‌پسند متابعت‌آمیز^۶ (۳ گویه) (Carlo & Randall, 2002).

جمع کل گویه‌ها نیز نمره کلی رفتارهای جامعه‌پسند را نشان می‌دهد. نمره‌گذاری این ابزار به‌صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از گزینه «اصلاً مرا توصیف نمی‌کند» تا «کاملاً مرا توصیف می‌کند»، انجام می‌شود. در مطالعه کارلو و راندال روایی هم‌زمان ابزار با مقیاس‌های رفتارهای جامعه‌پسند جهانی، نگرانی‌های همدلانه، ارزش‌های نوع‌دوستانه و انگیزش مسئولیت اجتماعی، مطلوب گزارش شد (Carlo & Randall, 2002). براساس گزارش کارلو، هیوسمان، کریستینسن و راندال ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها در دامنه بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۵ و ضریب پایایی بازآزمایی در فاصله بین دو هفته برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۲ به دست آمده است (Carlo et al., 2003). در ایران نیز کجباف، سجادیان و نوری با استفاده از روش تحلیل عاملی، یک ساختار ۵ عاملی برای این ابزار شناسایی کردند (Kajbaf, 2010). در مطالعه آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ و هم‌چنین ضریب پایایی بازآزمایی کل ابزار برابر با ۰/۸۶ بود.

-
1. anonymous pro-social behavior
 2. collective pro-social behavior
 3. altruistic pro-social behavior
 4. emotion pro-social behavior
 5. emergency situation prosocial behavior
 6. compliant pro-social behavior

مرحله بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان

به منظور آزمون اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان، قبل از شروع مداخله، ابتدا پیش‌آزمون با ابزار گرایش‌های جامعه‌پسند (PTM-R) از دانش‌آموزان به عمل آمد و دانش‌آموزانی که حدنصاب نمرات را در آزمون کسب کرده بودند شناسایی و سپس به‌طور تصادفی به دو گروه گواه و آزمایش به‌طور مساوی تقسیم شدند. گروه آزمایش در طی ۲ ماه در هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد و پس از آن از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد و داده‌های هر دو آزمون گردآوری و تنظیم شد.

داده‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون به کمک نرم‌افزار اسپاس و با استفاده از روش آماری کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) معناداری تفاوت بین گروه‌های آزمایش و گواه در ابعاد متغیر وابسته، مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان

فرضیه اول پژوهش: رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان که تحت مداخله بسته تدوین شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی قرار گرفته‌اند از رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که هیچ مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند بیشتر است.

با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره و با حذف تأثیر پیش‌آزمون از روی نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل، میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پیش‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
آزمایش	۷۱/۵۰۰	۳/۶۶۳۴۸	۲۰
کنترل	۷۲/۷۰۰	۲/۲۵۰۱۵	۲۰
کل	۷۲/۱۰۰	۳/۰۶۱۷۶	۴۰

در جدول (۵) میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پیش‌آزمون نشان داده شده است.

جدول ۶. میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پس آزمون

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
آزمایش	۷۶/۹۵۰۰	۷/۸۶۳۸۱	۲۰
کنترل	۶۷/۰۰۰	۶/۵۳۷۳۴	۲۰
کل	۷۱/۹۷۵۰	۸/۷۳۶۸۶	۴۰

در جدول (۶) میانگین و انحراف معیار رفتار جامعه‌پسند گروه‌ها در پس آزمون نشان داده شده است.

جدول ۷. نتایج بررسی مفروضه برای شرط برقراری برابری واریانس دو گروه

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
۰/۹۲۰	۱	۳۸	۰/۳۴۳

همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود، $F=0/920$ کوچک‌تر از $1/96$ و $P=0/343$ بزرگ‌تر از $0/05$ است. بنابراین شرط برقراری برابری واریانس که یکی از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس است برقرار می‌باشد.

جدول ۸. تحلیل کوواریانس برای بررسی داده‌های رفتار جامعه‌پسند در پس آزمون با کنترل نمرات پیش آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	نسبت F	معناداری	مجذوراتا
گروه	۱/۶۰۵	۱	۱/۶۰۵	۱۸/۸۴۴	۰۰۰	۰/۳۳۷
خطا	۳/۱۵۱	۳۷	۰/۰۸۵			
کل	۳۳۶/۳۰۹	۴۰				
کل تعدیل شده	۴/۷۶۳	۳۹				

براساس نتایج جدول (۸)، تفاوت بین میانگین‌های پس آزمون گروه آزمایش و کنترل، پس از کنترل متغیر پیش آزمون به لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/001$ و $F=18/844$). در واقع مداخله بسته آموزشی طراحی شده بر افزایش رفتار جامعه‌پسند دانش آموزان در مرحله پس آزمون مؤثر واقع شده است. میزان این تأثیر $0/337$ نشان داده شده است. به عبارت دیگر ۳۴ درصد واریانس نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش آموزان مربوط به مداخله آموزشی بوده است.

نتیجه

این پژوهش با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی و اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان متوسطه دوم اجرا شد. براساس یافته‌های اعتباریابی مربوط به حداقل میزان CVR قابل قبول براساس تعداد داوران، که برای یازده متخصص ۰/۵۹ تعیین گردیده، مشخص شد که چون حداقل نمره برای جلسات هشت‌گانه ۰/۶۴ و حداکثر نمره ۱ ارزیابی شده است، بنابراین فرضیه پژوهش حاضر در مرحله اعتباریابی مبنی بر «بسته تدوین‌شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی از اعتبار محتوایی برخوردار بوده است» مورد تأیید است. همچنین یافته‌های مربوط به اثربخشی بیانگر آن است که پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون به‌روشنی تحلیل کوواریانس و پس از هشت جلسه آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی اثر معناداری بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان وجود دارد. این اثر حاکی از آن است که بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان بر نمره رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که از آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان برخوردار بوده‌اند، تأثیر داشته و نیز بین نمره‌های رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. مطابق جدول (۷)، ۳۴ درصد از رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان مربوط به آموزش راهبرد شناختی تنظیم هیجان می‌باشد.

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۷۱/۵ گزارش شده است (براساس مقیاس نمره‌گذاری و طبقه‌بندی نمرات این آزمون، نمرات کمتر از ۵۰ ضعیف و نمرات بین ۵۰ تا ۷۵ نمرات متوسط و بالاتر از ۷۵ نمرات قوی محسوب می‌شوند). اما همان‌گونه که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، پس از آموزش، نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون ۷۶/۹۵ گزارش شده است. به عبارت دیگر با تدوین و آموزش بسته آموزشی مورد نظر، میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان نزدیک به شش نمره افزایش یافته است و از رفتار جامعه‌پسند متوسط به رفتار جامعه‌پسند قوی پیشرفت نشان داده می‌شود، اما میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان گروه کنترل که هیچ آموزش یا مداخله‌ای دریافت نکردند نه تنها افزایشی مشاهده نمی‌شود بلکه میانگین نمرات رفتار جامعه‌پسند آنان از ۷۲/۷ به ۶۷ کاهش یافته است. این داده‌ها و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها به‌روشنی کوواریانس که در بالا ذکر شد، اثربخشی بسته آموزشی را نشان می‌دهد. بنابراین می‌توان فرضیه پژوهش حاضر را که، رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که تحت مداخله بسته تدوین‌شده آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی قرار گرفته‌اند از رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزانی که هیچ مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند بیشتر است، را مورد تأیید قرار داد.

این پژوهش با پژوهش‌های بنیتا و همکاران (Benita et al., 2017)، خطیبی و یوسفی (M. Y., Khatibi, Farideh, 2020)، هین و همکاران (Hein et al., 2018)، سانگ و همکاران (Song et al., 2018)، برری و همکاران (Berry et al., 2018) و ویگلاس و پرلن (Viglas & Perlman, 2018) همسو می‌باشد. در رابطه با اثربخشی بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان بر رفتار جامعه‌پسند دانش‌آموزان، اندازه اثر ۳۴ درصد به دست آمد که اندازه متوسط محسوب می‌شود و نشان‌دهنده اثربخشی متوسط بسته آموزشی طراحی شده بر رفتار جامعه‌پسند است.

در رابطه با رفتار جامعه‌پسند، چگونگی شکل‌گیری و منشأ بروز آن، پژوهش‌ها و بررسی‌های گسترده-ای توسط پژوهشگران علوم روان‌شناسی و اجتماعی صورت گرفته و نظریه‌ها و تبیین‌های متفاوتی ارائه شده است.

برخی روان‌شناسان تکاملی اعتقاد دارند که تمایلات رفتار جامعه‌پسند از جمله نوع دوستی، ذاتی انسان است و این تمایل به صورت ژنتیکی و به صورت سازوکار درونی مشترکی بین همه انسان‌ها پدید آمده و شکل می‌گیرد (Zaskonda, 2010). لامپرایدس و پاپایستالیانو بر این باورند که، رفتارهای جامعه‌پسند بازتاب ماهیت مطلوب انسان‌ها هستند از سوی دیگر، برخی از پژوهشگران اجتماعی به نقش عوامل اجتماعی و محیطی مانند تشویق و تأیید دیگران و حفظ و نگهداری ارتباط متقابل اجتماعی و محیطی در بروز رفتار جامعه‌پسند اعتقاد دارند (Paulus, 2018). روان‌شناسان تربیتی به نقش خانواده و شیوه‌های فرزندپروری در ارتباط با منشأ بروز رفتار جامعه‌پسند تأکید می‌کنند. همچنین روان‌شناسان شناختی به مطالعه و بررسی عوامل شناختی مؤثر بر رفتار جامعه‌پسند پرداخته‌اند. با توجه به پژوهش‌ها و مطالعات ذکر شده در رابطه با رفتار جامعه‌پسند، به نظر می‌رسد که علاقه روزافزونی در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی و علوم اجتماعی نسبت به مطالعه رفتار نوع‌دوستانه در جریان است اما، علیرغم تحقیقات زیادی که در مورد رفتار جامعه‌پسند و چگونگی رشد و شکل‌گیری آن صورت گرفته است، در فهم این رفتار، محققان همچنان با سؤالات متعددی روبرو هستند (Dunfield & Kuhlmeier, 2013). بنابراین ضرورت و اهمیت دارد که پژوهش‌های گسترده در رابطه با رفتارهای جامعه‌پسند ادامه یابد تا مبانی نظری در این خصوص از وسعت و غنای بیشتری برخوردار گشته و زمینه‌های آموزش و پرورش رفتار نوع‌دوستانه در کودکان و نوجوانان در مراکز آموزشی فراهم گردد. بنا بر آنچه بیان شد طرح و تدوین بسته آموزشی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مبتنی بر نظریه ذهن آگاهی بنا به نظر متخصصان از اعتبار محتوایی لازم برخوردار بوده و معنادار بودن اثربخشی آن بر رفتار جامعه‌پسند هم از لحاظ نظری برای محققان می‌تواند مفید واقع شود و هم از نظر کاربردی در افزایش رفتار

نوع دوستی دانش آموزان می تواند اثربخش باشد. همچنین اینکه اندازه اثر در پژوهش حاضر ۳۴ درصد نشان داده شد بیانگر آن است که، می توان انتظار داشت که با تدوین بسته آموزشی راهبرد شناختی تنظیم هیجان و آموزش آن به سایر دانش آموزان مدارس به رفتار جامعه پسند آنان گسترش و تعالی بخشید.

این پژوهش برگرفته از پایان نامه دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران با کد اخلاق IR.ATU.REC.1401.075 می باشد و بدون حمایت مالی سازمان خاصی انجام گرفته است.

References

- Baumsteiger, R., & Siegel, J. T. (2019). Measuring prosociality: The development of a prosocial behavioral intentions scale. *Journal of personality assessment*, 101(3), 305-314. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1411918>
- Benita, M., Levkovitz, T., & Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and instruction*, 50, 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Berry, D. R., & Brown, K. W. (2017). Reducing separateness with presence: How mindfulness catalyzes intergroup prosociality. In *Mindfulness in social psychology* (pp. 153-166). Routledge. available on <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315627700-11/reducing-separateness-presence-daniel-berry-kirk-warren-brown>.
- Berry, D. R., Cairo, A. H., Goodman, R. J., Quaglia, J. T., Green, J. D., & Brown, K. W. (2018). Mindfulness increases prosocial responses toward ostracized strangers through empathic concern. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(1), 93. <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000392>
- Branscombe, N. R. B., R. A. . (2017). *Social Psychology*. available on <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Social%20Psychology-%20Branscombe-%20N.R.-%204ed.pdf>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Cameron, C. D., & Fredrickson, B. L. (2015). Mindfulness facets predict helping behavior and distinct helping-related emotions. *Mindfulness*, 6, 1211-1218. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0383-2>

- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31, 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Cheung, R. Y., Chan, L. Y., & Chung, K. K. (2020). Emotion dysregulation between mothers, fathers, and adolescents: Implications for adolescents' internalizing problems. *Journal of Adolescence*, 83, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.001>
- Condon, P. (2017). Mindfulness, compassion, and prosocial behaviour. *Mindfulness in social psychology*, 124-138. available on <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315627700-9/mindfulness-compassion-prosocial-behaviour-paul-condon>
- Crain, W. (2015). Theories of development: Concepts and applications. available on https://books.google.com/books/about/Theories_of_Development.html?id=ANx6SQAACAAJ
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child development*, 84(5), 1766-1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development*, 70(2), 513-534. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, Vol. 3, 6th ed. (pp. 646-718). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0013>
- Emanuel, A. S., Updegraff, J. A., Kalmbach, D. A., & Ciesla, J. A. (2010). The role of mindfulness facets in affective forecasting. *Personality and individual differences*, 49(7), 815-818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.06.012>
- Fincham, F. D., & May, R. W. (2017). Infidelity in romantic relationships. *Current opinion in psychology*, 13, 70-74. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.03.008>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). (Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44. <https://doi.org/10.1037/a0038256>

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Leiderdorp, The Netherlands: DATEC*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Germer, C., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2016). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Publications . available on https://www.guilford.com/books/Mindfulness-and-Psychotherapy/Germer-Siegel-Fulton/9781462528370?srltid=AfmBOoqPjSpyuLNA1z70OJxWyApujUTJGVfWTR_ZuyKFrd0IRJN69ChC
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. *Handbook of socialization: Theory and research*, 638-664 .available on https://www.researchgate.net/profile/Paul-Hastings/publication/283998128_The_socialization_of_prosocial_development/links/5877c0df08ae8fce492fd381/The-socialization-of-prosocial-development.pdf
- Hein, S., Röder, M., & Fingerle, M. (2018). The role of emotion regulation in situational empathy-related responding and prosocial behaviour in the presence of negative affect. *International Journal of Psychology*, 53(6), 477-485. <https://doi.org/10.1002/ijop.12405>
- Jamei, S. B. (2009). *The neurobiology of emotions* Iran Neuropsychology Symposium. available on <https://www.en.symposia.ir/NEUROPSYCHOLOGY11>
- Kajbaf, M. S., Ilnaz; Noori, Abolghasem. (2010). Examining the factor structure, validity and reliability of the desirable social tendencies scale among students. *Applied sociology*, 21(2), 101-118 .available on https://jas.ui.ac.ir/?_action=article&au=181360&_au=%D8%A7%DB%8C%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B2++%D8%B3%D8%AC%D8%A7%D8%AF%DB%8C%D8%A7%D9%86. In Persian
- Khatibi, M. Y., F. (2020). The relationship between mindfulness and prosocial behavior of students: the mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Women and society scientific-research quarterly*, 11, 219-240 .
- Khatibi, M. Y., Farideh. (2020). The relationship between mindfulness and prosocial behavior of students: the mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Women and Society Scientific-Research Quarterly*, 11(1), 219-240 . <https://doi.org/20.1001.1.20088566.1399.11.41.10.4>
- Lam, C. M. (2012). Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific world journal*, 2012(1), 769158 .

- <https://doi.org/10.1100/2012/769158>
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford press . available on [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CrNfHw7XV-EC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Leahy,+R.+L.,+Tirsch,+D.,+%26+Napolitano,+L.+A.+\(2011\).+Emotion+regulation+in+psychotherapy:+A+practitioner%27s+guide.+Guilford+press.+&ots=m0kdzV1DWO&sig=2q6BMZ3JauBzWov8EA1BI569nTk#v=onepage&q=Leahy%2C%20R.%20L.%2C%20Tirsch%2C%20D.%2C%20%26%20Napolitano%2C%20L.%20A.%20\(2011\).%20Emotion%20regulation%20in%20psychotherapy%3A%20A%20practitioner's%20guide.%20Guilford%20press.&f=false](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CrNfHw7XV-EC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Leahy,+R.+L.,+Tirsch,+D.,+%26+Napolitano,+L.+A.+(2011).+Emotion+regulation+in+psychotherapy:+A+practitioner%27s+guide.+Guilford+press.+&ots=m0kdzV1DWO&sig=2q6BMZ3JauBzWov8EA1BI569nTk#v=onepage&q=Leahy%2C%20R.%20L.%2C%20Tirsch%2C%20D.%2C%20%26%20Napolitano%2C%20L.%20A.%20(2011).%20Emotion%20regulation%20in%20psychotherapy%3A%20A%20practitioner's%20guide.%20Guilford%20press.&f=false)
- Lemos, V. N., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Childhood prosocial behavior in the school environment. In *Positive Psychology in Latin America* (pp. 179-193). Springer . https://doi.org/10.1007/978-94-017-9035-2_10
- Malin, A. J., & Pos, A. E. (2015). The impact of early empathy on alliance building, emotional processing, and outcome during experiential treatment of depression. *Psychotherapy Research*, 25(4), 445-459 .<https://doi.org/10.1080/10503307.2014.901572>
- Marroquín, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical psychology review*, 31(8), 1276-1290 . <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.09.005>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S & .Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child development perspectives*, 11(4), 233-238 .<https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Mosayebi, S. M., A.; Safarinia, A. (2013). Comparison of the components of emotional intelligence and prosocial behavior in successful and unsuccessful elderly people of Rafsanjan city. *Humanities research*, 22, 117-134 .available on <http://noo.rs/RkXcW>. In Persian
- Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behavior: a motivational perspective. *Current opinion in psychology*, 20, 111-116. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.003>
- Saadipoor, E. (2020). *Research methods in psychology and educational sciences*. Doran . available on <https://www.gisoom.com/book/1440686>. In Persian
- Sadipoor, E. (2016). *Applied educational psychology (theory and practice in educational and learning psychology)* .available on <https://ravabook.ir/%D8%B1%D9%88%D8%A7%D9%86-%D8%B4%D9%86%D8%A7%D8%B3%D9%8A->

- %D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%AA%D9%8A-%D9%83%D8%A7%D8%B1%D8%A8%D8%B1%D8%AF%D9%8A. In Persian Sadri Demirchi, E. C., H. (2017). A structural model of mindfulness and sleep quality with the mediation of psychological well-being in high school students. *School Psychology*, 2, 100-123 . <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.570>
- Saxena, P., Dubey, A., & Pandey, R. (2011). Role of emotion regulation difficulties in predicting mental health and well-being. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 18(2), 147-155 . available on https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44680851/SIS_-_Damayanti_July_2011-libre.pdf?1460520546=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDutta_D_Basu_J_and_Bandyopadhyay_G_2011.pdf&Expires=1741585983&Signature=IbNamnOtL2HkfbrqjidOJgFL7jhvK0oMJN3BiX6E5HZLyVmQJ562diIjIQOEazwIdYFf-LSt2fRKj5BuJSzJhkIXyDyAHGxLjiw01iOnsM4VKJ0objkpGrFqz9VtSlRQM9bf24G7~nSbfbZWve8HHZ59P73w8-FB0cC9CQuUnultqm9eBusO4XqFZfdJqw2WH5dqkmL-cIXRJlqBW0H3pFAhFucRYuOi4nBYGq~myWTJEC37TOkU7yGUQA0aGnSO78UP~xk68sVFAfwdKPPKDKF5bLC1eZHJevCOTxBDR8WYMxEpq2vvGaVNdsjBumMUM7B~m-44whMjk7TG734oA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=29
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford publications .available on [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=1_NcsDZ17icC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Segal,+Z.,+Williams,+M.,+%26+Teasdale,+J.+\(2018\).+Mindfulness-based+cognitive+therapy+for+depression.+Guilford+publications.+&ots=UD7dgFLPM0&sig=L-QoGwNZHgtI7rGbmYGDRAtxwEk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=1_NcsDZ17icC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Segal,+Z.,+Williams,+M.,+%26+Teasdale,+J.+(2018).+Mindfulness-based+cognitive+therapy+for+depression.+Guilford+publications.+&ots=UD7dgFLPM0&sig=L-QoGwNZHgtI7rGbmYGDRAtxwEk#v=onepage&q&f=false)
- Song, J.-H., Colasante, T., & Malti ,T. (2018). Helping yourself helps others: Linking children's emotion regulation to prosocial behavior through sympathy and trust. *Emotion*, 18(4), 518 .<https://doi.org/10.1037/emo0000332>
- Tosifian, N. M., S.A.; Bashlideh, K. (2022). The role of prosocial behavior in improving the psychological well-being of students by mediating positive emotions and modulating emotion regulation. *cognitive and behavioral science researches*, 11, 107-122 . <https://doi.org/10.22108/cbs.2022.130780.1578>
- Van Tilburg, M. A., Vingerhoets, A. J., & Van Heck, G. L. (1997). Coping with homesickness: The construction of the adult homesickness coping questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 901-907 .<https://doi.org/10.1016/S0191->

8869(97)00010-X

- Viglas, M., & Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1150-1161. [https://doi.org/ 10.1007/s10826-017-0971-6](https://doi.org/10.1007/s10826-017-0971-6)
- Zaskonda, H. (2010). Pro-social traits and tendencies of students of helping professions. *Czech republic: university of south Bohemia*, 1-122. available on https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=2005&sciodt=0%2C5&cites=8764386278940151217&scipsc=&q=Zaskonda%2C+H.+%282010%29.+Pro-social+traits+and+tendencies+of+students+of+helping+professions.+Czech+republic%3A+university+of+south+Bohemia%2C+1-122.+&btnG=.



The Relationship between Hot Executive Functions and Self-esteem with the Moderating Role of Teacher's Emotional Support in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Alireza Asgharzadeh

Master of Psychology and Education of Exceptional Children, , Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
Email: aasgharzadeh1401@gmail.com

Seyed Mohsen Asgharinekah

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: asgharin@um.ac.ir

Sakineh Soltani Kouhbanani

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: s.soltani@um.ac.ir

Received: 2023-09-10

Revised: 2024-02-04

Accepted: 2025-03-19

Published: 2025-03-19

Citation: Asgharzadeh, A., & Asgharinekah, M., & Soltani Kouhbanani, S.(2025). The Relationship between Hot Executive Functions and Self-esteem with the Moderating Role of Teacher's Emotional Support in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 14(2), 57-82. doi: 10.22067/tpccp.2025.83465.1525

Abstract

Introduction: A primary concern for the education system is the academic achievement and prevention of academic failure of students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The consequences of academic failure in this group are significant, manifesting in detrimental effects on both their individual and the social life. This phenomenon is regarded as a threat to the nation's social capital. ADHD has been shown to manifest in academic, social, and interpersonal domains, with these effects often persisting into adulthood. Deficits in executive functions, particularly in the domains of cognition and metacognition, have been demonstrated to result in a decline in self-esteem among this student population. Low self-esteem has been demonstrated to have a deleterious effect on motivation and self-confidence, which in turn negatively impacts academic and social performance. The provision of emotional support from educators can function as a protective factor, thereby facilitating the amelioration of this situation. The present study examines the moderating role of teacher emotional support in the relationship between hot executive functions and self-esteem of students with ADHD.

Method: The present study was conducted in a descriptive-correlational manner using Structural Equation Modeling (SEM). The statistical population under consideration comprises all elementary school students in Kashan during the 1401-1402 academic year. The sampling method employed was purposive, and the sample size was determined to be 250 people. The inclusion criteria encompassed students who had referred themselves to psychology centers and had received a diagnosis of ADHD, yet were otherwise healthy in both physical and mental respects. The research tools included four standardized questionnaires: the SNAP Rating Scale (SNAP-IV) by Swanson et al. (1980) with 18 items, the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (1965) with 10 questions, the Barkley Scale of Executive Function Deficits in Children and Adolescents (2012) with 70 questions, and the



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Sakiz Teacher Emotional Support Scale (2007) with 9 questions. All phases of the research were conducted under the supervision of the supervisor, and all information was confidentially collected.

Findings: The analysis of the relationships between the study variables indicate that teacher emotional support exerts a positive and significant effect on students' self-esteem (standard coefficient = 0.443, $T = 5.367$, $P < 0.001$). The present study has demonstrated a positive correlation between self-motivation and self-esteem (standard coefficient = 0.375, $T = 3.351$, $P < 0.001$). An examination of the interaction between self-motivation and teacher emotional support reveals a significant effect of this interaction on self-esteem (standard coefficient = -0.460, $T = 4.653$, $P < 0.000$). Furthermore, emotional self-regulation demonstrated no substantial impact on self-esteem ($P = 0.396$). Conversely, the interaction with teacher emotional support exhibited a non-significant association ($P = 0.806$). Furthermore, the positive and significant effect of hot executive function on self-esteem is evident (standard coefficient = 0.208, $T = 4.763$, $P < 0.001$). The interaction of hot executive function with teacher emotional support demonstrates a significant effect (standard coefficient = -0.860, $T = 5.628$, $P < 0.000$). In general, the provision of emotional support by teachers, in conjunction with self-motivation among students, has been demonstrated to exert a positive and significant influence on the students' self-esteem.

Discussion & Conclusion: The initial hypothesis was analyzed, revealing that emotional self-regulation, with the moderating influence of teacher emotional support, does not serve as a substantial predictor of self-esteem in students exhibiting ADHD symptoms. This result aligns with the findings of Boaz (2023) and Rushton et al. (2020), who emphasize the emotional distance between these students and teachers. The theoretical explanation of this finding, based on Gross's emotion regulation theory, refers to the weakness in processing emotional experiences and predicting behavioral consequences in these children, which reduces the effectiveness of self-regulation and receiving effective emotional support. Therefore, it is recommended that emotional support be provided in the form of broader educational-social interactions.

The examination of second hypothesis demonstrated a positive and significant relationship between self-motivation and self-esteem, with teacher emotional support serving as a moderating factor. This finding aligns with the research of Folds (2022), Markkanen (2022), and Zahed Babelan (2012), who emphasize that emotional support facilitates the development of self-esteem by increasing the sense of belonging and strengthening the perception of competence. In the theoretical explanation, the role of the teacher as a facilitator of intrinsic motivation and self-efficacy beliefs is highlighted. Consequently, the present study posits the notion of an enhanced pedagogical approach, emphasizing the empowerment of educators in the realm of motivational and emotional interactions.

The examination of third hypothesis revealed no significant relationship between hot executive functions and teacher emotional support. This finding aligns with the results of Fredericks (2022) and Razmi et al. (2018), who posited that deficiencies in emotion management and the presence of maladaptive behaviors impede the acquisition of emotional support. According to the attachment theory, children diagnosed with ADHD exhibit diminished capacity to receive and benefit from emotional support provided by teachers. This diminished capacity is attributed to their impaired social emotion regulation skills and challenges in establishing secure bonds with adults. It is recommended that educational environments be designed to be supportive and responsive to students' emotional needs.

The examination of fourth hypothesis demonstrated the ineffectiveness of emotional self-regulation in these children, a finding that aligns with the studies of Ferguson et al. (2021) and Barrett et al. (2020). This phenomenon is associated with mood instability and impaired impulse control. According to the principles of executive function theory, impaired inhibition and self-monitoring skills in children diagnosed with ADHD can impede their capacity to effectively manage negative emotions and respond adequately to stressful situations. Consequently, the implementation of psychoeducational interventions in conjunction with teacher emotional support is imperative.

The examination of fifth hypothesis posits that teacher emotional support is associated with a significant increase in intrinsic motivation and self-esteem. This finding aligns with the research conducted by Markkanen (2022), Floyd et al. (2023), and Folds (2022). The present study draws upon the self-determination theory of Deci and Ryan (1985) to posit that a sense of belonging and security is a fundamental element in the underpinnings of motivation and self-esteem. Consequently, it is imperative to enhance teachers' emotional and communication skills to provide effective support to students with ADHD.

Keywords: hot executive functions, self-esteem, emotional support, attention deficit-hyperactivity disorder

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

مقاله پژوهشی



رابطه کارکردهای اجرایی گرم و عزت نفس با نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم در دانش‌آموزان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی

علیرضا اصغرزاده ^{ID}کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران aasgharzadeh1401@gmail.comسید محسن اصغری نکاح ^{ID}دانشیار، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، asghari-n@um.ac.irسکینه سلطانی کوهبنانی ^{ID}دانشیار، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. s.soltani@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۱۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: اصغرزاده، علیرضا؛ اصغری نکاح، سید محسن؛ سلطانی کوهبنانی، سکینه. (۱۴۰۳). رابطه کارکردهای اجرایی گرم و عزت نفس با نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم در دانش‌آموزان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱۴(۲)، ۵۷-۸۲. doi: 10.22067/tpccp.2025.83465.1525			

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کارکردهای اجرایی گرم و عزت نفس با نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم در دانش‌آموزان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی شهر کاشان انجام شد.

روش: پژوهش برحسب هدف، کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری (SEM) است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ شهر کاشان بود. نمونه‌گیری به شیوه در دسترس-هدفمند و تعداد افراد نمونه ۲۵۰ نفر بود ابتدا با پرسشنامه اسنپ، کودکان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی غربالگری شدند و وارد پژوهش گردید. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های اسنپ پلیزکا و همکاران (Pliszka, 1980)، عزت نفس روزنبرگ (Rosenberg, 1965) و نقایص کارکردهای اجرایی کودکان و نوجوانان بارکلی (Barkley, 2012). و حمایت عاطفی معلم ساکیز (Sakiz, 2007) بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS-26 و Smart PLS-3 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: در یافته‌های پژوهش، خودتنظیمی هیجانی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کارکرد اجرایی گرم با نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم پیش‌بینی‌کننده عزت نفس در دانش‌آموزان ADHD نبود، در حالی که خودانگیزی به عنوان مؤلفه‌ای از کارکردهای اجرایی گرم با نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم توانست عزت نفس دانش‌آموزان ADHD را پیش‌بینی کند. این در حالی است که در مدل مفهومی ازلحاظ آماری بین خودتنظیمی هیجان با عزت نفس ارتباط معناداری یافت نشد ولی بین خودانگیزی

با عزت نفس ارتباط معناداری یافت شد. همچنین بین حمایت عاطفی معلم به عنوان نقش تعدیل کننده با عزت نفس نیز ارتباط معناداری یافت شد.

نتیجه: با توجه به یافته‌های پژوهش تقویت کارکردهای اجرایی گرم در راستای حمایت عاطفی معلم در مقطع ابتدایی به عنوان یک عامل محافظتی باعث افزایش شایستگی درک شده و عزت نفس این دانش آموزان خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: کارکردهای اجرایی گرم، عزت نفس، حمایت عاطفی، اختلال نقص توجه-بیش فعالی

مقدمه

بر اساس مطالعات متعدد با کاهش عزت نفس دانش آموزان با نقص توجه-بیش فعالی تأثیر بسزایی بر سرنوشت این افراد خواهد گذاشت. همچنین هزینه‌های زیادی را به خانواده و جامعه تحمیل خواهد کرد. اختلال نقص توجه/بیش فعالی مشکلات قابل توجهی در زندگی روزمره و همچنین اثرات مخربی بر جامعه ایجاد می‌کند. این اختلال موجب بروز نقایصی در حوزه‌های تحصیلی، بین فردی و اجتماعی نیز می‌شود که اغلب تا بزرگسالی ادامه می‌یابد بار کلی^۱ (Barkley, 2003)

نقص در کارکردهای اجرایی سرد و گرم موفقیت تحصیلی را کاهش و احتمال رفتارهای خطرآفرین را افزایش می‌دهد مونرو و همکاران^۲ (Munro et al., 2017) در نظریه مربوط به اختلال نقص توجه-بیش فعالی، نواقص موجود در کنترل بازداری را هسته اصلی نقایص فرایندهای پردازشی در عملکردهای اجرایی معرفی می‌کند. اصغری نکاح (Asgari Nekah, 2014). کارکردهای اجرایی، از جمله توانایی‌هایی است که کودکان برای یادگیری‌های مدرسه‌ای به آن‌ها نیاز دارند اوبیلودان و همکاران^۳ (Obielodan et al., 2021) و نقص در این فرایندهای عالی شناختی و فراشناختی در کودکان ADHD آن‌ها را در انجام تکالیف مدرسه و حتی امور شخصی با مشکل جدی روبه‌رو می‌کند تیملر^۴ (Timler, 2022).

مطالعات نشان می‌دهند که همه کودکان^۵ ADHD به‌طور یکسانی در سامانه گرم و سرد کارکردهای اجرایی مشکل ندارند فیلیپ^۶ (Filipe, 2021) ولی پیامد مستقیم این نواقص در رفتارهایی که باعث آسیب‌های اجتماعی و تحصیلی این کودکان در محیط‌های آموزشی هست، مشاهده می‌شود. یافته‌های ویدا-

1. Barkley

2. Munro et al.

3. Obielodan et al.

4. Timler

5. Attention deficit hyperactivity disorder

6. Filipe

سوارز و همکاران^۱ (Viuda-Suárez et al., 2023) نشان داده است که کودکان ADHA اغلب مشکلات بی‌شماری را در مدرسه و در ارتباط با علائم اصلی این اختلال تجربه می‌کنند. علاوه بر این، کودکان با این اختلال اغلب عملکرد تحصیلی پایین‌تری را در کسب نمرات، یا به صورت اخراج از مدرسه تجربه می‌کنند. انجمن روانپزشکی آمریکا^۲ (DSM-IV-TR, 2000) پژوهشگرانی همچون فیفner و بارکلی^۳ (Pfiffner & Barkley, 1990) معتقدند کودک ADHD ممکن است مشکلات رفتاری مختلفی را در کلاس درس نشان دهد که به علائم نقص توجه-بیش‌فعالی، او بستگی دارد. به‌عنوان مثال، کودکی که علائم عمدتاً بی‌توجهی دارد ممکن است در پیروی از دستورالعمل‌ها و قوانین معلم، در انجام وظیفه و تکمیل تکالیف مشکل داشته باشد. برعکس آن، کودکی که تکانشگری را تجربه می‌کند ممکن است بدون اجازه در کلاس صدا بزند یا در زمان‌های نامناسب با دانش‌آموزان دیگر صحبت کند. درنهایت، کودک بیش‌فعال ممکن است در نشستن، بازی با اشیاء غیر مرتبط، تکان خوردن روی صندلی و ضربه زدن مکرر به دست یا پاهای خود دچار مشکل شود دوپاول^۴ (DuPaul, 2007).

با این حال، اکثر کودکان نقص توجه-بیش‌فعالی، مشکلات رفتاری مربوط به حداقل دو مورد از این سه گروه اصلی علائم را نشان می‌دهند. انجمن روانپزشکی آمریکا (DSM-IV-TR, 2000). با توجه به این رفتارها، جای تعجب نیست که این کودکان در مدرسه مشکلات قابل‌توجهی داشته باشند. فیفner و بارکلی^۵ (Pfiffner & Barkley, 1990) و جنکینز و آگ^۵ (Jenkins & Ogg, 2021) بیان داشته‌اند عملکرد تحصیلی این نوع دانش‌آموزان، اغلب به دلیل مشکلات آن‌ها در حفظ توجه به خطر می‌افتد. درواقع این دانش‌آموزان معمولاً به‌سختی می‌توانند به‌اندازه کافی تمرکز کنند تا وظایف تعیین‌شده را انجام دهند، یا اینکه به دلیل تمایل ذاتی به بی‌نظمی رفتارهای مربوط به کلاس درس مختل می‌شود و علاوه بر معلم، دانش‌آموزان دیگر نیز دچار مشکل می‌شوند. علاوه بر این، به اعتقاد لی^۶ (Li, 1985) معلمان گزارش می‌دهند که رفتارهای عملی (بیش‌فعالی نوع ترکیبی) به‌طور قابل‌توجهی مشکل‌سازتر از رفتارهای مربوط به گوشه‌گیری است. رفتارهایی مانند گم کردن لوازم‌التحریر و سایر وسایل لازم برای تکمیل تکالیف (بیش‌فعالی از نوع نقص توجه) در کلاس درس کمتر اختلال ایجاد می‌کنند.

به‌طور کلی خودتنظیمی و توانایی مدیریت رفتارهای اجتماعی ضعیف کودکان نقص توجه-بیش‌فعالی،

1. Viuda-suárez et al

2. DSM-IV-TR

3. Pfiffner & Barkley

4. DuPaul

5. Jenkins & Ogg

6. Li

پیش‌بین کننده مهم رفتارهای بیرونی آنهاست که روابط بین کودک و معلم را دچار مشکلاتی می‌کند و مدیریت رفتار به صورت اقدامات تنبیهی، انتقاد، تحریم‌های رفتاری منفی و دستورالعمل‌های شفاهی عموماً در مورد آنها بی‌اثر است و منجر به دشواری تحصیلی پایداری در این دانش‌آموزان می‌شود ژو و همکاران^۱ (Zhou et al., 2020)؛ کلایتون و همکاران^۲ (Clayton et al., 2022)؛ موفیت و موریسون^۳ (Moffett & Morrison, 2020) و کمتر احتمال دارد که در مقاطع دبیرستان فارغ‌التحصیل و بتوانند وارد دانشگاه شوند داش^۴ (Dash, 2021) نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روابط بین معلمان و دانش‌آموزان نقص توجه-بیش‌فعالی، از نظر عاطفی کمتر و متعارض‌تر از سایر دانش‌آموزان معمولی است و این امر علاوه بر کیفیت پایین تحصیلی منجر به سطوح پایین‌تر عزت‌نفس این دانش‌آموزان می‌شود چرا که مربیان و معلمان با تنبیه این کودکان تلاش می‌کنند تا توجه و رفتار او را کنترل و در موضوع موردنظری متمرکز کنند، این رفتار نه تنها در جهت بهبود فرآیند توجه و تحصیلی آنها کارایی ندارد، بلکه کودکان را خسته و نگران می‌سازد و کودک را برای مقابله با خواسته‌های اطرافیان، بیشتر از هر موقعی تحریک می‌کند، بنابراین نه تنها اختلال کودک کم نمی‌شود؛ بلکه لجبازی و نافرمانی در او اضافه می‌شود و در نتیجه یک منبع فشار روانی برای کودک، و متعاقباً والدین، خواهرها و برادرها، معلم و همکلاسی‌هایش دارد چرا که این کودکان آسیب‌سردرگمی و ناراحتی را تجربه کرده و در نتیجه احساس عزت‌نفس و خود ارزشمندی که یکی از عوامل مهم در رشد روانی کودکان به شمار می‌رود، کاهش می‌یابد و احساس موفقیت کمتر و کارآمدی پایین‌تر را به دنبال خود دارد و به عبارتی عزت‌نفس این کودکان را دچار آسیب می‌کند لی و والاس^۵ (Lee & Wallace, 2018).

اختلال رشد عصبی/مغزی همراه با نقص توجه-بیش‌فعالی و یا نقص توجه باعث تداخل در عملکرد و رشد مغزی این کودکان و پایین آمدن انگیزه درونی آنها (خودانگیزی) می‌شود و تأثیر منفی بر عملکردهای زندگی روزمره مانند مشکلات تحصیلی و کارکردهای اجتماعی این کودکان می‌گذارد؛ به‌ویژه در زمینه طرد همسالان و معلمان که منجر به از دست دادن عزت‌نفس، کاهش انگیزه، درماندگی، مشکلات روان‌شناختی همچون اضطراب و بدگمانی به خود در این دانش‌آموزان شده است کاستاگنا و همکاران^۶ (Castagna et al., 2019). در صورت عدم مداخله پیشگیرانه شاهد مشکلات رفتاری جدی

1. Zhou et al

2. Clayton et al

3. Noffett & Morrison

4. Dash

5. Lee & Wallace

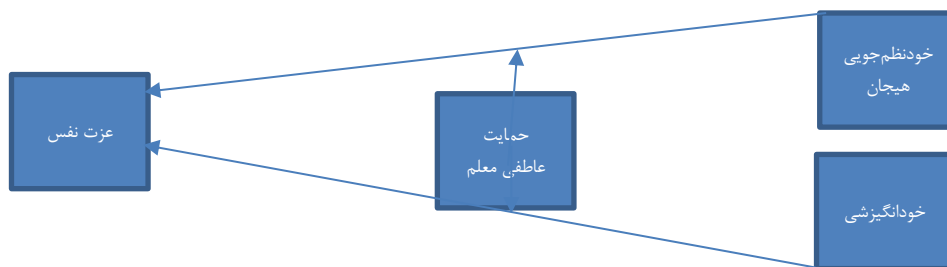
6. Castagna et al

همچون بزهکاری، مشکلات رفتاری و ترک تحصیل در دوران نوجوانی و بعد از آن خواهیم بود و نکاتسان و لوکش (Venkatesan & Lokesh, 2019).

مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته در ایران نشان داده که کودکان نقص توجه-بیش‌فعالی، مشکلات یکسانی در سامانه گرم و سرد کارکردهای اجرایی ندارند و علاوه بر این تاکنون در هیچ پژوهش قابل‌اعتمادی نشان داده نشده که این کودکان مشخصاً در کدام سامانه گرم و سرد نقص قابل‌توجهی دارند، همچنین پژوهش موجهی مبنی بر تفکیک سامانه گرم و مشکلات مربوط به آن در این دانش‌آموزان انجام نگرفته است.

این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش، درصدد بررسی مدل مفهومی پیش‌بینی عزت‌نفس بر اساس کارکردهای اجرایی گرم با نقش تعدیل‌گر حمایت عاطفی معلم در دانش‌آموزان نقص توجه-بیش‌فعالی، است تا بدین وسیله تأثیر کارکردهای اجرایی گرم را به‌طور مستقیم بر حمایت عاطفی معلم و به‌طور غیرمستقیم بر عزت‌نفس این دانش‌آموزان بررسی کند. ضمن اینکه محقق در تلاش برای یافتن شواهدی از نقص در سامانه گرم کارکردهای اجرایی و تعیین نقش حمایت عاطفی معلم و رابطه این دو مؤلفه در عزت‌نفس این دانش‌آموزان می‌باشد.

