

Research Paper



Effectiveness of Self-Differentiation Training on Empathy and Self-Control of Divorced Students with Tendency Towards High Risk Behaviors



Mohaddeseh Darvishi ¹, Noushin Taghinejad ^{2*}, Azita Amirfakhraei ²

1. PhD Student in General Psychology, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.16519

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.16519)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16519.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Empathy, self-control, impulsivity, high risk behaviors, divorce

Received: 2022/11/11

Accepted: 2022/12/25

Available: 2023/08/21

The present study was conducted to investigate the effectiveness of self-differentiation training on empathy and self-control of divorced students with tendency towards high-risk behaviors. The research method was semi experimental (with experimental and control groups) with three-stage design (pretest, posttest, follow-up) and two-month follow-up period. The statistical population of the research included divorced students with a tendency towards high-risk behaviors who were studying in the first and second period of high school in the academic year of 2020-2021 in Bandar Abbas city. thirty-five divorced students with a tendency towards high-risk behaviors were selected through purposive sampling method and considering the criteria for entering the research and were randomly accommodated into experimental and control groups (18 students in the experimental and 17 students in the control group). The students in the experimental group received ten seventy five-minute sessions of self-differentiation training during ten weeks. High Risk Behaviors Questionnaire (Mohammadkhani, 2007), Empathy Questionnaire (Jolliffe, Farrington, 2006) and Self-Control Questionnaire (Tangney, Baumeister, Boone, 2004) were used in the present study. The data were analyzed through mixed ANOVA via SPSS23 software. The results showed that self-differentiation training has significant effect on the empathy ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.57$, $F = 43.38$) and self-control ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.53$, $F = 37.32$) in the divorced students with tendency towards high-risk behaviors. According to the findings of the present study it can be concluded that self-differentiation training can be used as an efficient method to increase empathy and self-control of divorced students with tendency towards high-risk behaviors through employing techniques such as differentiating rational from irrational beliefs, equipping the members with special communicative skills and shouldering the responsibility.



* Corresponding Author: Noushin Taghinejad

E-mail: nooshin.taghinejad@gmail.com

مقاله پژوهشی



اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر



محدثه درویشی^۱، نوشین تقی‌نژاد^{۲*}، آریتا امیرفخرایی^۲

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.
۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.16519

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.16519)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16519.html



مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

خودمتمایزسازی، همدلی، خودکنترلی، رفتارهای پرخطر، طلاق

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون - پس‌آزمون - پیگیری) و مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر بود که در دوره اول و دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهر بندرعباس مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش تعداد ۳۵ دانش‌آموز طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر با روش نمونه‌گیری هدفمند و در نظر گرفتن ملاک‌های ورود به پژوهش انتخاب و با شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۷ دانش‌آموز در گروه گواه). دانش‌آموزان در گروه آزمایش آموزش خودمتمایزسازی را طی ده هفته در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای دریافت نمودند. در این پژوهش از پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر (محمدخانی، ۱۳۸۶)، پرسشنامه همدلی (جولیف و فارینگتون، ۲۰۰۶) و پرسشنامه خودکنترلی (تانجی، بامیستر و بون، ۲۰۰۴) استفاده شد. داده‌های حاصل با تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی ($F=43/38$; $Eta^2=0/57$; $P<0/001$) و خودکنترلی ($F=37/32$; $Eta^2=0/53$; $P<0/001$) دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر تأثیر معنادار دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش خودمتمایزسازی با بهره‌گیری از فنونی همانند متمایز ساختن باورهای منطقی و غیرمنطقی، مجهز ساختن اعضا به مهارت‌های خاص ارتباطی و پذیرفتن مسئولیت می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر مورد استفاده قرار گیرد.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۰۸/۲۰

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۰/۰۴

منتشر شده: ۱۴۰۲/۵/۳۰

* نویسنده مسئول: نوشین تقی‌نژاد

رایانامه: nooshin.taghinejad@gmail.com

مقدمه

خانواده، به عنوان بنیادی‌ترین نهاد فرهنگی و اجتماعی، پایدارترین اثرگذاری را بر اعضای خویش دارد، به طوری که نگرش‌ها، رفتارها، باورها و عواطف افراد عمیقاً تحت تأثیر بستر خانواده است (خدادادی، کلائی و گوهری‌پور، ۱۳۹۹). عدم حضور هر یک از والدین در محیط خانواده به علت طلاق، تعادل آن را بر هم زده و موجب تضعیف کارکردهای خانواده و کاهش نظارت و کنترل اجتماعی می‌شود (قره‌داغی و مبینی‌کشه، ۱۳۹۹) و به تبع آن، اعتیاد و بزهکاری، مشکلات جسمانی، آشفتگی روانی و اجتماعی و اختلال‌های رفتاری در فرزندان افزایش می‌یابد (اسلامی، حاج حسینی و اژه‌ای، ۱۳۹۶). دامنه اثرات مخرب طلاق بر فرزندان به حدی است که فرزندان دارای تجربه طلاق والدین را قربانیان بی‌وکیل می‌نامند (استوکپک^۱، ۲۰۱۹). از مشکلات رفتاری که برای فرزندان طلاق به خصوص در دوره نوجوانی پیش می‌آید، گرایش به رفتارهای پرخطر^۲ است (نجف‌پور، پورحسینی و جمالی، ۱۳۹۵). مفهوم گسترده رفتارهای پرخطر، سلسله‌ای از رفتارها را در برمی‌گیرد که نه تنها برای فرد درگیر در این رفتار و افراد مهم زندگی وی زیان‌های جدی به بار می‌آورد، بلکه باعث صدمه غیرعمدی به افراد بی‌گناه دیگر نیز می‌شود (وینتراب، زینبرگ، باردن و میکلوویتز^۳، ۲۰۱۹). از رایج‌ترین رفتارهای پرخطر می‌توان مصرف زیاد مشروبات، سوءمصرف مواد، آمیزش جنسی نایمن، رانندگی بی‌پروا، ورزش‌های خطرناک، قماربازی و اعمال بی‌بندوبار و غیرقانونی اشاره کرد (چپاه، لیم و کی^۴، ۲۰۱۹). بررسی رفتارهای پرخطر از حیث نتایجی که برای زندگی، سلامتی و رشد روانی و اجتماعی نوجوان به همراه می‌آورد از قبیل بیماری‌های روانی همچون افسردگی، ناخوشی و حتی مرگ، ایدز و بیماری‌های جنسی، ترک تحصیل، فرار از مدرسه، عدم موفقیت تحصیلی و شغلی و درگیری در جرائم مختلف دارای اهمیت است (بانستولا، اوگینو و اینو^۵، ۲۰۲۰). بسیاری از رفتارهای پرخطر از قبیل سیگار، الکل، مواد مخدر و روابط جنسی نامطمئن در سنین نوجوانی اتفاق می‌افتند (دالستروم، پاریزک و داوتی^۶، ۲۰۲۰). در یک جمع‌بندی می‌توان اشاره نمود که عوامل خانوادگی، روانی و شخصیتی و عوامل اجتماعی در بروز رفتارهای پرخطر نوجوانان موثر است (وایانی، عبدالله، زالکیفلی و مالونگی^۷، ۲۰۲۰). بروز رفتارهای پرخطر در نوجوانان علل مختلفی می‌تواند داشته باشد. یکی از علت‌ها می‌تواند هیجان‌خواهی^۸ باشد (هرمان، کریچلی و دوکا^۹، ۲۰۱۸).

گرایش به رفتارهای پرخطر سبب ایجاد مشکلات ارتباطی در نوجوانان می‌شود که این روند می‌تواند تأثیر منفی بر افراد و محیط پیرامونشان بگذارد و معمولاً نتیجه انجام این رفتارهای منفی نیز به خود آنها باز می‌گردد. این فرایند سبب می‌شود تا ارتباط روانی و هیجانی نوجوانان با