همچنین با هدف ارائه فواید مداخله‌ای این پژوهش به جامعه علمی و روشن ساختن ماهیت نظری و شیوه اجرای آن، در پی پاسخ این سؤال پژوهشی است که آیا حمایت عاطفی معلم در ارتباط بین کارکردهای اجرایی گرم با عزت‌نفس دانش‌آموزان دچار اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی نقش تعدیل‌گری دارد؟



شکل ۱: مدل مفهومی کارکردهای اجرایی گرم با عزت‌نفس؛ نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم

روش

پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی است و از لحاظ روش پژوهش توصیفی-همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری^۱ (SEM) است. در این روش پژوهشگر به دنبال روابط علی نیست بلکه به دنبال کشف روابط بین متغیرها و توصیف این روابط است. الگویابی معادلات ساختاری نیز بسط الگوی خطی (GLM) است که با آزمودن هم‌زمان مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی این امکان را برای پژوهشگر فراهم می‌نماید. در این مدل متغیر کارکرد اجرایی گرم به‌عنوان متغیر برون‌زا، متغیر حمایت عاطفی معلم به‌عنوان متغیر تعدیل‌گر و متغیر عزت نفس به‌عنوان متغیر درون‌زا و نیز متغیرهای جنسیت و مقطع تحصیلی به‌عنوان متغیر زمینه‌ای عمل می‌کنند.

جامعه، نمونه و روش آماری

در پژوهش حاضر جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ شهر کاشان بودند. روش نمونه‌گیری در دسترس-هدفمند بود و برآورد حجم نمونه با در نظر گرفتن ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه با روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، یک قاعده سرانگشتی خوب به حساب آمد؛ در روش‌شناسی مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده تعیین شود: $15Q < n < 5Q$ که در آن Q تعداد متغیرهای مشاهده‌شده یا تعداد گویه‌ها (سوالات) پرسشنامه و n حجم نمونه است وستلند^۲ (Westland, 2010). لذا حجم نمونه موردنظر در پژوهش حاضر ۲۵۰ نفر شرکت‌کننده دختر و پسر در نظر گرفته شد. ملاک ورود در این پژوهش، ارجاع از مدارس به مراکز روانشناسی واقع در شهر کاشان در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲، نقطه برش ۱/۸ پرسشنامه اسنپ برای تشخیص ADHD، داشتن سلامت جسمی و ذهنی در نظر گرفته شد. ملاک خروج شامل تکمیل ناقص پرسش‌نامه‌ها و عدم تمایل به همکاری بود.

روش اجرای پژوهش

بعد از گرفتن مجوزهای مربوطه از آموزش و پرورش شهر کاشان، به‌منظور انتخاب نمونه لازم پژوهش به مدارس ابتدایی و مراکز روانشناسی در شهر کاشان مراجعه شد، در مرحله بعد رضایت والدین از مشارکت در پژوهش گرفته شد و توضیحات لازم برای پر کردن درست پرسشنامه‌های اسنپ جهت معیار تشخیص برای ADHD در بچه‌های دبستانی و گویه‌های کارکردهای اجرایی گرم به مادران داده شد و آن‌ها با آگاهی از روند پژوهش و رضایت کامل پرسشنامه را تکمیل نمودند.

1. Structural Equation Modeling

2. Westland

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از ۴ پرسشنامه استاندارد شده استفاده شد:

مقیاس درجه بندی اسنپ: این پرسشنامه اولین بار توسط پلیرکا، سوانسون و کلارسو^۱ (Pliszka et al., 1999) بر اساس طبقه‌بندی نشانه‌های اختلال DSM با ۱۸ گویه ساخته شد. هر سوال از ۰ تا ۳ نمره گذاری می‌شود، سپس نمره کل فرد بر ۱۸ تقسیم می‌گردد. در سنجش روایی سازه این آزمون از روش تحلیل عاملی استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون نیز ۰/۹۷ است لایلا و همکاران^۲ (Leila et al., 2010) ضریب اعتبار آزمون را با استفاده از شیوه‌های باز آزمایی، آلفای کرونباخ و ضریب دونیمه کردن به ترتیب ۸۲٪، ۹۰٪ و ۷۶٪ گزارش کردند. پایایی آزمون شاخصی از دقت اندازه‌گیری و ثبات نتایج آن است که دو معنا دارد. ضریب همبستگی با عنوان شاخص پایایی که در این آزمون ۰/۸۲ است و ضریب آلفای کرونباخ که برای این پژوهش ۰/۹۰ است.

مقیاس عزت نفس: پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ^۳ در سال ۱۹۶۵ توسط روزنبرگ ساخته شد. این پرسشنامه متشکل از ۱۰ سوال است که احساسات مثبت و منفی فرد درباره خودش را می‌سنجد. با توجه به اینکه ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلف بسیار مناسب گزارش شده است، این پرسشنامه محبوبیت زیادی به خصوص در میان پژوهشگران دارد. بر اساس اظهارات سازنده آن، این ابزار یک مقیاس تک عاملی است هر چند در سال‌های گذشته بر دو عامل مثبت و منفی در آن تأکید می‌کنند هویزین و همکاران^۴ (Huis et al., 2011). همبستگی مقیاس روزنبرگ با آزمون رضایت از زندگی در یک گروه از نوجوانان ۰/۴۳ و در یک نمونه از دانشجویان ۰/۵۴ گزارش شده است گرینبرگ و همکاران^۵ (Greenberger et al., 2003). در پژوهشی محمدی (Mohammadi, 2005) همچنین ضرایب بازآزمایی این مقیاس به فاصله یک هفته ۰/۷۷، دو هفته ۰/۷۳ و سه هفته برابر ۰/۷۸ گزارش شد.

مقیاس نقایص کارکردهای اجرایی کودکان و نوجوانان: طراحی فرم بلند پرسشنامه نقایص کارکردهای اجرایی کودکان و نوجوانان بارکلی (۲۰۱۲) با ۷۰ سؤال و نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای (هرگز=۱ تا همیشه=۴) می‌باشد. پرسشنامه شامل ۵ خرده مقیاس کارکردهای اجرایی (خود مدیریتی زمان از سؤال ۱ تا ۱۳، خودسازمان‌دهی / حل مسئله از سؤال ۱۴ تا ۲۷، خودکنترلی / بازداری از

1. Pliszka et al

2. Leila et al

3. Rosenberg

4. Huis et al

5. Greenberger et al

سؤال ۲۸ تا ۴۰، خود انگیزشی از سؤال ۴۱ تا ۵۴ و خودتنظیمی هیجانی از سؤال ۵۵ تا ۷۰ است بارکلی (Barkley, 2012). روایی کلی مقیاس با ضریب آلفا کرونباخ ۰/۹۹ و زیر مقیاس‌ها از ۰/۳۳ تا ۰/۷۴ توسط بارکلی گزارش شده است. در ایران اباذر (Abazar, 2018) روایی ملاکی پرسشنامه را ۰/۷۹ و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مؤلفه‌ها و کل مقیاس را به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۵۸، ۰/۹۹ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه در این پژوهش ۰/۷۲ می‌باشد.

مقیاس حمایت عاطفی معلم: پرسشنامه حمایت عاطفی معلم ساکیز^۱ (Sakiz, 2007) یک ابزار خود گزارشی با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است که بر اساس ابزارهای مختلف طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۹ سؤال است که کمترین نمره آن ۹ و بیشترین نمره به دست آمده ۴۵ است. ساکیز پایایی این پرسشنامه را با ضریب آلفا کرونباخ ۰/۷۸ گزارش نموده است و روایی آن را با روش تحلیل عاملی تأییدی، مطلوب گزارش شده است حسینی (Hosseini Farideh Al-Sadat, 2011) این پرسشنامه را در ایران ترجمه کرده‌اند و مقدار آلفا کرونباخ آن ۰/۷۹ گزارش شده است که نشان‌دهنده اعتبار مطلوب این مقیاس است. در پژوهش حاضر میزان ضریب اعتبار آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد.

یافته‌ها

از نظر توزیع جمعیت شناختی ۲۵ درصد آزمودنی‌ها دختر و ۷۵ درصد پسر بودند؛ به لحاظ سنی ۶۳ درصد بین ۷ تا ۹ سال و ۳۷ درصد بین ۱۰ تا ۱۲ سال بودند؛ به لحاظ پایه تحصیلی، ۷۰ درصد آزمودنی‌ها کلاس اول، دوم و سوم؛ ۳۰ درصد کلاس چهارم، پنجم و ششم بودند. ۸۳/۳ درصد پدران شغل آزاد و ۱۲/۵ درصد آنان شغل کارمندی داشته و ۴/۲ فوت شده بودند. ۸۷/۵ درصد مادران خانه‌دار و ۱۲/۵ درصد کارمند بودند و مادر فوت شده در گروه مادران نبود. تحصیلات ۷۸ درصد پدران زیر لیسانس و باقی بالای لیسانس؛ ۸۲ درصد مادران زیر لیسانس و باقی بالای لیسانس بودند. ۴/۲ درصد آزمودنی‌ها دارو و خدمات روانشناختی دریافت نموده بودند.

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: توصیف آزمودنی‌ها بر حسب شاخص‌های پژوهش

نام متغیر	تعداد	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف معیار
خودانگیزی	۷۲	۱	۴	۲/۳۳۶	۰/۹۸۱
خودتنظیمی هیجان	۷۲	۱	۳/۶۲۵	۲/۰۴۲	۰/۷۵۳
کارکردهای اجرایی گرم	۷۲	۱/۱۲۵	۳/۳۱۳	۲/۱۸۹	۰/۵۴۶
عزت نفس	۷۲	-۱	۱	۰/۶۰۸	۰/۵۹۴
حمایت عاطفی معلم	۷۲	۱	۴/۵۵۶	۲/۱۵۷	۱/۲۰۱

با توجه به جدول ۱، میانگین و انحراف معیار بین متغیرهای پژوهش در نمونه دانش‌آموزان با اختلال نقص توجه - بیش‌فعالی در متغیرهای خودانگیزی ۲/۳۳۶ و ۰/۹۸۱، خودتنظیمی هیجان ۲/۰۴۲ و ۰/۷۵۳، عزت نفس ۰/۶۰۸ و ۰/۵۹۴ و حمایت عاطفی معلم ۲/۱۵۷ و ۱/۲۰۱ است. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۲: نتایج بررسی همبستگی میان متغیرهای پژوهش

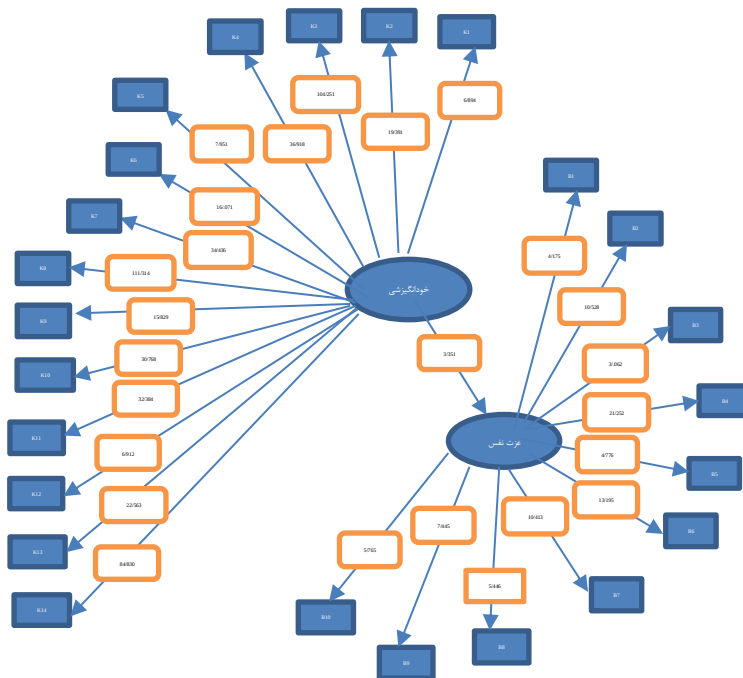
نام متغیر	خودانگیزی	خودتنظیمی هیجان	کارکردهای اجرایی گرم	عزت نفس	حمایت عاطفی معلم
خودانگیزی	۱/۰۰۰	-۰/۲۱	۰/۶۸۳	۰/۱۷۱	-۰/۰۶۲
		۰/۰۷۷	۰/۰۰۰	۰/۱۵۱	۰/۶۰۳
خودتنظیمی هیجان	-۰/۲۱	۱/۰۰۰	۰/۴۷۳	-۰/۲۸	۰/۰۲۵
	۰/۰۷۷		۰/۰۰۰	۰/۰۱۷	۰/۸۳۶
کارکردهای اجرایی گرم	۰/۶۸۳	۰/۴۷۳	۱/۰۰۰	-۰/۰۰۹	-۰/۱۴۴
	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰		۰/۹۳۸	۰/۲۲۶
عزت نفس	۰/۱۷۱	-۰/۲۸	-۰/۰۰۹	۱/۰۰۰	۰/۱۶۱
	۰/۱۵۱	۰/۰۱۷	۰/۹۳۸		۰/۱۷۶
حمایت عاطفی معلم	-۰/۰۶۲	۰/۰۲۵	-۰/۱۴۴	۰/۱۶۱	۱/۰۰۰
	۰/۶۰۳	۰/۸۳۶	۰/۲۲۶	۰/۱۷۶	

بر اساس جدول ۲، رابطه بین خودتنظیمی هیجانی با عزت نفس (-۰/۲۸) رابطه‌ای معکوس و از لحاظ آماری معنادار است. رابطه سایر متغیرها به صورت دو به دو با هم معنادار نمی‌باشد.

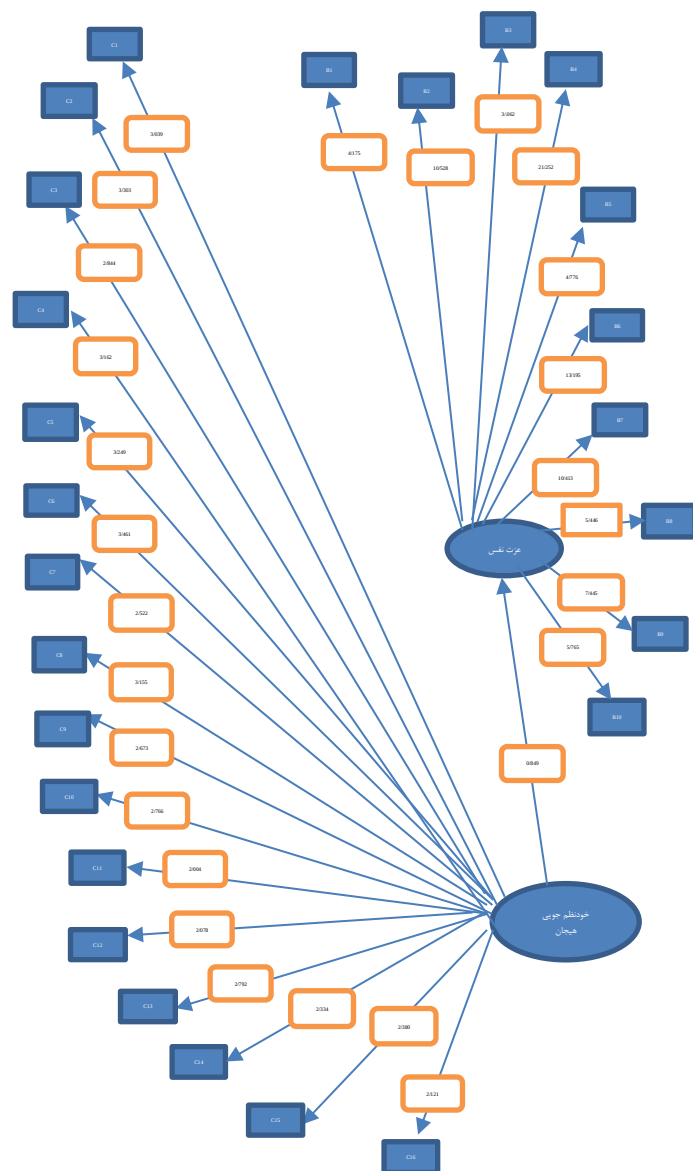
جدول ۳. بررسی روابط درون مدل ساختاری و معیار f^2

روابط بین متغیرها	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	T Value	P Value	نتیجه
حمایت عاطفی معلم ← عزت نفس	۰/۴۴۳	۰/۰۸۲	۵/۳۶۷	۰/۰۰۰	تایید
خودانگیزی ← عزت نفس	۰/۳۷۵	۰/۱۱۲	۳/۳۵۱	۰/۰۰۱	تایید
خودانگیزی*حمایت عاطفی معلم ← عزت نفس	-۰/۴۶	۰/۰۹۹	۴/۶۵۳	۰/۰۰۰	تایید
خودتنظیمی هیجان ← عزت نفس	۰/۱۱۳	۰/۱۳۳	۰/۸۴۹	۰/۳۹۶	رد
خودتنظیمی هیجان*حمایت عاطفی معلم ← عزت نفس	۰/۰۵	۰/۲۰۲	۰/۲۴۶	۰/۸۰۶	رد

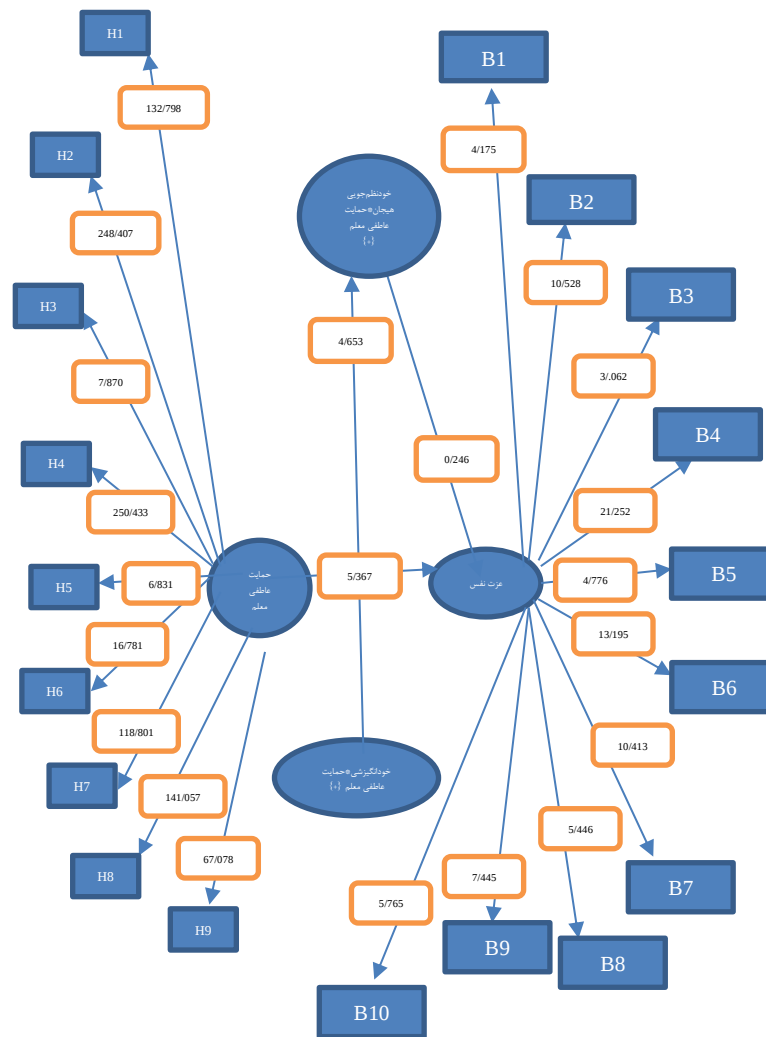
با توجه به جدول فوق، زمانی که میزان T-Value بیشتر از ۱/۹۶ باشد، رابطه بین متغیرها معنادار است.



شکل ۲. مدل ضرایب معناداری مدل



ادامه شکل ۲. مدل ضرایب معناداری مدل



ادامه شکل ۲. مدل ضرایب معناداری مدل

جدول ۴. بررسی معیارهای R^2

نام متغیر	R^2	
عزت نفس	۰/۴۷۳	قوی

در یک پژوهش ضرایب R^2 مرتبط با عامل‌های پنهان درون زای (وابسته) مدل است و این معیار نشان دهنده‌ی تاثیر یک عامل برون را بر یک عامل درون را می‌باشد که با توجه به جدول ۴ از یک اثر قوی برخوردار است.

جدول ۵. بررسی معیارهای Q^2

نام متغیر	SSO	SSE	Q^2	
عزت نفس	۷۲۰	۵۸۸/۰۴۷	۰/۱۸۳	قوی

برای بررسی کیفیت یا اعتبار مدل از شاخص بررسی اعتبار حشو یا افزونگی^۱ استفاده شده است. بر اساس شاخص حشو یا Q^2 استون - گیسر و با توجه به جدول فوق، یک پیش‌بینی قوی وجود دارد.

جدول ۶. بررسی معیار f^2

نام متغیر	f^2	
حمایت عاطفی معلم ← عزت نفس	۰/۳۳۹	قوی
خودانگیزی ← عزت نفس	۰/۱۴۹	متوسط
خودانگیزی*حمایت عاطفی معلم ← عزت نفس	۰/۲۵۱	قوی
خودتنظیمی هیجان ← عزت نفس	۰/۰۱۳	ضعیف
خودتنظیمی هیجان*حمایت عاطفی معلم ← عزت نفس	۰/۰۰۲	ضعیف

این معیار شدت رابطه بین سازه‌های مدل را مشخص می‌کند. معیار اندازه تاثیر از شاخص R^2 که در فوق ارائه شد، به تحلیل رابطه‌ی بین سازه‌ها کمک می‌کند کوهن فرمول معیار اندازه اثر را به صورت ذیل بیان کرد که مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب نشان از اندازه تاثیر کوچک، متوسط و بزرگ یک سازه بر سازه دیگر است.

1. CV Red

GOF جدول ۷: محاسبه

نام متغیر	R ²	Communality
حمایت عاطفی معلم	-	۰/۸۱۳
خودانگیزی	-	۰/۸۰۵
خودتنظیمی هیجان	-	۰/۵۶۳
عزت نفس	۰/۴۷۳	۰/۵۷۷
میانگین	۰/۴۷۳	۰/۶۸۹

سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ (مقادیر ضعیف، متوسط و قوی) برای GOF معرفی شده و حصول مقدار ۰/۵۷۱ برای GOF، نشان دهنده برازش مناسب مدل است. در مجموع با عنایت به نتایج به دست آمده می توان گفت با توجه به مراحل که جهت تصدیق مدل اندازه گیری و محاسبات روایی سازه و تشخیصی و به دنبال آن آزمون روابط بین سازه های پژوهش انجام شد، باید گفت مدل ارائه شده توسط پژوهشگر تایید می شود.

نتیجه

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کارکردهای اجرایی گرم و عزت نفس با نقش تعدیل گری حمایت عاطفی معلم در دانش آموزان با اختلال نقص توجه-بیش فعالی صورت گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین خودتنظیمی هیجانی و عزت نفس دانش آموزان با اختلال نقص توجه-بیش فعالی با نقش واسطه ای حمایت عاطفی معلم رابطه مستقیمی وجود ندارد. در تبیین این رابطه می توان گفت که خودتنظیمی شامل سه مؤلفه (شناخت، فراشناخت و انگیزش) است. فراشناخت به شکل خودنظارتی، خودقضاوتی و خویشن داری نقش کلیدی در خودنظم جویی داشته و مؤلفه های شناختی و انگیزشی نیز نقش بسزایی در یادگیری دارند. خودنظم جویی، مرکزی ترین نقطه کارکرد مؤثر در حیطه های مدیریت زمان، کنترل تکانه و مقابله با استرس است که مرتبط با حیطه آموزشی است. در فرایند خودتنظیمی، شناختی که دانش آموز از نقاط مثبت خود دارد منجر به رشد مؤلفه های فراشناخت و شناخت می شود و همین امر می تواند منجر به انگیزش تحصیلی و متعاقب آن عزت نفس دانش آموز گردد. با در نظر گرفتن اینکه کارکردهای اجرایی گرم از جمله خودتنظیمی هیجانی منحصر به مشکلات عاطفی مرتبط است و اغلب هیجانات، باورها و یا خواسته های ما را درگیر می کنند؛ مثل تجربه تنبیه و پاداش، انجام تصمیم گیری، تنظیم

رفتار اجتماعی فرد که همگی مستلزم تفسیر شخصی و هیجانی است عطاری و همکاران (Attari et al., 2021). کودکان ADHD مشکلاتی در حافظه کاری خود دارند که قادر به یادآوری و پیش‌بینی عواقب کارهای قبلی خویش نیستند و این مسأله مانعی برای ابهام‌های موقعیتی این کودکان می‌باشد و بالطبع در فعالیت‌ها غفلت می‌کنند و در روابط اجتماعی نیز به مشکل بر می‌خورند پون^۱ (Poon, 2018). در پژوهش حاضر این مسأله با تلفیق با حمایت عاطفی معلم نیز نتوانسته است منجر به افزایش عزت نفس آنان گردد. پیرو این نتایج، برخی از مطالعات نشان می‌دهد که نقص در کارکردهای اجرایی گرم و سرد، منجر به کاهش رفتارهای درون‌سازی و برون‌سازی شده و احتمال رفتارهای خطرآفرین را افزایش می‌دهد عطاری و همکاران (Attari et al., 2021) که همین مسأله موجب تخریب روابط این دسته از کودکان با والد، همسالان و افراد مرتبط می‌گردد و موجب سرخوردگی و کاهش عزت نفس می‌شود.

در بخش دیگر این پژوهش روابط معنادار غیر مستقیم خودانگیزی و عزت نفس دانش‌آموزان نقص توجه- بیش‌فعالی، حاکی از نقش تعدیل‌گری حمایت عاطفی معلم می‌باشد. از جمله رفتارهایی که در کلاس درس اهمیت دارد، توجه و بازخورد معلم است. بازخورد آموزگار به دانش‌آموزان نه تنها در حین تدریس بلکه در خارج از تدریس نیز مؤثر است. از جمله موارد توجه آموزگار به دانش‌آموزان می‌توان نگاه کردن معلم به شاگرد، اجازه دادن برای صحبت کردن، اطمینان از این‌که آموزش درس درست انجام شده را می‌توان نام برد که بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها مؤثر است. زاهد بابلان (Zahed Babelan, 2012) بیان کرده که توجه معلم به دانش‌آموزان باعث می‌شود که شاگردان رفتارهای خود را با خواست و اهداف معلم هم‌جهت کنند و متعاقب آن اعتماد به نفس دانش‌آموزان افزایش یابد. تأثیر دیگر توجه آموزگار به دانش‌آموزان، افزایش اعتماد کردن به معلمشان است تا که آنجا دانش‌آموزان از روی احساس راحتی مشکلات و حتی اسرار خود را با معلم‌شان در میان می‌گذارند و مسلم است که ترس یا خجالت بین معلم و شاگرد کاهش می‌یابد. لذا توجه معلم به دانش‌آموزان علاوه بر اثر مثبت بر پیشرفت تحصیلی، در برقراری ارتباط صحیح معلم و شاگرد و تقویت و ارتقاء اعتماد به نفس دانش‌آموزان نیز مؤثر است که رعایت اصل اعتدال در این زمینه ضرورت دارد. همان‌طور که سبزه و دیلمی پور (Sabzeh & Deylamypour, 2020) بیان کردند؛ حتی کوچک‌ترین بازخورد از طرف آموزگار نیز برای فراگیران مفید خواهد بود. ارائه بازخورد، علاوه بر شناسایی نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان، سبب می‌شود که آنها احساس کنند آموزگار خواهان پیشرفت آنان است و انگیزه فراگیران برای کسب موفقیت و ارتقاء، بیش از پیش خواهد شد. به این

Poon 1.

ترتیب بازخورد آموزگار منجر به پیشرفت تحصیلی فراگیران خواهد شد. همچنین وقتی فراگیران دریابند که معلم به رفتارهای آن‌ها توجه نشان می‌دهد و بازخورد می‌دهد، سعی خواهند کرد که رفتارهایشان در جهت دریافت بازخورد از معلم قرار گیرد. نکته دیگر اینکه بهتر است بازخورد در زمان مناسب ارائه گردد؛ به عنوان نمونه در حین انجام تمرین، مناسب‌ترین زمان بازخورد است. در بازخورد آموزگار، «بیان و لحن» نیز مهم است. آموزگار باید با لحنی دلسوزانه به فراگیران بازخورد دهد تا بتواند مثر ثمر باشد. بنابراین بازخورد آموزگار به فراگیران نه تنها بر پیشرفت تحصیلی‌شان اثربخش است، بلکه در برقراری ارتباط صحیح آموزگار با فراگیران و انگیزه آنها نیز اثر مثبتی خواهد داشت. به طوری که میلر^۱ (Miller, 2012) یکی از ویژگی‌های خوب یک آموزگار را تشویق کردن بیان می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که بین کارکردهای اجرایی گرم و حمایت عاطفی معلم در دانش‌آموزان نقص توجه- بیش‌فعالی رابطه معکوسی وجود دارد. در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت که کودکان با نقص توجه-بیش‌فعالی به دلیل مشکلات کارکردهای اجرایی گرم و رفتارهای ناسازگاری که در کلاس درس از خود بروز می‌دهند، باعث محرومیت از حمایت عاطفی معلمان می‌شوند. این معلمان کنترل رفتارهای این کودکان را خارج از توانایی خود گزارش می‌دهند و با انتقاد از دانش‌آموزان یا استفاده از زبان طعنه‌آمیز یا رویکردهای تنبیهی ناشی از نقص در انضباط این دانش-آموزان، ناخواسته باعث ایجاد جو کلاسی منفی برای عواطف و یادگیری آن‌ها می‌شوند فریدریکس^۲ (A. Fredricks, 2022). متساپلتو و همکاران^۳ (Metsäpelto et al., 2020) در این راستا معتقدند سهم حمایت عاطفی در ترکیب با حمایت آموزشی یا ابعاد آن همچون مدیریت کلاس درس مرتبط با رفتار بین فردی مثبت‌تر و مشکلات درون فردی کمتر در دانش‌آموزان است. سونمز و بتال کولاشینلی^۴ (Sönmez & Betül Kolaşınlı, 2021) نیز معتقدند کودکان در کلاس‌های درس با حمایت عاطفی بالا و دریافت بازخورد در مورد ایده‌ها و عملکردشان، شایستگی اجتماعی و خودتنظیمی و کاهش رفتارهای برون‌سازي بیشتری را نسبت به کودکانی که حمایت عاطفی کمی دریافت می‌کنند نشان می‌دهند. در توجیه این مطلب می‌توان گفت حمایت عاطفی معلمان با کاهش خطرات عملکردی بالا در این کودکان (مشکلات اولیه رفتاری، توجهی، اجتماعی و/یا تحصیلی) باعث تقویت مهارت‌های خودتنظیمی در آن‌ها خواهند شد. بنابراین تعامل عاطفی معلم برای یادگیری

Miller 1.

A. Fredricks 2.

Metsäpelto et al 3.

Sönmez & Betül Kolaşınlı 4.

رفتارهای اجتماعی مثبت و مهارت‌های خودتنظیمی این دانش‌آموزان بسیار حیاتی است. در این راستا، چن-وجانگ^۱ (Chen & Jang, 2010) بیان داشتند کیفیت تعاملات و نحوه حمایت عاطفی از جانب معلمان برای این کودکان در تقویت تعاملات اجتماعی و خودتنظیمی (خودکنترلی رفتاری) بسیار مهم است. در واقع حمایت عاطفی معلم نقش مهمی در پیامدهای مدیریت کلاس درس از نظر تعامل با احساس و پاسخگویی مثبت به این کودکان دارد. آنچه نتایج مطالعاتی همچون کامپر و همکاران^۲ (Kamper-DeMarco et al., 2020) نشان می‌دهد این است که رشد اجتماعی و تجارب بعدی کودکان ADHD بیشتر از سایر همسالان خود در خطر است و با مشکلات رفتاری جدی و پایدار همچون بزهکاری و ترک تحصیل و... که در دوران نوجوانی گریبان‌گیر این افراد می‌شود، نیاز به تقویت خودتنظیمی از جانب معلمان را بیش از پیش مشخص می‌کند. از آنجایی که معلمان تأثیرات کلاسی بر رفتارهای اجتماعی و مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان دارند، معلمانی که از نظر عاطفی حمایت‌کننده هستند می‌توانند گرم و مهربان و حساس به نیازهای اجتماعی و عاطفی این کودکان باشند و با راهنمایی‌ها و یادآوری‌های ملایمی که به این دانش‌آموزان ارائه می‌دهند، با آنان ارتباط مثبت برقرار کنند و از طریق تماس چشمی، زبان محترمانه و صدایی گرم و آرام به کودکان احترام بگذارند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر این بود که بین کارکردهای اجرایی گرم و عزت نفس دانش‌آموزان نقص توجه- بیش‌فعالی رابطه معناداری وجود ندارد. طبق پژوهش‌ها آزادفر و همکاران (Azadfar et al., 2020) کارکردهای اجرایی گرم بیشتر با هیجانات، باورها و خواسته‌ها ارتباط دارد. این کارکردها در طول رشد تا دوره نوجوانی و جوانی گسترش می‌یابد و برون‌دادهای رفتار را تنظیم می‌کنند. مواردی چون تنظیم رفتار اجتماعی، انجام تصمیم‌گیری با تفسیر شخصی و هیجانی و توانایی به تأخیر انداختن ارضا از مؤلفه‌های گرم مورد توجه می‌باشد. اگرچه پژوهش‌ها کمی در این زمینه وجود دارد ولی برخی پژوهش‌ها ارتباط بین کارکردهای اجرایی گرم و مشکلات عاطفی و هیجانی را مورد پژوهش قرار دادند. اواخر کودکی و اوایل نوجوانی، دوره‌ای بحرانی که به حساب می‌آید که در این زمان چالش‌های هیجانی و سردرگمی بین کودکی و بزرگسالی آغاز شده و افراد نیازمند کمک هستند تا در این دوره بحرانی بهتر با چالش‌ها و موقعیت‌های هیجانی کنار آمده و تصمیمات مناسب‌تری را برای زندگی بهتر برگزینند.

جعفری (Jafari, 2018) بیان می‌دارد که دوران بحرانی اواخر کودکی و اوایل نوجوانی، با چالش‌های

Chen & Jang 1.

Kamper-DeMarco et al 2.

هیجانی و سردرگمی مضاعفی برای دانش‌آموزان نقص توجه- بیش‌فعالی همراه است. تا جایی که این افراد نیازمند کمک هستند تا بتوانند مقابله بهتری با چالش‌ها و موقعیت‌های هیجانی به وجود آمده داشته باشند و تصمیمات مناسب‌تری را برگزینند. بنابراین تقویت کارکردهای اجرایی گرم می‌تواند به‌عنوان عامل نیرودهنده به این دانش‌آموزان در راستای اتمام تکالیف و علاقه‌مندی آن‌ها به پیگیری فرآیند آموزش و یادگیری مورد توجه روانشناسان متخصص در این زمینه قرار بگیرد. ضمن اینکه نتایج پژوهش‌های گذشته در رد این فرضیه نشان می‌دهند با توجه به اینکه عزت‌نفس این کودکان در ارزیابی خود از موقعیت‌های مربوط به یادگیری و شایستگی در موقعیت‌های اجتماعی پایین می‌باشد، نقص در کارکردهای اجرایی گرم می‌تواند توجیه مناسبی برای عزت‌نفس پایین این کودکان باشد. درواقع نتایج این بخش از پژوهش توسط مطالعات قبلی مورد تأیید قرار نمی‌گیرد رحمان‌پور و همکاران (Rahmanpour et al., 2019)

شاهان و همکاران (Shahan et al., 2023) در این راستا معتقدند افراد با مهارت هیجانی بالا، در زندگی خود رضایتمند و کارآمدند و عادات فکری دارند که منجر به مولد و کارا بودن آن‌ها می‌شود. از طرفی بر اساس مطالعات گذشته ارتباط نظری بین مؤلفه‌های هوش هیجانی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و عملکرد یادگیری دانش‌آموزان نقص توجه- بیش‌فعالی نشان می‌دهد عزت‌نفس دانش‌آموزان منجر به بهبود یا افزایش باورهای انگیزشی آن‌ها می‌شود. به عبارتی خود انگیزشی توجه خاصی به این نکته دارد که چگونه می‌توان به دانش‌آموز ADHD کمک کرد تا خود در مورد تغییر رفتارشان تصمیم بگیرد. به طوری که عزت‌نفس فرد در جهت یادگیری بهتر، منجر به کنترل رفتارها و هدایت آن‌ها به سمت دستیابی به خودتنظیمی می‌شود. بنابراین خود انگیزشی با افزایش عزت‌نفس این کودکان در پیشگیری و کاهش نشانه‌های اختلال کمبود توجه و بیش‌فعالی مؤثر است و می‌تواند کیفیت عمومی زندگی و موفقیت‌های شخصی و اجتماعی را برای این دانش‌آموزان به همراه داشته باشد.

بنابراین از آنجایی که انگیزش سنگ بنای پیشرفت، تهرانی و همکاران (Tehraani et al., 2021) و عامل نیرو دهنده به دانش‌آموز در راستای اتمام تکالیف و علاقه‌مندی آنها به پیگیری کردن فرآیند آموزش و یادگیری است جعفری (Jafari, 2018)؛ رحمان‌پور (Rahmanpour et al., 2019) می‌توان بیان کرد افرادی که انگیزش تحصیلی پایینی دارند، عزت‌نفس پایین‌تر، تلاش کمتر، شادکامی کمتر و در نتیجه افسردگی بیشتری دارند محمدی (Mohamadi et al., 2021)

یافته دیگر این پژوهش این بود که بین حمایت عاطفی معلم و عزت‌نفس دانش‌آموزان نقص توجه- بیش‌فعالی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت از آنجایی که حمایت

عاطفی معلم به عنوان یک پایگاه امن برای اکتشاف و یادگیری مهارت‌ها است (Nikdel, 2018). نقش آموزگار نسبت به دیگر افراد اجتماعی در محیط آموزشی پررنگ‌تر و غالب‌تر است و با توجه به اینکه دانش‌آموزان بیشترین تایم روزانه خود را در مدرسه سپری می‌کنند، لذا ارتباطی که در موارد درسی و حتی غیردرسی با معلم برقرار می‌کنند می‌تواند تأثیر بسزایی بر نگرش آنها به خود (عزت نفس) شان بگذارد.

نتیجه

کارکردهای اجرایی گرم با مشکلاتی که در تنظیم تصمیم‌گیری‌های هیجانی و توانایی به تأخیر انداختن ارضا نیازهای فوری این دانش‌آموزان دارند، زمینه‌ساز مشکلات عاطفی در تعاملات اجتماعی این کودکان می‌شوند و از آنجایی که کودکان نقص توجه- بیش‌فعالی ارزیابی منفی نسبت به شایستگی‌های اجتماعی خود دارند، احساس عزت‌نفس کمتری نسبت به همسالان خود خواهند داشت و حمایت عاطفی معلم به همراه شیوه‌های نوین تربیتی، قاطعیت همراه با ارائه آزادی به دانش‌آموزان و درمجموع جو عاطفی حاکم بر مدرسه ارتباط تنگاتنگی با رشد مؤلفه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان همچون کارکردهای اجرایی گرم و عزت‌نفس آنها خواهد داشت. بنابراین حمایت عاطفی معلم را می‌توان به عنوان یک عامل محافظتی برای رفتارهای برونی‌سازی و کاهش عزت‌نفس این دانش‌آموزان در نظر گرفت که تأکید بر آن نه تنها بر پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان اثربخش است، بلکه در برقراری ارتباط صحیح آموزگار با فراگیران و انگیزه آنها نیز اثر مثبتی خواهد داشت.

تشکر و قدردانی

از تمامی افراد شرکت‌کننده در پژوهش و مدیران و مسئولین مدارس که امکان اجرای این پژوهش را فراهم نمودند، سپاسگزاری می‌شود.

حامی مالی

در این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری و یا حتی بخش‌های غیرانتفاعی دریافت نشده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی نداشته است.

References

- A. Fredricks, J. (2022). Measuring Student engagement with observational techniques. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 617-627). Springer. . <https://doi.org/10.1002/pits.20303>.
- Abazar, S. S. K. S. Z. K. (2018). An investigation into the psychometric properties of the Barclay Children and Adolescents Executive Function Deficits Questionnaire. *Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals*, Allameh Tabataba'i University, 8(30), 19-45. (in Persian). <https://doi.org/https://doi.org/10.22054/jpe.2018.9209>
- Asgari Nekah, S. M. A., Z. (2014). The Effectiveness of Executive Functions based Play Therapy on improving Response Inhibition, planning and working memory in children with AttentionDeficit Hyperactivity Disorder. *Journal of CognitivePsychology*, Vol. 2, No. 1, Spring 2014, 2(1), 41-51. (in Persian). <https://doi.org/https://doi.org/20.1001.1.23455780.1393.2.1.5.8>.
- Attari, Z., Jafar Tabatabaee, T. S., Jafar Tabatabaee, S. S., & Nasserri, S. (2021). The effectiveness of hot and cold executive function training on internalized and externalized behaviors in hyperactive children. *Journal of Applied Family Therapy*, 2(3), 460-477. (in Persian). <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.2.3.23>.
- Azadfar, N., Fathi Azar, E., & Hashemi, T. (2020). effectiveness of the training package of cool executive functions on normal students' academic performance of Elementary Sixth Grade. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 9(10), 27-36. (in Persian). <https://doi.org/20.1001.1.2383353.1399.9.10.15.6>.
- Barkley, R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain and development*, 25(2), 77-83. [https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00152-3](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00152-3).
- Barkley, R. A. (2012). *Barkley deficits in executive functioning scale--children and adolescents (BDEFS-CA)*. Guilford Press. <https://doi.org/9781462503940>.
- Castagna, P. J., Calamia, M., Roye, S., Greening, S. G., & Davis, T. E. (2019). The effects of childhood inattention and anxiety on executive functioning: Inhibition, updating, and shifting. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11, 423-432. <https://doi.org/10.1007/s12402-019-00306-7>.
- Chen, K.-C., & Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in human behavior*, 26(4), 741-752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>.
- Clayton, R. J., Hein, S., Keller-Margulis, M. A., & Gonzalez, J. E. (2022). Associations between social skills, inattention, and English vocabulary skills of preschool Latinx dual language learners. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 219-238. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1934200>.
- Dash, M. F. (2021). *Case Study Addressing Disruptive Behaviors of Students with Self-Regulation Difficulties in the Classroom* [Northcentral University]. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9398-x>.
- DSM-IV-TR. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th edn, text revision) (DSM-IV-TR) Washington, DC: American Psychiatric Association. <https://doi.org/https://doi.org/10.1192/.bjp.179.185-a>
- DuPaul, G. J. (2007). School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review*, 36(2), 183-194. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087939>.

- Filipe, M. (2021). How do executive functions issues affect writing in students with neurodevelopmental disorders. *Executive Functions and Writing*; Limpo, T., Olive, T., Eds, 160-180. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198863564.001.0001>.
- Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., & Farruggia, S. P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Do they matter? *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1241-1254. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00331-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00331-8).
- Hosseini Farideh Al-Sadat, K. M. (2011). Investigating the role of the teacher in students' mathematical learning and emotional regulation. *Modern Psychological Research (Psychology, University of Tabriz)*. 20(5), 40-62. (in Persian). <https://sid.ir/paper/120332/fa>
- Huis, E. M., Vingerhoets, A. J., & Denollet, J. (2011). Attachment style and self-esteem: The mediating role of Type D personality. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1099-1103. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.034> 01.034.
- Jafari, A. (2018). The prediction of internal-external motivation for learning based on attribution styles and self-efficacy in medical sciences students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(1), 9-14. (in Persian). <https://doi.org/10.29252/edcbmj.11.01.02>.
- Jenkins, L. N., & Ogg, J. (2021). Inattention, hyperactivity/impulsivity, and academic performance in reading and mathematics: Exploring academic enablers as a mediator. *Contemporary School Psychology*, 25(2), 219-229. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00249-w>.
- Kamper-DeMarco, K. E., Shankman, J., Fearey, E., Lawrence, H. R., & Schwartz-Mette, R. A. (2020). Linking social skills and adjustment. In *Social skills across the life span* (pp. 47-66). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817752-5.00003-2>.
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL quarterly*, 52(1), 62-84. <https://doi.org/10.1002/tesq.372>.
- Leila, S.-S., Zahra, H., Jalal-eddin, S.-S. S., Mohammad-Reza, M., Akbar, R., & Abol-Fath, S. S. (2010). Determining the psychometric properties of the SNAP-IV rating scale implemented by teachers. (in Persian). <https://sid.ir/paper/51173/fa>.
- Li, A. K. (1985). Changing Preservice Teachers' Attitudes toward Emotionally Disturbed Children. *Canadian Journal of Special Education*, 1(1), 73-82. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386>.
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv> .
- Miller, P. (2012). Ten Characteristics of a Good Teacher. *English Teaching Forum*, <https://doi.org/10.4324/9780203818268>.
- Moffett, L., & Morrison, F. J. (2020). Off-task behavior in kindergarten: Relations to executive function and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 938. <https://doi.org/10.1037/edu0000397>.
- Mohamadi, A., Mirdarikvand, F., & Sepahvandi, M. A. (2021). Presenting a Causal Model of School Emotion and Academic Motivation with Career Guidance: the Mediator Role of Academic Self-Concept. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(2), 91-102. (in Persian). <https://doi.org/10.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6>.

- Mohammadi, N. (2005). A preliminary study of the validity and reliability of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 1(4), 55-62. (in Persian). <https://doi.org/10.4306/pi.2012.9.1.54>
- Munro, B. A., Weyandt, L. L., Marraccini, M. E., & Oster, D. R. (2017). The relationship between nonmedical use of prescription stimulants, executive functioning and academic outcomes. *Addictive behaviors*, 65, 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.08.023>.
- Nikdel, H. N. N. F. (2018). Academic boredom in social studies based on class structure, teaching quality, and teacher emotional support. *Quarterly of Educational Psychology Allameh Tabataba'i University* 14(49), 29-51. (in Persian). <https://doi.org/https://doi.org/10.22054/jep.2018.29765.2145>
- Obielodan, O. O., Ochayi, O. A., & Akomolafe, P. (2021). Discernment of special school students on the application of low-technological devices for learning. *Journal of Exceptional People*, 10(19), 81. <https://doi.org/10.46606/eajess2021v02i02.0071>.
- Pfiffner, L., & Barkley, R. (1990). Educational placement and classroom management. *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, 498-539. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0151.V48-3>.
- Pliszka, S. R., Carlson, C. L., & Swanson, J. M. (1999). *ADHD with comorbid disorders: Clinical assessment and management* (Vol. 72). Guilford press New York. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(18\)30101-9](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30101-9).
- Poon, K. (2018). Hot and cool executive functions in adolescence: Development and contributions to important developmental outcomes. *Frontiers in psychology*, 8, 2311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02311>.
- Rahmanpour, N., Asadzadeh, H., Sadipour, E., & Farrokhi, N. (2019). Developing and validating a self-determination educational package and determine its effectiveness on internal/external motivation and amotivation on high school students. *Journal of Educational Scinces*, 25(2), 71-90. (in Persian). <https://doi.org/10.22055/edu.2018.26944.2614>.
- Sabzeh, B., & Deylamypour, S. (2020). The Effect of Teacher's Attention and Feedback on the Level of Learning of Maths in Students with Mental Disorders. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 6(9), 49-68. (in Persian). <https://doi.org/10.3102/003465430933>.
- Sakiz, G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms* [The Ohio State University]. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>.
- Shahan, M. F., Ali, A., & Rasool, M. (2023). Assessing Emotional Intelligence and Academic Performance among Male Field Hockey Varsity Student Athletes and Non-Athletes. *Journal of Development and Social Sciences*, 4(3), 371-381. (in Persian). [https://doi.org/10.47205/jdss.2023\(4-III\)37](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-III)37).
- Sönmez, S., & Betül Kolaşınlı, I. (2021). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate. *Education* 3-13, 49(2), 190-202. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1709528>.
- Tehraani, M., Sedghpoor, S., & Ebraahim Damaavandi, M. (2021). The Relation between Perceived Goal Structure and Academic Resilience Mediated by Academic Motivation. *Quarterly Journal of Education*, 36(4), 71-90. (in Persian)

- <https://doi.org/20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4>.
- Timler, G. R. (2022). Children with attention-deficit/hyperactivity disorder and social communication disorder. In *Social Communication Development and Disorders* (pp. 239-266). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003197096>.
- Venkatesan, S., & Lokesh, L. (2019). Impulsivity in students with specific learning disabilities. *International Journal of Indian Psychology*, 7(4), 37-47. <https://doi.org/10.25215/0704.005>.
- Viuda-Suárez, M., Alonso-Lorenzo, J. C., Ruiz-Jiménez, F. J., & Luciano-Soriano, C. (2023). Evolution of children diagnosed with attention deficit/hyperactivity disorder. Follow-up study in a Spanish sample. *Gaceta médica de México*, 159(3), 199-206. <https://doi.org/10.24875/gmm.23000046>.
- Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic commerce research and applications*, 9(6), 476-487. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2010.07.003>.
- Zahed Babelan, A. (2012). The degree of correspondence between teachers' verbal and non-verbal communication during teaching and its association with students' academic achievement. *Journal of school psychology*, 1(1), 46-61. (in Persian). <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1068>.
- Zhou, V., Strom, J., Drafton, K., & Wilson, B. (2020). A pilot study on executive functioning in mainland Chinese autistic preschoolers. <https://doi.org/10.3389/fneur.2022.918163>.



The Relationship between Childhood Maltreatment and Difficulties in Emotion Regulation according to the Mediating Role of Attachment Components (Anxious, Avoidant, and Disorganized)

Nazanin Poureghbal

Master's degree in Clinical Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran. Email: nazanin.poureghbal@gmail.com

Mojtaba Tamaddoni

Assistant Professor, Department of Psychology, School of Medical Sciences, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran. (Corresponding author), Email: mojtaba.tamaddoni1402@gmail.com

Received: 2023-11-30

Revised: 2024-05-06

Accepted: 2025-03-19

Published: 2025-03-19

Citation: Poureghbal, N., & Tamaddoni, M. (2025). The Relationship between Childhood Maltreatment and Difficulties in Emotion Regulation according to the Mediating Role of Attachment Components (Anxious, Avoidant, and Disorganized). *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 14(2), 83-106. doi: 10.22067/tpccp.2025.84406.1562

Abstract

Introduction: In recent years, knowing the factors influencing the creation of adolescent difficulties in emotion regulation (as an important stage between childhood and adulthood) has always become a very important issue. Research conducted on difficulties in regulating emotions indicate that difficulties in regulating emotions are caused by childhood abuse and that teenagers who have problems in regulating their emotions are a reflection of their parents' abuse. Maltreatment in childhood directly and indirectly causes difficulties in regulating emotions. Children whose parents/caregivers misbehaved with them in childhood face emotional problems and disordered attachments in adolescence. Disorganized individuals lack a coherent attachment strategy for dealing with distress. There is very little research on maladaptive attachment in childhood and its effects in adulthood, which is particularly concerning because attachment behaviors in adulthood often stem from childhood behaviors. According to what was mentioned, in order to know the factors affecting the difficulties in emotion regulation, the current research has investigated the relationship between childhood maltreatment and difficulties in adolescent emotion regulation, considering the mediating role of attachment components (anxious, avoidant, and disorganized).

Method: The current research was fundamental in terms of its purpose and in terms of the research method, it was a correlational research. According to the definition of the World Health Organization (WHO), adolescence consists of three periods: the initial period (10 to 13 years old), the middle period (14 to 17 years old) and the final period (18 to 21 years old). In the current research, the people in the final period of adolescence were selected as the statistical population. Therefore, students of the Islamic Azad University of South Tehran branch who met the age criterum were selected as the sample through the convenience sampling method (N = 340). The questionnaires were virtually distributed through the social media groups of students in the university. They were then asked to fill out the study questionnaires including the Adverse Childhood Experiences (Whittington, 2023), Experiences in Close Relationships-Revised questionnaire (Fraley et al., 2000), Adult



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Disorganized Attachment scale (Paetzold et al., 2015) and Difficulties in Emotion Regulation Scale (Kaufman et al., 2016). Correlation matrix and structural equation modeling method (path analysis) were used to analyze the research data using Smart PLS3.

Results: Using the results of the structural model, the results of the research showed that childhood maltreatment is correlated with difficulties in emotion regulation through the mediating role of avoidant attachment (0.091) and anxious attachment (0.367). Moreover, childhood maltreatment is directly associated with anxious (0.554), avoidant (0.489) and disorganized (0.492) attachment components. Anxious (0.663) and avoidant (0.186) attachment components are related to difficulties in emotion regulation.

Discussion & Conclusion: The present study sought to ascertain the role of attachment components (anxious, avoidant, and disorganized) in the relationship between childhood maltreatment and adolescent emotion regulation difficulties. The findings of this study indicated that childhood maltreatment, mediated by avoidant attachment, exerted a positive influence on emotion regulation difficulties. This finding aligns with the research of Whittington (2023). Conversely, childhood maltreatment mediated by disorganized attachment demonstrated no significant impact on difficulties in emotion regulation. However, childhood maltreatment mediated by anxious attachment exhibited a positive influence on difficulties in emotion regulation. The findings of this study align with the research of Whittington (2023) and Alvani Lavasani and Ahmadi Tahor Soltani (2017) on the impact of childhood maltreatment on attachment. Avoidant attachment has been shown to have a positive effect on difficulties in emotion regulation. This phenomenon occurs through the avoidance of interaction with caregivers by denying their needs and minimizing the display of emotions, as evidenced by the research of Ghasempour et al. (2019). Conversely, anxious attachment has been shown to positively impact emotion regulation. Anxiously attached children may exhibit resistance to exaggerated calm and discomfort. This finding aligns with the observations reported by Whittington (2023). Consequently, it can be posited that childhood maltreatment can lead to emotional regulation difficulties in adolescence by fostering avoidant and anxious attachments. Consequently, the utilization of family therapy has been proposed as a method to address anxious attachment, thereby recognizing the challenges and aberrant behaviors characteristic of childhood as well. This approach aims to facilitate the management of anxious attachment, leading to the development of effective emotional regulation in individuals. Writing techniques have been identified as a means of reducing avoidant attachment in students. This approach involves fostering the development of writing skills that facilitate the expression of emotions in diverse contexts.

Keywords: Childhood Maltreatment, Attachment styles, Difficulties in Emotion Regulation

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

مقاله پژوهشی



رابطه بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی با توجه به نقش میانجی مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم)

نازنین پوراقبال ^{ID}

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران.
nazanin.pooreghbal@gmail.com

مجتبی تمدنی ^{ID}

استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)،
mojtaba.tamaddoni1402@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۰۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۱۷	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: پوراقبال، نازنین؛ تمدنی، مجتبی. (۱۴۰۳). رابطه بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی با توجه به نقش میانجی مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم). پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۲(۱۴)، ۸۳-۱۰۶. doi: 10.22067/tpccp.2025.84406.1562			

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم) در رابطه بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی انجام شد.

روش: روش پژوهش توصیفی همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل افراد موجود در دوره انتهایی نوجوانی (۱۸ تا ۲۱ سالگی) بود که تعداد ۳۴۰ نفر از دانشجویان ترم اول، دوم و سوم دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی به‌عنوان نمونه آماری جهت مطالعه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد بدرفتاری در دوران کودکی، دلبستگی اضطرابی، اجتنابی و بی‌نظم و مشکلات در تنظیم هیجان استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق از ماتریس همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج پژوهش با استفاده از نتایج الگوی ساختاری نشان داد که بدرفتاری در دوران کودکی به‌طور مستقیم (۰/۱۸۸) و به‌طور غیرمستقیم با میانجی‌گری دلبستگی اجتنابی (۰/۱۵۵) و دلبستگی مضطرب (۰/۳۴۵) بر مشکلات در تنظیم احساسات تأثیر دارد. همچنین بدرفتاری در دوران کودکی به‌طور مستقیم بر دلبستگی اضطرابی (۰/۶۸۴)، اجتنابی (۰/۶۴۸) و بی‌نظم (۰/۶۰۲) تأثیر دارد و تأثیر دلبستگی اضطرابی (۰/۵۰۵) و اجتنابی (۰/۲۴۰) بر مشکلات در تنظیم هیجان مورد تأیید قرار گرفت.

نتیجه: براساس یافته‌های این پژوهش، بدرفتاری در دوران کودکی به‌طور مستقیم و به‌طور غیرمستقیم از طریق ایجاد دلبستگی‌های اجتنابی و اضطرابی می‌تواند سبب بروز مشکلات در تنظیم هیجان در دوره نوجوانی شود.

واژه‌های کلیدی: بدرفتاری در دوران کودکی، سبک‌های دلبستگی، مشکلات در تنظیم هیجان

مقدمه

تنظیم احساسات به‌عنوان «فرایندهای مسئول نظارت بر ارزیابی و اصلاح واکنش‌های احساساتی، به‌ویژه ویژگی‌های فشرده و زمانی آن‌ها، برای دستیابی به اهداف» تعریف شده است. تنظیم احساسات طیف وسیعی از فرآیندهای اجزای خاص را در بر می‌گیرد که می‌توانند در نقاط مختلف فرآیند تولید احساسات رخ دهند. مدل فرآیند تنظیم احساسات ویتینگتون (Whittington, 2023) چهارچوب مفهومی پیشرو برای سازماندهی راهبردهای تنظیم احساسات است. این مدل چهار مرحله زمانی درگیر در ایجاد و بیان پاسخ عاطفی را مشخص می‌کند: (الف) پاسخ عاطفی توسط موقعیت داخلی یا خارجی ایجاد می‌شود؛ (ب) به آن وضعیت اختصاص داده شده توجه می‌شود؛ و (ج) یک ارزیابی ایجاد می‌شود. در واقع، پاسخ عاطفی زمانی رخ می‌دهد که موقعیتی به‌عنوان مرتبط با اهداف فرد ارزیابی شود و (د) طیف وسیعی از پاسخ‌ها می‌تواند به دنبال آن تجربه عاطفی رخ دهد. تنظیم احساسات می‌تواند در هر مرحله از این فرآیند رخ دهد. راهبردهای فردی برای تنظیم احساسات می‌توانند انطباقی یا ناسازگار باشند (Aldao et al., 2015) و از نظر اثربخشی در تأثیرگذاری بر واکنش‌های احساسی متفاوت هستند. این راهبردها به‌طور کلی در یکی از این دو دسته قرار می‌گیرند: «متمرکز بر پیشینیان» یا «متمرکز بر پاسخ». راهبردهای متمرکز بر پیشینیان، قبل یا در طول سه مرحله اول فرآیند احساسات (موقعیت، توجه و ارزیابی) رخ می‌دهند و نشان داده شده‌اند که در تعدیل شدت و مدت پاسخ‌های احساسی مؤثر هستند (Weissman et al., 2019).

در مقابل، راهبردهای متمرکز بر پاسخ در طول مرحله پاسخ مدل تنظیم احساسات رخ می‌دهند و به‌طور متناقض، ممکن است شدت احساسات را افزایش دهند. به همین دلیل، راهبردهای متمرکز بر پاسخ عموماً ناسازگار در نظر گرفته می‌شوند. دو استراتژی متداول تنظیم احساسات متمرکز بر پیشینیان شامل ارزیابی مجدد شناختی و گسترش توجه است. ارزیابی مجدد شناختی شامل تفکر در مورد موقعیتی عاطفی به روشی متفاوت به‌منظور تغییر پاسخ عاطفی فرد است و در اکثر موقعیت‌ها شکل مؤثر و سازگار تنظیم احساسات در نظر گرفته می‌شود. گسترش توجه شامل دستکاری توجه به‌سمت یا دور از محرک عاطفی است (Vahl et al., 2016). سوگیری‌های معمولی نسبت به انواع خاصی از محرک‌های مولد احساسات را می‌توان شکل سریع و ناخودآگاه گسترش توجه در نظر گرفت. راهبردهای متمرکز بر پاسخ شامل سرکوب بیانی و نشخوار فکری است. سرکوب بیانی شامل تعدیل بیان بیرونی احساسات است. با این حال، اثربخشی آن در تعدیل پاسخ‌های احساساتی به بیان آن‌ها محدود می‌شود، و هر دو تجربه فیزیولوژیکی و ذهنی احساسات با استفاده از این راهبرد تشدید می‌شوند. نشخوار فکری شامل تفکر متمرکز بر خود منفعلانه و مکرر در مورد علل و پیامدهای پریشانی است، در حالی که در حل مسئله برای کاهش منبع پریشانی شکست می‌خورد. شواهد

تجربی نشان می‌دهد که نشخوار فکری عاطفه منفی را افزایش می‌دهد و منجر به اشکال دیگر تفکر منفی و ناسازگار می‌شود. اگر راهبردی در تنظیم احساسات وجود نداشته باشد، مشکلات در تنظیم احساسات رخ می‌دهد و نحوه بروز آن از دوران کودکی تا نوجوانی و بزرگسالی متفاوت می‌باشد (Skutch et al., 2019). سوگیری توجه نسبت به تهدید در اوایل دوران نوزادی قابل تشخیص است و با افزایش سن از کودکی تا نوجوانی کاهش می‌یابد. این تغییر رشدی در نوجوانان ممکن است نشان‌دهنده ظرفیت فزاینده‌ای برای هدایت با تلاش به دور از تهدید به‌عنوان راهبرد تنظیم احساسات باشد. قدرت ارتباط بین اضطراب و سوگیری توجه نسبت به تهدید با افزایش سن افزایش می‌یابد، که نشان می‌دهد شکست در توسعه این راهبرد تنظیم‌کننده احساسات ممکن است به آسیب‌شناسی روانی نوجوانان کمک کند و مشکلات تنظیم احساسات آنان را ارتقا بخشد (Sheinbaum et al., 2020). از این رو، شناخت عوامل اثرگذار بر ایجاد مشکلات تنظیم احساسات نوجوانان (به‌عنوان مرحله‌ای مهم در بین کودکی و بزرگسالی) همواره به مسئله‌ای بسیار مهم تبدیل شده است. پژوهش‌های انجام شده پیرامون مشکلات در تنظیم احساسات بیانگر آن است که مشکل در تنظیم احساسات ناشی از بدرفتاری در دوران کودکی است و نوجوانانی که در تنظیم احساسات خود با مشکل مواجه هستند، انعکاس‌دهنده بدرفتاری والدین خود هستند. بدرفتاری در دوران کودکی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم ایجادکننده مشکلات در تنظیم احساسات است.

ویتینگتون (Whittington, 2023) نشان داد که رابطه مثبتی میان بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات وجود دارد. آبتوث و همکاران (Obsuth et al., 2014) دریافتند که رفتارهای سرگردان احساسی ناشی از بدرفتاری در دوران کودکی است. لیون‌روث و همکاران (Lyons-Ruth et al., 2015) نشان دادند که کودکانی که والدین/یا مراقبان آن‌ها رفتار بدی را با آن‌ها در دوران کودکی داشته‌اند در نوجوانی با مشکلات احساسی و دلبستگی‌های بی‌نظم مواجه می‌شوند. باین حال، سیر و همکاران (Cyr et al., 2010) و گرانکوئیست و همکاران (Granqvist et al., 2017) نشان دادند که دلبستگی بی‌نظم ممکن است گاهی (و نه همیشه) نتیجه بدرفتاری دوران کودکی باشد و پیامدهای مهم درون فردی و بین فردی، از جمله تأثیرات آن بر آسیب‌شناسی روانی است. نظریه دلبستگی که برای اولین بار توسط بالبی (Bowlby, 1969) ارائه شد، یکی از تاثیرگذارترین نظریه‌ها در رشد کودک است. دلبستگی اینگونه تعریف می‌شود: «پیوندی عاطفی که فردی با فرد خاص دیگری ایجاد می‌کند، آن‌ها را در فضا به هم متصل می‌کند و در طول زمان پایدار می‌ماند». دیدگاه بنیادی نظریه دلبستگی معتقد است که تجارب افراد در روابط اولیه، به‌ویژه روابط والدین فرزند، به بازنمایی ذهنی افراد (مدل‌های کاری درونی ابداع شده؛ بالبی، ۱۹۶۹) و انتظارات از

سایر روابط در طول عمر کمک می‌کند. در مراحل اولیه تحقیقات دلبستگی، نوزادان براساس سه سبک دلبستگی سنتی: ایمن، مقاوم (مضطرب/دوسوگرا) و اجتنابی دسته‌بندی شدند. بعداً، الگوی چهارم، بی‌نظمی جهت، توسط مین و سولومون (Main & Solomon, 1990) معرفی شد. کودکانی که این الگو را نشان می‌دادند با طبقه‌بندی معمولی مضطرب یا اجتنابی مطابقت نداشتند و در عوض رفتارهای دلبستگی منحصر به فردی از جمله رفتارهای متضاد رویکرد اجتنابی، دلهره از مراقب، انجماد، و حالت‌های عجیب و غریب از خود نشان می‌دادند.

فرض بر این بود که این الگوی رفتاری ناشی از پارادوکسی است که در آن شکل دلبستگی همزمان به عنوان پناهگاه امن برای نزدیک شدن کودک در مواقع ترس و منبعی برای ترس/اضطراب بوده است، که به موجب آن این ترس به عنوان «ترس بدون راه حل شناخته می‌شود» (Duschinsky, 2018). این فرضیه از آن زمان توسط مجموعه وسیعی از پژوهش‌ها حمایت شده است و نشان می‌دهد ارتباط قابل توجهی میان دلبستگی با بدرفتاری با کودک بوئن و همکاران (Byun et al., 2016)، خشونت بین والدینی، و رفتارهای ترسناک وجود دارد که توسط مؤلفه‌های دلبستگی که هر کدام می‌تواند منجر به دلهره کودک شود، ایجاد می‌شود. به دنبال ادبیات در حال رشد در مورد دلبستگی، دلبستگی سازمان‌یافته با دلبستگی اضطرابی و اجتنابی متفاوت است، اگرچه شباهت‌هایی بین آن‌ها وجود دارد. در دوران کودکی، آن‌هایی که دارای سبک‌های دلبستگی مضطرب یا اجتنابی هستند، پاسخ‌های به نسبت قابل پیش‌بینی به پریشانی نشان می‌دهند و این (و الگوی امن) را به عنوان سبک‌های دلبستگی «سازمان‌یافته» معرفی می‌کنند. سبک‌های «سازمان‌یافته» به دلیل پاسخ منسجم آن‌ها به نیازهای دلبستگی به این نام نامگذاری شده‌اند. برای کودکان متصل ایمن، پاسخ به پریشانی نزدیک شدن به ایمنی است. برای کودکان دلبسته مضطرب که والدین در ارائه مراقبت ناسازگار بوده‌اند، پاسخ ممکن است نشان دادن مقاومت در برابر آرامش و ناراحتی اغراق‌آمیز باشد، با این نیت که این رفتارها توجه مراقب را به خود جلب کند. در نهایت، برای کودکان با دلبستگی اجتنابی که نیازهای آن‌ها به طور مداوم توسط مراقبان رد شده و نادیده گرفته شده است، پاسخ این است که از شکل دلبستگی یا مراقب اجتناب کنند و نمایش احساسات را به حداقل برسانند.

این ادعاها به وسیله پژوهش‌های پیشین که بیان کرده‌اند مراقبت حساس با امنیت دلبستگی مرتبط است پشتیبانی می‌شود (Zeegers et al., 2017). با این حال، برخلاف سبک‌های سازمان‌یافته دلبستگی، کودکان بی‌نظم، «ترس بدون راه حل» را تجربه می‌کنند و نتیجه آن تعارض در سیستم دلبستگی است که به نوبه خود،

این کودکان اغلب رفتارهای رویکرد اجتناب‌ناپذیر و متناقض از خود نشان می‌دهند. در مجموع، افراد بی‌نظم، فاقد راهبرد دلبستگی منسجم برای مقابله با پریشانی هستند. پژوهش‌های بسیار کمی در زمینه دلبستگی ناسازگار در دوران کودکی و اثرات آن در بزرگسالی وجود دارد و این موضوع بسیار نگران‌کننده است، زیرا رفتارهای دلبستگی در دوران بزرگسالی معمولاً از رفتارهای کودکی ناشی می‌شود (Whittington, 2023). با توجه به آنچه مطرح شد، پژوهش حاضر در راستای شناخت عوامل اثرگذار بر مشکلات در تنظیم احساسات به بررسی رابطه بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی با توجه به نقش میانجی مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم) پرداخته است؛ لذا فرضیه اصلی پژوهش به شرح ذیل است:

فرضیه: مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم) در رابطه بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی نقش میانجی دارند.

روش‌ها

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. برطبق تعریف سازمان بهداشت جهانی، نوجوانی دارای سه دوره است: دوره ابتدایی (۱۰ تا ۱۳ سالگی)، دوره میانی (۱۴ تا ۱۷ سالگی) و دوره انتهایی (۱۸ تا ۲۱ سالگی). در پژوهش حاضر افراد موجود در دوره انتهایی نوجوانی به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند. اغلب افراد حاضر در این رده، دانشجو هستند، از این رو دانشجویان ترم اول، دوم و سوم دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب در تمامی رشته‌ها که در این رده سنی قرار داشتند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به عنوان نمونه انتخاب شدند. بر طبق آمار به دست آمده تعداد افراد جامعه برابر ۲۳۴۰ نفر محاسبه شد. نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شده است و تعداد نمونه نیز از طریق جدول کرجسی و مورگان ۳۳۱ نفر به دست آمد. پرسشنامه از طریق گروه‌های تلگرامی و واتس‌آپی دانشجویان در دانشگاه به صورت مجازی توزیع شد. پس از چهار بار پیگیری و توضیحات و درخواست همکاری برای پُر کردن پرسشنامه در نهایت ۳۴۱ پرسشنامه جمع‌آوری شد که یک پرسشنامه به علت ناقص بودن کنار گذاشته شد. در نهایت ۳۴۰ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای حجم نمونه مایرز و دیگران (Myers et al., 2006)، نمونه بالاتر از ۲۰۰ نفر را برای معادلات ساختاری مناسب دانسته‌اند که بر این اساس حجم نمونه (۳۴۰ نفر) شرط کفایت نمونه را برقرار می‌سازد. افزون بر آن شاخص کیسر-میر-اولکین^۱ ۰/۹۳۰ به دست

آمد که بیانگر کفایت حجم نمونه است (ضریب ۰/۶ به عنوان حداقل مقدار لازم برای تحلیل در نظر گرفته می‌شود).

ابزارها

بدرفتاری دوران کودکی^۱ (ACEs):

در این پژوهش با پرسشنامه تجربیات نامطلوب دوران کودکی ویتینگتون (Whittington, 2023) اندازه‌گیری شده است که فرم کوتاه (۱۰ سؤال) پرسشنامه اصلی ACEs است. زمینه‌های ارزیابی شده در فرم اصلی این پرسشنامه عبارتند از: سوءاستفاده عاطفی و بی‌توجهی، آزار و غفلت جسمی، طلاق/جدایی والدین، قرار گرفتن در معرض مادری که با خشونت رفتار می‌کند، قرار گرفتن در معرض والدینی که مواد مخدر یا الکل مصرف می‌کنند، زندگی با یکی از اعضای خانواده دارای بیماری روانی، رفتن یکی از اعضای خانواده به زندان و سوءاستفاده جنسی. در پژوهش حاضر، به دلیل ارتباط تعامل مستقیم مراقب با تئوری دلبستگی، تنها چهار مورد ارزیابی آزار عاطفی، آزار جسمی، غفلت عاطفی و غفلت فیزیکی بر اساس فرم کوتاه‌شده مورد ارزیابی قرار گرفت. در پژوهش برنستاین و همکاران ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه بر روی گروهی از نوجوانان برای ابعاد آزار عاطفی، آزار جسمی، غفلت عاطفی و غفلت فیزیکی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۹۵، ۰/۸۹ بود. همچنین روایی همزمان آن با درجه‌بندی درمانگران از میزان بدرفتاری در دوران کودکی در دامنه ۰/۵۹ تا ۰/۷۸ گزارش شده است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش جعفری و همکاران، ۰/۸۹ به دست آمد و تأیید شد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۰۵ محاسبه شد که مطلوب است.

مشکلات در تنظیم احساسات^۲ (DERS-16):

با استفاده از پرسشنامه مشکلات در تنظیم احساسات فرم کوتاه کافمن و همکاران (Kaufman et al., 2016) ارزیابی شد. این پرسشنامه شامل ۱۶ گویه در ۵ خرده مقیاس است. مقیاس دشواری در تنظیم احساسات فرم کوتاه توسط بجوربرگ و همکاران (Bjureberg et al., 2016) طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس دارای ۱۶ سؤال و ۵ عامل است (کمبود یا فقدان وضوح هیجانی، دشواری در درگیری در رفتارهای معطوف به هدف، دشواری در کنترل رفتار تکانشی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی مؤثر، پاسخ هیجانی پذیرفته نشده). شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به صورت طیف لیکرتی ۵ گزینه‌ای است (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم). نتیجه پژوهش بجوربرگ و همکاران (Bjureberg et al., 2016)

1. Adverse childhood experiences

2. Difficulties in emotion regulation scale

نشان داد که این مقیاس از پایایی مناسبی برخوردار است (ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۴ به دست آمد). در پژوهش کافمن و همکاران (Kaufman et al., 2016)، فرم کوتاه پرسشنامه، الگوهای همبستگی مشابهی را نسبت به اندازه‌گیری کامل به همراه داشت که از ۰/۹۰ تا ۰/۹۸ متغیر بود و ۸۱ تا ۹۶ درصد واریانس مشترک را منعکس می‌کرد. این ابزار نسبت به فرم اولیه (اصلی) پرسشنامه، ویژگی‌های روان‌سنجی عالی را حفظ و نمرات کل و خرده مقیاس معیار اصلی را با نیمی از آیتم‌ها حفظ کرد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۰۹ محاسبه شد که مطلوب است.

پرسشنامه تجدیدنظر شده تجارب در روابط نزدیک (ECR-R):

این پرسشنامه که برای سنجش دلبستگی مضطرب و اجتنابی مورد استفاده قرار گرفت، جدیدترین پرسشنامه دلبستگی بزرگسالان است که توسط فرالی و دیویس (Fraley & Davis, 1997) ساخته شد و نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه برینان و همکاران است (Brennan et al., 1998). این پرسشنامه دو بُعد نهفته یعنی اضطراب و اجتناب را که تصور می‌شود زیربنای ساختار دلبستگی است، اندازه می‌گیرد. پرسشنامه تجدیدنظر شده تجارب در روابط نزدیک ۳۶ ماده‌ای است که دارای دو مقیاس اضطرابی (۱۸ ماده) و اجتنابی (۱۸ ماده) می‌باشد. بُعد اضطرابی این پرسشنامه میزان ایمنی و نایمنی فرد از حضور و پاسخگویی و بُعد اجتنابی میزان ایمنی (راحت بودن) و نایمنی فرد از نزدیک شدن به همسر (یا شریک عاطفی) را اندازه می‌گیرد. این پرسشنامه به صورت لیکرت در مقیاس پنج گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) است. در پژوهش فرالی (۲۰۰۵) پایایی بازآزمایی این پرسشنامه، همبستگی‌های بیشتر از ۰/۷ در طول یک دوره ۸ هفته‌ای نشان داد و مقادیر آلفای کرونباخ با استفاده از روش نظریه پرسش پاسخ برای مقیاس‌های اضطرابی و اجتنابی بالاتر از ۰/۹ گزارش شده است. خجسته‌مهر (Khojastehmehr, 2005) ضرایب پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ برای زوج‌های عادی و متقاضی طلاق در دامنه‌ای بین ۰/۸ تا ۰/۸۹ محاسبه کرد. وی همچنین روایی ملاکی همزمان این پرسشنامه را با استفاده از همبسته نمودن با قسمت دوم مقیاس سه مقوله‌ای هزن و شیور (Hazen & Shiver, 1990) یعنی بخش اضطرابی و اجتنابی معنادار گزارش کرد ($P < 0.05$). در پژوهش خجسته‌مهر و همکاران (Khojastehmehr, 2012) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های اضطرابی ۰/۸۵ و اجتنابی ۰/۸۳ محاسبه شد. پایایی پرسشنامه دلبستگی اجتنابی و مضطرب در پژوهش حاضر به ترتیب برابر ۰/۹۱۴ و ۰/۹۶۹ محاسبه شد که مطلوب است.

مقیاس دلبستگی بی نظم (ADA):^۱

به منظور سنجش دلبستگی بی نظماز پرسشنامه دلبستگی بی نظم که توسط پائترولد و همکاران (Paetzold et al., 2017) طراحی شده است و شامل ۹ سؤال می باشد اندازه گیری شد. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پرسشنامه ویتینگتون (Whittington, 2023) ۰/۹۰ محاسبه شد و روایی آن نیز از طریق سنجش همبستگی میان متغیرها و روایی سازه در مدلسازی معادلات ساختاری بررسی شد و مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۶۷ محاسبه شد که مطلوب است.

یافته ها

در جدول (۱) شاخص های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی، ماکزیمم و مینیمم ارائه شده اند. جهت انتخاب نرم افزار از آزمون کولموگراف اسمیرنوف با کمک نرم افزار اسپاس اس^۲ استفاده شد. به دلیل غیر نرمال بودن توزیع داده ها از روش مدلسازی معادلات ساختاری با نرم افزار Smart PLS3 بهره گرفته شد.

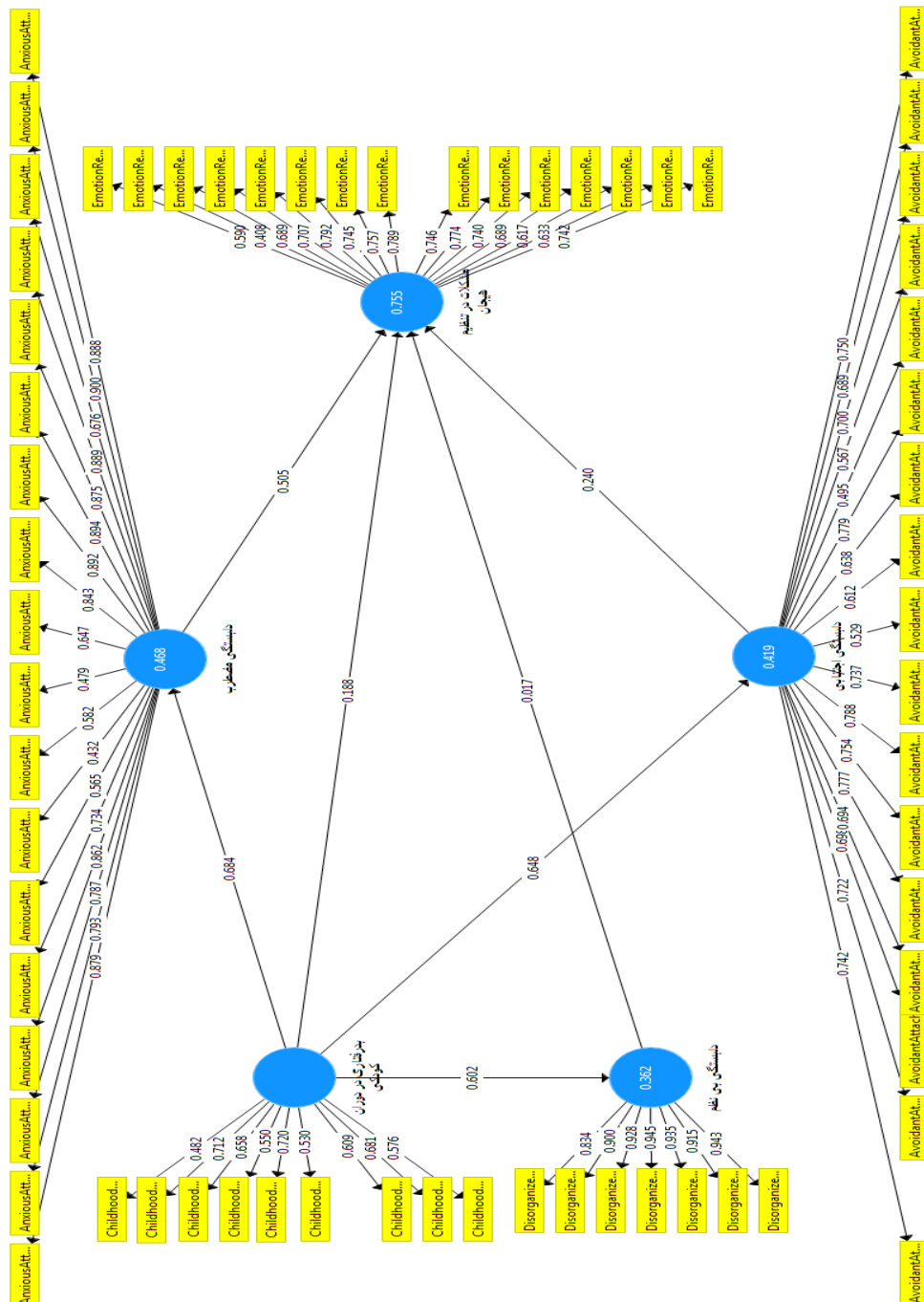
جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی	می نیمم	ماکزیمم
بدرفتاری در دوران کودکی	۳/۵۷۷۹	۱/۰۷۸۵	۱/۱۷۲۱	-۰/۴۲۹۷	-۰/۳۸۹	۱/۰۰	۵/۰۰
مشکلات در تنظیم احساسات	۳/۷	۱/۰۴۷۸	۱/۱۰۵۱	-۰/۵۷۴۷	-۰/۱۶۴۳	۱/۰۰	۵/۰۰
دلبستگی مضطرب	۳/۴۳۹۲	۱/۲	۱/۴۴۸۶	-۰/۴۹۱۸	-۰/۵۷۱۳	۱/۰۰	۵/۰۰
دلبستگی اجتنابی	۳/۶۳۲۷	۱/۰۸۳۱	۱/۱۷۹۴	-۰/۵۳۹۲	-۰/۳۰۸۳	۱/۰۰	۵/۰۰
دلبستگی بی نظم	۳/۴۶۷۹	۱/۲۴۶۲	۱/۵۶۶۳	-۰/۵۴۱۸	-۰/۶۰۱	۱/۰۰	۵/۰۰

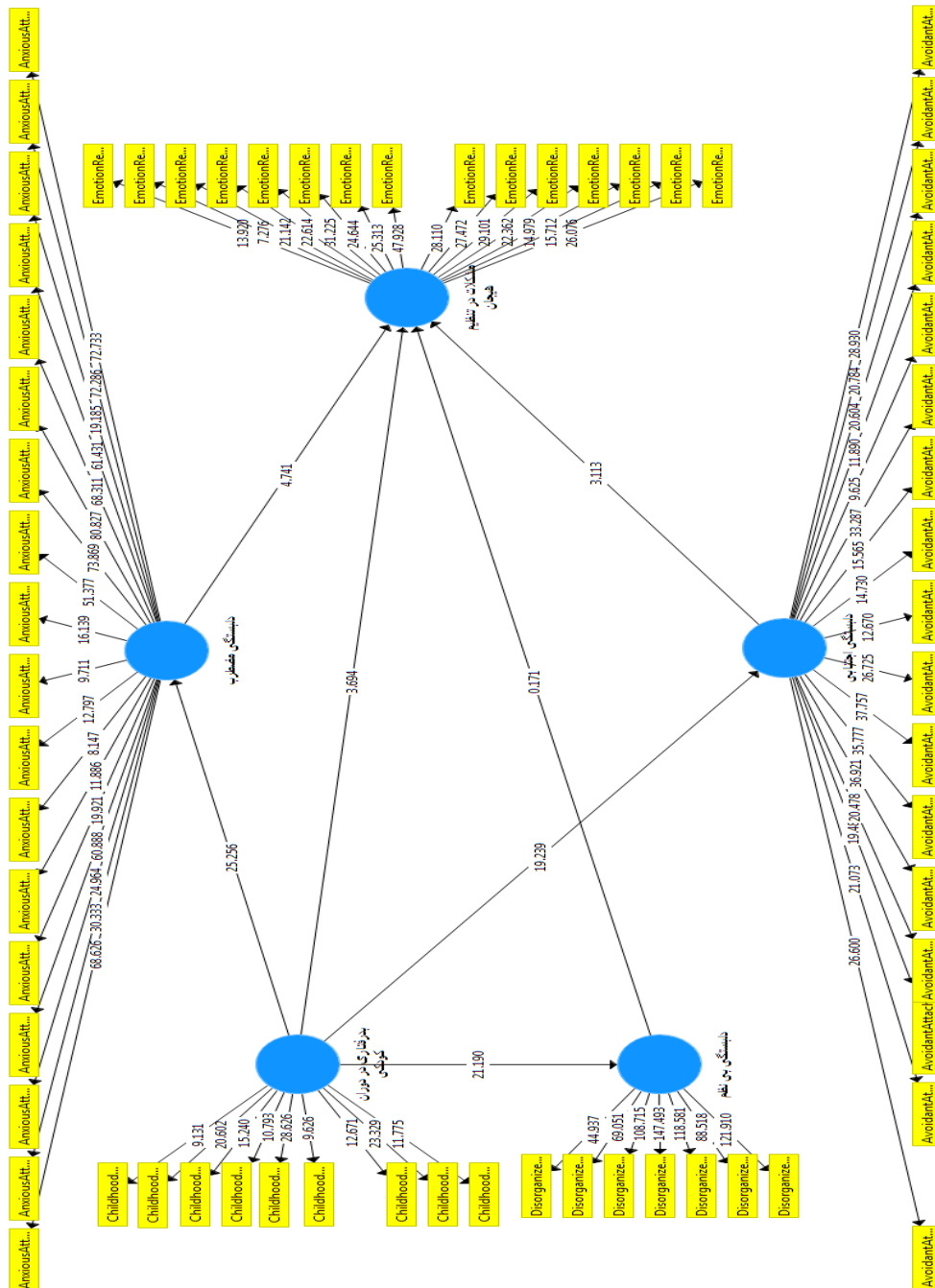
در ابتدا بار عاملی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به آنکه تعدادی از مقادیر بار عاملی سؤالات کمتر از ۰/۴ است این سؤالات از ادامه محاسبه حذف شدند و مدل بار دیگر اجرا شد. در نهایت مدل اصلاحی به علت آنکه تمامی مقادیر بار عاملی بالاتر از ۰/۴ بود مورد پذیرش قرار گرفت. مدل اصلاحی در شکل (۱) و (۲) در حالت ضریب مسیر و ضریب معناداری آورده شده است.