دیگران دچار آسیب شده و همدلی^{۱۰} آنان کاسته شود. همدلی رفتاری است که فرد از لحاظ احساسات، افکار و رفتارها، خود را در موقعیت دیگری قرار می‌دهد و قادر به درک و احترام از دیدگاه آن فرد است و طبق آن، با آن شخص رفتار می‌کند (وانگ، وانگ، دنگ و چن^{۱۱}، ۲۰۱۹). درعین‌حال، همدلی، درک فرد از احساسات، افکار، نگرش و تجربیات فردی است که خود را در جایگاه آن قرار می‌دهد. همدردی به معنی درک افراد دیگر به لحاظ احساسی است (آتان^{۱۲}، ۲۰۱۸). همدلی به عنوان توانایی شناخت حالات روانی (احساسات، افکار و انگیزش‌های) دیگران و پاسخ‌دهی به آنها با هیجانات هم‌خوان، تعریف شده است (پتراسی، کرا، آلیسیو، مونتاناری و لانسپا^{۱۳}، ۲۰۱۶). همدلی سبب می‌شود تا افراد هویت حرفه‌ای خود را در آینده درک کنند (جکسون، آتوگی و ترمبلی^{۱۴}، ۲۰۱۵). همچنین سبب می‌شود افراد بتوانند به پیش‌بینی افکار، احساسات و رفتار دیگران بپردازند (کاجی، عارفی، آقایی، اصلی‌آزاد و فرهادی، ۱۳۹۶). افرادی که از میزان همدلی پایین‌تری برخوردارند بیشتر احتمال دارد رفتارهای جامعه‌ستیز از خود بروز دهند و برعکس، افرادی که از میزان همدلی بالاتری برخوردارند، بیشتر احتمال دارد رفتارهای جامعه‌پسند از خود نشان دهند (درزی، یعقوبی و رشید، ۱۴۰۰).

گرایش به رفتارهای پرخطر، به شکل معمول خودکنترلی^{۱۵} نوجوانان را کاهش می‌دهد (بشیریان، حیدرنبیا، اله‌وردی‌پور و حاجی‌زاده، ۱۳۹۱). چنانکه اکبرپور، زارع بهرام‌آبادی، دوابی و حسینی (۱۴۰۰) نشان داده‌اند که گرایش به رفتارهای پرخطر، می‌تواند با ایجاد تمایل به رفتارهای مخرب، خودکنترلی نوجوانان را متاثر سازد. بخش قابل توجهی از آسیب‌شناسی روانی کودکان و بزرگسالان به نارسایی در خودکنترلی مربوط می‌شود (زابو، پیکو و فیتزپاتریک^{۱۶}، ۲۰۱۹). کنترل خود عبارت است از مدیریت فرد بر رفتار و یادگیری خود. اصطلاح کنترل خود یا خویشتن‌داری، به طور معمول برای توانایی مهار رفتار تکانشی از طریق مهار امیال فوری کوتاه مدت به کار برده می‌شود (ژانگ و ژائو^{۱۷}، ۲۰۲۰). برترمز^{۱۸} (۲۰۱۲) خودکنترلی را به عنوان یک توانایی دانسته و آن را ظرفیت سرشت افراد در نادیده گرفتن یا تغییر دادن تمایلات در پاسخ به حالت غالب آنها تعریف می‌کند. برای این که فرد بتواند رفتار را کنترل کند، باید این نکته که او عامل علی یک رفتار است، درک کند و متوجه باشد که رفتار و پیامد آن حاصل عملی است که او تا حدی می‌تواند بر آن کنترل داشته باشد (یغمایی، ملک‌پور و قمرانی، ۱۳۹۸). نارسایی خودکنترلی نشانگر ناتوانی در تفکر در مورد پیامد رفتار است (مانسیلی، روکو، ناپولیتانو و سالکانی^{۱۹}، ۲۰۲۲). ناتوانی در خودکنترلی با بسیاری از مشکلات مانند اعتیاد به مواد مخدر، الکل، دزدی،

10. empathy

11. Wang, Wang, Deng, Chen

12. Atan

13. Petrucci, Cerra, Aloisio, Montanari, Lancia

14. Jackson, Eug_ene, Tremblay

15. Self-control

16. Szabo, Piko, Fitzpatrick

17. Zhang, Zhao

18. Bertrams

19. Mancinelli, Ruocco, Napolitano, Salcuni

1. Stokkebekk

2. tendency to high-risk behaviors

3. Weintraub, Zinberg, Bearden, Miklowitz

4. Cheah, Lim, Kee

5. Banstola, Ogino, Inoue

6. Dalstrom, Parizek, Doughty

7. Wahyuni, Abdullah, Zulkifli, Mallongi

8. sensation seeking

9. Herman, Critchley, Duka

و مشکلات مشابه دیگر رابطه دارد. به زبانی کلی‌تر فقدان خودکنترلی ممکن است پیامدهای منفی برای سلامت روان افراد داشته باشد (ژانگ، چن، سو و ژانگ^۱، ۲۰۲۱).