1. Adult disorganized attachment scale

3. spss



شکل ۱. مدل اندازه‌گیری اصلاحی در حالت تخمین ضرایب استاندارد (بار عاملی)



شکل ۲. مدل اندازه گیری اصلاحی در حالت تخمین ضرایب غیر استاندارد (معناداری Z)

اعتبارسنجی ابزار اندازه‌گیری: در این پژوهش روایی سازه با معیار روایی همگرا و روایی واگرا مورد بررسی قرار گرفت. روایی همگرا که میزان وابستگی شاخص‌ها را با متغیر مربوطه نشان می‌دهد و روایی واگرا که به مقایسه میزان همبستگی یک عامل با شاخص‌هایش در مقابل همبستگی آن عامل با سایر عامل‌ها می‌پردازد، به وسیله نرم افزار Smart PLS3 مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. جهت سنجش پایایی مدل از شاخص‌های پایایی ترکیبی و پایایی اشتراکی در روش حداقل مجذور مربعات جزئی استفاده شد. براساس نتایج جدول (۲)، آزمون‌های اعتبارسنجی مدل اندازه‌گیری در ادامه آمده است، که همگی در محدوده مجاز و مورد تأیید می‌باشند:

آزمون روایی همگرا و پایایی مدل اندازه‌گیری: مطابق جدول (۲) پایایی ترکیبی به دست آمده برای متغیرها نشان می‌دهد که سازگاری درونی در حد مطلوب قرار دارد. همچنین درخصوص روایی همگرا با توجه به نتایج کلیه بارهای عاملی سؤالات، بعد از برازش معنادار می‌باشند، یعنی T-Value از قدر مطلق $1/96$ بزرگتر می‌باشند. از سوی دیگر میانگین واریانس استخراجی بزرگتر از $0/5$ بوده و نیز در مقایسه پایایی ترکیبی با میانگین واریانس استخراج شده برای هر یک از عوامل $CR > AVE$ می‌باشد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که مدل پژوهش از روایی همگرای مناسبی برخوردار است.

جدول ۲. نتایج پایایی، روایی همگرا و کیفیت مدل اندازه‌گیری

متغیر	پایایی		روایی همگرا	
	ضریب آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE	CR>AVE
بدرفتاری در دوران کودکی	۰/۷۹۸	۰/۸۴۶	۰/۵۸۲	تأیید
دلبستگی اجتنابی	۰/۹۳۰	۰/۹۳۹	۰/۵۷۹	تأیید
دلبستگی بی‌نظم	۰/۹۶۷	۰/۹۷۳	۰/۸۳۷	تأیید
دلبستگی مضطرب	۰/۹۵۷	۰/۹۶۲	۰/۵۹۵	تأیید
مشکلات در تنظیم احساسات	۰/۹۲۴	۰/۹۳۴	۰/۵۹۲	تأیید

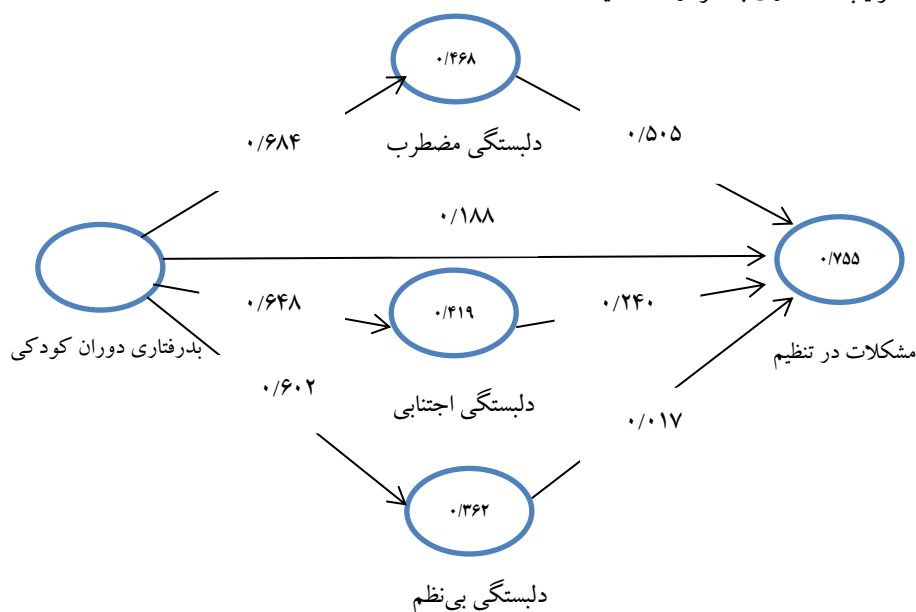
آزمون فورنل و لاکر: در این تست به بررسی همبستگی مربوط به متغیرهای پنهان پرداخته می‌شود، برای رسم جدول فورنل لاکر نیاز به میانگین واریانس استخراجی و جدول همبستگی متغیرها می‌باشد و باید تمامی اعداد قطر اصلی از اعداد زیرستون خود بیشتر باشند که نشان‌دهنده همبستگی بین متغیرهای پنهان می‌باشد. در این پژوهش خروجی‌های نرم‌افزار در جدول (۳) آورده شده و نشان‌دهنده تأیید این مطلب است.

جدول ۳. نتیجه آزمون فورنل و لاکر

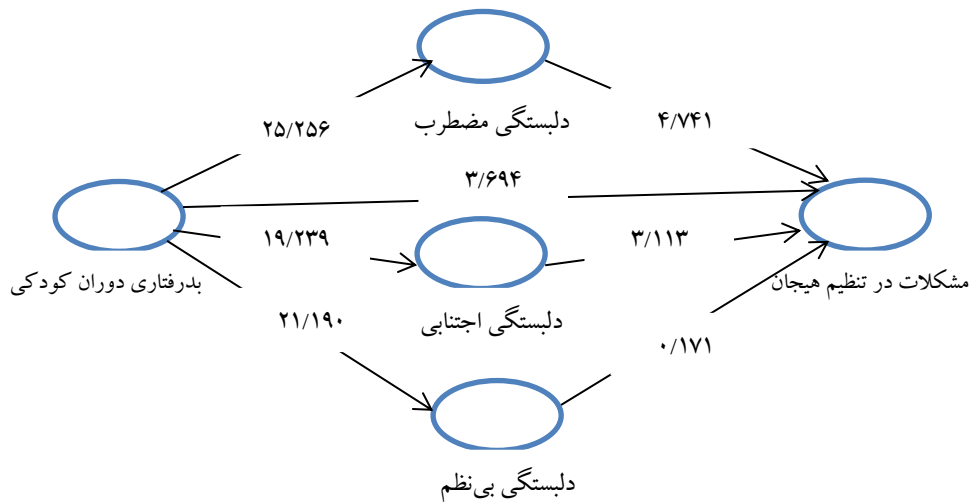
۵	۴	۳	۲	۱	
				۰/۶۱۸	۱. بدرفتاری در دوران کودکی
			۰/۶۹۲	۰/۵۴۸	۲. دلبستگی اجتنابی
		۰/۹۱۵	۰/۵۷۲	۰/۶۰۲	۳. دلبستگی بی‌نظم
	۰/۷۷۱	۰/۸۲۳	۰/۵۰۴	۰/۶۸۴	۴. دلبستگی مضطرب
۰/۷۰۱	۰/۶۴۱	۰/۷۸۰	۰/۵۸۰	۰/۶۹۸	۵. مشکلات در تنظیم هیجان

تحلیل مدل ساختاری: شکل (۳) و شکل (۴) مدل‌های ساختاری را نمایش می‌دهند. همچنین جهت ارزیابی مدل ساختاری از معیارهای زیراستفاده می‌شود:

ضرایب معناداری Z: این شاخص جهت برآزش مدل ساختاری به کار می‌رود، ضرایب باید از ۱/۹۶ بالاتر باشند تا بتوان در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار بودن آن‌ها را تأیید کرد. مطابق شکل (۴) تمامی موارد دارای ضرایب معناداری بالاتر از ۱/۹۶ نیستند.



شکل ۳. مدل ساختاری در حالت معناداری ضرائب مسیر



شکل ۴. مدل ساختاری در حالت تخمین ضرائب معناداری

معیار R^2 یا ضریب تعیین: این معیار نشان از تأثیر یک متغیر برونزا بر یک متغیر درونزا دارد. برای R^2 سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی به ترتیب در نظر گرفته شده است. در این پژوهش مقدار ضریب تعیین برای متغیرهای پژوهش مطابق جدول (۳) است. همان گونه که مشخص است مقادیر ضرایب تعیین برای متغیر مشکلات در تنظیم احساسات در حد قوی و برای سایر متغیرها در حد متوسط و قابل قبول است.

جدول ۳. مقادیر ضریب تعیین و Q^2

متغیر	ضریب تعیین	Q^2
دلبستگی اجتنابی	۰/۴۱۹	۰/۱۹۵
دلبستگی بی‌نظم	۰/۳۶۲	۰/۳۰۱
دلبستگی مضطرب	۰/۴۶۸	۰/۲۷۴
مشکلات در تنظیم احساسات	۰/۷۵۵	۰/۳۶۲

معیار Q^2 : این معیار قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد و در صورتی که مقدار Q^2 در مورد یک سازه درونزا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید، به ترتیب نشان از قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه‌های برونزای مربوط به آن را دارد. مقدار Q^2 به دست آمده برای مدل این پژوهش در جدول (۳) ذکر

شده که نشان دهنده قدرت پیش بینی بسیار مناسب مدل است. همان گونه که مشخص است مقادیر قدرت پیش بینی برای متغیر مشکلات در تنظیم احساسات در حد قوی و برای سایر متغیرها در حد متوسط و قابل قبول است. معیارهای ارزیابی مدل: در جدول (۴) معیارهای ارزیابی مدل حاصل خروجی نرم افزار نشان داده شده است. همان گونه که مشخص است SRMR به علت آنکه کمتر از ۰/۱ است مطلوب است. NFI نیز از ۰/۷ بیشتر است بنابراین مطلوب است.

جدول ۴. معیارهای برازش مدل

نتیجه	Saturated Model	
مطلوب	۰/۰۹۲	SRMR
مطلوب	۵۸/۵۹۸	d_ULS
مطلوب	۷/۴۰۲	d_G
مطلوب	۱۰۸۵۰/۳۴۳	Chi-Square
مطلوب	۰/۷۸۰	NFI
مطلوب	۰/۳۷۶	GOF

با توجه به نتایج به دست آمده، نتایج آزمون فرضیه ها در جدول (۵) آورده شده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از فرضیات

نتیجه	ضریب مسیر	ضریب معناداری	
پذیرش	۰/۶۴۸	۱۹/۲۳۹	بدرفتاری در دوران کودکی -> دلبستگی اجتنابی
پذیرش	۰/۶۰۲	۲۱/۱۹۰	بدرفتاری در دوران کودکی -> دلبستگی بی نظم
پذیرش	۰/۶۸۴	۲۵/۲۵۶	بدرفتاری در دوران کودکی -> دلبستگی مضطرب
پذیرش	۰/۱۸۸	۳/۶۹۴	بدرفتاری در دوران کودکی -> مشکلات در تنظیم هیجان
پذیرش	۰/۲۴۰	۳/۱۱۳	دلبستگی اجتنابی -> مشکلات در تنظیم هیجان
رد	۰/۰۱۷	۰/۱۷۱	دلبستگی بی نظم -> مشکلات در تنظیم هیجان
پذیرش	۰/۵۰۵	۴/۷۴۱	دلبستگی مضطرب -> مشکلات در تنظیم هیجان
پذیرش	۰/۱۵۵	۲/۸۶۷	بدرفتاری در دوران کودکی -> دلبستگی اجتنابی -> مشکلات در تنظیم هیجان
رد	۰/۰۱۰	۰/۱۶۹	بدرفتاری در دوران کودکی -> دلبستگی بی نظم -> مشکلات در تنظیم هیجان
پذیرش	۰/۳۴۵	۴/۵۶۰	بدرفتاری در دوران کودکی -> دلبستگی مضطرب -> مشکلات در تنظیم هیجان

نتیجه

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش مؤلفه‌های دلبستگی (مضطرب، اجتنابی، بی‌نظم) در رابطه بدرفتاری در دوران کودکی با مشکلات در تنظیم احساسات نوجوانی انجام شده است و نتایج پژوهش به شرح زیر است:

بدرفتاری در دوران کودکی با ضریب معناداری $2/867$ در سطح اطمینان ۹۹ درصد با میانجی‌گری دلبستگی اجتنابی بر مشکلات در تنظیم هیجان تأثیر مثبت معنادار دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب مسیر برابر $0/155$ است بدان معنا که $15/5$ درصد از تأثیرات بدرفتاری در دوران کودکی بر مشکلات در تنظیم هیجان به وسیله دلبستگی اجتنابی تبیین می‌شود. نتیجه به دست آمده در پژوهش حاضر با نتیجه اتخاذ شده در پژوهش ویتینگتون (Whittington, 2023) همسو است، زیرا او نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که دلبستگی اجتنابی در تأثیر بدرفتاری در دوران کودکی بر مشکلات در تنظیم احساسات نقش میانجی دارد. بدرفتاری در دوران کودکی با ضریب معناداری $0/169$ با میانجی‌گری دلبستگی بی‌نظم بر مشکلات در تنظیم هیجان تأثیر ندارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار نمی‌گیرد. نتیجه به دست آمده در پژوهش حاضر همسو با پژوهش ویتینگتون (Whittington, 2023) نیست و شاید بتوان علت رد فرضیه را در عواملی مانند کوچک بودن تعداد نمونه، مقطعی و کوتاه بودن زمان جمع‌آوری نمونه، عدم درک موضوع توسط پاسخ‌دهندگان و غیره دانست که سبب ایجاد تفاوت در نتیجه به دست آمده در پژوهش حاضر با پژوهش مرجع شده است. بدرفتاری در دوران کودکی با ضریب معناداری $4/560$ در سطح اطمینان ۹۹ درصد با میانجی‌گری دلبستگی مضطرب بر مشکلات در تنظیم هیجان تأثیر مثبت معنادار دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب مسیر برابر $0/345$ است بدان معنا که $34/5$ درصد از تأثیرات بدرفتاری در دوران کودکی بر مشکلات در تنظیم هیجان به وسیله دلبستگی مضطرب (اضطرابی) تبیین می‌شود.

نتیجه به دست آمده در پژوهش حاضر با نتیجه اتخاذ شده در پژوهش ویتینگتون (Whittington, 2023) همسو است زیرا او نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که دلبستگی اجتنابی در تأثیر بدرفتاری در دوران کودکی بر مشکلات در تنظیم احساسات نقش میانجی دارد. بدرفتاری در دوران کودکی با ضریب معناداری $19/239$ در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد بر دلبستگی اجتنابی تأثیر مثبت معنادار دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب مسیر برابر $0/648$ است، بدان معنا که با افزایش بدرفتاری در دوران کودکی، دلبستگی اجتنابی به میزان $64/8$ درصد افزایش می‌یابد. نتیجه به دست آمده همسو با پژوهش‌های ویتینگتون (Whittington, 2023)، الوانی لواسانی و احمدی طهور سلطانی (Lavasani & Soltani, 2017) و غلامی و همکاران (Gholami et al., 2019) است، زیرا آن‌ها نیز به این نتیجه دست یافتند که بدرفتاری

در دوران کودکی سبب بروز دلبستگی اجتنابی می‌شود. بدرفتاری در دوران کودکی با ضریب معناداری ۲۱/۱۹۰ در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد بر دلبستگی بی‌نظم تأثیر مثبت معنادار دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب مسیر برابر ۰/۶۰۲ است بدان معنا که با افزایش بدرفتاری در دوران کودکی، دلبستگی بی‌نظم به میزان ۶۰/۲ درصد افزایش می‌یابد. در پژوهش حاضر نیز همسو با پژوهش ویتینگتون (Whittington, 2023) این نتیجه حاصل شد که بدرفتاری در دوران کودکی بر دلبستگی بی‌نظم تأثیر مثبت معنادار دارد. بدرفتاری در دوران کودکی با ضریب معناداری ۲۵/۲۵۶ در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد بر دلبستگی مضطرب تأثیر مثبت معنادار دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب مسیر برابر ۰/۶۸۴ است بدان معنا که با افزایش بدرفتاری در دوران کودکی، دلبستگی مضطرب به میزان ۶۸/۴ درصد افزایش می‌یابد.

در پژوهش حاضر همسو با پژوهش ویتینگتون (Whittington, 2023)، الوانی لواسانی و احمدی طهوری (Lavasani & Soltani, 2017) و غلامی و همکاران (Gholami et al., 2019) این نتیجه حاصل شد که بدرفتاری در دوران کودکی بر بروز دلبستگی مضطرب اثرگذار است. بدرفتاری در دوران کودکی با ضریب معناداری ۳/۶۹۴ بر مشکلات در تنظیم هیجان تأثیر دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب مسیر برابر ۰/۱۸۸ است بدان معنا که با افزایش بدرفتاری در دوران کودکی، مشکلات در تنظیم احساسات به میزان ۱۸/۸ درصد افزایش می‌یابد. بر طبق پژوهش‌های این حوزه مشخص شده بود که سوگیری توجه نسبت به تهدید در اوایل دوران نوزادی قابل تشخیص است و با افزایش سن از کودکی تا نوجوانی کاهش می‌یابد. این تغییر رشدی در نوجوانان ممکن است نشان‌دهنده ظرفیت فزاینده‌ای برای هدایت با تلاش به دور از تهدید به عنوان راهبرد تنظیم احساسات باشد. قدرت ارتباط بین اضطراب و سوگیری توجه نسبت به تهدید با افزایش سن افزایش می‌یابد، که نشان می‌دهد شکست در توسعه این راهبرد تنظیم‌کننده احساسات ممکن است به آسیب‌شناسی روانی نوجوانان کمک کند و مشکلات تنظیم احساسات آنان را ارتقا بخشد. تحقیقات انجام‌شده پیرامون مشکلات در تنظیم احساسات بیانگر آن بود که مشکل در تنظیم احساسات ناشی از بدرفتاری در دوران کودکی است و نوجوانانی که در تنظیم احساسات خود با مشکل مواجه هستند، انعکاس‌دهنده بدرفتاری والدین خود هستند. بدرفتاری در دوران کودکی به‌طور مستقیم ایجادکننده مشکلات در تنظیم احساسات است. لذا همسو با پژوهش‌های فرهنگ اصفهانی (Farhang Esfahani, 2021)، قائم‌پور و همکاران (Ghaempour et al., 2018)، ویتینگتون (Whittington, 2023)، ویسمن و همکاران (Weissman ET AL., 2019) و ماهن و همکاران (Mahen et al., 2015) در پژوهش حاضر

مشخص شد که بدرفتاری در دوران کودکی به طور مستقیم سبب بروز مشکل در تنظیم احساسات و هیجانات می شود و رابطه مستقیم میان آن ها برقرار است.

دلبستگی اجتنابی با ضریب معناداری ۳/۱۱۳ در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر مشکلات در تنظیم هیجان تأثیر مثبت معنادار دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر ۰/۲۴۰ است بدان معنا که با افزایش دلبستگی اجتنابی، مشکلات در تنظیم هیجان به میزان ۲۴ درصد افزایش می یابد. در تبیین این فرضیه می توان بیان نمود که کودکان با دلبستگی اجتنابی که نیازهای آن ها به طور مداوم توسط مراقبان رد شده و نادیده گرفته شده است، از شکل دلبستگی یا مراقب اجتناب می کنند و نمایش احساسات را به حداقل می رسانند. این امر نشان دهنده مشکل این افراد در تنظیم احساسات و هیجانات است. نتیجه حاصل شده همسو با پژوهش الوانی لواسانی و احمدی طهور سلطانی (Lavasani & Soltani, 2017)، ویتینگتون (Whittington, 2023) و قائم پور و همکاران (Ghaempour et al., 2018) است. دلبستگی بی نظم با ضریب معناداری ۰/۱۷۱ بر مشکلات در تنظیم هیجان تأثیر ندارد و فرضیه پژوهش رد می شود. در تدوین این فرضیه می توان بیان کرد که برخلاف سبک های سازمان یافته دلبستگی، کودکان بی نظم، «ترس بدون راه حل» را تجربه می کنند و نتیجه آن تعارض در سیستم دلبستگی است که به نوبه خود، این کودکان اغلب رفتارهای رویکرد اجتناب ناپذیر و متناقض از خود نشان می دهند. در مجموع، افراد بی نظم، فاقد راهبرد دلبستگی منسجم برای مقابله با پریشانی هستند.

با این وجود برخلاف پژوهش ویتینگتون (Whittington, 2023) این فرضیه مورد تأیید قرار نگرفت. دلبستگی مضطرب با ضریب معناداری ۴/۷۴۱ در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر مشکلات در تنظیم هیجان تأثیر مثبت معنادار دارد و فرضیه پژوهش مورد تأیید است. ضریب مسیر برابر ۰/۵۰۵ است، بدان معنا که با افزایش دلبستگی مضطرب، مشکلات در تنظیم هیجان به میزان ۵۰/۵ درصد افزایش می یابد. در تبیین این فرضیه می توان بیان کرد که برای کودکان دلبسته مضطرب که والدین در ارائه مراقبت ناسازگار بوده اند، پاسخ ممکن است نشان دادن مقاومت در برابر آرامش و ناراحتی اغراق آمیز باشد، با این نیت که این رفتارها توجه مراقب را به خود جلب کند. نتیجه حاصل شده همسو با پژوهش الوانی لواسانی و احمدی طهور سلطانی (Lavasani & Soltani, 2017)، ویتینگتون (Whittington, 2023) و قائم پور و همکاران (Ghaempour et al., 2018) است. با توجه به نتایج حاصل شده پیشنهاد می شود: برای مدیریت دلبستگی مضطرب از خانواده درمانی استفاده شود تا ضمن شناخت مشکلات و بدرفتاری های کودکی، دلبستگی مضطرب مدیریت شود و فرد بتواند به درستی هیجانات و احساسات خود را کنترل نماید؛ برای درمان و کاهش دلبستگی اجتنابی

در دانشجویان از فن نوشتن استفاده شود. بدین ترتیب که افراد به نوشتن احساسات خود در زمان‌ها و شرایط متفاوت عادت کنند؛ با برقراری ارتباط با قانون‌گذاران، سیاستمداران و عوامل تبلیغاتی از طریق ایمیل، نامه، تماس تلفنی و سایر وسائل ارتباطی از جمله مقاله، وب‌سایت‌ها، انجمن‌های عمومی و غیره به نیازهای کودکان آسیب دیده توجه شود و اطلاعات در این زمینه به عموم مردم منتقل گردد؛ با ارائه خدمات روانشناختی و آموزش‌های مناسب در زمینه سبک‌های فرزندپروری و سبک‌های دلبستگی، اعتقاد والدین مبنی بر به-کارگیری روش‌های مستبدانه و قهرآمیز مبتنی بر مقررات سخت و خشن، نظارت دائم و بیش از حد، انضباط سخت و بی‌رویه و انتظار پیروی بی‌چون و چرا از کودک مورد اصلاح قرار گیرد و سبک‌های مناسب فرزندپروری آموزش داده شود و جایگزین شود تا والدین و کودکان بتوانند در محیطی سرشار از تفاهم و مبتنی بر گفت‌وگو دوستانه و صمیمی و با به‌کارگیری روش‌های آزادمنشانه حل مسئله کنند؛ با برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی، استفاده از رسانه‌های جمعی به ویژه تلویزیون، تهیه بروشورهای ساده و فیلم‌های کوتاه اطلاعات و آموزش‌های لازم در زمینه نیازها و مراحل مختلف تحول و تکامل کودک و پاسخ‌های مناسب به این نیازها و حقوق کودکان برای والدین فراهم شود تا والدین انتظارات خود را متناسب با نیازها و توانمندی‌های کودک منطبق سازند، کودکان را به رسمیت بشناسند و حقوقش را در نظر بگیرند و از پیامدهایی که آزار و بی‌توجهی آن‌ها می‌تواند به جا بگذارد مطلع شوند؛ از روش‌های خودآگاهی برای شناخت هرچه بیشتر خود و کاهش افکار منفی استفاده شود؛ ابتدا دلبستگی مضطرب توسط مرکز مشاوره دانشگاه در میان دانشجویان بررسی و ارزیابی شود و برای کاهش دلبستگی مضطرب دانشجویان شناسایی شده از درمان‌های بین فردی استفاده شود. این نوع درمان به افراد کمک می‌کند یاد بگیرند که چگونه روابط بین فردی و تعاملات اجتماعی خود را بهبود بخشند. با کار با درمانگر، دانشجویان حوزه‌های مشکل را در روابط خود شناسایی می‌کنند و سپس برای رفع کاستی‌ها و توسعه مهارت‌های جدید تلاش می‌کنند.

در پایان محققان از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی خود را ابراز می‌دارند. ضمناً هیچ‌گونه تعارض منافع بین نویسندگان وجود ندارد. لازم‌به‌ذکر است، این پژوهش برگرفته از پایان-نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب می‌باشد و بدون حمایت مالی سازمان خاصی انجام گرفته است.

References

- Aldao, A., Sheppes, G., Gross, J. J. C. T., & Research. (2015). Emotion regulation flexibility. 39, 263-278. doi: <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>
- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Gumpert, C. H., & Gratz, K. L. (2016). Development and Validation of a Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 38(2), 284–296. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x>
- Bowlby, J. J. N. Y. (1969). Attachment basic books.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., Shaver, P. R. J. A. t., & relationships, c. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. 46, 76.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., Stokes, J., Handelsman, L., Medrano, M., Desmond, D., & Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child abuse & neglect*, 27(2), 169–190. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(02\)00541-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(02)00541-0)
- Byun, S., Brumariu, L. E., Lyons-Ruth, K. J. J. o. T., & Dissociation. (2016). Disorganized attachment in young adulthood as a partial mediator of relations between severity of childhood abuse and dissociation. 17(4), 460-479. doi:<https://doi.org/10.1080/15299732.2016.1141149>
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. J. D., & psychopathology. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. 22(1), 87-108. doi:<https://doi.org/10.1017/S0954579409990289>
- Duschinsky, R. J. I. M. H. J. (2018). Disorganization, fear and attachment: Working towards clarification. 39(1), 17-29. doi:<https://doi.org/10.1002/imhj.21689>.
- Farhang Esfahani, Mitra. (2021). The Role of Childhood Abuse Experience with Aggression, the Mediating Effect of Early Maladaptive Schemas and Difficulty in Regulating Emotion in Students., 28(9), 204-214. SID. [https://sid.ir/paper/1004984/en\(In Persian\)](https://sid.ir/paper/1004984/en(In Persian))
- Fraley, R. C., Brumbaugh, C. C., & Marks, M. J. (2005). The evolution and function of adult attachment: a comparative and phylogenetic analysis. *Journal of personality and social psychology*, 89(5), 731–746. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.751>

- Ghaempour, Z., Esmailian, M., & SARAFRAZ, M. (2019). Emotion regulation in adolescents: the predicting role of family function and attachment. *JOURNAL OF THOUGHT & BEHAVIOR IN CLINICAL PSYCHOLOGY*, 13(51), 7-16. SID. <https://sid.ir/paper/366401/en>(In Persian)
- Gholami, A., Farokhi, N., & Borjali, A. J. C. P. s. (2019). Structural Equation Model of Students Coping Strategies Based on Attachment Styles the Mediating Effect of Perceived Parenting Style, Childhood Trauma, and Early Maladaptive Schemas. 9(35), 41-69. doi:<https://doi.org/10.22054/jcps.2019.43138.2144>(In Persian)
- Granqvist, P., Sroufe, L. A., Dozier, M., Hesse, E., Steele, M., van Ijzendoorn, M., Solomon, J., Schuengel, C., Fearon, P., Bakermans-Kranenburg, M., Steele, H., Cassidy, J., Carlson, E., Madigan, S., Jacobvitz, D., Foster, S., Behrens, K., Rifkin-Graboi, A., Gribneau, N., ... Duschinsky, R. (2017). Disorganized attachment in infancy: a review of the phenomenon and its implications for clinicians and policy-makers. *Attachment and Human Development*, 19(6), 534-558. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1354040>
- Jafari,A., Baiani,B., Shafiabadi,A., Hosseini,S. (2023). The prediction model of OCD personality based on complex trauma and object relation with mediating role of ego strength in conflicting couples, *The Women and Families Cultural-Educational Journal*, 18(64), 55-77. (In Persian)
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., Crowell, S. E. J. J. o. P., & Assessment, B. (2016). The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. 38, 443-455. doi:<https://doi.org/10.1007/s10862-015-9529-3>
- Khujasteh Mehr, Reza. (2005). Investigating personality traits, social skills, styles Attachment, and demographic characteristics as predictors of success and failure of marital relationship in couples applying for divorce and normal in Ahvaz city. PhD thesis in psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. (In Persian)
- Reza Khojasteh Mehr, Amin Koraei, Zabiholh Abbaspour, Rahim Koochaki, (2012). The Role of Anxiety and Avoidance Attachment and Attribution in Marital Forgiveness: Testing a Mediation Model, *Journal of Applied Counseling*, 1(2), 51-72. (In Persian)
- Lavasani, A., & Soltani, A. T. (2017). Association between Maltreatment in Childhood and Emotional Divorce: Mediating Role of Attachment Styles, Early Maladaptive Schemas

- and Difficulty in Emotional Regulation. . *Journal of Health Promotion Management*, 6(4), 49-58. doi:http://dx.doi.org/10.21859/jhpm-07027(In Persian)
- Lyons-Ruth, K., Brumariu, L. E., Bureau, J.-F., Hennighausen, K., & Holmes, B. J. J. o. p. d. (2015). Role confusion and disorientation in young adult-parent interaction among individuals with borderline symptomatology. 29(5), 641-662. doi:https://doi.org/10.1521/pedi201428165
- Main, M., Solomon, J. J. A. i. t. p. y. T., research, & intervention. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. 1, 121-160.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2012). Applied multivariate research (design and interpretation) (H. Pasha Sharifi, V. Farzad, S. Rezakhani, H. R. Hassanabadi, B. Izanlo, & M. Habibi, Trans). Tehran: Roshd (Original work published 2006).
- Obsuth, I., Hennighausen, K., Brumariu, L. E., & Lyons-Ruth, K. J. C. d. (2014). Disorganized behavior in adolescent-parent interaction: Relations to attachment state of mind, partner abuse, and psychopathology. 85(1), 370-387. doi:https://doi.org/10.1111/cdev.12113
- O'Mahen, H. A., Karl, A., Moberly, N., & Fedock, G. (2015). The association between childhood maltreatment and emotion regulation: two different mechanisms contributing to depression?. *Journal of affective disorders*, 174, 287-295. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.11.028
- Paetzold, R. L., Rholes, W. S., Andrus, J. L. J. P & .Differences, I. (2017). A Bayesian analysis of the link between adult disorganized attachment and dissociative symptoms. 107, 17-22. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.031
- Sheinbaum, T., Racioppi, A., Kwapil, T. R., & Barrantes-Vidal, N. J. S. R. (۲۰۲۰) . Attachment as a mechanism between childhood maltreatment and subclinical psychotic phenomena: Results from an eight-year follow-up study. 220, 261-264. doi: https://doi.org/10.1016/j.schres.2020.03.023
- Skutch, J. M., Wang, S. B., Buqo, T., Haynos, A. F., Papa, A. J. J. o. P., & Assessment, B. (2019). Which brief is best? Clarifying the use of three brief versions of the difficulties in emotion regulation scale. 41, 485-494. doi:https://doi.org/10.1007/s10862-019-09736-z
- Vahl, P., Van Damme, L., Doreleijers, T., Vermeiren, R., Colins, O. J. C. a., & neglect. (2016). The unique relation of childhood emotional maltreatment with mental health

- problems among detained male and female adolescents. 62, 142-150. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.008>
- Weissman, D. G., Bitran, D., Miller, A. B., Schaefer, J. D., Sheridan, M. A., McLaughlin, K. A. J. D., & psychopathology. (2019). Difficulties with emotion regulation as a transdiagnostic mechanism linking child maltreatment with the emergence of psychopathology. 31(3), 899-915. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579419000348>
- Whittington, D. Disorganized attachment in emerging adulthood: Measurement comparisons and relations to childhood maltreatment and emotion dysregulation. *n/a(n/a)*. doi:<https://doi.org/10.1111/famp.12866>
- Zeegers, M. A., Colonnese, C., Stams, G.-J. J., & Meins, E. J. P. b. (2017). Mind matters: A meta-analysis on parental mentalization and sensitivity as predictors of infant–parent attachment. 143(12), 1245. doi:<https://doi.org/10.1037/bul0000114>



The Effectiveness of Life Design Counseling on the Perceived Employability of Undergraduate Students: A Mixed-Methods Study

Sepideh Moghaddas

PhD in Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran, Email: sepidehmoghaddas@yahoo.com

Parisa Nilforooshan

Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Corresponding Author), Email: p.nilforooshan@edu.ui.ac.ir

Ahmad Sadeghi

Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran, Email: a.sadeghi@edu.ui.ac.ir

Received: 2024-08-11	Revised: 2025-02-10	Accepted: 2025-03-10	Published: 2025-03-19
Citation: Moghaddas, S., & Nilforooshan, P., & Sadeghi, A. (2025). The Effectiveness of Life Design Counseling on the Perceived Employability of Undergraduate Students: A Mixed-Methods Study. <i>Research in Clinical Psychology and Counseling</i> , 14(2), 107-130. doi: 10.22067/tpccp.2025.89178.1677			

Abstract

Introduction: The world of work and the structure of careers has been significantly changed during recent decades. In contrast to the modern careers, the traditional careers have been characterized by stability, within-organization vertical advancement, and job safety (Arthur, 1994; Eby et al., 2003). The modern careers necessitate that individuals assume responsibility for their career management and proactively generate new employment opportunities (Arthur & Rousseau, 2001). In this context, individuals with the necessary knowledge, skills, and attitudes, those who are employable, are more likely to be capable to secure or maintain employment (Asonitou, 2015). Consequently, employability has emerged as an important outcome of modern careers (Wille, 2013). A significant target group within the domain of employability is undergraduate students. One of the essential tasks for students during their university education is developing a career and acquiring the necessary preparation for their post-graduation employment (Kwon, 2019). Rothwell and Arnold (2007) defined the concept of perceived employability as "the perceived ability to achieve sustainable employment commensurate with the individual's level of competence" (p. 2). Various interventions have been identified as potential mechanisms for enhancing employability. While some research has examined the impact of life design interventions on employability (Kamyabi et al., 2019; Maree et al., 2019; Moosavi, 2013), there has been no particular research examining the impact of these interventions on students' perceived employability. Consequently, the objective of this study was to examine the effectiveness of life design counseling method on undergraduate students' perceived employability.

Method: This study employed the embedded mixed method and experimental design. In the quantitative section, a single-case A-B design with a subsequent follow-up phase was implemented. This design consist of three phases: the baseline phase, the intervention phase, and the follow-up phase. The intervention comprised ten sessions of counseling based on life design method (Di Fabio, 2015 & Maree, 2006). The research population comprised undergraduate students enrolled at the University of Isfahan. Purposive non-probability sampling was employed, and three students were selected. The measurement of perceived employability was executed



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

through two distinct quantitative and qualitative methodologies. In the quantitative phase, the Self-Perceived Employability Scale (Rothwell et al., 2008) was employed, encompassing four subscales: self-belief, perceived field of study status, perceived university status, and perceived labor market status. In the qualitative component, an open-ended inquiry was employed to elicit the perception of participants regarding their field of study, the labor market, and their university. The design of the qualitative interview questions was informed by the Rothwell et al. (2008) questionnaire. Quantitative and qualitative data were collected prior to, during, and following the intervention, and both data were employed to provide explanation and interpretation regarding the research question. The analysis was conducted using a visual analysis method including the evaluation of within- and between-situation alterations. It is imperative to note that adherence to research ethics principles was considered at all stages of the study.

Findings: A quantitative data analysis was conducted (median change of 1.66/mean change: 1.08/relative change: -0.33/absolute change: -0.33/PND: 5.55/POD: 9.44). These findings indicate that life design counseling did not exert a significant impact on students' perceived employability. The PND index for three individuals was 5.55%, suggesting that the observed changes were not statistically significant. However, the qualitative component of the study revealed that the intervention led to a shift in the participants' self-perception. The qualitative findings of this study showed that the students' attitudes changed towards their field of education and their university. The first participant transitioned from a role as an actor to that of an author of his own life, yet his attitude toward the labor market remained unaltered. The second participant exhibited heightened self-awareness and confidence, connecting their field to the broader meaning of life, yet their stance towards the university and the labor market remained unaltered. The third participant demonstrated an enhancement in self-awareness and self-knowledge; however, his beliefs concerning his field, university, and job market remained unaltered. The results of the study demonstrated that life design counseling was effective in altering the participants' self-perceptions; however, its impact on their beliefs concerning their field, university, and job market was found to be negligible.

Conclusion: The objective of this study was to examine the effectiveness of life design-based counseling on the perceived employability of undergraduate students. The findings of the study demonstrated that the life design-based intervention did not have a significant effect on the perceived employability of students; however, it laid the foundation for its subsequent development. The results obtained from this study are qualitatively consistent with those reported in the previous studies by Kamyabi et al. (2019); Maree et al. (2019); and Moosavi (2013), which examined the impact of life design counseling on employability. The intervention's impact was found to be characterized by changes in the cognitive and psychological processes of students, including a shift from a state of ignorance to one of awareness, a strengthening of individual identity and agency, and an enhancement of self-efficacy. These processes are expected to facilitate students' long-term adaptability to diverse job conditions, thereby enhancing their employability (Hall et al., 2018). While no immediate quantitative alterations in employability scores were detected, these outcomes are projected to manifest over time. A notable limitation of the study is its restriction to a university setting and undergraduates. It is recommended that subsequent research employ longitudinal studies to examine the long-term effect of this counseling intervention. Additionally, universities may find value in leveraging this intervention to enhance students' perceived employability, contingent on their facilities.

Keywords: Perceived Employability, Life Designing Counseling, Undergraduate Students, Mixed Method Study

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

مقاله پژوهشی



بررسی تاثیر مشاوره طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دانشجویان کارشناسی: یک مطالعه ترکیبی

سپیده مقدس ^{ID}دکتری مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، sepidehmoghaddas@yahoo.comپریسا نیلفروشان ^{ID}دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)، p.nilforooshan@edu.ui.ac.irاحمد صادقی ^{ID}استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران، a.sadeghi@edu.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۱	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: مقدس، سپیده؛ نیلفروشان، پریسا؛ صادقی، احمد. (۱۴۰۳). بررسی تاثیر مشاوره طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دانشجویان کارشناسی: یک مطالعه ترکیبی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱۴(۲)، ۱۰۷-۱۳۰. doi: 10.22067/tpccp.2025.89178.1677			

چکیده:

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر مشاوره طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دانشجویان کارشناسی انجام شد.

روش: جامعه این پژوهش کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه اصفهان بودند که از بین آن‌ها ۳ نفر با روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند انتخاب شدند. طرح این پژوهش، ترکیبی گنجانده از نوع مدل آزمایشی بود. در این مدل اولویت با روش آزمایشی است و مجموعه داده‌های کیفی در درون این روش قرار می‌گیرند. طرح مورد استفاده در بخش کمی، طرح تجربی تک موردی از نوع A-B با پیگیری و ابزار مورد استفاده در این بخش، مقیاس اشتغال‌پذیری ادراک‌شده بود. جلسات مشاوره پس از ترسیم خط پایه برگزار شد.

یافته‌ها: نتایج این پژوهش، که با بررسی شاخص‌های تحلیل دیداری درون موقعیتی و بین موقعیتی و همچنین از طریق مقایسه پاسخ‌های هر شرکت‌کننده به سوالات کیفی قبل و بعد از مداخله انجام شد، نشان داد اگرچه اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دانشجویان تغییر قابل توجهی نداشت اما تحلیل‌های حاصل از داده‌های کیفی نشان داد که این روش بر برداشت دانشجویان از خودشان تاثیر داشته است.

نتیجه: بنابر نتایج، مشاوره طراحی زندگی، به جای تاثیرگذاری بر اشتغال‌پذیری دانشجویان توانسته است زمینه‌های لازم را برای اشتغال‌پذیری آنان فراهم سازد. با فراهم آمدن این زمینه انتظار می‌رود که افراد در طول زمان به اشتغال‌پذیری برسند. بنابراین دانشجویان، مشاورین و متولیان اشتغال‌پذیری در دانشگاه‌ها می‌توانند از این روش زمینه ساز استفاده بنمایند.