روش‌های درمانی و آموزشی مختلفی برای کودکان و نوجوانان طلاق به کار گرفته شده است. از جمله این روش‌ها می‌توان به آموزش خودمتمایزسازی^۲ اشاره کرد که کارایی آن در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی فرزندان طلاق تایید شده است (کارخانه، جزایری، بهرامی و فاتحی‌زاده، ۱۳۹۴؛ رضایی‌نژاد، مرادی، حسنی و سجادی، ۱۳۹۷؛ ترخان، ۱۳۹۷؛ محمدی، ۱۳۹۷؛ حیدری و حبی، ۱۳۹۷؛ شکری و مهری‌نیا، ۱۳۹۹؛ بیاتی اشکفتکی، احمدی، چرامی و غضنفری، ۱۴۰۰؛ بیاتی اشکفتکی و همکاران، ۱۴۰۱؛ لیو، لو، وو، وانگ و وو^۳، ۲۰۱۶؛ دوبلا، برنا، کانستنت و ناندترینو^۴، ۲۰۱۸؛ کیم^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). خودمتمایزسازی بر پایه پژوهش‌های بوون^۶ بنا نهاده شده است. وی بر این باور است که خودمتمایزسازی نه تنها فرایند درمانی بلکه تکنیک درمانی نیز محسوب می‌شود (بیاتی اشکفتکی و همکاران، ۱۴۰۱). آموزش خودمتمایزسازی به دنبال این هدف است که اشخاص به طور مستقل بر اساس شخصیت خود و نه دیگران، عواطف و افکار خود را کنترل کنند و به دنبال سرخ‌هایی بگردند حاکی از این که چگونه اضطراب و فشارهای گوناگون بر فرد ظاهر می‌شود و چگونه فرد می‌تواند از همان آغاز با فشارهای روانی به طرز موثری انطباق پیدا کند (دوبا و همکاران، ۲۰۱۸). خودمتمایزسازی شامل دو بعد درون روانی و بین فردی می‌شود. بعد درون روانی خودمتمایزسازی عبارت از میزان توانایی فرد برای تفکر واقع‌بینانه راجع به موضوعات سرشار از عاطفه در خانواده است و موجب رشد الگوهی خودانعکاسی به منظور شناخت خودمان می‌شود. بعد بین فردی خودمتمایزسازی یعنی توانایی به دست آوردن کنترل عاطفی و در عین حال، ماندن در جو عاطفی شدید خانواده (ییلدیز^۷، ۲۰۲۲). افراد تمایز یافته تعریف مشخصی از خود و عقایدشان دارند و می‌توانند مسیر زندگی خویش را انتخاب نمایند و در موقعیت‌های به شدت عاطفی که در بسیاری از افراد سبب بروز رفتارهای غیرعادی و گرفتن تصمیمات نافرجام می‌شود، مهار خود را از دست ندهند. در اصل خودمتمایزسازی نشان دهنده میزان بالندگی هیجانی است. به طور کلی افرادی که بر توانایی‌ها، محدودیت‌ها، نقاط ضعف و قوت خود بیشتر آگاهی دارند و می‌توانند خود را متمایز از سایرین دیده و توفیق بیشتری در حل مشکلات خود بیابند (آقاجانی هشجین، شوقی و نعیمی، ۱۳۹۳).

در خصوص ضرورت پژوهش حاضر می‌توان گفت مشکلات زناشویی والدین و بروز طلاق بر فرزندان و کیفیت روابط آنها تاثیر می‌گذارد (استوکپک، ۲۰۱۹، اسلامی، حاج حسینی و اژه‌ای، ۱۳۹۶) و بین تعارضات زناشویی و مشکلات رفتاری فرزندان رابطه مثبت وجود دارد (استپ و

1. Zhu, Chen, Su, Zhang
2. Self-Differentiation
3. Liu, Luo, Wu, Wang, Wu
4. Doba, Berna, Constant, Nandrino
5. Kim
6. Bowen
7. Yildiz