کلیدواژه‌ها: اشتغال‌پذیری ادراک‌شده، مشاوره طراحی زندگی، دانشجویان کارشناسی، مطالعه ترکیبی

مقدمه

دنیای شغلی در طول چند دهه‌ی گذشته دچار تغییراتی شده است. به موجب این تغییرات، ساختار شغل و اشتغال تغییر کرده است و سازمان‌ها نیز دچار تحولات اساسی شده اند (Uy et al., 2015). مسیرهای شغلی سنتی^۱، که روزی مشخصه‌شان ثبات، پیشرفت عمودی در سازمان و امنیت شغلی بوده، تغییر هویت داده (Eby et al., 2003) و به مسیرهای شغلی جدید^۲ تغییر یافته اند (Arthur, 1994). مسیرهای شغلی جدید به عبارتی نشان‌دهنده یک نوع سازگاری و مقابله تازه با شرایط جدید شغلی هستند. این مسیرهای جدید افراد را ملزم می‌سازند که مدیریت مسیر شغلی خود را به دست بگیرند و فرصت‌های شغلی تازه‌ای برای خود خلق کنند (Arthur & Rousseau, 2001). با وجود این شرایط، افرادی راحت‌تر می‌توانند شغل پیدا کنند و یا شغل خود را حفظ کنند که آمادگی لازم برای انجام کار، یعنی دانش، مهارت و نگرش‌های لازم را دارند و به عبارت دیگر اشتغال‌پذیر^۳ هستند (Asonitou, 2015). افرادی که اشتغال‌پذیری بالاتری دارند کنترل بیشتری بر اتفاقات زندگی‌شان داشته، از رویدادهای مسیر شغلی‌شان رضایت بیشتری دارند و حتی بعد از پشت سر گذاشتن یک شکست در مسیر شغلی، مثلاً از دست دادن شغل، سطوح بالاتری از بهزیستی روانی را تجربه می‌کنند (McArdle et al., 2007). نتیجه اینکه اشتغال‌پذیری^۴ به یکی از مهم‌ترین پیامدهای مسیرهای شغلی فعلی بدل شده است (Wille, 2013). یکی از گروه‌های هدف در زمینه اشتغال‌پذیری، دانشجویان هستند. چرا که از مهم‌ترین وظایف دانشجویان در دوران تحصیل در دانشگاه انتخاب یک مسیر شغلی و کسب آمادگی‌های لازم برای اشتغال پس از فارغ‌التحصیلی است (Kwon, 2019). اشتغال‌پذیری دانشجویان توسط راتول و آرنولد (Rothwell & Arnold, 2007)، تعریف شده که به "توانایی ادراک شده برای دستیابی به اشتغال پایدار متناسب با سطح صلاحیت فرد" (ص ۲) اشاره دارد. این تعریف از اشتغال‌پذیری بر سه مفهوم پایداری در کار^۵، اهمیت کفایت صلاحیت‌ها^۶ و چشم‌انداز آینده نگر^۷ تاکید دارد. از آنجایی که اشتغال‌پذیری ادراک شده به افراد چشم‌اندازی از آینده می‌دهد، می‌تواند به عنوان مهارتی برای رویارویی پیش‌تازانه با چالش‌های بازارکار در نظر گرفته شود (Di Fabio, 2017). راتول و آرنولد (Rothwell & Arnold, 2007)، چهار جزء را برای اشتغال‌پذیری در نظر گرفته‌اند که هر جزء دو

-
1. traditional career
 2. modern career
 3. employable
 4. employability
 5. sustainability of work
 6. qualifications
 7. future-oriented perspective

جنبه را شامل می‌شود. باورهای فرد درمورد خودش (تعهد فرد نسبت به دروس و عملکرد تحصیلی، اعتماد فرد به توانایی‌ها و مهارت‌هایش)، باورهای فرد در مورد دانشگاهش (برداشت فرد از قدرت نام تجاری دانشگاه، شهرت دانشگاه در رشته تحصیلی فرد)، باورهای فرد درمورد رشته تحصیلی‌اش (جایگاه و اعتبار رشته تحصیلی و تقاضای بازار کار برای افراد دارای صلاحیت در این رشته) و باورهای فرد درمورد وضعیت بازار کار (برداشت فرد از وضعیت بازار کار و آگاهی فرد از فرصت‌های شغلی موجود در بازار کار) چهار جزء اشتغال‌پذیری می‌باشند (Rothwell & Arnold, 2007). اشتغال‌پذیری ادراک شده نه تنها عوامل درون-فردی همچون برداشت‌های فرد از ظرفیت‌ها و مهارت‌هایش برای یافتن شغل را شامل می‌شود، بلکه عوامل بیرونی و ساختاری از قبیل برداشت فرد از تاثیر بازار کار خارجی و اهمیت صلاحیت‌ها و حرفه خویش در هنگام جستجوی شغل را نیز در بر می‌گیرد (Rothwell et al., 2008; Vargas et al., 2018).

اشتغال‌پذیری می‌تواند به کمک مداخلات گوناگون ارتقاء یابد. مداخلاتی همچون مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر^۱ (Whelan et al., 2018)، مداخله مبتنی بر شایستگی‌های هیجانی^۲ (Hodzic et al., 2015; Tadaion et al., 2015)، مشاوره مسیرشغلی مبتنی بر مدل اشتغال‌پذیری آشوب (CTC) (Amin jafari, 2020; Reddan & Rauchle, 2017) SOAR الگوی (Amin jafari, 2020)، مشاوره مبتنی بر الگوی مشاوره مسیرشغلی برساخت‌گرا (Kamyabi et al., 2019; Moosavi, 2013) و مشاوره نیمرخ رغبت مسیرشغلی (CIP) (Di Fabio & Maree, 2013) از جمله مداخلات موثر بر اشتغال‌پذیری بوده‌اند.

در مشاوره مسیرشغلی سه الگوواره^۳ راهنمایی^۴، رشدی^۵ و طراحی زندگی^۶ وجود دارد (Savickas, 2015). اشتغال‌پذیری در بین الگوواره‌های مسیرشغلی، در الگوواره طراحی زندگی جای می‌گیرد. الگوواره طراحی زندگی در شرایطی پدید آمد که امنیت شغلی در مقایسه با گذشته کاهش قابل توجهی یافته بود و کارکنان نمی‌توانستند انتظار رسیدن به یک شغل مادام‌العمر و باثبات را داشته باشند (Eby et al., 2003). الگوواره طراحی زندگی مفهوم اشتغال‌پذیری را جایگزین اشتغال^۷ کرد (Savickas, 2015) و مدیریت مسیرشغلی افراد را به دست خود آنان سپرد (Dowd & Kaplan, 2005) و بدین گونه راه حلی برای کمک به اشتغال نیروی کار در شرایط جدید دنیای شغلی ایجاد کرد. این الگوواره با تاکید بر نگاهی

1. positive psychology
2. emotional competencies
3. paradigm
4. guiding paradigm
5. Developing paradigm
6. life designing paradigm
7. employment

مادام‌العمر نسبت به یادگیری (Savickas et al., 2009)، به دنبال ایجاد دو فراشناختی^۱ انطباق‌پذیری و هویت^۲ است تا بدین وسیله به افراد کمک کند مسیری را در زمینه کار خویش ترسیم و دنبال کنند (Savickas, 2019) و بدین روش با وظایف موجود در مسیر شغلی، گذارهای پیش روی و آسیب‌های احتمالی رو به رو شوند (Savickas et al., 2009). به همین ترتیب مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر الگوواره طراحی زندگی نیز گامی برای کمک به مراجعان در انتخاب شغل مناسب و به عبارت دیگر، برای طراحی زندگی موفق است. افراد به کمک این روش مشاوره می‌توانند داستان‌های شغلی خود را روایت کرده، به تامل در آن بپردازند و به طور فعال در ساختن زندگی شخصی و شغلی خود شرکت کنند (Maree, 2013).

در پیشینه پژوهشی تحقیقاتی یافت شد که به بررسی تاثیر رویکرد طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری (Kamyabi et al., 2019; Maree et al., 2019; Moosavi, 2013) پرداخته باشند. همچنین در پیشینه به رابطه اشتغال‌پذیری ادراک‌شده با انطباق‌پذیری (Udayar et al., 2018)، شخصیت‌پیش‌تاز (Guilbert et al., 2018)، ارزیابی بنیادین خویش‌شن (Rodrigues et al., 2019) و مسیرهای شغلی نو (Tee et al., 2022) که متغیرهای مرتبط با الگوواره طراحی زندگی هستند اشاره شده است اما پژوهشی که به بررسی تاثیر یک رویکرد مبتنی بر الگوواره طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دانشجویان پرداخته باشد، یافت نشد. بدین ترتیب، مسئله تاثیر یک رویکرد طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری ادراک‌شده مورد توجه قرار گرفت. به طور کلی می‌توان گفت بخش بزرگی از جمعیت دانشجویان ایران، دانشجویان دوره کارشناسی هستند که انتظار می‌رود پس از پایان دوره تحصیل برای ورود به دنیای کار آماده باشند. این جمعیت، به آمادگی‌های زیادی برای رسیدن به شغل نیاز دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها اشتغال‌پذیری است. با توجه به تعلق اشتغال‌پذیری به الگوواره طراحی زندگی، این پژوهش قصد داشت تا به اجرای یک مداخله مبتنی بر الگوواره طراحی زندگی بپردازد و تاثیر آن را بر اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دانشجویان کارشناسی مورد بررسی قرار دهد.

روش پژوهش

در این پژوهش از پژوهش ترکیبی از نوع گنجانده^۳ استفاده شد. با توجه به اینکه در مرحله کمی از روش تک موردی^۴ استفاده شد، طرح گنجانده این پژوهش از نوع مدل آزمایشی بود. در مدل آزمایشی،

1. meta-competence
2. identity
3. embedded design
4. single-case designs

اولویت با روش‌شناسی کمی است و مجموعه داده‌های کیفی در درون آن روش‌شناسی قرار می‌گیرند. داده‌های کیفی در دو مرحله پیش و پس از مداخله جمع‌آوری می‌شوند. بنابراین اطلاعات کیفی می‌توانند به تبیین نتایج مداخله و یا پی‌گیری تجارب شرکت‌کنندگان منجر شوند (Creswell & Clark, 2017). در پژوهش حاضر داده‌های کمی و کیفی قبل از شروع مداخلات و پس از پایان آن جمع‌آوری شد. با توجه به اینکه روش پژوهش کمی از نوع تک موردی بود، داده‌های کمی در طول مداخله نیز جمع‌آوری شد. همچنین داده‌های کمی و کیفی در مرحله تبیین و تفسیر داده‌ها با یکدیگر ادغام و ترکیب شدند. از بین طرح‌های تک موردی در این پژوهش، به منظور مقایسه مداخلات، از طرح A-B با مرحله پیگیری استفاده شد (Farahani et al., 2017). این طرح شامل ۳ مرحله خط پایه، مداخله و مرحله پیگیری بود که برای هر دو گروه اجرا شد. مرحله اول، یعنی همان خط پایه (A)، که به منظور ارزیابی خط پایه انجام می‌گیرد، در چهار جلسه، با فواصل یک هفته‌ای، انجام شد. مرحله دوم، یعنی مرحله مداخله (B)، شامل ۱۰ جلسه مشاوره بر مبنای مداخله طراحی زندگی (مشمول بر مداخله نیم‌رخ رغبت مسیر شغلی^۱ (CIP) و مداخله کیفی انطباق-پذیری در زندگی^۲ (LAQuA)) بود. سنجش این مرحله در جلسه دوم، چهارم، ششم، هشتم، نهم و دهم انجام گرفت. مرحله سوم، مرحله پیگیری بود که ۴ بار و با فواصل دو هفته‌ای انجام شد.

جامعه این پژوهش کلیه دانشجویان کارشناسی مشغول به تحصیل در دانشگاه اصفهان در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ و روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند بود. در طرح‌های تک موردی برای صحبت از تاثیر مداخله بر یک متغیر وابسته به حداقل سه نفر شرکت‌کننده نیاز است (Kennedy, 2005). در این پژوهش نیز ۳ نفر انتخاب شدند. ملاک ورود به این پژوهش این بود که دانشجویان در طول دوره برگزاری مداخله هیچگونه مداخله‌ی روان‌شناختی دیگری دریافت نکنند. ملاک خروج نیز غیبت دانشجویان و عدم شرکت منظم آنان در جلسات مداخله در فواصل زمانی تعیین شده (دو روز در هفته) بود.

بنابر ملاحظات اخلاقی، شرکت در جلسات مشاوره و جمع‌آوری داده‌ها با رضایت آگاهانه هریک از شرکت‌کنندگان صورت گرفت. شرکت‌کنندگان در انصراف از پژوهش آزادی داشتند. همچنین به دانشجویان تعهد داده شد که اطلاعات صرفاً به منظور انجام یک کار پژوهشی جمع‌آوری می‌گردد، به صورت جمعی مورد تحلیل قرار می‌گیرد و به هیچ وجه به صورت فردی در اختیار مسئولین دانشگاه قرار داده نخواهد شد. این پژوهش در کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه اصفهان مورد بررسی قرار گرفت و با

1. career interest profile

2. Life Adaptability Qualitative Assessment

شناسه اخلاق IR.UI.REC.1400.123 مصوب گردید.

در این پژوهش اشتغال‌پذیری ادراک‌شده به دو روش کمی و کیفی مورد سنجش قرار گرفت. به منظور سنجش کمی از مقیاس اشتغال‌پذیری ادراک‌شده^۱ استفاده شد (Rothwell et al., 2008). این مقیاس شامل چهار زیرمقیاس و هر زیرمقیاس شامل دو گویه می‌باشد. باور فرد به توانایی‌ها و مهارت‌هایش (گویه‌های ۱۵ و ۱۶)، باور فرد به جایگاه و اعتبار رشته تحصیلی‌اش (گویه‌های ۷ و ۸)، باور فرد به جایگاه دانشگاه محل تحصیل (گویه‌های ۳ و ۴) و باور فرد به وضعیت بازار کار (گویه‌های ۱۱ و ۱۲) زیرمقیاس‌های اصلی این مقیاس هستند. گویه‌ها براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (از ۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. به منظور بررسی روایی این مقیاس راتول و همکاران (Rothwell et al., 2009)، از روش روایی همگرا^۲ و از پرسشنامه‌های تعهد به دانشگاه^۳ و هدف‌آستفاده کردند که ضریب همبستگی آن‌ها با مقیاس اشتغال‌پذیری ادراک‌شده به ترتیب ۰/۶۰ و ۰/۵۰ بود. در این پژوهش نیز روایی مقیاس با بررسی ضریب همبستگی آن با پروفایل رشد اشتغال‌پذیری^۴ (Dacre Pool et al., 2014) بررسی شد که برابر با ۰/۵۳ بود. (Rothwell et al., 2008) به منظور بررسی پایایی^۵، همسانی درونی^۶ (ضریب آلفای کرانباخ) را برای این مقیاس ۰/۷۵ گزارش دادند. در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی، ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۲ برآورد شد.

همچنین در این پژوهش اشتغال‌پذیری ادراک‌شده مراجعین به صورت کیفی و با سوال "امروز در مورد خودت، در مورد رشته‌ات، در مورد بازار کار و در مورد دانشگاهت چه نظری داری؟" سنجیده شد. به منظور انجام این پژوهش، شرکت‌کنندگان در ۱۰ جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای به صورت حضوری شرکت کردند. در جدول ۲ خلاصه‌ای از جلسات مشاوره مبتنی بر مداخله طراحی زندگی ارائه شده است. داده‌های به دست آمده در بخش کمی با استفاده از یکی از پرکاربردترین روش‌های تحلیل در پژوهش‌های تک‌موردی یعنی روش تحلیل دیداری^۸ تجزیه و تحلیل شد. این روش شامل تحلیل درون موقعیتی^۹ و تحلیل بین موقعیتی^{۱۰} است. ارزیابی الگوی تغییر داده‌ها در یک موقعیت را تغییر درون موقعیتی می‌گویند. این تحلیل ابتدا برای مرحله‌ی خط پایه و سپس برای مرحله‌ی مداخله و در نهایت برای مرحله‌ی پیگیری انجام

1. self-perceived employability scale (SPES)

2. convergent validity

3. university commitment

4. ambition

5. Employability Development Profile (EDP)

6. reliability

7. internal consistency

8. visual analysis

9. within-condition analysis

10. between-condition analysis

می‌شود. تحلیل بین موقعیتی نیز سطح^۱، ثبات^۲ و روند^۳ داده‌ها را در دو موقعیت مجاور مقایسه می‌کند (Lane & Gast, 2014). منظور از سطح، میانگین میزان عملکرد در طول یک مرحله است (Byiers et al., 2012). همچنین روند به شیب مسیر داده‌ها در اثر گذشت زمان اشاره دارد و ثبات، میزان تغییرپذیری دامنه مقادیر داده‌ها را در یک سری داده نشان می‌دهد (Farahani et al., 2017).

تحلیل‌های کیفی صورت گرفته در این پژوهش با استفاده از روش پدیدارشناسی^۴ و از نوع پدیدارشناسی تفسیری^۵ انجام شد. روش تجزیه و تحلیل یافته‌های کیفی در این پژوهش، تحلیل مضمون از نوع استقرایی بود. یافته‌های کیفی از طریق مقایسه پاسخ شرکت‌کنندگان به سوال مطرح شده در دو مرحله پیش و پس از مداخله حاصل شد. بر اساس لینکلن و گوبا (Lincoln and Guba, 2016)، برای بررسی اعتبار یافته‌ها از ملاک اطمینان‌پذیری^۶ استفاده شد به طوری که تغییرات ایجاد شده در ابعاد اشتغال‌پذیری هر یک از شرکت‌کنندگان، که توسط نویسنده اول مشخص شده بود، توسط نویسنده دوم و دو نفر از اساتید متخصص در حوزه‌های مشاوره شغلی و علوم تربیتی، بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. همچنین از ملاک باورپذیری^۷ استفاده شد بطوریکه خلاصه‌ای از تغییرات هر یک از شرکت‌کنندگان در اختیار آنها قرار گرفت. و آنها مشخص کردند یافته‌ها تا چه حد منعکس‌کننده تجربه‌های آنهاست. از نظر شرکت‌کنندگان تجربه آنها در یافته‌ها نشان داده بود.

جدول ۲. جلسات مشاوره مبتنی بر مداخله طراحی زندگی (Di Fabio, 2015; Maree, 2006)

جلسه	اهداف جلسه	فرآیند مشاوره مبتنی بر مداخله طراحی زندگی	تکلیف	مدت زمان پیشنهادی
اول	برقراری ارتباط، ایجاد آمادگی و بررسی اهداف جلسه	۱. معرفی مشاور ۲. معرفی مراجع ۳. برقراری رابطه اولیه ۴. بیان اهداف و روند ۵. جلسات ۶. اجرای پنج سوال بخش دوم از گام اول CIP	تامل بیشتر بر سوالات پرسیده شده	۶۰ تا ۹۰ دقیقه
دوم	تلاش در زمینه کشف	۱. مرور جلسه قبل ۲. ادامه بخش دوم از	تامل بر داستان زندگی،	۶۰ تا ۹۰

1. Level
2. stability
3. trend
4. phenomenology
5. hermeneutic
6. confirmability
7. credibility

دقیقه	فصول و عنوان آن	گام اول CIP (از سوال ۶ تا ۱۷)	نیمرخ رغبت مسیر شغلی	
۶۰ تا ۹۰ دقیقه	تامل بر سوالات گام اول به منظور رسیدن به مضامین و الگوها	۱. مرور جلسه قبل ۲. ادامه بخش دوم از گام اول CIP (از سوال ۱۷ تا ۱۹) / بخش سوم از گام اول CIP	تلاش در زمینه کشف نیمرخ رغبت مسیر شغلی	سوم
۶۰ تا ۹۰ دقیقه	تامل بر مضامین استخراج شده و چگونگی ارتباط آن‌ها به منظور کشف معنای زندگی	توضیح، تفسیر و بررسی مضامین و الگوهای استخراج شده از بخش دوم و بخش سوم از گام اول CIP	رسیدن به یک جمع بندی در زمینه نیمرخ رغبت مسیر شغلی	چهارم
۶۰ تا ۹۰ دقیقه	ارجاع به سایت ONET.org	۱. اجرای بخش چهارم از گام اول CIP	دست یابی به مشاغل مرتبط با نیمرخ رغبت مسیر شغلی	پنجم
۶۰ تا ۹۰ دقیقه		اجرای گام دوم، سوم و چهارم CIP	جمع بندی گام اول، ایجاد یک چشم انداز شخصی، تعیین اقدامات برای حرکت رو به جلو	ششم
۶۰ تا ۹۰ دقیقه	تامل در رابطه با معیارهای مطرح شده در زمینه دغدغه توسط مراجع	۱. اجرای سوال کیفی در رابطه با دغدغه ۲. کشف، تفسیر و بسط داستان درباره دغدغه ۳. مقایسه دغدغه‌مندی مراجع با شاخص‌های دغدغه	تقویت دغدغه‌مندی	هفتم
۶۰ دقیقه	تامل در رابطه با معیارهای مطرح شده در زمینه کنترل توسط مراجع	۱. اجرای سوال کیفی در رابطه با کنترل ۲. کشف، تفسیر و بسط داستان درباره کنترل ۳. مقایسه کنترل مراجع با شاخص‌های کنترل	تقویت کنترل	هشتم
۶۰ دقیقه	تامل در رابطه با معیارهای مطرح شده در زمینه کنجکاوی توسط مراجع	۱. اجرای سوال کیفی در رابطه با کنجکاوی ۲. کشف، تفسیر و بسط داستان درباره کنجکاوی ۳. مقایسه کنجکاوی مراجع با شاخص‌های کنجکاوی	تقویت کنجکاوی	نهم
۶۰ دقیقه	تامل در رابطه با معیارهای مطرح شده در زمینه اعتماد توسط مراجع	۱. اجرای سوال کیفی در رابطه با اعتماد ۲. جمع‌بندی ۳. کشف، تفسیر و بسط داستان درباره اعتماد ۴. مقایسه اعتماد مراجع با شاخص‌های اعتماد	تقویت اعتماد	دهم

نتایج پژوهش

در قسمت نتایج پژوهش ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان، همچنین نمرات اشتغال پذیری ادراک شده در سه موقعیت خط پایه، مداخله و مرحله پیگیری و تحلیل‌های درون موقعیتی و بین موقعیتی شرکت کنندگان در زمینه اشتغال پذیری ادراک شده ارائه شده است.

در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان شامل سن، جنسیت، رشته و وضعیت تاهل ارائه شده است.

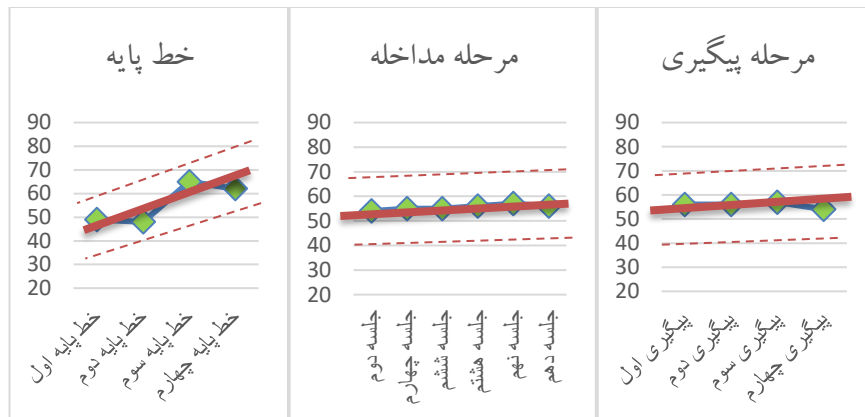
جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان

شرکت کننده	سن	جنسیت	رشته	وضعیت تاهل
اول	۲۰	مرد	مهندسی هوافضا	مجرد
دوم	۲۱	زن	فلسفه و کلام اسلامی	مجرد
سوم	۲۱	مرد	مهندسی مکانیک	مجرد

در این پژوهش اشتغال پذیری ادراک شده در سه موقعیت خط پایه، مداخله و مرحله پیگیری مورد بررسی قرار گرفت. نمرات مربوط به هر موقعیت در جدول ۳ ارائه شده است.

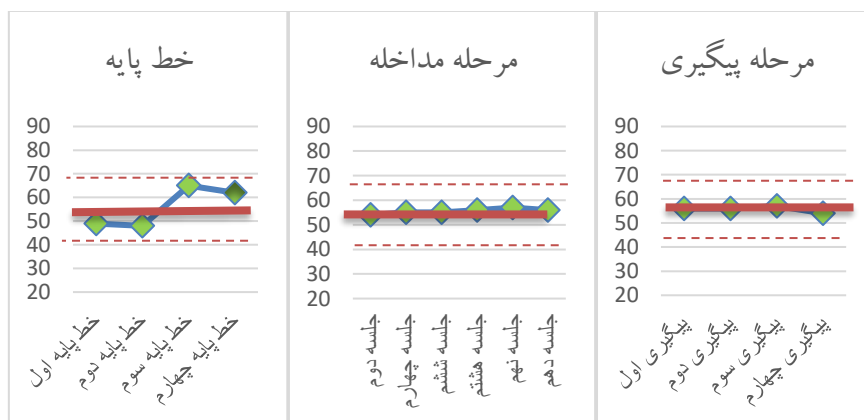
جدول ۳: نمرات اشتغال پذیری ادراک شده در سه موقعیت خط پایه، مداخله و مرحله پیگیری

شرکت کننده گان	موقعیت خط پایه				موقعیت مداخله					موقعیت پیگیری				
	نقطه اول	نقطه دوم	نقطه سوم	نقطه چهارم	جلسه دوم	جلسه چهارم	جلسه ششم	جلسه هشتم	جلسه نهم	جلسه دهم	نقطه اول	نقطه دوم	نقطه سوم	نقطه چهارم
اول	۴۹	۴۸	۶۵	۶۲	۵۴	۵۵	۵۵	۵۶	۵۷	۵۶	۵۶	۵۶	۵۷	۵۴
دوم	۶۳	۵۹	۵۹	۵۹	۵۷	۶۰	۶۲	۶۲	۶۲	۶۰	۶۱	۵۹	۶۲	۶۰
سوم	۶۴	۵۶	۶۱	۴۸	۵۷	۶۲	۶۱	۶۲	۵۹	۶۲	۵۹	۵۶	۶۱	۵۸

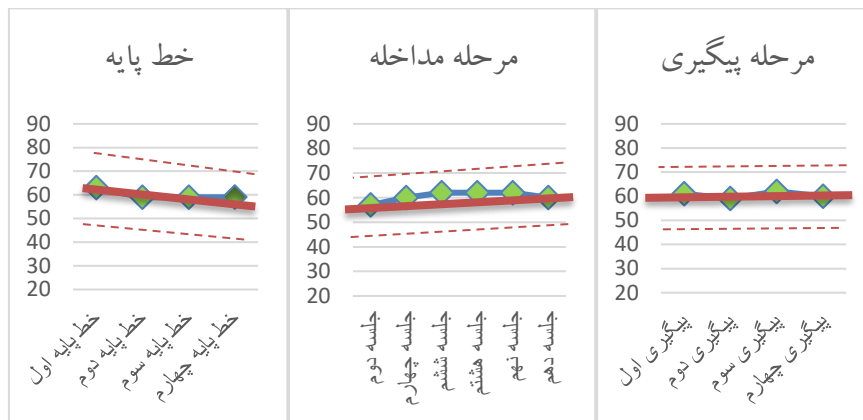


شکل ۱. خط میانه و محفظه ثبات برای شرکت کننده اول

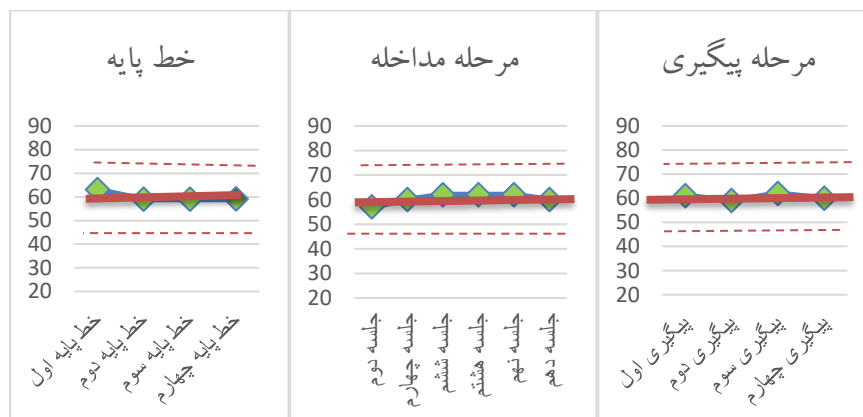
در ادامه تحلیل‌های درون موقعیتی و بین موقعیتی شرکت کنندگان در زمینه اشتغال‌پذیری ادراک شده ارائه شده است. شکل‌های ۱، ۳ و ۵ تغییرات درون موقعیتی اشتغال‌پذیری ادراک شده و شکل‌های ۲، ۴ و ۶ خط روند و محفظه‌ی ثبات^۱ اشتغال‌پذیری ادراک شده شرکت کنندگان را در سه مرحله خط پایه، مداخله و مرحله پیگیری نشان می‌دهد.



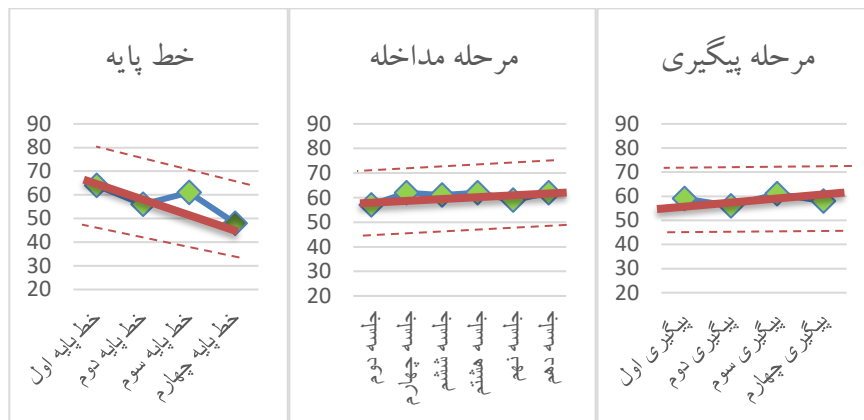
شکل ۲. خط روند و محفظه ثبات برای شرکت کننده اول



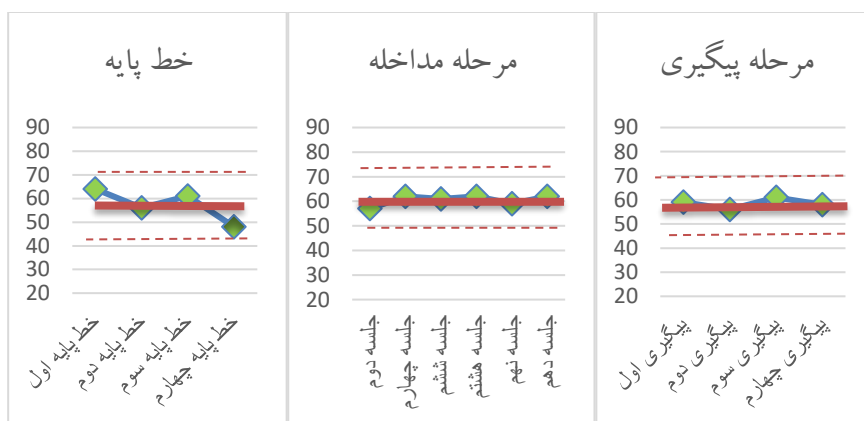
شکل ۳. خط میانه و محفظه ثبات برای شرکت کننده دوم



شکل ۴. خط روند و محفظه ثبات برای شرکت کننده دوم



شکل ۵. خط میانه و محفظه ثبات برای شرکت کننده سوم



شکل ۶. خط روند و محفظه ثبات برای شرکت کننده سوم

با توجه به شکل‌های ۱، ۳ و ۵، ۱۰۰٪ نقاط داده‌ها در هر سه موقعیت خط پایه، مداخله و مرحله پیگیری برای شرکت کنندگان اول تا سوم در محفظه‌ی ثبات قرار دارند. همچنین با توجه به شکل‌های ۲، ۴ و ۶ روند تغییر داده‌ها در خط پایه برای شرکت کننده اول، ثابت و شیب آن افزایشی و برای شرکت کننده دوم و سوم

جدول ۴: نتایج تحلیل درون موقعیتی و بین موقعیتی اشتغال پذیری ادراک شده

تحلیل درون موقعیتی			تحلیل بین موقعیت‌های مجاور			
شرکت کننده اول						
۱- توالی موقعیت	A	B	C	تغییرات بین موقعیتی		
۲- طول موقعیت	۴	۶	۴	۱۰- تغییر در سطح ۱۰- تغییر نسبی ۱۰- تغییر مطلق		
۳- میانه	۵۵/۵	۵۵/۵	۵۶	۱۱- تغییر میانه		
۴- میانگین	۵۶	۵۵/۵	۵۵/۷۵	۱۲- تغییر میانگین		
۵- دامنه تغییرات	۴۸-۶۵	۵۴-۵۷	۵۴-۵۷	۱۳- همپوشی داده‌ها		
۶- ۲۰٪ میانه هر موقعیت	۱۱/۱	۱۱/۱	۱۱/۲	۱۲- PND		
۷- ثبات سطح	بائثبات	بائثبات	بائثبات	۱۳- POD		
۸- تغییر سطح	۱۵	۱	-۰/۵			
تغییر نسبی	۱۳	۲	-۲			
۹- روند	صعودی	صعودی	نزولی			
جهت روند	بائثبات	بائثبات	بائثبات			
ثبات روند						
شرکت کننده دوم						
تحلیل درون موقعیتی			تحلیل بین موقعیت‌های مجاور			
۱- توالی موقعیت	A	B	C	تغییرات بین موقعیتی		
۲- طول موقعیت	۴	۶	۴	۱۰- تغییر در سطح ۱۰- تغییر نسبی ۱۰- تغییر مطلق		
				۱- تغییر در سطح ۱- تغییر نسبی ۲- تغییر مطلق		

تحلیل بین موقعیت‌های مجاور			تحلیل درون موقعیتی			
۰/۵-	۲	۱۱-تغییر میانه	۶۰/۵	۶۱	۵۹	۳-میانه
۰	۰/۵	۱۲-تغییر میانگین	۶۰/۵	۶۰/۵	۶۰	۴-میانگین
٪۰ ٪۱۰۰	٪۱۶/۶۶ ٪۸۳/۳۳	۱۳-همپوشی داده‌ها	۵۹-۶۲	۵۷-۶۲	۵۹-۶۳	۵-دامنه تغییرات
		PND۱-۱۲	۱۲/۱	۱۲/۲	۱۱/۸	۶-۲۰/میانه هر موقعیت
		POD۲-۱۳	بائثبات	بائثبات	بائثبات	۷-ثبات سطح
						۸-تغییر سطح
			۱	۲	-۲	تغییر نسبی
			-۱	۳	-۴	تغییر مطلق
						۹-روند
			صفر	صعودی	نزولی	جهت روند
			بائثبات	بائثبات	بائثبات	ثبات روند
شرکت کننده سوم						
تحلیل بین موقعیت‌های مجاور			تحلیل درون موقعیتی			
B به C	A به B	تغییرات بین موقعیتی	C	B	A	۱-توالی موقعیت
-۴.۵ -۳	۶.۵ ۹	۱۰-تغییر در سطح	۴	۶	۴	۲-طول موقعیت
		۱۰-۱تغییر نسبی ۱۰-۲تغییر مطلق				
-۳	۳	۱۱-تغییر میانه	۵۸/۵	۶۱/۵	۵۸/۵	۳-میانه
-۲	۳/۲۵	۱۲-تغییر میانگین	۵۸/۵	۶۰/۵	۵۷/۲۵	۴-میانگین
٪۲۵ ٪۷۵	٪۰ ٪۱۰۰	۱۳-همپوشی داده‌ها	۵۷-۶۱	۵۷-۶۲	۴۸-۶۴	۵-دامنه تغییرات
		PND۱-۱۲	۱۱/۷	۱۲/۳	۱۱/۷	۶-۲۰/میانه هر موقعیت
		POD۲-۱۳	بائثبات	بائثبات	بائثبات	۷-ثبات سطح
						۸-تغییر سطح
			۲	۱	-۵.۵	تغییر نسبی
			-۱	۵	-۱۶	تغییر مطلق
						۹-روند
			صفر	صعودی	نزولی	جهت روند
			بائثبات	بائثبات	بائثبات	ثبات روند

نتایج تحلیل دیداری در جدول ۴ نشان می‌دهد میانه و میانگین در مرحله‌ی مداخله نسبت به خط پایه

برای شرکت کننده اول تغییر چندانی نداشته اما برای شرکت کننده دوم و سوم افزایش داشته است. همچنین در این پژوهش به منظور سنجش اثرات مشاوره درصد داده های غیرهمپوش یا PND^1 (درصد داده هایی که در مرحله مداخله با مرحله پایه همپوشانی ندارند) نیز گزارش شده است. براساس نظر Scruggs et al (1987) در صورتی که PND کمتر از ۵۰ درصد باشد نشانگر غیرمعتبر بودن مشاوره است. PND ۵۰ تا ۷۰ درصد نشانگر مؤثر بودن نسبی و بیشتر از ۹۰ درصد نشانگر مؤثر بودن بالای مشاوره است. شاخص درصد داده های غیرهمپوش (PND) بین مرحله ی مداخله و خط پایه برای شرکت کننده اول و سوم ($PND = \%$) و برای شرکت کننده دوم ($PND = \%/۱۶/۶۶$) بوده است.

جدول ۵ نتایج مربوط به تحلیل کیفی اشتغال پذیری ادراک شده شرکت کنندگان را نشان می دهد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کیفی اشتغال پذیری ادراک شده شرکت کنندگان

ابعاد اشتغال پذیری ادراک شده	پیش از مداخله	پس از مداخله	توضیحات
شرکت کننده اول			
باور به خود	۱. توصیف خود با رویکرد صفت محور (سازگار، همدل، باثبات، کنجکاو، کمکی) ۲. توصیف خود به عنوان بازیگر	توصیف خود به عنوان نویسنده	باور به خود به لحاظ کیفی تغییر داشته است.
باور به رشته	۱. دیدگاه واقع بینانه نسبت به رشته ۲. متناسب دیدن رشته با خود (رغبت، شخصیت)	۱. وسعت دید نسبت به رشته (همه شخصیتی را پوشش می دهد) ۲. متناسب دیدن رشته با معنای زندگی	باور به رشته تا حدودی تغییر یافته است.
باور به دانشگاه	۱. نگاه مثبت نسبت به دانشگاه ۲. نگاه منفی نسبت به مهندسی هوافضای دانشگاه اصفهان	۱. نگاه مثبت نسبت به دانشگاه ۲. نگاه دیالکتیک نسبت به مهندسی هوافضای دانشگاه اصفهان	باور فرد به دانشگاه تا حدودی تغییر داشته است.
باور به بازار کار	۱. مناسب بودن تعداد فرصت های شغلی ۲. نامناسب بودن شرایط شغلی (درآمد شغلی (درآمد ناکافی)	۱. مناسب بودن تعداد فرصت های شغلی ۲. نامناسب بودن شرایط شغلی (درآمد ناکافی) ۳. مرتبط دانستن بازار کار با توانایی های فرد	باور به بازار کار تغییری نداشته است.

1. Percentage of Non overlapping (PND)

ابعاد اشتغال‌پذیری ادراک شده	پیش از مداخله	پس از مداخله	توضیحات
شرکت‌کننده دوم			
باور به خود	۱. نگاه شفقت‌آمیز نسبت به خود ۲. رضایت از خود ۳. آگاهی نسبت به ارزش‌ها	۱. نگاه شفقت‌آمیز نسبت به خود ۲. خودآگاهی بالاتر (آگاهی از نقاط قوت و ضعف، شناخت دغدغه‌ها) ۳. احساس خودکارآمدی	باور به خود تغییر یافته است.
باور به رشته	۱. تناسب بین رشته و علایق ۲. آگاهی نسبت به جنبه‌های مثبت و منفی رشته	۱. تناسب بین رشته و معنای زندگی ۲. آگاهی نسبت به ضرورت کسب مهارت و تلاش برای موفقیت در این رشته	باور به رشته تغییر یافته است.
باور به دانشگاه	۱. دیدگاه مثبت نسبت به دانشگاه ۲. ارزشمند دانستن دانشگاه اصفهان به دلیل وجود اساتید توانمند	۱. دیدگاه مثبت نسبت به دانشگاه ۲. ارزشمند دانستن دانشگاه اصفهان به دلیل وجود اساتید توانمند ۳. نیاز دانشگاه به بازسازی، رشد علم و سرمایه‌گذاری برای دانشجویان	باور به دانشگاه تغییر چندانی نداشته است.
باور به بازار کار	مرتبط دانستن بازار کار با مهارت، آمادگی و زرنگی دانشجو	مرتبط دانستن بازار کار با مهارت، آمادگی، زرنگی دانشجو و تناسب بین رشته و موقعیت شغلی	باور به بازار کار تغییر چندانی نداشته است.
شرکت‌کننده سوم			
باور به خود	۱. خودکارآمدی تحصیلی و شغلی بالا ۲. مقبولیت اجتماعی پایین (دلبستگی ناایمن)	۱. خودکارآمدی تحصیلی و شغلی بالا ۲. خودآگاهی و خودشناسی ۳. گسلش و تلاش برای عمل متعهدانه	باور فرد به خود تغییر یافته است.
باور به رشته	دیدگاه مثبت نسبت به رشته (کاربردی بودن، درآمد، محیط کار، ارتباطات کاری)	دیدگاه مثبت نسبت به رشته (به شرط مرتبط بودن رشته با علایق فرد، توانمندی‌ها و تلاش او)	باور فرد به رشته تغییری نیافته است.
باور به دانشگاه	دیدگاه مثبت نسبت به دانشگاه (اساتید، رشته مکانیک دانشگاه اصفهان، برند دانشگاه)	دیدگاه مثبت نسبت به دانشگاه (اساتید، رشته مکانیک)	باور فرد به دانشگاه تغییری نیافته است.
باور به بازار کار	۱. مشروط دانستن فرصت‌های	۱. دیدگاه منفی نسبت به بازار کار (برای	باور به بازار کار تغییر

ابعاد اشتغال پذیری ادراک شده	پیش از مداخله	پس از مداخله	توضیحات
	شغلی به توانمندی و تلاش خود فرد ۲. مشروط دانستن فرصت های شغلی در رشته مکانیک به سواد و پیگیری	همه رشته ها) و ناکافی دانستن مشاغل موجود از نظر درآمد و تنوع ۲. مشروط دانستن کار مناسب به سرمایه ۳. مناسب دانستن بازار کار رشته مکانیک	چندانی نداشته است.