ویلکوکس^۸، ۲۰۲۰، نجف‌پور، پورحسینی و جمالی، ۱۳۹۵). در این میان یکی از قربانیان اصلی پیامدهای ناشی از طلاق و والدین، فرزندان بوده‌اند. بر این اساس ضرورت انجام مداخله در این گروه به شکل جدی احساس می‌شود. این فرایند زمانی اهمیتی دوچندان پیدا می‌کند که فرزندان طلاق، به انجام رفتارهای پرخطر نیز گرایش داشته باشند. آنچه مسلم است نوجوانان بیش از سایر گروه‌های سنی در معرض گرایش به رفتارهای پرخطر قرار دارند. شیوع رفتارهای پرخطر در بین نوجوانان و جوانان در سال‌های اخیر در ایران به یک مسئله اجتماعی تبدیل شده و نگرانی‌های عمیقی را در سطوح مختلف مدیریتی، دانشگاهی و عمومی جامعه به وجود آورده است. چنین فرایندی ضرورت توجه به این قشر از جامعه و بکارگیری روش‌های آموزشی و درمانی کارآمد را برای آنان برجسته می‌سازد. علاوه بر این با توجه به تاثیر طلاق بر مولفه‌های روان‌شناختی، ارتباطی، اجتماعی، عاطفی و تحصیلی فرزندان، این پژوهش به دنبال آن است تا افق تازه‌ای را در درمان مولفه‌های روان‌شناختی نوجوانان دارای والدین مطلقه بگشاید. این در حالی است که در زمینه بکارگیری آموزش خودمتمایزسازی برای دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر به شدت خلا پژوهشی احساس می‌شود. حال با توجه به موضوعات و تحقیقات بیان شده در مورد اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی و از سوی دیگر با توجه به خلاء پژوهشی موجود به علت عدم وجود پژوهش مشابه، مساله اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر است.

روش

روش پژوهش از نوع روش پژوهش نیمه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح سه مرحله‌ای (پیش‌آزمون- پس‌آزمون- پیگیری) و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر بود که در دوره اول و دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در شهر بندرعباس مشغول به تحصیل بودند. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد. بدین صورت که با مراجعه به ۱۵ آموزشگاه متوسطه اول و دوم پسرانه بندرعباس، دانش‌آموزان با والدین مطلقه مورد شناسایی قرار گرفتند. در این مرحله ۱۹۶ دانش‌آموز مورد شناسایی قرار گرفت. سپس به دانش‌آموزان دارای والدین مطلقه، پرسشنامه رفتارهای پرخطر ارائه شد تا بدین وسیله دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر مورد شناسایی قرار گیرند. علاوه بر این در این مرحله مصاحبه بالینی نیز صورت گرفت. در این مرحله تعداد ۷۴ دانش‌آموز دارای گرایش به رفتارهای پرخطر تشخیص داده شدند. سپس از بین این دانش‌آموزانی که با این پرسشنامه دارای گرایش به رفتارهای پرخطر تشخیص داده شدند (کسب نمرات بالاتر از ۱۳۰)، تعداد ۴۰ نفر از آنها را به ترتیب نمره کسب شده در پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). سپس گروه‌های آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به آموزش