به منظور بررسی تاثیر مشاوره طراحی زندگی بر اشتغال پذیری ادراک شده دانشجویان از مجموع شاخص های تحلیل دیداری استفاده شد. میانگین های شاخص های تحلیل های دیداری بین موقعیتی در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۶ میانگین شاخص های تحلیل دیداری بین موقعیتی اشتغال پذیری ادراک شده

مداخله	تغییرات میانه	تغییرات میانگین	تغییرات نسبی	تغییرات مطلق	PND		POD					
	$\frac{C}{B}$	$\frac{B}{A}$	$\frac{C}{B}$	$\frac{B}{A}$	$\frac{C}{B}$	$\frac{B}{A}$	$\frac{C}{B}$	$\frac{B}{A}$	$\frac{C}{B}$	$\frac{B}{A}$	$\frac{C}{B}$	$\frac{B}{A}$
طراحی	۱/۶۶	-۱	۱/۰۸	۰/۵۸	۰/۳۳	۲/۱۶	۰/۳۳	۱/۳۳	۵/۵۵	۳/۳۳	۹/۴۴	۹/۶۶
زندگی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۸	۴	۱

باتوجه به جدول ۶ شاخص PND برای گروه مشاوره طراحی زندگی (۵/۵۵٪) به دست آمده که نشان می دهد مشاوره طراحی زندگی توانسته تاثیر قابل توجهی بر اشتغال پذیری ادراک شده دانشجویان داشته باشد. همچنین نتایج مربوط به داده های کیفی در مورد باور مراجعین نسبت به خود، رشته، دانشگاه و بازار کار نشان داد که باور همه شرکت کنندگان به خود تغییر یافته بود. باور دو نفر نسبت به رشته و باور یک نفر به دانشگاه تغییر یافت.

نتیجه

هدف این پژوهش بررسی تاثیر مشاوره مبتنی بر طراحی زندگی بر اشتغال پذیری ادراک شده دانشجویان کارشناسی بود. نتایج، شامل نتایج تحلیل دیداری بین دو موقعیت مداخله و پایه و همچنین بررسی تغییرات کیفی قبل و بعد از مداخله بود. باتوجه به شاخص داده های غیرهمپوش (PND) و سایر تغییرات بین موقعیتی مثل تغییرات میانه، میانگین و تغییرات سطح، مشاوره طراحی زندگی تاثیری بر اشتغال پذیری

ادراک شده دانشجویان نداشت. از سوی دیگر نتایج حاصل از داده‌های کیفی نشان داد که این روش مداخله به تغییر باور افراد در مورد خود کمک کرده‌اند.

باتوجه به پیشینه، اشتغال‌پذیری، در بین الگوواره‌های مشاوره مسیرشغلی، در الگوواره طراحی زندگی جای می‌گیرد (Savickas, 2015). از سوی دیگر، از اهداف الگوواره طراحی زندگی فعال کردن فرآیند انطباق‌پذیری در افراد (Savickas et al., 2009)، بر ساخت خویشتن و هویت (Savickas, 2019) و نیمرخ رغبت مسیرشغلی (Maree, 2013) است. اما سوال اینجاست که این موارد آیا به تنهایی می‌تواند منجر به اشتغال‌پذیری شود یا اینکه هویت، رغبت و انطباق‌پذیری زمینه ساز ایجاد اشتغال‌پذیری‌اند. اگرچه در پژوهش‌های قبلی رابطه بین مولفه‌های رویکرد طراحی زندگی همچون انطباق‌پذیری (Udayar et al., 2018)، شخصیت‌پیشناز (Guilbert et al., 2018)، تامل (Dacre Pool & Sewell, 2007) و ارزیابی بنیادین خویشتن (Rodrigues et al., 2019) با اشتغال‌پذیری ادراک شده تأیید شده است، اما نتایج بخش کمی پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر الگوواره طراحی زندگی نتوانست بر اشتغال‌پذیری دانشجویان تأثیر بگذارد. از سوی دیگر نتایج بخش کیفی به حرکت دانشجویان از قربانی بودن به سمت عاملیت، از ناآگاهی به آگاهی (نسبت به وضعیت دلبستگی، معنا، هیجانات، نیازها، نقاط ضعف و خود واقعی)، از عدم شناخت خود به دستیابی به هویت، از محدود بودن داستان مسیرشغلی به توسعه داستان مسیرشغلی و از خودکارآمدی پایین به خودکارآمدی بالا اشاره دارد. این نتایج نشان می‌دهد که مداخله طراحی زندگی توانسته به جای تأثیرگذاری بر اشتغال‌پذیری ادراک شده دانشجویان، زمینه‌های لازم برای اشتغال‌پذیری آنان را فراهم کند و انتظار می‌رود که افراد در طول زمان به اشتغال‌پذیری برسند. چرا که وقتی مراجع به دو فراشاستگی هویت مسیرشغلی و انطباق‌پذیری مسیرشغلی رسیده باشد می‌داند که چگونه می‌تواند خود را با شرایط شغلی مختلف منطبق کند (Hall et al., 2018). بنابراین نتیجه به دست آمده به لحاظ کیفی با پژوهش‌های Kamyabi et al. (2019); Maree et al. (2019); Moosavi (2013) که به تأثیر مشاوره طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری اشاره داشتند، همسو است.

دلیل دیگری که می‌تواند نتیجه به دست آمده را توضیح دهد این است که اشتغال‌پذیری سازه‌ای است که براساس نظریه رویکرد بر ساخت‌گرایی^۱ مسیرشغلی (Savickas, 2012)، در بین لایه‌های خویشتن در لایه خود به عنوان عامل^۲ قرار می‌گیرد. در این لایه بر اهمیت آموزش در رسیدن افراد به عاملیت تأکید

1. career construction theory

2. self as agent

می‌شود. اما در رویکرد طراحی زندگی، که در لایه خود به عنوان نویسنده^۱ مطرح می‌شود، مراجعین را به چیزی فراتر از اشتغال‌پذیری، یعنی داستان مسیرشغلی خود، می‌رساند. یکی از پیامدهای رسیدن افراد به داستان مسیرشغلی، کسب آمادگی لازم برای اشتغال‌پذیری است. هرچند ممکن است در حال حاضر فرد نمره اشتغال‌پذیری بالایی نداشته باشد.

همچنین یکپارچگی داده‌های کمی و کیفی را می‌توان مورد بررسی قرار داد. در رابطه با رویکرد طراحی زندگی یکپارچگی داده‌ها نشان داد که این روش به تغییر اشتغال‌پذیری منجر نمی‌شود در حالی که همین روش می‌تواند برای بهبود و توسعه اشتغال‌پذیری زمینه‌سازی کند. پیشنهاد اشتغال‌پذیری نشان می‌دهد که این سازه معمولاً پیامدی از به بار نشستن متغیرهای شغلی دیگر است. از جمله مهم‌ترین این متغیرها انطباق‌خواهی^۲، انطباق‌پذیری و انطباق‌یابی^۳ (Rudolph et al., 2017) است. مداخله طراحی زندگی بر این متغیرهای پیش‌بین تاثیر گذاشت. چراکه دانشجویان داستان زندگی خود را نوشتند و با نوشتن آن نسبت به آینده به جهت‌گیری دست یافتند، خوش‌بین‌تر و امیدوارتر شدند و باورشان نسبت به خود مثبت‌تر شد. همه این موارد اشاره به این داشت که انطباق‌خواهی مراجعین بهبود یافته بود. همچنین زمانی که از مراجعین خواسته شد برای رسیدن به داستانی که در مورد خود نوشته‌اند واقعیت آزمایی و برنامه‌ریزی کنند، انطباق‌یابی نیز با آنان تمرین شد. در ادامه نیز توسعه انطباق‌پذیری مورد هدف قرار گرفت. بنابراین تمام شرایط زمینه‌ساز برای بهبود اشتغال‌پذیری فراهم شد و اثرات آن را می‌توان در ایجاد تغییر در باور مراجعین نسبت خود مشاهده کرد. بنابراین عدم تغییر کمی اشتغال‌پذیری ادراک‌شده دلیلی بر عدم تاثیرگذاری این مداخله بر اشتغال‌پذیری نیست و باید در گذر زمان این تاثیر را مورد بررسی قرار داد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که تنها در یک دانشگاه در کشور و تنها در مقطع کارشناسی انجام و جلسات مداخله توسط پژوهشگر اجرا شد. پیشنهاد می‌شود که تاثیر مداخلات مبتنی بر الگوواره طراحی زندگی بر اشتغال‌پذیری دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته و سپس با انجام یک مطالعه طولی (سنجش کمی/کیفی)، تاثیرگذاری این دسته از رویکردها در طول زمان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین به دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود که با توجه به امکانات موجود و نیازهای دانشجویان، از مداخله مشاوره طراحی زندگی به منظور بهبود اشتغال‌پذیری دانشجویان استفاده کنند.

1. self as author

2. adaptivity

3. adapting

References

- Amin jafari, A. s. (2020). *developing employability model based on Careers Chaos Theory (CTC) and comparison of the effectiveness of this model-based career counseling with SOAR-based career counseling on the job seeker's employability*. University of Isfahan].
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of organizational behavior*, 295-306. <https://www.jstor.org/stable/2488428>
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (2001). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford University Press, USA.
- Asonitou, S. (2015). Employability skills in higher education and the case of Greece. *Procedia-social and behavioral sciences*, 175, 283-290. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1202>
- Byiers, B. J., Reichle, J., & Symons, F. J. (2012). Single-subject experimental design for evidence-based practice. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0036\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0036))
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Dacre Pool, L., Qualter, P., & J. Sewell, P. (2014). Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile. *Education+ training*, 56(4), 303-313. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2013-0009>
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education+ training*, 49(4), 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Di Fabio, A.D. (2015). Life Adaptability Qualitative Assessment (Laqua). In: Maree, K., Fabio, A.D. (eds) *Exploring New Horizons in Career Counselling*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-154-0_3
- Di Fabio, A. (2017). A review of empirical studies on employability and measures of employability. *Psychology of career adaptability, employability and resilience*, 107-123. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_7
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2013). Effectiveness of the career interest profile. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), 110-123. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00030.x>
- Dowd, K. O., & Kaplan, D. M. (2005). The career life of academics: Boundaried or boundaryless? *Human Relations*, 58(6), 699-721. <https://doi.org/10.1177/0018726705057156>
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(6), 689-708. <https://doi.org/10.1002/job.214>
- Farahani, H., Abedi, A., Aghamohamadi, S., & Kazemi, Z. (2017). *Psychology of single case designs in behavioral science and medical research*. Psychology and Art.
- Guilbert, L., Carrein, C., Guénolé, N., Monfray, L., Rossier, J., & Priolo, D. (2018). Relationship between perceived organizational support, proactive personality, and perceived employability in workers over 50. *Journal of Employment Counseling*, 55(2), 58-71. <https://doi.org/10.1002/joec.12075>
- Hall, D. T., Yip, J., & Doiron, K. (2018). Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 129-156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych->

032117-104631

- Hodžic, S., Ripoll, P., Lira, E., & Zenasni, F. (2015). Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults? *Journal of Vocational Behavior*, 88, 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.007>
- Kamyabi, K., Rahimi Pordanjani, T., & Heydarnia, A. (2019). Employability in Construction Career Counseling Using Life Design Paradigm. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 8(10), 97-104. URL: <http://frooyesh.ir/article-1-1573-en.html>
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research* (Vol. 1). Pearson/A & B Boston.
- Kwon, J. E. (2019). Work volition and career adaptability as predictors of employability: Examining a moderated mediating process. *Sustainability*, 11(24), 7089. <https://doi.org/10.3390/su11247089>
- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological rehabilitation*, 24(3-4), 445-463. <https://doi.org/10.1080/09602011.2013.815636>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2016). Constructivist Conjectures At Work. In *The Constructivist Credo* (pp. 83-198). Routledge.
- Maree, J. G. (2013). *Counselling for career construction: Connecting life themes to construct life portraits: Turning pain into hope*. Springer Science & Business Media.
- Maree, J. G., Gerrits, E. W., Fletcher, L., & Olivier, J. (2019). Using career counselling with group life design principles to improve the employability of disadvantaged young adults. *Journal of Psychology in Africa*, 29(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1594646>
- Maree, K. (2006). *Manual for the Career Interest Profile (CiP)*. Jopie van Rooyen and Partners.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 247-264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>
- Moosavi, M. (2013). *The Examination Effect of Career Counseling Based on Construction Theory on Employability University of Isfahan Female Students* University of Isfahan]. Isfahan.
- Reddan, G., & Rauchle, M. (2017). Combining quality work-integrated learning and career development learning through the use of the SOAR model to enhance employability. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), 129-139.
- Rodrigues, R., Butler, C. L., & Guest, D. (2019). Antecedents of protean and boundaryless career orientations: The role of core self-evaluations, perceived employability and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.003>
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel review*, 36(1), 23-41. <https://doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.002>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of

- relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Savickas, M. (2019). *Career counseling*. American Psychological Association Washington, DC.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of counseling & development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 129-143). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-008>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special education*, 8(2), 24-33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Tadaion, B., Abedi, M. R., & Nilforooshan, P. (2015). The Effect of Group Emotional intelligence Training on Employability in Isfahan University of Technology. *Career and Organizational Counseling*, 7(22), 9-32. https://jcoc.sbu.ac.ir/article_99416.html?lang=fa
- Tee, P. K., Cham, T.-H., Low, M. P., & Lau, T.-C. (2022). The role of perceived employability in the relationship between protean career attitude and career success. *Australian Journal of Career Development*, 31(1), 66-76. <https://doi.org/10.1177/10384162211021940>
- Udayar, S., Fiori, M., Thalmayer, A. G., & Rossier, J. (2018). Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability. *Personality and Individual Differences*, 135, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.046>
- Uy, M. A., Chan, K.-Y., Sam, Y. L., Ho, M.-h. R., & Chernyshenko, O. S. (2015). Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.005>
- Vargas, R., Sánchez-Queija, M. I., Rothwell, A., & Parra, A. (2018). Self-perceived employability in Spain. *Education+ training*, 60(3), 226-237. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2017-0037>
- Whelan, N., McGilloway, S., Murphy, M. P., & McGuinness, C. (2018). EEPIC-Enhancing Employability through Positive Interventions for improving Career potential: the impact of a high support career guidance intervention on the wellbeing, hopefulness, self-efficacy and employability of the long-term unemployed-a study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2485-y>
- Wille, B., De Fruyt, F., & Feys, M. (2013). Big five traits and intrinsic success in the new career era: A 15-Year longitudinal study on employability and Work-Family conflict. *Applied Psychology*, 62(1), 124-156. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00516.x>

The Effectiveness of Forgiveness Intervention on the Desire to Compensate and Interpersonal Motivations related to the Wrongdoing of Women Involved in Emotional Divorce

Tayyaba Sharifi 

Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: sharifi_ta@yahoo.com

Homa Moghimi 

PhD in Psychology, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. (Corresponding Author), Email: homamoghimi67@gmail.com

Zohreh Latifi 

Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: z_yalatif@pnu.ac.ir

Reza Ahmadi 

Assistant Professor of Psychology Department, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: rozgarden28@yahoo.com

Received: 2022-12-19	Revised: 2024-07-04	Accepted: 2025-03-10	Published: 2025-03-19
Citation: Sharifi, T., & Moghimi, H., & Latifi, Z., & Ahmadi, R.(2025). The Effectiveness of Forgiveness Intervention on the Desire to Compensate and Interpersonal Motivations related to the Wrongdoing of Women Involved in Emotional Divorce. <i>Research in Clinical Psychology and Counseling</i> , 14(2), 133-150. doi: 10.22067/tpccp.2025.80070.1425			

Abstract

Introduction: Emotional divorce has been demonstrated to be associated with diminished satisfaction among women and an increased vulnerability to physical and mental illnesses. Women are more likely to be suffering from these conditions due to their role in upbringing children and protecting the home environment. Emotional divorce can be conceptualized as a precursor to legal divorce, representing a form of silent divorce. In this state, couples continue to cohabitate while observing significant marital restrictions, resulting in a state of emotional separation despite the physical presence in the same dwelling (Rasheed et al., 2021). The phenomenon of emotional divorce has been particularly observed in families where spouses are compelled to reside together due to traditional norms or negative attitudes towards divorced women. This study examines the interpersonal motivations of women involved in emotional divorce, focusing on two variables: revenge and avoidance. The present study posits that forgiveness can serve as a mechanism to confront emotional divorce and mitigate adverse emotional responses. Interpersonal motivations related to wrongdoing include how people deal with the moral, physical, and psychological harm caused by the wrongdoer (Baumeister et al., 1994). Revenge, the desire to double-repay for harm without a clear understanding of the situation, and the avoidance of emotional conflict to protect oneself, are among these motivations. The desire to compensate functions as a strategy to mask personal vulnerabilities and shortcomings by achieving success in other domains (Worthington et al., 2017). Forgiveness, in this sense, is a multifaceted process involving a reduction in negative sentiments towards the offending individual, a diminution in the inclination towards revenge, and an augmentation in positive emotions (Fatehi et al., 2021). Notably, forgiveness can paradoxically enhance the desire to compensate, as evidenced by



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

studies such as that of Woodyatt and Wenzel (2013). Given the gravity of the issue of emotional divorce in women and its repercussions on society, this study investigates the effectiveness of forgiveness intervention on the desire to compensate and the interpersonal motivations related to the wrongdoing of women involved in emotional divorce.

Method: The research method employed was a quasi-experimental design, incorporating a pre-test, post-test, and follow-up with a control group. The statistical population comprised women experiencing emotional divorce who sought treatment at family counseling clinics in Isfahan during 2020-2021. Forty subjects were identified as having emotional divorce, as determined by the Gottman Divorce Test (1997). These subjects were then randomly assigned to either an experimental group or a control group. The experimental group received eight sessions of forgiveness intervention based on the protocol developed by Enright et al. (2001). The control group received no intervention. Data were collected using the Gottman Emotional Divorce Questionnaire (1997) and McCullough et al. (1998) Interpersonal Motivations Questionnaires, and were analyzed using repeated measures analysis of variance.

Findings: The efficacy of the forgiveness intervention was demonstrated by its significant impact on the desire to compensate ($P<0.001$, $F=58.947$, $F=15.288$) and its subsequent reduction of revenge ($P<0.001$) and avoidance ($P<0.001$) behaviors among women experiencing emotional divorce. The intervention's impact on reducing revenge behaviors demonstrated stability at the post-test and follow-up stages ($P<0.001$). The impact of the intervention on the avoidance was found to be consistent at the pre-test to post-test and pre-test to follow-up stages ($P<0.001$). However, its stability was not consistent between the post-test and follow-up stages ($P<0.560$). The percentage of effectiveness of forgiveness intervention on the desire to compensate, revenge and avoidance were 55.1%, 56.3%, and 0.69%, respectively.

Conclusion & Suggestions: The findings of this study demonstrated that training in forgiveness and relationship enrichment skills exerted a substantial influence on the mitigation of revenge and the enhancement of empathy in women experiencing emotional divorce. The provision of a secure and nurturing environment through these educational interventions enabled the participants to address their negative emotions, particularly anger and the desire to compensate, in a constructive manner. The training in forgiveness skills fostered a more profound comprehension of both the participants' own and their spouses' emotional and psychological needs. This enhanced understanding subsequently facilitated more open, honest, and respectful behaviors within the context of their relationships. Furthermore, training in negotiation and emotion management skills has been shown to help participants prevent the emergence and escalation of their anger. The implementation of choice-based strategies in these educational interventions resulted in the modification and enhancement of interactions between couples. These dynamic and purposeful interactions have been shown to reduce negative energy in relationships and increase the tendency toward sincere and understanding interactions. Consequently, couples demonstrated an increased capacity to cultivate harmonious relationships characterized by mutual acceptance. The study identified a correlation between a lack of forgiveness and empathy and the propensity to engage in revenge behaviors among women experiencing emotional divorce. The present study examined the impact of forgiveness training interventions on emotional divorcees, with a focus on feelings of revenge, empathy, and self-confidence. The intervention, as implemented, appeared to be effective in helping participants overcome their anger and revenge by fostering feelings of empathy and compassionate understanding towards the

offender. The findings of this study are consistent with those of other studies, including those by Ebrahimi (2018); Isanejad (2010); Vallejo (2020); Bell (2017); Hay et al. (2018); Torkizadeh et al. (2018); Kianipour (2019); and Kahl Joyce (2010). Given these materials, it is posited that forgiveness training can function as an efficacious program for enhancing marital satisfaction and the propensity for reconciliation among couples experiencing emotional divorce.

Keywords: forgiveness intervention, interpersonal motivations related to wrongdoing, emotional divorce.

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

مقاله پژوهشی



دسترسی آزاد

اثربخشی مداخله بخشودگی بر تمایل به جبران و انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با
خطاکاری زنان درگیر طلاق عاطفیطیبه شریفی ^{ID}

دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. sharifi_ta@yahoo.com

هما مقیمی ^{ID}

دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. (نویسنده مسئول)، homamoghimi67@gmail.com

زهره لطیفی ^{ID}

دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. z_yalatif@pnu.ac.ir

رضا احمدی ^{ID}

استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، ایران. rozgarden28@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۲۸	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۱۳	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: شریفی، طیبه؛ مقیمی، هما؛ لطیفی، زهره؛ احمدی، رضا. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله بخشودگی بر تمایل به جبران و انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با خطاکاری زنان درگیر طلاق عاطفی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱۴(۲)، ۱۵۰-۱۳۱. doi: 10.22067/tpccp.2025.80070.1425			

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله بخشودگی بر تمایل به جبران و انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با خطاکاری زنان درگیر طلاق عاطفی انجام شد.

روش: روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام زنان درگیر طلاق عاطفی بود که در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ جهت دریافت خدمات مشاوره خانواده به کلینیک‌های دارای مجوز از سازمان بهزیستی شهر اصفهان مراجعه کردند. با روش نمونه‌گیری هدفمند در دسترس ۴۰ زن به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش مداخله بخشودگی را در هشت جلسه طی دو ماه دریافت کرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه طلاق عاطفی گاتمن و انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با خطاکاری مک‌کالو و همکاران استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد مداخله بخشودگی بر تمایل به جبران، انتقام‌جویی و دوری‌گزینی زنان درگیر طلاق عاطفی، مؤثر است. همچنین مداخله بخشودگی بر مؤلفه انتقام‌جویی مؤثرتر بود.

نتیجه: براساس نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان از مداخله بخشودگی به‌عنوان راهکاری مؤثر برای بهبود عملکرد روانی زوجین درگیر طلاق عاطفی در مراکز مشاوره خانواده، کلینیک‌های تخصصی و مراکز آموزشی پیش از ازدواج بهره برد.

واژه‌های کلیدی: مداخله بخشودگی، انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با خطاکاری، طلاق عاطفی.

مقدمه

طلاق عاطفی، بیشتر نشان‌دهنده روندی تدریجی از ازدواج تا انحلال است که شامل تغییرات عاطفی، شناختی، رفتاری، اجتماعی و حتی اقتصادی می‌باشد (Keller and Allemand, 2020). زوجین، به دلیل رعایت برخی مصالح و ملاحظات از اجرای قانونی طلاق امتناع کرده و به ناچار با محدودیت‌های کاملاً جدی زناشویی به‌ظاهر در کنار هم و زیر یک سقف زندگی می‌کنند (Rasheed et al., 2021). از دلایل مهم طلاق عاطفی در ایران، می‌توان به اختلاف شدید فرهنگی، سواد، سطح زندگی میان زوجین، دخالت خانواده‌ها، مشکلات اقتصادی، اعتیاد به مواد مخدر، پرخاشگری و بداخلاقی و نداشتن درک صحیح از طرف مقابل اشاره نمود (Keller and Allemand, 2020).

جبران، عبارت از راهکاری است که از طریق آن آگاهانه یا ناآگاهانه، ضعف‌ها، ناامیدی، تمایلات یا احساسات نابسندگی و بی‌کفایتی در حوزه‌ای از زندگی با موفقیت یا سربلندی در حوزه دیگری از زندگی پوشش داده شود، که می‌تواند برای پوشش دادن ضعفی واقعی یا خیالی، شخصی یا فیزیکی مورد استفاده قرار گیرد. جبران مثبت ممکن است به شخص در غلبه بر مشکلاتش کمک کند. از سویی دیگر، جبران منفی از کمک کردن ناتوان است، که منجر به تقویت احساس زیردست بودن می‌شود (Woodyatt & Wenzel, 2013).

انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با خطاکاری عبارت است از نحوه برخورد افراد با آسیب‌های اخلاقی، جسمانی و روانی از طرف فرد خاطی، که می‌تواند شامل عدالت‌خواهی از طریق انتقام گرفتن، تفسیرهای خلاف واقعیت از حوادث، فراموش کردن، استفاده از مکانیسم‌های روانی مانند انکار یا فراق‌کنی آسیب‌ها، پذیرش آسیب و یا گذشت کردن باشد. انگیزه انتقام‌جویی در واقع، تمایل افراد به تعرض و جبران مضاعف آسیب به فردی است که به آن‌ها آسیب رسانده است. انتقام گرفتن به‌عنوان رویکردهایی رقابتی و منفی در روابط همیشه با هیجانات مثبت و آرامش همراه نیست، زمانی که افراد هیجانات منفی را در ارتباط با تقصیر و گناه، تجربه می‌کنند ممکن است درصدد تسکین آشفتگی‌های هیجانی بربایند. هیجانات منفی از حس انتقام‌جویی افراد را به‌صورت منفی به استفاده از رفتارهای آرام‌بخش و تسکین‌دهنده مانند عذرخواهی یا اقدامات اصلاح‌بخش دیگر سوق دهد (Baumeister et al., 1994).

بخشودگی، نقطه مقابل انتقام‌جویی و به‌معنای حل و فصل تعارضات براساس درک روشنی از موقعیت است (Worthington et al., 2017). با افزایش تعارضات زناشویی و سطوح بالای فقدان عواطف مثبت در زندگی زناشویی و طبیعتاً افزایش نرخ طلاق عاطفی و قانونی، و افزایش گرانبار در مورد مسائل مربوط به

بهداشت روان و سلامت روان‌شناختی زوجین و اعضا، متخصصان در حال کشف ارتباط بالقوه‌ای بین کیفیت تأهل و سلامت کلی روان می‌باشند تا از این طریق راهبردهای مؤثری را به کار بسته و از پیشرفت مسائل حاد زناشویی جلوگیری به عمل آورند (Kahl Joyce, 2020).

یکی از مهارت‌های بسیار مهم برای جلوگیری از بروز اختلافات زناشویی و طلاق در جامعه، بخشودگی^۱ است به گونه‌ای که شخص می‌تواند با بهره‌گیری از بخشودگی و گذشت، انرژی هیجانی خود را از خشم و انتقام (بعد از طلاق) به سمت امید به زندگی تغییر دهد. از این روی، بخشودگی عنصر بسیار مهمی در ارتقای سلامت فرد آسیب‌دیده و نیز یکی از فرآیندهای بسیار مهم در بازایی روابط بین فردی و پس از بروز تعارض محسوب شده، و عامل تسهیل‌کننده و سودمندی در مقابله با موقعیت‌های آسیب‌رسان در زندگی بوده که باعث کنترل بیشتر و بهتر هیجانات منفی در فرد و رهایی از شر افکار، احساسات و رفتارهای منفی در واکنش به رفتارهای نادرست شخص خاطی و جایگزین کردن آن‌ها با رفتارها و عکس‌العمل‌های مثبت و سازنده در مقابله با خشم و پرخاشگری ناشی از آسیب می‌شود (Hill & Mullen, 2000).

بخشودگی، به عنوان مجموعه‌ای از فرآیندهای در حال تغییر شامل کاهش احساسات منفی نسبت به فرد خاطی، کاهش انگیزه برای تلافی یا مجازات و افزایش احساسات مثبت نظیر حس خیرخواهی نسبت به او تعریف می‌شود، که می‌تواند از طریق مقابله با هیجان‌های نامطلوب و ایجاد چارچوب شناختی و رفتاری مطلوب در هنگام کدورت‌ها و رنجش‌های بین فردی، به انطباق بهتر زوجین و در نتیجه به بهزیستی آن‌ها کمک نماید. تمایل به بخشش اشتباهات، مانع از ارزیابی قضاوتی در مورد عملکرد شده که منجر به همدلی بیشتر شده، و بستری برای اصلاح روابط و بازسازی صمیمیت، و در نتیجه موجب افزایش رضایت زناشویی در زوجین می‌شود (Fatehi et al., 2021).

امیرخسروی و همکاران (Amirkhosravi et al., 2021) در پژوهش خود نشان داد که رضایت زناشویی نقش میانجی گرانه معنی‌داری در ارتباط بین ناگویی هیجانی و بخشودگی بین فردی با طلاق عاطفی دارد. در مجموع می‌توان گفت کاهش طلاق عاطفی زنان باید به مؤلفه‌های ناگویی هیجانی و نارضایتی زناشویی به عنوان عوامل تسریع بخش طلاق عاطفی و به مؤلفه بخشودگی بین فردی به عنوان عاملی که باعث می‌شود تا طلاق عاطفی بین زوجین کاهش یابد، توجه شود (Fatehi et al., 2021).

گیورکا و وینتیل (GHIURCA & VINTILA, 2019) در پژوهشی نشان داد که بخشودگی میان زوجین ارتباط معنادار و مثبتی با عامل رضایت زناشویی و ذهن آگاهی و رضایت از رابطه جنسی دارد.

هی و همکاران (He et al., 2018) در پژوهش خود نشان داند که تأثیر مستقیم بخشودگی خودخواسته، بر سطوح هم‌زمان ثبات و پایداری زناشویی از طریق کیفیت زناشویی برای زن و شوهر بود. همچنین، بخشودگی احساسی زنان تأثیر غیرمستقیمی بر ثبات زناشویی شوهر از طریق کیفیت زناشویی زنان داشت. طی سالیان اخیر، مفهوم تازه‌ای در علم روان‌شناسی با عنوان بخشش درمانی مطرح شده که مطالعات پژوهشی انجام شده بر روی آن در داخل و خارج از کشور در نهایت منجر به ارائه مدلی مبتنی بر بیست واحد و چهار مرحله به شرح ذیل گردیده است: در مرحله اول که آشکارسازی^۱ است، درمان‌جویان در معرض مطالب مؤثر روان‌شناختی که منجر به افزایش آگاهی آن‌ها از عوامل سوق‌دهنده و بازدارنده حرکت به سوی بخشش می‌شود. همچنین، درمان‌جویان در دوره بخشش درمانی با مطالبی مواجه می‌شوند که جهان‌بینی و نگرش آن‌ها را نسبت به فرد خاطی، خویش و دیدگاه‌های وجودی و هستی‌شناسی اصلاح کند. در مرحله دوم که تصمیم‌گیری است، درمان‌جویان برانگیخته و تشویق می‌شوند تا فعل بخشش را به عنوان پاسخ فعالی به رنجش و بی‌عدالتی که نسبت به آن‌ها انجام شده دانسته و نسبت به این پاسخ فعال، متعهد باشند (Enright, 2000).

حال، از آنجایی که براساس آمار ثبت‌احوال کشور تنها در ۴ ماه نخست سال ۱۴۰۲ در کل کشور ۱۹۹ هزار و ۷۲۷ مورد ازدواج و ۶۵ هزار و ۳۵۵ مورد طلاق به ثبت رسیده، و آمار طلاق ۲۰۴ هزار و ۴۸۶ واقعه بوده و در سال ۱۴۰۱ به ۲۰۴ هزار و ۲۹۴ واقعه رسید، و فرایند قبل از طلاق و به‌ویژه طلاق عاطفی در هاله‌ای از ابهام سبب‌شناسی و ضریب شیوع و نتایج به‌ویژه روان‌شناختی حاصل از آن است. لذا، ضروری است که با انجام پژوهش‌های متعدد در این حوزه و مقایسه اثربخشی سطوح مختلف برنامه‌های مختلف آموزشی و درمانی درباره افزایش سطح مهارت و آگاهی زوجین از گسترش بیشتر مشکلات جلوگیری کرده و با آموزش مهارت‌های زناشویی و فردی بر سطح سلامت‌بخشی خانواده افزود. همچنین، این نکته حائز اهمیت است که پیشایندهای مؤثر در طلاق عاطفی و مهارت‌های ارتباط زناشویی باید مورد توجه و در صورت لزوم تحت درمان و آموزش قرار بگیرند. لذا هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله بخشودگی بر تمایل به جبران و انگیزه‌های بین فردی در زنان درگیر طلاق عاطفی است.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود، که به‌لحاظ رعایت اخلاق حرفه‌ای، آموزش‌ها در اختیار آن‌ها نیز قرار گرفت. جامعه آماری شامل تمامی زنان دارای طلاق عاطفی شهر اصفهان است که در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ جهت دریافت خدمات مشاوره خانواده به

1. uncovering

کلینیک های دارای مجوز سازمان بهزیستی مراجعه کرده بودند. در مرحله اول پس از مراجعه به کلینیک ها، پرونده های سال جاری که جهت دریافت خدمات مشاوره زناشویی اقدام کرده بودند، با رعایت دقیق ملاحظات اخلاقی زیر استخراج و با آنها تماس حاصل شد:

اولین اقدام پژوهشگر تدوین فرم های مربوط به رضایت آگاهانه شرکت در طرح تحقیقاتی جهت ارائه به شرکت کنندگان (زنان دارای طلاق عاطفی) بود. در این فرم ها مواردی مانند محرمانه بودن اسم و مشخصات شرکت کنندگان در پژوهش در تمام مراحل، مطلع شدن از نتایج تمام ارزیابی های فردی توسط پژوهشگر، وجود حق انصراف شرکت کنندگان و روش های جایگزین برای آنها مورد توجه قرار داد.

تکمیل چک لیست بررسی طرح های پژوهشی از نظر رعایت کدهای اخلاقی در پژوهش های علوم زیستی و پزشکی توسط پژوهشگر جهت تأیید کمیته اخلاق پژوهشی از سوی دانشگاه، موسسه یا نهاد مرتبط با حوزه پژوهش، دریافت کد اخلاق با شناسه IR.IAU.SHK.REC.1400.016 و تعهد کتبی پژوهشگر مبنی بر رعایت دستورالعمل های کمیته اخلاق و ارائه نتایج به دست آمده فقط به صورت پایان نامه و مقاله های مرتبط.

شرط گمنامی برای تک تک شرکت کنندگان به منظور جلوگیری از تبعات احتمالی منفی برای آنها رعایت شد. حضور شرکت کنندگان در گروه های آموزشی داوطلبانه و به دوراز هرگونه اجبار است، بدین معنا که اصل رضایت آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش رعایت گردید. نتایج به دست آمده به صورت کاملاً محرمانه و فقط در راستای پژوهش بود. تمامی شرکت کنندگان پس از اتمام فرایند آموزش در جریان نتایج حاصل از آموزش ها قرار گرفتند.

در مرحله دوم پس از مصاحبه اولیه با افراد مراجعه کننده و تکمیل فرم جمعیت شناختی و بررسی دلایل مراجعه آنها، آزمون طلاق عاطفی گاتمن اجرا شد، تا تشخیص طلاق عاطفی توسط پژوهشگر محرز گردد. در مجموع، ۶۰ نفر از مراجعه کنندگانی که در آزمون طلاق گاتمن شرکت نمودند، مبتلا به طلاق عاطفی تشخیص داده شدند. در نهایت، حجم نمونه توسط جدول کرجسی مورگان در سطح خطای ۵ درصد برابر با ۴۶ نفر در نظر گرفته شد (حداکثر حجم نمونه در جدول برای گروه های بزرگ ۳۸۴ نفر است).

به منظور افزایش دقت و اطمینان نتایج آزمون پژوهش، از بین کسانی که در پرسشنامه طلاق عاطفی گاتمن بالاترین نمرات را نسبت به نقطه برش (کسب هشت نمره مثبت و بالاتر) به عنوان معیار تشخیص قطعی طلاق عاطفی به دست آوردند، ۴۰ نفر انتخاب و ۶ نفر از افراد نمونه که کمترین نمرات را به دست آوردند، حذف شدند. سپس، این ۴۰ نفر با استفاده از جدول اعداد تصادفی، در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) قرار گرفتند. پس از انتخاب گروه ها، پرسشنامه انگیزه های بین فردی مرتبط با خطاکاری به عنوان

پیش‌آزمون اجرا شد. به‌منظور خنثی کردن رقابت جبرانی گروه گواه (شاهد) با گروه‌های آزمایش که تأثیر جان هنری نیز نامیده می‌شود و براساس آن گروه گواه برای جبران بیشتر از عملکرد خود تلاش می‌کند، یک سری جزوات و کتابچه‌های آموزشی و فیلم‌های کوتاه آموزشی در خصوص روابط زناشویی و طلاق عاطفی در اختیار گروه گواه قرار داده شد.

پس از انجام پیش‌آزمون، گروه آزمایش هشت جلسه مداخله بخشودگی را طی ۲ ماه، هفته‌ای دو بار و هر جلسه به‌مدت ۲ ساعت دریافت کردند که شرح آن در جدول (۱) آمده است و اعضای گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام دوره آموزشی، بلافاصله برای هر دو گروه، پس‌آزمون برگزار شد و شرکت‌کنندگان به زندگی عادی زناشویی خود برگشتند. در عین حال، براساس توافق اولیه با آن‌ها، آزمون پیگیری از آن‌ها سه ماه بعد به‌صورت آنلاین یا تلفنی گرفته شد.

ملاک‌های ورود شامل رضایت آگاهانه جهت شرکت در جلسات مداخله‌ای پژوهش، کسب نقطه برش در پرسشنامه طلاق عاطفی گاتمن، تحت درمان‌های رفتاری، شناختی، روانی جهت بهبود مشکلات روان‌شناختی ناشی از طلاق عاطفی نباشند، دارا بودن حداقل ۵ سال زندگی مشترک و عدم متارکه و یا زندگی جدا از همسر (به‌خاطر طی کردن بحران‌های اصلی زناشویی در دو سال اول، و کسب شناخت و آگاهی کافی نسبت به خصوصیات یکدیگر) و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل نداشتن سواد کافی برای درک مطالب دوره‌های آموزشی و تکمیل پرسشنامه، شرکت در جلسات درمانی دیگر به‌دلیل تداخل با آموزش‌های تحقیق، ابتلا به ناشنوایی یا نابینایی یا معلولیت‌های شدید ذهنی، نداشتن وقت کافی برای شرکت در جلسات درمانی یا تمرینات در منزل طی مدت آموزش و همچنین دوره سه‌ماهه پیگیری بود.

در ارتباط با رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش، پیش از شروع کار از شرکت‌کنندگان رضایت‌نامه کتبی دریافت شد و در خصوص نمرات آزمون‌ها و دیگر اطلاعات به‌دست‌آمده در حین پژوهش رازداری کامل اتخاذ شد. از عدم دریافت هرگونه درمان دیگر شرکت‌کنندگان در طول دوره پژوهش اطمینان حاصل شد و در صورت عدم تمایل شرکت‌کنندگان به ادامه حضور در جلسات، مختار به خروج از پژوهش بودند. این پژوهش دارای شناسه اخلاق IR.IAU.SHK.REC.1400.016 از دانشگاه آزاد اسلامی شهر کرد است.

ابزارها

در این پژوهش برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه زیر استفاده شد:

پرسشنامه انگیزه‌های بین‌فردی مرتبط با خطاکاری (TRIM-12)^۱: این پرسشنامه را مک کالو و همکاران

1. Transgression-Related Interpersonal Motivations Scale

(McCullough et al., 1998) جهت سنجش دو انگیزه انتقام جویی (پنج ماده از سؤالات ۱ الی ۵) و دوری گزینی (هفت ماده از سؤالات ۶ الی ۱۲) تدوین و طراحی شده است. پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای عامل انتقام جویی ۰/۹۰ و برای عامل دوری گزینی ۰/۹۴ به دست آمد. (Olson & Olson, 1999).

پرسشنامه تمایل به جبران^۱: جهت سنجش تمایل به جبران از پرسشنامه ۶ سؤالی وودیات و ونزل (Woodyatt & Wenzel, 2013) استفاده شد. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه لیکرت هفت درجه‌ای به طور کامل بود. نمره بالاتر نشان دهنده تمایل به جبران بیشتر و نمره پایین تر نشان دهنده تمایل به جبران کمتر است. وودیات و ونزل (Woodyatt & Wenzel, 2013) روایی این پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی بررسی کردند و ساختار عاملی آن را تأیید کردند. همچنین این پژوهشگران ضرایب پایایی این پرسشنامه را بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۴ ذکر کرده‌اند (Torkizadeh et al., 2018).

جدول ۱. شرح جلسات مداخله بخشودگی مبتنی بر الگوی انزایت

جلسات	هدف	محتوای جلسات
اول	آشنایی با آزمودنی‌ها	بررسی اهداف گروهی، توصیف قوانین گروه و ایجاد رابطه اولیه، تعریف بخشایش، مراحل بخشایش و توضیح درمان
دوم	مواجهه شدن با رنجش	بیان احساسات منفی و رنجش از دیگران هدف: تخلیه هیجانی و توجه به انرژی تلف شده برای بدی‌های دیگران
سوم	بررسی و کشف مکانیسم‌های دفاعی	ارزش و مزایا تعهد به بخشیدن، دلایل شما برای بخشیدن چیست و به چه چیزهایی شک دارید.
چهارم	مواجهه با خشم	گسترش دیدگاه در مورد فردی که آزار رسانده، زندگی مانند فردی که به شما آسیب رسانده چگونه می‌تواند باشد.
پنجم	کشف و ارائه بخشش	حرکت به سمت بخشیدن فردی که آسیب رسانده
ششم	رشد دیدگاه جدیدی از خاطی و رشد همدلی	یافتن معنا در بخشیدن
هفتم	پذیرش رنج و یافتن معنایی برای آن	چه زمانی آماده هستید که بگویید من او را بخشیدم.
هشتم	پی بردن به این نکته که فرد خودش در گذشته نیازمند بخشش دیگران بوده	مرحله بعدی در بخشایش برای شما چیست؟ چه کسانی هستند که لازم است آن‌ها را ببخشید (یافتن الگویی در فرایند بخشش).
نهم	-	جمع‌بندی، نتیجه‌گیری و برگزاری پس‌آزمون

1. Willingness to compensate questionnaire

روش تحلیل

در پژوهش حاضر، داده‌های به‌دست آمده در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفت. در بخش توصیفی از شاخص‌هایی چون میانگین، انحراف استاندارد، درصد و فراوانی، و در بخش استنباطی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. محاسبات آماری با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس^۱ نسخه ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد ۳۵ نفر معادل ۵۳/۸ درصد از شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۳۲ - ۲۵ سال و ۲۵ نفر معادل ۳۸/۵ درصد نیز در دامنه سنی ۴۰-۳۳ سال بوده‌اند، ضمن اینکه ۱۶ نفر معادل ۲۴/۶ درصد دارای تحصیلات دیپلم و فوق‌دیپلم، ۳۳ نفر معادل ۵۰/۵ درصد دارای تحصیلات لیسانس و ۱۱ نفر معادل ۱۶/۹ درصد نیز دارای تحصیلات بالاتر از فوق‌لیسانس بوده‌اند. در نهایت ۷۱/۴ درصد افراد شاغل و ۲۸/۶ درصد نیز فاقد شغل بوده‌اند. در جدول (۲) مشاهده می‌شود، میانگین متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش در مراحل پس از آموزش نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر بارز داشته است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش به تفکیک سه گروه و سه مرحله پژوهش

گروه آزمایش	متغیر	مرحله	میانگین	انحراف معیار
	انتقام‌جویی	پیش‌آزمون	۱۳/۸۰	۱/۷۶
		پس‌آزمون	۱۱/۵۰	۱/۴۳
		پیگیری	۱۱/۶۵	۱/۴۲
	دوری‌گزینی	پیش‌آزمون	۲۱/۱۵	۳/۶۷
		پس‌آزمون	۱۷/۸۰	۳/۳۶
		پیگیری	۱۸/۶۵	۴/۳۴

بین میانگین گروه‌های آزمایش و گواه در هر دو متغیرهای انتقام‌جویی و دوری‌گزینی تفاوت معنادار وجود داشت.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات متغیر پژوهش به تفکیک سه گروه و سه مرحله پژوهش

گروه‌های درمانی	مرحله	میانگین	انحراف معیار
-----------------	-------	---------	--------------

۳/۰۱	۲۱/۲۰	پیش آزمون	بخشودگی
۲/۶۱	۲۰/۷۵	پس آزمون	
۳/۲۶	۲۱/۵۰	پیگیری	
۴/۰۱	۲۴/۱۰	پیش آزمون	گروه گواه
۴/۷۱	۳۰	پس آزمون	
۳/۰۳	۲۰/۶۵	پیگیری	

در جدول (۳)، میانگین گروه های آزمایش و گواه در متغیر آموزش بخشودگی، تمایل به جبران تفاوت وجود دارد، بدین معنا که گروه های آزمایش در مرحله ی پس آزمون افزایش تمایل به جبران داشته اند این در حالی است که گروه گواه تغییر چندانی در هر دو مرحله ی پس آزمون و پیگیری نداشته است.

براساس نتایج آزمون شاپیرو-ویکلز برای ارزیابی نرمال بودن توزیع نمرات پیش آزمون، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در متغیر تمایل به جبران باقی است، یعنی توزیع نمرات نمونه، نرمال و همسان با جامعه است و کجی و کشیدگی حاصل اتفاقی است (همه سطوح معنی داری بزرگ تر از ۰/۰۵ است). نتایج آزمون لوین جهت ارزیابی پیش فرض برابری واریانس های نمرات نشان داد، پیش فرض لوین مبنی بر برابری واریانس ها در گروه ها در متغیر تمایل به جبران در مرحله پیش آزمون در جامعه رد نشده و باقی مانده است. لذا این پیش فرض تأیید می شود. معنی داری به دست آمده بیشتر از ۰/۰۵ است. براساس نتایج آزمون موچلی پیش فرض یکنواختی کوواریانس ها رد نشده است. پس می توان از تحلیل واریانس مکرر استفاده کرد. همچنین، براساس نتایج آزمون باکس مشخص گردید، شرط یکسانی ماتریس واریانس ها رعایت گردیده است و آزمون F با محدودیتی مواجه نیست.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر تمایل به جبران در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در

گروه کنترل و آزمایش

توان آماری	مجذور اتا	معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	
۱	۰/۵۶۰	۰/۰۰۱	۷۲/۵۳۹	۳۵۶/۸۲۲	۲	۷۱۳/۶۴۴	فرض کرویت	عامل
۱	۰/۵۶۰	۰/۰۰۱	۷۲/۵۳۹	۳۶۸/۰۵	۱/۹۳۹	۷۱۳/۶۴۴	تصحیح گرین هاوس	مکرر
۱	۰/۵۶۰	۰/۰۰۱	۷۲/۵۳۹	۳۵۶/۸۲۲	۲	۷۱۳/۶۴۴	تصحیح هیون-فلت	(تمایل به
۱	۰/۵۶۰	۰/۰۰۱	۷۲/۵۳۹	۷۱۳/۶۴۴	۱	۷۱۳/۶۴۴	تصحیح پایین ترین دامنه	جبران)

۱	۰/۵۵۱	۰/۰۰۱	۳۴/۹۱۲	۱۷۱/۷۳۱	۴	۶۸۶/۹۲۲	فرض کرویت	تعامل
۱	۰/۵۵۱	۰/۰۰۱	۳۴/۹۱۲	۱۷۱/۱۳۴	۳/۷۸۷	۶۸۶/۹۲۲	تصحیح گرین هاوس	گروه و
۱	۰/۵۵۱	۰/۰۰۱	۳۴/۹۱۲	۱۷۱/۷۳۱	۴	۶۸۶/۹۲۲	تصحیح هیون-فلت	عامل
۱	۰/۵۵۱	۰/۰۰۱	۳۴/۹۱۲	۳۴۳/۴۶۱	۲	۶۸۶/۹۲۲	تصحیح پایین ترین دامنه	مکرر

منابع متفاوت گویای آن بود که تعامل گروه و عامل مکرر برای تمایل به جبران معنادار است. این نتیجه دال بر اثربخشی درمان آموزش بخشودگی بر تمایل به جبران زنان درگیر طلاق عاطفی است. با توجه به اندازه مجذور اتا برای عامل تعامل گروه و عامل مکرر مشخص است که ۵۵/۱ درصد از تغییرات در تمایل به جبران توسط آموزش بخشودگی تبیین می شود. به عبارت دیگر، نتیجه تحقیق حاکی از قدرتمندی تأثیر درمان غنی سازی است.

جدول ۵. آزمون روند خطی بودن متغیر وابسته تمایل به جبران

منبع	روند	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تمایل به جبران	خطی	۴۲۵/۶۳۳	۱	۴۲۵/۶۳۳	۹۶/۲۵۵	۰/۰۰۱
	غیرخطی	۲۸۸/۰۱۱	۱	۲۸۸/۰۱۱	۵۳/۱۷۷	۰/۰۰۱
تمایل به جبران × گروه	خطی	۵۲۱/۳۱۷	۲	۲۶۰/۶۵۸	۵۸/۹۴۷	۰/۰۰۱
	غیرخطی	۱۶۵/۶۰۶	۲	۸۲/۸۰۳	۱۵/۲۸۸	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول (۵) که نمره تمایل به جبران آزمودنی ها صرف نظر از نوع گروه هم روند خطی و هم روند غیرخطی را در مرحله پس آزمون و مرحله پی گیری دنبال می کند، یعنی با مداخله آزمایشی تمایل به جبران در مرحله پس آزمون تغییر یافته و در مرحله پی گیری نیز این تغییر ادامه شده است. در قسمت تعامل گروه و تمایل به زندگی روند خطی و غیرخطی نمره آزمودنی ها در سطوح گوناگون متغیر وابسته با توجه به گروه ارائه شده است. مقدار آماره ($F=۵۸/۹۴۷$ ؛ $F=۱۵/۲۸۸$) نشان می دهد که روند خطی نمره آزمودنی ها در سطوح گوناگون متغیر تمایل به جبران در گروه های آزمایش و گواه یکسان نیست. به همین دلیل، بین پایداری اثر درمان بخشودگی بر تمایل به جبران زنان مبتلا به طلاق عاطفی شهر اصفهان تفاوت وجود دارد.

جدول ۶. آزمون تعقیبی برای مقایسه میانگین های تمایل به جبران به صورت زوجی در سری زمانی

--	--	--	--

مراحل	تفاوت میانگین ها	خطای انحراف استاندارد	معنی داری
پیش آزمون - پس آزمون	$-۴/۵۶۷^*$	$۰/۳۸۹$	$۰/۰۰۱$
پی گیری	$-۳/۷۶۷^*$	$۰/۳۸۴$	$۰/۰۰۱$
پس آزمون - پیگیری	$۰/۸۰۰$	$۰/۴۳۹$	$۰/۲۲۱$

($p < ۰/۰۵$)

نتایج مقایسه های زوجی تفاوت میانگین ها در سه مرحله آزمون در جدول (۶) نشان می دهد که در سازه تمایل به جبران تفاوت دو مرحله پیش آزمون با پس آزمون ($P = ۰/۰۰۱$)، پیش آزمون با پی گیری ($P = ۰/۰۰۱$) معنی دار به دست آمده است. اما تفاوت پس آزمون و پی گیری معنی دار نیست، که با توجه به اینکه میانگین پیگیری کاهش نیافته است می توان گفت اثر دوره آموزش ها همچنان ماندگار است. برای بررسی تفاوت بین گروه های آزمایش و کنترل از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شده که نتایج آن در جدول (۷) ذکر شده است.

جدول ۷. آزمون تحلیل کواریانس تفاوت بین گروه های آزمایش و گواه

ضرایب	مقدار	df فرضیه	df خطا	F	سطح معناداری	ضرایب اتا	توان آزمون
اثر پیلا	$۰/۷۵۳$	$۸۵/۵۴۲$	۲	۵۶	$۰/۰۰۱$	$۰/۷۵۳$	۱
لامبدای ویلکس	$۰/۲۴۷$	$۸۵/۵۴۲$	۲	۵۶	$۰/۰۰۱$	$۰/۷۵۳$	۱
اثر هتلینگ	$۳/۰۵۵$	$۸۵/۵۴۲$	۲	۵۶	$۰/۰۰۱$	$۰/۷۵۳$	۱
بزرگ ترین ریشه روی	$۳/۰۵۵$	$۸۵/۵۴۲$	۲	۵۶	$۰/۰۰۱$	$۰/۷۵۳$	۱

جدول (۷) نشان داد که مداخله بخشودگی بر نمره تمایل به جبران آزمودنی ها در مرحله پس آزمون

تأثیر گذاشته است و $۷۵/۳$ درصد واریانس تفاوت نمره تمایل به جبران را این مداخله تبیین می کنند.

جدول ۸. نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری های مکرر در خصوص انتقام جویی در پیش آزمون، پس آزمون و

پیگیری در سه گروه کنترل و آزمایش

	منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
عامل مکرر (انتقام جویی)	فرض کرویت	$۲۸/۰۴۴$	۲	$۱۴/۰۲۲$	$۲۷/۰۱۷$	$۰/۰۰۱$	$۰/۳۲۲$	۱
	تصحیح گرین هاوس	$۲۸/۰۴۴$	$۱/۸۹۳$	$۱۴/۸۱۵$	$۲۷/۰۱۷$	$۰/۰۰۱$	$۰/۳۲۲$	۱
	تصحیح	$۲۸/۰۴۴$	۲	$۱۴/۰۲۲$	$۲۷/۰۱۷$	$۰/۰۰۱$	$۰/۳۲۲$	۱

							هیون - فلت	
۱	۰/۳۲۲	۰/۰۰۱	۲۷/۰۱۷	۲۸/۰۴۴	۱	۲۸/۰۴۴	تصحیح پایین ترین دامنه	
۱	۰/۵۶۳	۰/۰۰۱	۳۶/۶۶۷	۱۹/۰۳۱	۴	۷۶/۱۲۲	فرض کرویت	تعامل گروه و عامل مکرر
۱	۰/۵۶۳	۰/۰۰۱	۳۶/۶۶۷	۲۰/۱۰۷	۳/۷۸۶	۷۶/۱۲۲	تصحیح گرین هاوس	
۱	۰/۵۶۳	۰/۰۰۱	۳۶/۶۶۷	۱۹/۰۳۱	۴	۷۶/۱۲۲	تصحیح هیون - فلت	
۱	۰/۵۶۳	۰/۰۰۱	۳۶/۶۶۷	۳۸/۰۶۱	۲	۷۶/۱۲۲	تصحیح پایین ترین دامنه	

منابع متفاوت گویای آن بود که تعامل گروه و عامل مکرر برای انتقام جویی معنادار است. این نتیجه دال بر اثربخشی درمان آموزش بخشودگی بر انتقام جویی زنان درگیر طلاق عاطفی است. با توجه به اندازه مجذور اتا برای عامل تعامل گروه و عامل مکرر مشخص است که ۵۶/۳ درصد از تغییرات در انتقام جویی توسط درمان غنی سازی تبیین می شود. به عبارت دیگر، نتیجه به دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از قدرتمندی تأثیر درمان آموزش بخشودگی است. براساس نتایج به دست آمده از بررسی این فرضیه تأیید می شود.

جدول ۹. آزمون روند خطی بودن متغیر وابسته انتقام جویی

منبع	روند	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
انتقام جویی	خطی	۷/۵۰۰	۱	۷/۵۰۰	۱۱/۶۹۶	۰/۰۰۱
	غیرخطی	۲۰/۵۴۴	۱	۲۰/۵۴۴	۵۱/۷۷۷	۰/۰۰۱
انتقام جویی × گروه	خطی	۶۳/۹۵۰	۲	۳۱/۹۷۵	۴۹/۸۶۵	۰/۰۰۱
	غیرخطی	۱۲/۱۷۲	۲	۶/۰۸۶	۱۵/۳۳۹	۰/۰۰۱

جدول (۹) نشان داد که نمره انتقام جویی آزمودنی ها صرف نظر از نوع گروه هم روند خطی و هم روند غیر خطی را در مرحله پس آزمون و مرحله پیگیری دنبال می کند، یعنی با مداخله آزمایشی انتقام جویی در

مرحله پس‌آزمون تغییر یافته و در مرحله پیگیری نیز این تغییر ادامه شده است. در قسمت تعامل گروه و تمایل به زندگی روند خطی و غیرخطی نمره آزمودنی‌ها در سطوح گوناگون متغیر وابسته با توجه به گروه ارائه شده است. مقدار آماره ($F=49/865$ ؛ $F=15/339$) نشان می‌دهد که روند خطی نمره آزمودنی‌ها در سطوح گوناگون متغیر تمایل به جبران در گروه‌های آزمایش و گواه یکسان نیست.

نتیجه

براساس یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر، تأثیرگذاری و پایداری اثربخشی مداخله درمانی بخشودگی بر کاهش حس انتقام‌جویی و دوری‌گزینی در زنان درگیر طلاق عاطفی بیشتر از درمان غنی‌سازی بود. برنامه آموزش بخشودگی در خصوص مسائلی مانند نحوه انتخاب استراتژی روبرو شدن با خطاکاری زوجین، پرهیز از دوری‌گزینی، پرهیز از انتقام‌جویی، تلاش برای درک شرایط طرف مقابل و افزایش همدلی در میان زوجین تأثیر قابل توجهی نشان داد. اگرچه، زوج‌های شرکت‌کننده در پایان این دوره‌ها ممکن است، همچنان به نحوه برخورد یکدیگر با خطاکاری انتقاد داشته باشند، لیکن نمرات خرده مقیاس حل تعارض نشان می‌دهد، آنان آموخته‌اند که چگونه با این اختلافات کنار بیایند.

بنابراین، می‌توان گفت کاربرد برنامه آموزش بخشودگی تأثیر به‌سزایی در میزان رضایت زوجها از ارتباط با همسر و زندگی زناشویی آنها دارد. در مجموع، مطالعات مختلفی که در دسترس مؤلف قرار داشتند، همگی مؤید تأثیرات چشمگیر مداخلات درمان بخشودگی بر بهبود ارتباط زناشویی زوجها بودند و در منابع بررسی شده توسط مؤلف، نتایجی غیرهمسو با این ادعا به دست نیامد. در جمع‌بندی مطالبی که گذشت، می‌توان گفت: آموزش بخشودگی در راستای ارتقای رضایت‌مندی زناشویی زنان همچون دیگر روش‌های غنی‌سازی و همچنین برنامه ارتقاء کیفیت زندگی، برنامه‌ای موفق بود.

یافته‌های به دست آمده همسوی با نتایج پژوهش‌های ترکی‌زاده و همکاران (Torkizadeh et al., 2018)؛ ابراهیمی (Ebrahimi, 2018)؛ عیسی‌نژاد (Isanejad, 2010)؛ والیجو (Vallejo, 2020)؛ بل (Bell, 2017)؛ هی و همکاران (He et al., 2018) بود.

شرکت در این گروه‌های آموزشی، صرف‌نظر از سبک ارتباطی اولیه زوجها و میزان ناسازگاری آنها در شروع دوره، تأثیر قابل توجهی بر بهبود زندگی زناشویی آنان داشته است. با تکیه بر یافته‌های این پژوهش و استناد به مطالعات پیشین با اطمینان می‌توان از فرضیه سودمندی برنامه آموزش بخشودگی در بهبود رضایت‌مندی زناشویی زوجها حمایت نمود. همچنین، رویکرد آموزش بخشودگی باعث به وجود آمدن تغییراتی در خرده مقیاس‌های حل تعارض و رضایت زناشویی، مدیریت بحران، پرهیز از انتقام‌جویی و

دوری‌گزینی و تمایل به جبران شده است. با توجه به این مطالب، می‌توان نتیجه گرفت که از آموزش بخشودگی به‌عنوان برنامه‌ای مناسب جهت افزایش رضایت‌مندی زندگی زناشویی و تمایل به جبران زوج-های درگیر طلاق عاطفی می‌توان استفاده کرد. چون این آموزش‌ها می‌توانند از وخیم شدن تعارضات زناشویی جلوگیری کنند، لذا ایجاد و توسعه مرکزی برای ارائه این گونه آموزش‌ها توصیه می‌شود.

نتایج مقایسه‌های زوجی تفاوت میانگین‌ها در سه مرحله آزمون نشان داد که در سازه تمایل به جبران تفاوت دو مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون ($P=0/001$)، پیش‌آزمون با پیگیری ($P=0/001$) معنی‌دار به دست آمد. اما تفاوت پس‌آزمون و پیگیری معنی‌دار نیست، که با توجه به این که میانگین پیگیری کاهش نیافت، می‌توان گفت اثر دوره آموزش بخشودگی همچنان ماندگار بوده است. در مجموع براساس شواهد به‌دست‌آمده در این پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌های مرتبط انجام شده، مشخص گردید آموزش بخشودگی تأثیرات عمیق و پایداری بر تمایل به جبران زنان مبتلا به طلاق عاطفی دارد. یافته‌های بالا هم‌راستا با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های ترکی‌زاد و همکاران (Torkizadeh et al., 2018)؛ کیانپور (Kianipour, 2019)؛ عیسی‌نژاد (Isanejad, 2010)؛ کال (Kahl Joyce, 2020)؛ هی و همکاران (He et al., 2018) است.

در پژوهش حاضر همانند پژوهش‌های پیشین، مشخص گردید که زوجین گروه آزمایش پس از آموزش بخشودگی، کمتر از راهبردهای اجتنابی و بیشتر از راهبردهای مسأله‌مدار استفاده کردند، این در حالی بود که افراد آموزش ندیده گرایش به اتخاذ راهبردهای اجتناب - گریز خود را همچنان حفظ کرده بودند.

References

- Amirkhosravi, A., Bahrami, H., & Saadatishamir, A. (2021). The Role of Alexithymia, Interpersonal Forgiveness, and Marital Satisfaction in Predicting Emotional Divorce. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 63(6), -. <https://doi.org/10.22038/mjms.2021.18936> [in persian]
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: an interpersonal approach. *Psychological bulletin*, 115(2), 243. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.243>.
- Beck, S. I. (2005). *Efficacy of a forgiveness group intervention for aggressive victims*. Capella University. <https://doi.org/10.22055/psy.2016.12362>.
- Bell, C. M., Davis, D. E., Griffin, B. J., Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2017). The promotion of self-forgiveness, responsibility, and willingness to make reparations through a workbook intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 12(6), 571-578. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1209545>
- Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10381-000>
- Fatehi, N., Gholami Hosnaroudi, M., & Abed, N. (2021). The Mediating Role of Marital Forgiveness and Mental Well-being in the Relationship between Mindfulness and Sexual Satisfaction in Married Women and Men of Tehran City: A Descriptive Study [Research]. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 20(6), 660-645. <https://doi.org/10.52547/jrums.20.6.660> [in persian]
- GHIURCA, M. V., & VINTILA, M. (2019). THE RELATIONSHIP BETWEEN FORGIVENESS AND MARITAL SATISFACTION WITHIN COUPLES. *Social Research Reports*, 11(1). <https://doi.org/10.33788/srr11.1.2>
- Ghobari Bonab, B., Khodayarifard, M., Geshnigani, R. H., Khoei, B., Nosrati, F., Song, M. J., & Enright, R. D. (2021). Effectiveness of forgiveness education with adolescents in reducing anger and ethnic prejudice in Iran. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 846. <https://doi.org/10.1037/edu0000622> [in persian]
- He, Q., Zhong, M., Tong, W., Lan, J., Li, X., Ju, X., & Fang, X. (2018). Forgiveness, marital quality, and marital stability in the early years of Chinese marriage: An actor-partner interdependence mediation model. *Frontiers in Psychology*, 9, 1520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01520>

- Hill, E. W., & Mullen, P. M. (2000). Contexts for understanding forgiveness and repentance as discovery: A pastoral care perspective. *Journal of Pastoral Care*, 54(3), 287-296. <https://doi.org/10.1177/002234090005400306>
- Isanejad, O., Ahmadi, S., & Etemadi, Z. (2010). Efficacy of relationship enrichment on improvement of marital relationship quality. *Journal of Behavioral Sciences*, 4(1), 9-16. <https://sid.ir/paper/129660/fa> [in persian]
- Kahl Joyce, M. (2020). Wellbeing and marriage: does marriage improve mental health? *Undergraduate economic review*, 16(1), e16-e16. <https://digitalcommons.iwu.edu/uer/vol16/iss1/16>
- Keller, L., & Allemand, M. (2020). Personality and Divorce. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 3608-3613. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_710
- Kianipour, O., Mohsenzadeh, Farshad, & Zaharakar, Kianoush. (2019). Evaluating the effectiveness of schema therapy and narrative therapy when each of them is combined with the marital enrichment program on the tendency to break the marital contract and marital satisfaction. *Family psychotherapy counseling*, 2(24). <https://doi.org/10.22034/fcp.2018.51182> [in persian]
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Brown, S. W., & Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 75(6), 1586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.6.1586>
- Olson, D., & Olson, A. (1999). Prepare/enrich program. *Handbook of preventative approaches in couple therapy*, 196-216. <https://doi.org/10.1177/1066480704270229>
- Rasheed, A., Amr, A., & Fahad, N. (2021). Investigating the relationship between emotional divorce, marital expectations, and self-efficacy among wives in Saudi Arabia. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(1), 19-40. <https://doi.org/10.1080/10502556.2020.1833290> [in persian]
- Torkizadeh, M., HajiAlizadeh, K., & Samavi, A. (2018). The Effectiveness of Self-forgiveness Workbook Intervention on Responsibility, and Willingness to Make Reparations among Students. *Positive Psychology Research*, 4(3), 57-70. <https://doi.org/10.22108/ppls.2019.113829.1563> [in persian]
- Vallejo, M. A., Vallejo-Slocker, L., Rivera, J., Offenbacher, M., Dezutter, J., & Toussaint, L. (2020). Self-forgiveness in fibromyalgia patients and its relationship with

- acceptance, catastrophising and coping. . *Clin Exp Rheumatol*, 38(123).
- Woodyatt, L., & Wenzel, M. (2013). Self-forgiveness and restoration of an offender following an interpersonal transgression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(2), 225. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.2.225>
- Worthington, E. L. (2001). *Five steps to forgiveness: The art and science of forgiving*. Crown DOI: <https://doi.org/10.4236/crcm.2022.118046> .
- Worthington, E. L., Griffin, B. J., & Wade, N. G. (2017). Group intervention to promote self-forgiveness. In *Handbook of the psychology of self-forgiveness* (pp. 179-192). Springer. <https://doi.org/10.4324/9781351123341-27>



Comparing The Effectiveness of Healthy Body Image Package (HBIP) and Cash Cognitive-Behavioral Therapy (C-CBT) on Fear of Negative Evaluation in Dissatisfied Adolescents Aged 12 to 15¹

Shiva Akhtarian

PhD in Psychology, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: sh.akhtarian@gmail.com

Mansoureh Bahramipour Isfahani

Assistant Professor, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran (Corresponding Author), Email: bahramipourisfahani@iau.ac.ir

Gholamreza Manshaee

Associate Professor, Department of Psychology, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Email: smanshaee@yahoo.com

Received: 2024-02-30	Revised: 2024-10-06	Accepted: 2025-03-10	Published: 2025-03-19
Citation: Akhtarian, Sh., & Bahramipour Isfahani, M., & Manshaee, Gh. (2025). Comparing The Effectiveness of Healthy Body Image Package (HBIP) and Cash Cognitive-Behavioral Therapy (C-CBT) on Fear of Negative Evaluation in Dissatisfied Adolescents Aged 12 to 15. <i>Research in Clinical Psychology and Counseling</i> , 14(2), 151-168. doi: 10.22067/tpccp.2025.88221.1652			

Abstract

Introduction: Adolescence represents a critical stage in psychosocial development, during which an individual seeks to form their social identity, a process accompanied by concerns regarding appearance and body perception. This period is characterized by widespread changes, including heightened exposure to peer pressure and the significance of social acceptance. Consequently, concerns such as body image dissatisfaction and the fear of negative evaluation become more prevalent during this phase, potentially exerting a considerable influence on adolescent mental health. Consequently, there is a need to assess the efficacy of psychological interventions targeting this target group. Addressing these issues can prevent the development of more severe disorders in the future. This underscores the importance of preventive interventions during this period to avert the establishment of deleterious thought and behavioral patterns.

The objective of this study was to compare the effectiveness of the Healthy Body Image Package and Cognitive-Behavioral Therapy on the fear of negative evaluation in dissatisfied adolescents aged 12 to 15 years. The selection of adolescents allowed for the evaluation of the effectiveness of these interventions at a critical stage of development and the acquisition of results that can be useful in future clinical and educational interventions.

Method: The present study employed a quasi-experimental design, incorporating a pre-test, post-test, and follow-up, with a control group. The statistical population comprised 60 adolescents aged 12 to 15 from secondary schools in Isfahan, who were selected through purposive sampling method. Following the administration of a pre-test and the random assignment of participants to one of three groups, the Healthy Body Image Package

1. Extracted from Doctoral's thesis defended in psychology Department, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University



(Akhtarian, Bahramipour Isfahani, & Manshaee, 2024), Cash Cognitive Behavioral Therapy (Cash, 2010) were implemented over the course of eight sessions, each spanning 90 to 120 minutes. The control group did not receive any intervention during this period.

The 9-item subscale of the Body Area Segment Scale (BASS) (Cash, & et al., 1990) was utilized to measure body image dissatisfaction. The 12-item short form of the Larry (2021) questionnaire was employed to measure fear of negative evaluation. The resulting data were analyzed using repeated measures analysis of variance and Bonferroni post hoc test in SPSS-26.

Findings: The findings indicate that in the within-group effect, the time factor ($F=251.871$, $df=1.130$, $p<0.01$) and the interaction of time and group ($F=72.418$, $df=2.260$, $p<0.01$) indicate a statistically significant difference ($p<0.01$) in the fear of negative evaluation based on time and the interaction of time with group (across three research groups). The results suggest that for the time factor and the interaction of time and group, 84.3 and 75.5 percent of the variance in the fear of negative evaluation was associated with the independent variable, respectively. Due to the substantial interaction of time with the group, a Bonferroni post hoc test was conducted to examine the pairwise difference. The results indicated a statistically significant difference between the pre-test, post-test, and follow-up ($p < 0.01$). Additionally, a statistically significant difference was observed between the Healthy Body Image Package and the Cash's Package ($p < 0.05$).

Discussion: The objective of this study was to ascertain the effectiveness of the healthy body image package and cognitive-behavioral therapy in reducing the fear of negative evaluation among adolescents with body image dissatisfaction. The findings indicated that the healthy body image package exhibited a more pronounced reduction in the scores of the fear of negative evaluation in adolescents when compared to the cognitive-behavioral therapy. This finding aligns with the outcomes of other studies that targeted the enhancement of self-esteem and the mitigation of perfectionism in adolescents (Akhtarian, Bahramipour Isfahani, & Manshaee, 2024). The present finding can be explained by the implementation of healthy body image education, which focuses on emotional techniques and skills. These techniques and skills include the teaching of self-compassion strategies in relation to the body and its functions, the teaching of strategies to deal with shame, and the strengthening of self-esteem. The implementation of these techniques and skills provides an opportunity for adolescents to improve their self-belief.

The findings are also somewhat consistent with the research conducted by Rahmati and Barjali (2020) on the effectiveness of cognitive and behavioral group therapy on emotion regulation in women with eating disorders, and with the study by Yu and Jia (2023) on the relationship between the treatment of body image problems and fear of negative evaluation. The efficacy of cognitive-behavioral therapy in addressing fear of negative evaluation is attributable to its utilization of strategies and techniques aimed at the cessation of anxiety-intensifying thoughts and beliefs. In this treatment modality, the presence of negative thoughts, beliefs, and behaviors directed towards one's own body plays a pivotal role in the development of excessive sensitivity to the evaluations of others (Yue & Jia, 2023).

It is recommended that education officials consider implementing measures to mitigate adolescents' fear of negative evaluation. This could be achieved by leveraging the expertise of specialists and engaging the services of psychologists specializing in body image. By doing so, educators can foster an environment conducive to enhancing not only individual performance but also learning outcomes.

Keywords: HBIP, CBT, self-evaluation, body dissatisfaction

پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره

<https://tpccp.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

مقاله پژوهشی



مقایسه اثربخشی بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری کش بر ترس از ارزیابی منفی نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ سال با نارضایتی تن‌انگاره

شیوا اختریان ^{ID}

دکتری روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
sh.akhtarian@gmail.com

منصوره بهرامی پور اصفهانی ^{ID}

استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)
bahramipourisfahani@iau.ac.ir

غلامرضا منشئی ^{ID}

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
smanshaee@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۰	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۵	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۲/۲۹
استناد: اختریان، شیوا؛ بهرامی پور اصفهانی، منصوره؛ منشئی، غلامرضا. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری کش بر ترس از ارزیابی منفی نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ سال با نارضایتی تن‌انگاره. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱۴(۲)، ۱۶۸-۱۵۱. doi: 10.22067/tpccp.2025.88221.1652			

چکیده

هدف: نوجوانان با نارضایتی تن‌انگاره از زمره افرادی هستند که نیازمند توجه از طرف جامعه درمانی می‌باشند. از این رو پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری کش بر ترس از ارزیابی منفی نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ ساله با نارضایتی تن‌انگاره انجام شد.

روش: روش پژوهش نیمه تجربی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری با گروه کنترل بود. ۶۰ نفر از نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ ساله مدارس متوسطه شهر اصفهان از طریق نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک‌های ورود انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه مداخله و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. جهت سنجش نارضایتی تن‌انگاره از مقیاس ۹ گویه‌ای ارزیابی نگرش افراد به تصویر بدنی استفاده شد. برای سنجش متغیر وابسته، مقیاس ترس از ارزیابی منفی استفاده شد. به گروه آزمایشی اول، بسته تن‌انگاره سالم و به گروه آزمایشی دوم، درمان شناختی- رفتاری کش طی ۸ جلسه آموزش داده شد و گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که در میزان ترس از ارزیابی منفی بین گروه تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری کش

با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$).

نتیجه: بنابراین نتایج این پژوهش، تاثیر مثبت دو مداخله بسته تن انگاره سالم و درمان-شناختی رفتاری کش بر کاهش ترس از ارزیابی منفی نوجوانان با نارضایتی تن انگاره، را نشان داد.

واژه های کلیدی: سبک زندگی سالم، درمان شناختی- رفتاری، خودارزیابی، نارضایتی تن انگاره

مقدمه

اشتغال ذهنی نسبت به ظاهر جسمانی، یکی از مشکل های عمده نوجوانان در جوامع امروزی است که منجر به آسیب های جسمانی و روانی قابل توجهی می شود (Taylor, 2019). طی دوره نوجوانی افراد تغییرهای متعددی را تجربه می کنند که ناشی از فرآیند بلوغ است (Norouzi et al., 2019). توجه به تغییرات ظاهری از ویژگی های عادی هر انسان است؛ اما گاهی افراط در توجه به ظاهر مشکل برای فرد ایجاد می کند (Sadock et al. 2015) و باعث رنج بردن و نارضایتی فرد می شود (Saleh Mirhosseini et al., 2020). نارضایتی تن انگاره شامل نگرانی و مشغله ذهنی راجع به یک نقص تصور شده در ظاهر یا قیافه فرد، یا تأکید افراطی ذهنی بر نقصی جزئی است. محققین تصریح می کنند که در مقطعی از نوجوانی، فرد رفتارهای وسواسی (وارسی در آینه، آرایش افراطی) یا اعمال ذهنی (مانند مقایسه ظاهر خود با دیگران) انجام می دهد و اشتغال ذهنی مزبور می تواند سبب ناراحتی هیجانی چشمگیر بالینی یا اختلال بارز توانایی کارکرد در حوزه های مهم زندگی شود (Will & Naziroglu, 2020).

یکی از سازه های مرتبط با مطالعه نارضایتی تن انگاره در تمایل فرد به ارزیابی مکرر در پاسخ به هیجان های منفی، مفهوم «ترس از ارزیابی منفی» است (Gabrys & Wontorczyk, 2023). به طور کلی نارضایتی تن انگاره، ارزشیابی منفی ذهنی از ظاهر جسمی و بدنی است (Haji Yousef et al., 2022). در خلال زندگی، افراد در هر سنی روی ابعاد خاص و متفاوتی از وجود خود سرمایه گذاری کرده و بر مبنای میزان اهمیتی که برای این ابعاد قائل می شوند، ارزیابی دیگران را نیز در این جنبه ها مهم تلقی می کنند (Mohammadi & Sajadi Nezhad, 2008). محققین اظهار کردند که تغییرهای جسمی، شناختی و اجتماعی ایجاد شده در دوران نوجوانی، نگرانی درباره جذابیت جسمانی و عدم اطمینان راجع به ارتباط های اجتماعی سبب می شود که نوجوان به شدت نگران چگونگی ارزیابی دیگران از ساختار جسمانی خود باشد (Sohrabi et al., 2020). نتیجه تحقیق ها نشان می دهد که عوامل متعددی مثل ارزش ها و مقایسه های اجتماعی، تأکید جامعه بر جذابیت ظاهری، تجارب منفی و تعامل با همسالان اینگونه نگرانی ها را تشدید می کنند و به تداوم

آن کمک می‌کند (Mohammadi & Sajadi Nezhad, 2008). در این خصوص کش، ذکر می‌کند زمانی که بافت فرهنگی جامعه بر ارزشمندی جذابیت ظاهری تأکید نماید به تدریج زمینه نگرانی راجع به تن‌انگاره فراهم می‌شود؛ وقتی که فرد تجربه ارزیابی منفی و مسخره شدن توسط دیگران داشته باشد یک تن‌انگاره منفی در او شکل می‌گیرد که همانند یک طرحواره عمل می‌کند و این مسئله به نوبه خود سبب مراقبت مفرط تفسیر منفی رفتار دیگران، رفتار اجتنابی، تلاش برای پوشانیدن و مخفی کردن بدن خود، اطمینان جویی و اعمال جبرانی می‌شود (Shekari et al., 2006). به عبارتی نگرانی شدید از ارزیابی منفی توسط دیگران منجر به نارضایتی از تن‌انگاره شده و شخص را با دو سؤال اصلی به چالش می‌کشد: (۱) آیا ارزشمندی در جهان تحت تأثیر ظاهر جسمانی من است؟ (۲) آیا ظاهر من غیر قابل قبول است؟ (Sabokbari et al., 2022). تداوم این نارضایتی نیز منجر به افسردگی، اضطراب اجتماعی و پایین آمدن حرمت خود می‌گردد (Davoodi et al., 2012). برای نوجوانان، پذیرش اجتماعی توسط همسالان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نوجوانانی که ترس از ارزیابی منفی توسط دیگران را دارند، دستپاچگی و احساس منفی بیشتری از وضعیت‌های دارای بار ارزشیابی نسبت به کسانی که ترس کمتری از ارزیابی منفی دارند را تجربه می‌کنند و سعی می‌کنند که از تهدیدهای بالقوه ارزیابی اجتماعی اجتناب کنند. نوجوانان وقتی در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که ممکن است اشتباه کنند یا شکست بخورند ارزیابی منفی آن‌ها از خود آغاز می‌شود و عملکرد ضعیفی از خود نشان می‌دهند (Abbasi et al., 2020).

در سال‌های اخیر مداخله‌های روان‌شناختی در رویکرد وسیع و چارچوب‌دار شناختی و رفتاری در کنار دیگر درمان‌ها، برای کمک به افراد دارای نارضایتی تن‌انگاره، بالاخص نوجوانان مورد توجه پژوهشگران و درمانگران قرار گرفته است (Yue & Jia, 2023).

بسته آموزشی تن‌انگاره سالم برای اولین بار توسط اختریان و همکاران در سال 2024 برای نوجوانان با نارضایتی تن‌انگاره، و مبتنی بر مسائل و نیازهای همه‌جانبه آنان مطالعه، طراحی و تدوین شده است که شامل هشت جلسه آموزشی در راستای ارتقاء ابعاد ادراکی، عاطفی، شناختی، رفتاری تن‌انگاره سالم می‌باشد و اثربخشی آن بر حرمت خود و کمال‌گرایی نوجوانان تأیید شده است (Akhtarian et al., 2024).

در کنار ظرفیت‌افزایی نوجوانان از طریق ارتقاء تن‌انگاره سالم در راستای افزایش بهداشت روان‌شناختی و عاطفی نوجوانان و همچنین نیاز به ارتقاء مسیرهای تحول عاطفی، شناختی و اجتماعی در نوجوانان، «درمان شناختی رفتاری کش» نیز کماکان در جایگاه ویژه‌ای قرار دارد و یک روش کاربردی فردی یا گروهی، برای کمک به بهبود تن‌انگاره منفی در مراجعان کلینیکی در کوتاه‌مدت است (Kang &

(Kwack, 2020). درمان شناختی رفتاری کش یکی از روش‌هایی است که در سایه آموزش‌های آن، هنجارها، انگیزه‌ها، طرز تلقی‌ها و رفتارهای نوجوان شکل می‌گیرد و از این طریق می‌تواند سازگاری بهتری با خود، جامعه اطراف خود و سایرین داشته باشد (Cash, 2010). درمان شناختی-رفتاری ترکیبی از دیدگاه بازسازی شناختی در شناخت درمانی به همراه روش‌های اصلاح رفتار در رفتاردرمانی است. درمانگر در این مداخله تلاش می‌کند تا هم رفتارها و هم افکاری که عامل آشفتگی هستند را آشکار کند و تغییر دهد تا رفتار سازگار شود (Yousefi et al., 2022). این درمان دارای ۸ گام برای تغییر تن‌انگاره منفی افراد است که در هر گام از روش‌های تأییدشده شناختی و رفتاری برای بهبود تن‌انگاره استفاده می‌شود. گام اول، کشف تن‌انگاره شخصی (خودشناسی)، گام دوم بکارگیری دانش برای تغییر (روانشناسی ظاهر جسمانی)، گام سوم ایجاد واکنش‌های رضایت‌بخش (از بین بردن پریشانی)، گام چهارم ایجاد تردیدهای منطقی (فرضیات قابل بحث)، گام پنجم اصلاح گفتگوی خصوصی بدنی (تفکر نقاد)، گام ششم غلبه بر رفتارهای خودشکن خود، گام هفتم پرداخت حقوق بدن (اوقات خوش)، گام هشتم حفاظت از تن‌انگاره مثبت خود برای زندگی است (Cash, 2010). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر الگوی هشت مرحله‌ای کش، طی مطالعه‌های متعددی بر بهبود تصویر بدنی منفی دختران (Raygan et al., 2007)؛ بهزیستی روان‌شناختی زنان مبتلا به سرطان پستان (Bavadi et al., 2016)؛ تن‌انگاره و تعهد در رابطه تأیید گردیده است (Porfarahani et al., 2021).

بر همین اساس با توجه به این که فقدان تن‌انگاره سالم می‌تواند موقعیتی سخت، غیرطبیعی و فشارزا برای نوجوانان باشد و با در نظر گرفتن نقش عوامل حمایتی مداخله‌های آموزشی در نارضایتی تن‌انگاره، سوال اصلی پژوهش این بود که آیا بسته‌ی تن‌انگاره سالم و درمان کش با تکیه بر چهارچوب، اصول و قواعد رویکرد شناختی-رفتاری بر ترس از ارزیابی منفی نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ ساله با نارضایتی تن‌انگاره، دارای اثربخشی هستند؟

روش

پژوهش حاضر از نظر نوع روش یک پژوهش نیمه تجربی با طرح سه گروهی شامل یک گروه آموزش تن‌انگاره سالم، یک گروه درمان شناختی-رفتاری کش و یک گروه کنترل بود که در سه مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری اجرا شد. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ ساله با نارضایتی تن‌انگاره در مدارس متوسطه اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. در ابتدا جهت غربالگری و شناسایی نوجوانان با نارضایتی تن‌انگاره، مقیاس رضایت از بخش‌های مختلف بدن در اختیار ۶۰۰ دانش‌آموز شهر

اصفهان قرار گرفت، که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، از بین مدارس متوسطه دوره اول آموزش و پرورش اصفهان این تعداد مورد هدف قرار داده شده بودند. پس از آن نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ ساله (که نمره آنان در پرسشنامه از نقطه برش ۳۰ به بالا بود) با در نظر گرفتن معیارهای ورود به پژوهش، تعداد ۶۰ نفر انتخاب و سپس بصورت تصادفی در سه گروه گمارده شدند. در این مطالعه بر اساس منطق پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶)، با فرض آن که $\alpha=0/05$ و اندازه اثر برابر با $0/50$ است برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با $0/90$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل، نمونه‌ای برابر با ۲۰ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. لازم به ذکر است که در حین اجرای جلسات مداخله، ۲ نفر از گروه بسته تن‌انگاره سالم و ۴ نفر از گروه درمان شناختی-رفتاری کش ریزش داشتند که به ترتیب گروه‌های مورد اشاره از نظر تعداد به ۱۸ و ۱۶ نفر تقلیل یافتند. معیارهای ورود شامل تمایل به شرکت در پژوهش، قرار نداشتن تحت درمان‌های روانپزشکی (دارو درمانی)، رده سنی ۱۲ تا ۱۵ سال و کسب حداکثر نمره ۳۰ از پرسشنامه رضایت از بخش‌های مختلف بدنی و ملاک‌های خروج شامل عدم همکاری یا عدم تمایل به ادامه شرکت در جلسه‌ها، عدم انجام تکالیف ارایه شده و غیبت بیش از دو جلسه در جلسه‌های اجرا بود. ملاحظه‌های اخلاقی شامل رعایت رازداری، استفاده از داده‌ها صرفاً در راستای اهداف پژوهش بدون ذکر نام و آزادی کامل افراد برای انصراف از ادامه مشارکت در مطالعه، اطلاع رسانی دقیق در مورد نتایج پژوهش در صورت درخواست شرکت‌کنندگان، کسب تعهدنامه کتبی از شرکت‌کنندگان، دریافت کد اخلاق (IR.IAU.KHUISF.REC.1402.025) از کمیته اخلاق، آموزش گروه کنترل پس از اتمام جلسه‌های آموزشی در صورت تمایل شرکت‌کنندگان به صورت فشرده، تحت یکی از درمان‌های بسته تن‌انگاره سالم یا درمان شناختی-رفتاری کش بر ترس از ارزیابی منفی بود. جهت گردآوری داده‌ها از مقیاس‌های زیر استفاده شد.