دهنده همدلی بیشتر است. در مطالعه آلیبرو، ملتریکاردی، اسپلتری و توسا^۴ (۲۰۰۹) برای مقیاس کامل ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد. همچنین برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی سازه استفاده کردند. آن‌ها یک آزمون همدلی پایه را با پرسشنامه همدلی هیجانی محرابیان (۱۹۹۶) با شاخص کنش‌ورزی بین‌شخصی دیویس (۱۹۸۰) و مقیاس جامعه‌پسند کاپرا و همکاران (۲۰۰۵) ترکیب کردند و همبستگی معناداری نشان دهنده روایی سازه به دست آوردند. همچنین جعفری، نوروزی و فولادچنگ (۱۳۹۶) گزارش دادند که در خود پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و روش آزمون مجدد ۰/۷۲ است. از سوی دیگر، بیگی (۱۳۹۰)؛ به نقل از کاجی، عارفی، آقایی، اصلی‌آزاد و فرهادی، (۱۳۹۶) ضریب روایی این پرسشنامه را ۰/۹۴ و با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه کرد که نشان دهنده روایی و پایایی برازش است. از این پرسشنامه پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه خودکنترلی (SCQ): پرسشنامه خودکنترلی توسط تانجی، بامیستر و بون^۵ در سال ۲۰۰۴ تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۳ سوال بوده و هدف آن سنجش میزان کنترل افراد بر خودشان است. طیف پاسخگویی آن از نوع مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت هرگز ۱، به ندرت ۲، گهگاهی ۳، زیاد ۴ و بسیار زیاد ۵ می‌باشد، اما این شیوه نمره‌گذاری در مورد سوالات ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ معکوس شده و به صورت زیر در می‌آید: هرگز ۵، به ندرت ۴، گهگاهی ۳، زیاد ۲ و بسیار زیاد ۱. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات را با هم جمع کنید. حداکثر نمره برای پرسشنامه خودکنترلی ۶۵ و حداقل ۱۳ است. نمره بالاتر بیانگر خودکنترلی بالاتر فرد خواهد بود و برعکس نمره پایین‌تر بیانگر خودکنترلی پایین فرد خواهد بود (تانجی و همکاران، ۲۰۰۴). روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش موسوی مقدم، هوری، امیدی وظهیری خواه (۱۳۹۴) محاسبه و مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش تانجی و همکاران (۲۰۰۴) روایی سازه این پرسشنامه با ارزیابی همبستگی آن با مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی، سازگاری، روابط مثبت و مهارت‌های بین‌فردی مورد تایید قرار گرفته است. همچنین پایایی آن بر روی دو نمونه آماری با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۵ بدست آمده است (موسوی مقدم و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسشنامه توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد.

شیوه اجرای پژوهش

جهت انجام پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با مسئولان آموزش و پرورش بندرعباس انجام شد. سپس ضمن هماهنگی با مسئولین مدارس متوسطه اول و دوم، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر جهت شرکت در پژوهش مورد شناسایی قرار گرفت. سپس با رضایت کتبی از این دانش‌آموزان و گمارش تصادفی آنها در گروه‌های آزمایش و گواه (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه)، پرسشنامه‌های پژوهش اجرا شد. در نهایت، بر

خودمتمایزسازی را دریافت نمودند. این در حالی بود که گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بودند. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و تعداد ۳۵ دانش‌آموز در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۷ دانش‌آموز هم در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن والدین مطلقه، کسب نمره ۱۳۰ و بالاتر در پرسشنامه گرایش به رفتارهای پرخطر، داشتن سن ۱۸-۱۳ سال (حضور در در پایه تحصیلی هفتم، هشتم، نهم، دهم و یازدهم)، رضایت نوجوان و والد جهت شرکت فرزند خود در پژوهش نداشتن بیماری جسمی و روان‌شناختی حاد و مزمن دیگر (با توجه به پرونده سلامت و مشاوره‌ای آنان) و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و عدم پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش در یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و یا پیگیری بود.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه رفتارهای پرخطر (HRBQ): پرسشنامه رفتارهای پرخطر با اقتباس از پرسشنامه مرکز پیشگیری از رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل بیماری‌های آمریکا، ۲۰۰۸) توسط محمدخانی (۱۳۸۶) طراحی و تنظیم شده است. این پرسشنامه دارای ۴۲ سوال و هفت زیرمقیاس مصرف سیگار و قلیان، مصرف مشروبات الکلی، مصرف روان‌گردان، رفتار پرخطرگرانه، فکر و اقدام به خودکشی، فرار و ارتباط با جنس مخالف را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۴۲ تا ۲۱۰ است. کسب نمرات بیشتر نشان دهنده رفتارهای پرخطر بالاتر نوجوان است. نمره برش این پرسشنامه ۱۳۰ است (محمدخانی، ۱۳۸۶). روایی محتوایی این پرسشنامه توسط محمدخانی (۱۳۸۶) بررسی و به میزان ۰/۸۷ گزارش شده است. آزرمی و محمدخانی (۱۳۸۸) نیز میزان پایایی نمره کل پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و پایایی زیرمقیاس‌های را به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۸۳، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. ضریب همسانی درونی این پرسشنامه در پژوهش جهان شاه‌لو، محمدخانی، امیری، فخار و حسینی (۱۳۹۵) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسشنامه توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد.