مقیاس رضایت از بخش‌های مختلف بدن

برای سنجش نارضایتی تن‌انگاره از خرده‌مقیاس ۹ گویه‌ای از پرسش‌نامه کامل ۶۸ ماده‌ای مقیاس رضایت از بخش‌های مختلف بدن (BASS) شامل ارزیابی نگرش افراد درباره‌ی ابعاد تصویر بدنی خویش کش و همکاران، استفاده شد (Cash et al., 1990). این مقیاس برای سنین بالاتر از ۱۲ سال طراحی گردیده است. گویه‌های این خرده‌مقیاس رضایت از بخش‌های مختلف بدنی شامل صورت، بالاتنه، میان تنه و پایان‌تنه، قوام عضلات، وزن، قد و ظاهر کلی، را مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس توسط خود فرد تکمیل می‌شود و از آنان خواسته می‌شود که میزان رضایت خود را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از "خیلی راضیم" تا "خیلی ناراضیم" درجه‌بندی کنند. دامنه نوسان امتیازهای این خرده‌مقیاس (۹-۴۵) و امتیاز بالاتر بیانگر افزایش رضایت از بخش‌های مختلف بدنی است. کش و همکاران، همسانی درونی

خرده‌مقیاس رضایت‌مندی بدنی دارای اعتبار $0/86$ بود (Cash et al., 1990). در پژوهش دیگر محققین، به‌منظور بررسی پایایی خرده‌مقیاس رضایت‌مندی بدنی از پرسشنامه نگرش به تصویر بدنی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقدار آن برای خرده‌مقیاس رضایت بدنی $0/92$ به دست آمد (Leary, 1983) و با توجه به این که ضریب آلفای کرونباخ از مقدار $0/70$ بیشتر است، می‌توان گفت این پرسشنامه از پایایی مطلوبی برخوردار است. پایایی این خرده‌مقیاس از پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/95$ محاسبه شد.

مقیاس ترس از ارزیابی منفی

مقیاس ترس از ارزیابی منفی (FNES-B) برای سنجش ترس از ارزیابی منفی از فرم کوتاه پرسش‌نامه ۱۲ سوالی Leary استفاده شد (Hashemian et al., 2021). این ابزار نشان می‌دهد که تا چه اندازه افراد در رویارویی با ارزیابی منفی دیگران احساس نگرانی می‌کنند. افرادی که در این مقیاس نمره بالایی به‌دست می‌آورند، همواره به شیوه‌ای رفتار می‌کنند که از روبه‌رو شدن با ارزیابی منفی دیگران برکنار بمانند. مقیاس پاسخ‌گویی این پرسش‌نامه ۵ درجه‌ای ($1 =$ هرگز صدق نمی‌کند تا $5 =$ همیشه صدق می‌کند) است. در این مقیاس پرسش‌های نمره‌گذاری شده مثبت (۸ پرسش) و پرسش‌های نمره‌گذاری شده معکوس (۴ پرسش باقیمانده)، وجود ترس و نگرانی را توصیف می‌کنند. این پرسش‌نامه از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. (Leary, 1983) ویژگی‌های روان‌سنجی را در دانشجویان بررسی کرد و همبستگی بالایی با فرم طولانی این مقیاس نشان داد ($r = 0/96$) همسانی درونی با $a = 0/96$ و پایایی بازآزمایی پس از چهار هفته با $r = 0/75$ به‌دست آمد. در پژوهش شکری و همکاران (Shekari et al, 2008)، برای بررسی روایی همگرای FNES-B، همبستگی بین نمره کل دانش‌آموزان در FNES-B با دوعامل و AESI کلی محاسبه شد. همبستگی مثبت و معنی‌دار بین نمره‌های FNES-B با نمره‌های عامل انتظار پدران و مادران و آموزگاران، عامل انتظارها از خود و نمره کل AESI به ترتیب $0/35$ ، $0/42$ و $0/43$ نشان می‌دهد که FNES-B از روایی همگرا برخوردار است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/89$ محاسبه شد.

پس از اجرای پیش‌آزمون و جایگذاری تصادفی شرکت‌کنندگان در دو گروه، بسته تن‌انگاره سالم، گروه درمان شناختی-رفتاری کش و یک گروه کنترل، بسته تن‌انگاره سالم (Akhtarian et al., 2024) و درمان شناختی-رفتاری کش (Cash, 2010) طی مدت ۸ جلسه ۹۰ تا ۱۲۰ دقیقه‌ای اجرا شدند. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند و در انتظار بودند. پس از اتمام جلسه‌های درمانی پس از آزمون برای هر سه گروه اجرا شد. عناوین جلسه‌های درمانی بسته تن‌انگاره سالم و شرح مختصر آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. شرح مختصر جلسه‌های بسته تن‌انگاره سالم

جلسه‌ها	شرح خلاصه جلسه‌ها
اول	معارفه، آشنایی و تعیین اهداف عملی و کاربردی دوره آموزشی و اجرای پیش‌آزمون آشنایی مقدماتی با مفهوم، نقش‌ها و ابعاد مطرح برای تن‌انگاره سالم. بحث و تبادل نظر گروهی درباره تن‌انگاره مثبت، تن‌انگاره منفی، درباره پیامدهای تن‌انگاره مثبت، پیامدهای تن‌انگاره منفی، نمودهای رفتاری تن‌انگاره منفی، نمودهای رفتاری تن‌انگاره مثبت، بحث تغذیه سالم و آسیب‌زا بر پایه تجارب زیسته تک‌تک اعضا. معرفی بعد ادراکی تن‌انگاره سالم و امکان ارتقاء آن. آموزش تکنیک درک و آگاهی درونگرانه از ارگانهای بدن و کارکردهای آن. جمع‌بندی جلسه اول و ارائه تکلیف در منزل.
دوم	آموزش و تمرین خودمراقبتی برای پاسخ به نیازهای درک شده بدن به شیوه سالم. تکنیک ذهن آگاهی خودمراقبتی برای تقویت تناسب ادراک با واقعیت در مورد بدن خود و کارکردهای آن. آموزش درک و جذب منابع حمایتی و تمرین گسترش سطح ادراک نسبت به بدن فراتر از ظاهر. جمع‌بندی جلسه دوم و ارائه تکلیف در منزل.
سوم	معرفی و آشنایی با بعد عاطفی تن‌انگاره سالم و شیوه‌های ارتقاء آن. آموزش راهبردهای خودشفقتی در ارتباط با بدن و کارکردهایش. آموزش استفاده از راهبردهای مقابله با شرم و تقویت عزت نفس. جمع‌بندی جلسه سوم و ارائه تکلیف در منزل.
چهارم	آموزش نوشتن احساسی و عاطفی درباره بدن و اعضای بدن. آموزش راهبردهای تنظیم هیجان منفی و مثبت درباره بدن. جمع‌بندی جلسه چهارم و ارائه تکلیف در منزل.
پنجم	معرفی و آشنایی با بعد شناختی تن‌انگاره سالم و شیوه‌های ارتقاء آن. آموزش تکنیک ذهن آگاهی برای ارتقا تن‌انگاره سلامت و مثبت (مقابله با تحریف‌های شناختی و باورهای ناکارآمد). آموزش خودگویی‌های مثبت در مورد بدن و ظاهر خود (جایگزینی تحریف‌های شناختی و باورهای ناکارآمد). جمع‌بندی جلسه پنجم و ارائه تکلیف در منزل.
ششم	معرفی و آشنایی با بعد رفتاری تن‌انگاره سالم و شیوه‌های ارتقاء آن. آموزش آمادگی برنامه ریزی رفتاری برای اقدام. آموزش خودنظارتی رفتاری جامع. آموزش تمرین مواجهه رفتاری. جمع‌بندی جلسه ششم و ارائه تکلیف در منزل.
هفتم	آموزش راهبردهای پذیرش و قدرانی از بدن و ظاهر خود جهت ارتقا تن‌انگاره سالم و مثبت. آموزش تکنیک آموزش شرطی سازی‌های ارزیابی و شناختی (ادامه جایگزینی تحریف‌های شناختی و باورهای ناکارآمد). جمع‌بندی جلسه هفتم و ارائه تکلیف در منزل.
هشتم	آموزش مدیریت استرس و راهبردهای مقابله با تن‌انگاره منفی. آموزش پیشگیری رفتاری از بازگشت به نارضایتی از تن‌انگاره. جمع‌بندی جلسه‌های آموزش، ارائه تکلیف در منزل و اجرای پس‌آزمون.

عناوین جلسه‌های درمانی بسته درمان شناختی رفتاری کش و شرح مختصر آن در جدول ۲ آمده

است.

جدول ۲. شرح مختصر جلسه های بسته درمان شناختی رفتاری کَش

جلسه ها	شرح خلاصه جلسه ها
اول	آشنایی با درمانگر و اعضای گروه با یکدیگر و ارزیابی تن انگاره. بیان قوانین و انتظارات، توضیح مختصر از رویکرد شناختی رفتاری بک و به دنبال آن آشنایی با رویکرد درمانی کَش از طریق ارزیابی تن انگاره شرکت کننده برای پیدا کردن سطوح تصویر تن انگاره، توسط پرسشنامه های خود ارزیابی
دوم	بررسی تکلیف جلسه قبل، کشف انعکاس های ظاهری و ذهنی، در آینه در خصوص آثار صفت های ثانویه جنسی ناشی از تغییرهای بلوغ، و یادگیری ABC های تن انگاره
سوم	بررسی تکلیف جلسه قبل، ایجاد بازتاب های رضایت بخش و کشف عواطف تن انگاره، آموزش آرام سازی و حساسیت زدایی با آینه
چهارم	بررسی تکلیف جلسه قبل، استقرار تردیدهای منطقی در خصوص بدن آسیب دیده، تاکید درمانگر بر فرضیه های ناخوشایند و به چالش کشیدن افکار غیرمنطقی از طریق تکنیک بازسازی شناختی و گوش دادن به صدای درونی جدیدشان و ارایه D و E در مدل ABC
پنجم	بررسی تکلیف جلسه قبل، تصحیح گفتگوی بدنی خصوصی توسط افکار اصلاحی (D) و ارایه نمونه های از افکار اصلاحی در جلسه گروهی، توسط موارد گفته شده از جانب نوجوانان
ششم	شکستن رفتارهای خودشکنانه در خصوص بدنشان و روبرو شدن با موقعیت هایی که از آن اجتناب می کنند و نگران هستند، مورد ارزیابی قرار بگیرند.
هفتم	پرداختن به حقوق بدن، توجه به نکته مثبت بدن، تشویق شدن توسط درمانگر برای هدیه دادن به خود. بحث پیرامون اهداف و برنامه های آینده در زندگی نوجوانان در راستای کسب نگرش جدید نسبت به تن انگاره خود بعد از تغییرهای ظاهری ناشی از بلوغ و ارایه راه حل هایی به منظور بر طرف نمودن برخی موانع قابل رفع.
هشتم	حفاظت از تن انگاره مثبت (جلوگیری از عود مجدد (بیان گروه از دستاوردهایشان شرح خلاصه ای از مفاهیم مطرح شده در هر جلسه و جمع بندی مباحث.

داده های حاصل از اجرای پژوهش از طریق تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی و با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل گردید.

یافته ها

سن، جنسیت، تعداد فرزند در خانواده و ترتیب تولد از طریق آزمون خی دو مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که بین سه گروه پژوهش در متغیرهای مورد اشاره تفاوت معناداری وجود ندارد. در جدول ۳ میانگین و انحراف معیار مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری متغیر ترس از ارزیابی منفی در گروه های پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار متغیر ترس از ارزیابی منفی در گروه‌های پژوهش در سه مرحله زمانی

متغیر	زمان	بسته تن‌انگاره سالم		بسته شناختی رفتاری کش		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
ترس از ارزیابی منفی	پیش‌آزمون	۳۴/۴۴	۵/۷۱۱	۳۷/۷۵	۶/۳۸۲	۳۶/۹۴	۸/۹۲۵
	پس‌آزمون	۱۸/۷۲۲	۱/۸۴۱	۲۵/۵۶۳	۶/۱۸۶	۳۷/۳۱۲	۹/۳۰۰
	پیگیری	۱۸/۳۳۳	۱/۶۸۰	۲۶/۱۲۵	۵/۷۴۹	۳۷/۳۱۲	۸/۹۶۵

طبق جدول ۳، بررسی میانگین و انحراف معیار ترس از ارزیابی منفی نشان داد که در گروه‌های بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی رفتاری کش نسبت به گروه کنترل، تغییرهای در مرحله پس‌آزمون و پیگیری وجود داشت.

پیش از اجرای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، در جدول ۴ داده‌های آزمون شاپیرو-ویلک (در مورد نرمال بودن توزیع متغیرها)، داده‌های آزمون لوین (برابری واریانس گروه‌ها)، آزمون ام‌باکس مربوط به برابری ماتریس واریانس-کوواریانس و آزمون ماکلی در حوزه برابری کرویت برای متغیر ترس از ارزیابی منفی ارائه شده است.

جدول ۴: داده‌های آزمون شاپیرو-ویلک، لوین، ام‌باکس و ماکلی در متغیر ترس از ارزیابی منفی

ردیف	آزمون	آزمون شاپیرو-ویلک		آزمون لوین		مقیاس
		آماره	معناداری	آماره	معناداری	
۱	پیش‌آزمون	۰/۸۹۳	۰/۰۰۰	۲/۱۹۸	۰/۱۲۲	ترس از ارزیابی منفی
۲	پس‌آزمون	۰/۸۵۸	۰/۰۰۰	۱۰/۵۵۳	۰/۰۰۰	
۳	پیگیری	۰/۸۷۸	۰/۰۰۰	۱۰/۵۰۱	۰/۰۰۰	
آزمون ماکس		آزمون ماکلی				
آماره		معناداری	آماره	معناداری		
۴	۸۶/۵۰۰	۰/۰۰۰	۰/۲۳۰	۰/۰۰۰		

طبق بررسی‌های انجام‌شده در جدول ۴، در متغیر ترس از ارزیابی منفی، در هر سه مرحله آزمون، توزیع نرمال ($p < ۰/۰۵$) نبود. برابری واریانس خطا، تنها برای مرحله پیش‌آزمون برقرار بود ($p > ۰/۰۵$). برابری ماتریس واریانس-کوواریانس (از طریق آزمون ام‌باکس)، برقرار نبود ($p < ۰/۰۵$). همچنین آزمون ماکلی

برای متغیر ترس از ارزیابی منفی معنادار بود ($p < ۰/۰۵$). به این معنی که پیش‌فرض کرویت برای این متغیر رعایت نشده‌است. در مواردی که فرض کرویت رعایت نمی‌شود می‌توان، آماره گرین‌هاوس-گیرز در جداول تحلیل نهایی را به کار برد.

در جدول ۵ میانگین و انحراف معیار مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر ترس از ارزیابی منفی در گروه‌های پژوهش ارائه شده است.

جدول ۵: داده‌های تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکرار شده (مکرر) برای ترس از ارزیابی منفی

متغیر	منبع اثر	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	ضریب F	معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
ترس از ارزیابی منفی	زمان	۲۷۸۱/۸۲۴	۱/۱۳۰	۲۴۶۱/۹۴۲	۲۵۱/۸۷۱	۰/۰۰۰	۰/۸۴۳	۱/۰۰۰
	درون-گروهی	تعامل زمان×گروه	۲/۲۶۰	۷۰۷/۸۵۳	۷۲/۴۱۸	۰/۰۰۰	۰/۷۵۵	۱/۰۰۰
		خطا (زمان)	۵۳/۱۰۷	۹/۷۷۵	-	-	-	-
	بین-گروهی	گروه	۴۵۳۴/۸۱۵	۲	۲۲۶۷/۴۰۸	۱۹/۳۰۸	۰/۴۵۱	۱/۰۰۰
		خطا	۵۵۱۹/۴۵۸	۴۷	۱۱۷/۴۳۵	-	-	-

طبق نتایج ارائه شده در جدول ۵، نتیجه تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تفاوت معناداری را در متغیر مورد بررسی بین گروه تن‌انگاره سالم و درمان شناختی رفتاری کش و گروه کنترل نشان داد. به دلیل معنادار شدن تعامل زمان با گروه، در متغیر ترس از ارزیابی منفی و مؤلفه‌های، برای بررسی احتمالی تفاوت دو به دو گروه‌های آزمایش و کنترل، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام گرفت و در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: داده‌های آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه دو به دو گروه‌های پژوهش در متغیر ترس از ارزیابی منفی

متغیر	ردیف	گروه مبنا	گروه مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	معناداری
ترس از ارزیابی منفی	۱	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۹/۱۷۸**	۰/۵۵۷	۰/۰۰۰
	۲	پیش‌آزمون	پیگیری	۹/۱۲۰**	۰/۵۵۷	۰/۰۰۰
	۳	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۰۵۸	۰/۱۶۶	۱/۰۰۰
ترس از ارزیابی مثبت	۴	بسته تن‌انگاره سالم	بسته کش	-۵/۹۷۹*	۲/۱۵۰	۰/۰۲۳
	۷	بسته تن‌انگاره سالم	کنترل	-۱۳/۳۵۴**	۲/۱۵۰	۰/۰۰۰
	۹	بسته کش	کنترل	-۷/۳۷۵*	۲/۲۱۲	۰/۰۰۵

چنان‌که در جدول ۶ دیده می‌شود، در متغیر ترس از ارزیابی منفی، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون همچنین بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). همچنین بین بسته تن‌انگاره سالم و بسته کش تفاوت معنادار است ($p < 0/05$). هر دو بسته درمانی با گروه کنترل تفاوت معناداری دارند ($p < 0/01$). که به معنای اثربخشی این دو درمان بر متغیر ترس از ارزیابی منفی می‌باشد.

نتیجه

در این مطالعه که با هدف تعیین اثربخشی بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری بر ترس از ارزیابی منفی نوجوانان با نارضایتی تن‌انگاره انجام شد و تحلیل داده‌ها نشان داد که بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی- رفتاری می‌تواند تغییرهای معناداری را در نمره‌های ترس از ارزیابی منفی نوجوانان با نارضایتی تن‌انگاره ایجاد کند. همچنین، نتایج نشان داد که بسته تن‌انگاره سالم نسبت به درمان شناختی رفتاری کاهش بیشتری را در نمره‌های ترس از ارزیابی منفی داشته است.

در مقایسه یافته‌های پژوهش حاضر با سایر مطالعات داخلی و خارجی می‌توان این‌طور بیان نمود که نتایج مربوط به بخش اول این یافته پژوهش مبنی بر اثربخشی درمان تن‌انگاره سالم برای نوجوانان با نارضایتی تن‌انگاره بر کاهش ترس از ارزیابی منفی، با مطالعات دیگر در راستای اثربخشی آن بر ارتقاء حرمت خود و کاهش کمال‌گرایی نوجوانان همسویی نشان می‌دهد (Akhtarian et al., 2024). در حالت کلی‌تر نیز همسو با نتایج مطالعه حبیبی‌زنجانی و همکاران درباره اثربخشی درمان همه‌جانبه تن‌سالم (رفتاردرمانی عقلانی هیجانی) بر کاهش اضطراب اجتماعی نوجوانان دارای اضافه وزن می‌باشد (Habibi Zanjani et al., 2022). طبق نتایج مطالعه لويس امیت و همکاران (Lewis-Smith et al., 2023) و ام‌سی‌کاب و همکاران درباره اثربخشی مداخله مبتنی بر تن‌انگاره بر عاطفه منفی (McCabe et al., 2010) نیز تاحدودی همراستایی در نتایج با پژوهش حاضر به چشم می‌خورد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت با توجه به این‌که ترس از ارزیابی منفی در بستر نارضایتی از تن‌انگاره در نوجوانان در بخش زیادی با احتمال زیاد بر تصویر بدنی و نارضایتی از آن متمرکز می‌شود، آموزش تن‌انگاره سالم با تمرکز بر فنون و مهارت‌های عاطفی نظیر آموزش راهبردهای خودشفقتی در ارتباط با بدن و کارکردهای آن، آموزش استفاده از راهبردهای مقابله با شرم و تقویت عزت نفس (جلسه سوم)، آموزش نوشتن احساسی و عاطفی درباره بدن و اعضای بدن و آموزش راهبردهای تنظیم هیجان منفی و مثبت درباره بدن (جلسه چهارم)، فرصت ارتقاء خودارزشمندی همراه با تنظیم هیجان‌های منفی از جمله ترس، شرم و

اضطراب را برای نوجوانان فراهم می‌نماید. این توان و مهارت عاطفی برای تنظیم و مدیریت هیجان‌های منفی نظیر ترس، در ادامه از طریق مهارت‌های شناختی و رفتاری نظیر آموزش مدیریت استرس و راهبردهای مقابله با تن‌انگاره منفی و آموزش پیشگیری رفتاری از بازگشت به ناراضیاتی از تن‌انگاره، بستری با دوام را برای نوجوانان برای مقابله با ترس از ارزیابی منفی فراهم خواهد نمود (Akhtarian et al., 2024). بنابراین به نظر می‌رسد، مهارت‌های آموزش داده شده مقابله با شرم و تنظیم هیجان در کنار مدیریت استرس و شیوه مقابله با استرس در بسته آموزشی تن‌انگاره سالم از مهم‌ترین ساز و کارهایی محسوب می‌شوند که توان تأثیرگذاری بر ترس از ارزیابی منفی را در نوجوانان با ناراضیاتی از تن‌انگاره را دارا هستند.

نتایج مربوط به این بخش از یافته‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر کاهش ترس از ارزیابی منفی نوجوانان با ناراضیاتی تن‌انگاره، با مطالعه رحمتی و برجعلی درباره اثربخشی گروه‌درمانی شناختی و رفتاری بر تنظیم هیجان در زنان مبتلا به اختلال خوردن (Rahmati & Barjali, 2020)، مطالعه عطار و همکاران درباره اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر کاهش نگرانی از تن‌انگاره در زنان دارای اختلال کارکرد جنسی (بی‌میلی جنسی) (Attar et al., 2020)، و با نتایج مطالعه یو و جیا در خصوص رابطه بین درمان مشکل‌های تن‌انگاره با ترس از ارزیابی منفی (Yue & Jia, 2023)، تا حدودی همسویی دارد.

دلیل اولیه همسویی‌های مورد اشاره به ماهیت درمان‌های مورد استفاده که اغلب از طیف درمان‌های حوزه رفتاری و شناختی هستند و ماهیت متغیرهای مطرح که به نوعی همگی با عواطف و هیجان‌هایی مانند ترس و به‌طور اختصاصی‌تر با طیف متغیرهای شناختی و هیجانی نظیر ترس از ارزیابی منفی در رابطه هستند، مربوط می‌شود.

در جهت تبیین اثربخشی درمان شناختی و رفتاری بر ترس از ارزیابی منفی، به شکلی واقع‌بینانه به استفاده از راهبردها و فنون توقف افکار و باورهای موجد و یا تشدید کننده ترس و اضطراب در این درمان مربوط می‌شود. افکار، باورها، نگرش‌ها و رفتارهای منفی معطوف به خود و بدن خود، عاملی بسیار مهم در گوش‌بزرگی و حساسیت بیش از حد نسبت به ارزیابی‌های دیگران، به ویژه ارزیابی‌های منفی که با احتمال زیاد چندان هم ممکن است با واقعیت منطبق نباشد، است (Yue & Jia, 2023).

مطالعه‌هایی که از رویکرد شناختی-رفتاری برای یاری افرادی که از مسائل مربوط به بدن و مشکل آن رنج می‌برند، استفاده نموده‌اند، نشان داده‌اند که افکار، باورها، نگرش‌ها و رفتارهای منفی معطوف به خود و بدن خود، بستری جدی برای حساسیت و توجه بیش از حد نسبت به ارزیابی خود و دیگران در مورد بدن انسان است. با ورود به درمان شناختی و رفتاری، این افکار، باورها، نگرش‌ها و رفتارهای منفی معطوف به

خود و بدن خود از طریق فنون توقف فکر و جایگزین‌سازی آن‌ها با افکار واقع‌بینانه، هدف قرار گرفته و ترس و نگرانی از ارزیابی منفی آرام و آرام‌تضعیف می‌شود. این ساز و کاری است که اثربخشی درمان شناختی و رفتاری کش را بر ترس از ارزیابی منفی در مطالعه کنونی رقم زده است.

درنهایت، آخرین بخشی که لازم است به آن توجه شود، اثربخشی نیرومندتر بسته تن‌انگاره سالم نسبت به درمان شناختی-رفتاری در کاهش ترس از ارزیابی منفی بود. شاید به عنوان اولین مطالعاتی که طی آن آموزش تن‌انگاره سالم با درمان شناختی-رفتاری کش مورد مقایسه قرار گرفته، نتوان به سرعت دلیل قطعی این امر را بیان نمود. در راستای تبیین اثربخشی بیشتر آموزش تن‌انگاره سالم نسبت به درمان شناختی-رفتاری بر کاهش ترس از ارزیابی منفی، می‌توان به اختصاص حداقل دو جلسه در آموزش تن‌انگاره سالم به مهارت‌های عاطفی و هیجانی از جمله به آموزش راهبردهای خودشفقتی در ارتباط با بدن و کارکردهایش، آموزش استفاده از راهبردهای مقابله با شرم و تقویت عزت نفس (جلسه سوم)، آموزش نوشتن احساسی و عاطفی درباره بدن و اعضای بدن و آموزش راهبردهای تنظیم هیجان منفی و مثبت درباره بدن (جلسه چهارم) اشاره کرد. اگرچه در درمان شناختی-رفتاری نیز از طریق تغییر زیربناهای شناختی عواطف و هیجان‌های منفی نسبت به تن و بدن خود، سعی در تاثیرگذاری بر متغیرهای هیجانی و عاطفی نظیر ترس و اضطراب می‌شود، ولی در یک مقایسه محتوایی ساده محرز است که در بسته آموزش تن‌انگاره سالم، به شکلی گسترده‌تر توانمندسازی نوجوانان در عرصه مدیریت و تنظیم عواطف و هیجان‌های خود مد نظر قرار گرفته است. این امر می‌تواند تا حدودی اثربخشی بالاتر بسته تن‌انگاره سالم را نسبت به درمان شناختی-رفتاری کش توضیح دهد.

مطالعه حاضر نیز مانند سایر مطالعه‌های دارای محدودیت‌هایی است. محدود بودن جامعه پژوهش به نوجوانان ۱۲ تا ۱۵ ساله با نارضایتی تن‌انگاره در مدارس متوسطه دوم شهر اصفهان اولین محدودیت این پژوهش بود که باید در تعمیم نتایج به سایر جوامع جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین در این پژوهش شرایط اقتصادی و تحصیلی این دانش‌آموزان نیز مورد سنجش و کنترل قرار نگرفت. علاوه بر این با توجه به ویژگی‌های جامعه آماری، در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده نشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح طرح پیشنهادی پژوهشی، این پژوهش در دیگر شهرها، پایش شرایط اقتصادی و تحصیلی دانش‌آموزان و بکارگیری شیوه نمونه‌گیری تصادفی انجام شود. با توجه به اثربخشی بسته تن‌انگاره سالم و درمان شناختی رفتاری کش بر ترس از ارزیابی منفی نوجوانان با نارضایتی تن‌انگاره، در سطح عملی، پیشنهاد می‌شود مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش با فعال کردن مشاوران

و متخصصان مراکز مشاوره و روان شناختی آن سازمان و همچنین بکارگیری روان شناسان خبره حوزه تن انگاره و با بکارگیری درمان نوجوان محور نسبت به بهبود ترس از ارزیابی منفی اقدام نمایند تا بدین طریق بتوان بر بهبود عملکرد فردی و یادگیری آنان نیز تأثیر گذاشت. لذا پیشنهاد می شود ابتدا دوره آموزشی حین خدمت برای مشاوران مدارس به عنوان اولویت اول در آموزش ارتقاء تن انگاره سالم و سپس در اولویت دوم در درمان شناختی-رفتاری کش برقرار شود و در این راستا تقویت سطح توانمندی و خودارزشمندی نوجوانان مد نظر قرار گیرند.

در پایان محققان از تمامی شرکت کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی خود را ابراز می دارند. ضمناً هیچ گونه تعارض منافع بین نویسندگان وجود ندارد. لازم به ذکر است، این پژوهش برگرفته از پایان نامه دکتری رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان با کد اخلاق IR.IAU.KHUISF.REC.1402.025 می باشد و بدون حمایت مالی سازمان خاصی انجام گرفته است.

References

- Abbasi, M., Maleki, M., Romani, S., & Aalipour, K. (2020). The impact of group social skills training on classroom silence, fear of negative evaluation, and shyness in female students. *Strides Dev Med Educ*, 16(64), 306-315. <http://edcbmj.ir/article-1-1585-en.html> (In Persian)
- Gabrys, K., & Wontorczyk, A. (2023). Sport Anxiety, Fear of Negative Evaluation, Stress and Coping as Predictors of Athlete's Sensitivity to the Behavior of Supporters. *International journal of environmental research and public health*, 20(12), 6084. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126084>
- Akhtarian, S. h., Bahramipour Isfahani, M., & Manshaee, G. R. (2024). *Preparing a Healthy Body Image Package and Comparing its Effectiveness with Cash Cognitive-Behavioral Therapy on Beliefs about Appearance, Body Image Quality of Life, Fear of Negative Evaluation, Self-Esteem and Perfectionism of 12 to 15 Years Old Adolescents with Body Image Dissatisfaction*. *Avicenna J Neuro Psycho Physiology*, 11(1), 32-38. URL: <http://ajnpp.umsha.ac.ir/article-1-476-en.html>
- Attar, S., Behniaasl, F., Heidari, Z., & Mahmoudi, N. (2020). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on increasing sexual intimacy and reducing body image concerns in women with sexual dysfunction attending counseling centers in Shiraz. *Adv Behav Sci*, 5(43), 13-25. URL: <http://ijndibs.com/article-۱-۴۳۴-fa.html> [In Persian].
- Bavadi, B., Porsharifi, H., & Lotfi Kashani, F. (2016). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy based on the 8-stage model on improving the psychological well-being of women with breast cancer. *Breast Dis*, 8(4), 41-51. URL: <http://ijbd.ir/article-1-488-en.html>
- Cash, T. (2010). *Body Image Guide (Psychology of Body Image)*. Danjeh Publications.

- Cash, T. F., Mikulka, P. J., & Brown, T. A. (1990). Attitudinal body-image assessment: Factor analysis of the body-self relations questionnaire. *Pers*, 55, 135-144. DOI: 10.1080/00223891.1990.9674053
- Davoodi, I., Salehian, A., & Vessi, F. (2012). Social anxiety and fear of positive evaluation. *Mazandaran Univ Med Sci*, 22(96), 80-88. URL: <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-1699-en.html>
- Habibi Zanjani, N., Barazian, S., & Ahadi, H. (2022). The effectiveness of rational-emotional behavior therapy on body image, body mass index, and social anxiety reduction in overweight adolescents. *Fam Couns Ther Appl*. <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.3.4.8>
- Haji Yousef, H., Dehstani, M., & Darvishmolla, M. (2022). The role of emotion regulation difficulty in the relationship between harassment experience and dissatisfaction with body image in adolescent girls. *Appl Psychol Res*, 13(1), 327-344. 20.1001.1.22518126.1401.13.1.18.6
- Hashemian, M., Aflak-Sir, A., Goodarzi, M. A., & Rahimi, C. (2021). The relationship between attachment style and body image attitudes in female middle school students: The mediating role of cultural-social appearance and self-acceptance. *Res Psychol Behav Sci*, 11(2), 1-26. 10.22108/CBS.2022.131524.1598
- Kang, N. R., & Kwack, Y. S. (2020). An update on mental health problems and cognitive behavioral therapy in pediatric obesity. *Pediatr Gastroenterol Hepatol Nutr*, 23(1), 15-25. doi: 10.5223/pghn.2020.23.1.15
- Leary, R. M. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 371-375. <https://doi.org/10.1177/0146167283093007>
- Lewis-Smith, H., Garbett, K. M., Chaudhry, A., Dhillon, M., Shroff, H., White, P., & Diedrichs, P. C. (2023). Evaluating a body image school-based intervention in India: A randomized controlled trial. *Body Image*, 44, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.12.006>
- McCabe, M. P., Ricciardelli, L. A., & Karantzas, G. (2010). Impact of a healthy body image program among adolescent boys on body image, negative affect, and body change strategies. *Body Image*, 7(2), 117-123. DOI: 10.1016/j.bodyim.2009.10.007
- Mohammadi, N., & Sajadi Nezhad, M. (2008). The relationship between body image concern, fear of negative evaluation, and self-esteem with social anxiety. *New Psychol Res*, 2(5), 55-70. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4374_en.html (In Persian)
- Norouzi, A., Maleki, A., Parsamehr, M., & Ghasemi, H. (2019). The effect of body image and body management on the sports participation of women in Ilam province. *Appl Sociol*, 29(4), 99-122. 10.22108/JAS.2018.104379.1117 (In Persian)
- Porfarahani, M., Zamani Nia, F., Arian Moghadam, Z., & Aghamohammadian Shahrbaaf, H. R. (2021). The effectiveness of eight-stage cognitive-behavioral group therapy on body image and marital commitment. *Fam Couns Psychother*, 4(1), 63-76. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.55553.2611> (In Persian)
- Rahmati, S., & Barjali, A. (2020). The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on body image, attachment style, and emotion regulation in women with eating disorders. *Appl Psychol Res*, 12(4), 175-196. 10.22059/JAPR.2022.317446.643734 (In Persian)
- Raygan, N., Shaeiri, M. R., & Asghari Moghadam, M. A. (2007). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy based on the 8-stage model on negative body image of

- female university students. *Clin Psychol Person*, 4(2), 11-22. https://cpap.shahed.ac.ir/article_2565.html
- Sabokbari, K., Abbasi, R., & Gholamibakr, N. (2022). The effectiveness of schema therapy on fear of negative evaluation in girls with social anxiety. *Clin Psychol Stud*, 11(2), 95-112. 10.22067/TPCCP.2022.72888.1182 (In Persian)
- Sadock, B. J., Sadock, V., & Ruiz, P. (2015). *Summary of Psychiatry: Behavioral Sciences-Clinical Psychiatry*. 1. <https://www.amazon.com/Kaplan-Sadocks-Synopsis-Psychiatry-Behavioral/dp/1609139712>
- Saleh Mirhosseini, V., Rafieepour, A., & Alavi, S. (2020). Cognitive-behavioral therapy, body dysmorphic disorder: A review study. *Royesh*. 9(8). URL: <http://frooyesh.ir/article-1-1974-fa.html>
- Shekari, O., Garavand, F., Nakhsh, Z., Alitarokhan, R., & Payizi, M. (2008). Psychometric properties of the short form of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Psychiatry Clin Psychol*, 14(3), 316-325. URL: <http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-574-en.html>
- Sohrabi, Z., Dortaj, F., & Saadipour, I. (2020). The effectiveness of self-compassion training on cognitive slipping and fear of negative evaluation. *Iranian Psychologists*, 16(64), 401-410. <https://www.sid.ir/paper/1071273/fa>
- Taylor, J. (2019). The Body Image Workbook for Teens: Activities to Help Girls Develop a Healthy Body Image in an Image-Obsessed World. *Link*
- Will, D., & Naziroglu, F. (2020). *Body dysmorphic disorder: A treatment guide*. Translated by Mohsen Ahmadi Tahoor-Soltani and Mostafa Peymbari. Arjmand Publications. [Link]
- Yousefi, A., Taher, M., Aghaei, H., & Baqeri Nia, H. (2022). A comparison of the effectiveness of individual psychotherapy and cognitive-behavioral therapy on the body image of women referring to cosmetic surgery centers. *Sabzevar Univ Med Sci*, 29(2), 281-290. <https://www.sid.ir/paper/1089044/en> (In Persian)
- Yue, Y., & Jia, Y. (2023). Fear of negative evaluation: A cross-sectional study among undergraduate nursing students. *NurseEducToday*, 121, 105678. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105678>

Table of Contents

- 1 **The Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Emotion Regulation Strategies in Adolescents with Oppositional Defiant Disorder**
Jafar Ghaitasi, Ahmad Amani
- 2 **Development and Validation of the Educational Package of the Cognitive Strategy of Emotion Regulation based on the Theory of Mindfulness and its Effectiveness on the Prosocial Behavior of Male High School Students**
Esmaeil Sadipour, Alimohammad Falahati Oushibi, Soghra Ebrahimi Ghavam, Hasan Asadzade, Kamran Sheivandi Cholicheh
- 3 **The Relationship between Hot Executive Functions and Self-esteem with the Moderating Role of Teacher's Emotional Support in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder**
Alireza Asgharzadeh, Seyyed Mohsen Asgharinekah, Sakineh Soltani Kuhbanani
- 4 **The Relationship between Childhood Maltreatment and Difficulties in Emotion Regulation according to the Mediating Role of Attachment Components (Anxious, Avoidant, and Disorganized)**
Nazanin Poureghbal, Mojtaba Tamaddoni
- 5 **The Effectiveness of Life Design Counseling on the Perceived Employability of Undergraduate Students: A Mixed-Methods Study**
Sepideh Moghaddas, Parisa Nilforooshan, Ahmad Sadeghi
- 6 **The Effectiveness of Forgiveness Intervention on the Desire to Compensate and Interpersonal Motivations related to the Wrongdoing of Women Involved in Emotional Divorce**
Tayebeh Sharifi, Homa Moghimi, Zohreh Latifi, Reza Ahmadi
- 7 **Comparing The Effectiveness of Healthy Body Image Package (HBIP) and Cash Cognitive-Behavioral Therapy (C-CBT) on Fear of Negative Evaluation in Dissatisfied Adolescents Aged 12 to 15**
Shiva Akhtarian, Mansoureh Bahramipour Isfahani, Ghlolamreza Manshaee

Manager in Charge and Chief Editor:

Professor, Bahramali Ghanbari Hashemabadi, Ferdowsi University of Mashhad

Editorial Board:

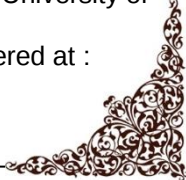
- **Dr. Hamid Reza Aghamohammadian sharbaf**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Seyed Amir Aminyazdi**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Jalil Babapour kehirocin**
Professor, University of Tabriz
- **Dr. Noor Mohamad Bakhshani**
Professor, University of Zahedan
- **Ahmad Borjali**
Professor, Allameh Tabataba'i University
- **Dr. Mohammad Ali Besharat**
Professor, University of Tehran
- **Dr. Abdollah Shafiabadi**
Professor, Allameh Tabataba'i University
- **Dr. Javad Salehi Fadardi**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Kiumars Farahbakhsh**
Associate Professor, Allameh Tabataba'i University
- **Dr. Bahram Ali Ghanbari Hashemabadi**
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
- **Dr. Seyed Ali Kimiaei**
Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

Excutive Manager : Sajad Kamalinia

Technical Editor : Shahrbanoo Aali, Abbas Firoozabadi

- This JOURNAL is published biannually by Ferdowsi University of Mashhad, Iran
- The editorial board reserves the right to accept or reject publications, if necessary to make all editorial changes, and to arrange articles in an appropriate order.
- Mailing Address : Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, P.O.Box. 9177948974-1518, Mashhad.
- All submissions and correspondence should be online and Registered at :

<https://tpccp.um.ac.ir>



In the Name of Allah

Ferdowsi University of Mashhad
Faculty of Education and Psychology

**Research in
Clinical Psychology and Counseling**

A Bi-annual Journal

Vol. 14, No. 2, 2025

Print ISSN: 2251-6352
Online ISSN: 2423-4265

This Journal is indexed in
ISC, Magiran, Noormags, SID, Google Scholar



Ferdowsi University of
Mashhad
Faculty of Education and Psychology

Research in Clinical Psychology and Counseling

Vol. 14, No. 2, 2025

eISSN: 2423-4265

ISSN: 2251-6352

28

The Effectiveness of Emotional Schema Therapy on Emotion Regulation Strategies in Adolescents with Oppositional Defiant Disorder

Jafar Ghaitasi, Ahmad Amani

Development and Validation of the Educational Package of the Cognitive Strategy of Emotion Regulation based on the Theory of Mindfulness and its Effectiveness on the Prosocial Behavior of Male High School Students

Esmaeil Sadipour, Alimohammad Falahati Oushibi, Soghra Ebrahimi Ghavam, Hasan Asadzade, Kamran Sheivandi Cholicheh

The Relationship between Hot Executive Functions and Self-esteem with the Moderating Role of Teacher's Emotional Support in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Alireza Asgharzadeh, Seyyed Mohsen Asgharinekah, Sakineh Soltani Kuhbanani

The Relationship between Childhood Maltreatment and Difficulties in Emotion Regulation according to the Mediating Role of Attachment Components (Anxious, Avoidant, and Disorganized)

Nazanin Poureghbal, Mojtaba Tamaddon

The Effectiveness of Life Design Counseling on the Perceived Employability of Undergraduate Students: A Mixed-Methods Study

Sepideh Moghaddas, Parisa Nilforooshan, Ahmad Sadeghi

The Effectiveness of Forgiveness Intervention on the Desire to Compensate and Interpersonal Motivations related to the Wrongdoing of Women Involved in Emotional Divorce

Tayebeh Sharifi, Homa Moghimi, Zohreh Latifi, Reza Ahmadi

Comparing The Effectiveness of Healthy Body Image Package (HBIP) and Cash Cognitive-Behavioral Therapy (C-CBT) on Fear of Negative Evaluation in Dissatisfied Adolescents Aged 12 to 15

Shiva Akhtarian, Mansoureh Bahramipour Isfahani, Ghlolamreza Manshaee