پرسشنامه همدلی (EQ): پرسشنامه همدلی توسط جولیف و فارینگتون^۳ (۲۰۰۶) ایجاد شد. ویژگی‌های روان‌شناختی این مقیاس توسط آلیبر و همکاران (۲۰۰۸) در بین دانش‌آموزان و دانشجویان مورد ارزیابی قرار گرفت. این مقیاس در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود که پاسخ هر عبارت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است. بر این اساس دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۱۰۰ است. کسب نمرات بالاتر نشان

1. High Risk Behaviors Questionnaire
2. Empathy Questionnaire
3. Jolliffe, Farrington

4. Albiero, Matricardi, Speltri, Toso
5. Self-Control Questionnaire
6. Tangney, Baumeister, Boone

مهارت‌های خاص ارتباطی	بین خود و دیگران	واقع را یادداشت کرده و تفسیر خود از آن را بیان نمایند.
جلسه ششم	بررسی انتخاب‌ها و پذیرفتن مسئولیت	پذیرش مسئولیت هر یک از اعضا برای پرورش یک رابطه هفته انجام داده و مسئولیت آن را می‌پذیرد.
جلسه هفتم	آشنایی با مرزها و حیطه‌های کنترل فرد در زندگی شخصی	استفاده از تصویرسازی ذهنی جهت تشخیص فرد از اینکه در یک موقعیت خاص چه برنامه ای را طرح می‌کند و به دنبال پیروی از شرایط است یا کنترل خودش
جلسه هشتم	یکپارچه ساختن ارزش‌ها و تجارب در ارتباطات	بررسی نقشی که فرد ناآگاهانه آن را ایفا می‌کند. خاطرات خود را در دوران یادداشت کنند و در رابطه با نقش خود در آنها قضاوت کنند.
جلسه نهم	خودشناسی عمیق‌تر هر یک از اعضا	بیان ویژگی‌های مثبت و منفی هر یک از اعضا و پذیرفتن و دوست داشتن هر یک از صفات
جلسه دهم	گرفتن بازخورد از همدیگر	روشن کردن نقاط قوت و ضعف شخصی، که در روابط بین فردی و درون فردی موثر است. نظرخواهی هر یک از افراد در مورد دوره و بیان افکار و احساس خود از این دوره. اجرای پس آزمون

روی گروه آزمایش مداخلات آموزش خودمتمایزسازی (۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای) به صورت هفته‌ای یک جلسه و در طی ۱۰ هفته در گروه‌های ۵ نفره انجام شد، در حالی که گروه گواه مداخلات درمانی را دریافت نکرد. پس از دوره‌ای دو ماهه، مرحله پیگیری نیز اجرا شد. جهت ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش حاضر، قبل از شروع مداخله، جوانب درمانی و آموزشی مداخلات برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. این در حالی است که تمام فرایند اجرایی مداخله نیز به شکل رایگان برای آنها ارائه داده شد. لازم به ذکر است که مداخله پژوهش حاضر توسط پژوهشگر با رعایت کامل پروتکل‌های بهداشتی ارائه شد. پس از ریزش ۳۵ دانش‌آموز در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۷ دانش‌آموز هم در گروه گواه). جلسات مداخله‌ای آموزش خودمتمایزسازی برگرفته از پروتکل آموزش خودمتمایزسازی بیاتی اشکفتکی و همکاران (۱۴۰۰) است. لازم به ذکر است که فرم رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش به تمام شرکت‌کنندگان در پژوهش ارائه داده شد تا آنان با رضایت کامل و آگاهانه در پژوهش مشارکت داشته باشند.

جدول ۱: مداخلات مربوط به آموزش خودمتمایزسازی (بیاتی اشکفتکی و همکاران، ۱۴۰۰)

جلسه	هدف	موضوع	تکالیف
جلسه اول	معرفی اعضا	آشنایی با اعضای گروه، بیان قوانین و اهداف گروه و ایجاد حس تعهد برای ادامه جلسات	نوشتن ویژگی‌های خود
جلسه دوم	آشنایی با مرزهای ارتباطی در زندگی شخصی	بحث در مورد آداب و رسوم ناگفته و نقش‌های ناآگاهانه موروثی در خانواده	از اعضا خواسته می‌شود تا به شیوه ای مصور، نسل نگار که پیشینه خانوادگی آنها در آن ترسیم می‌شود را تا ۳ نسل قبل ترسیم کنند.
جلسه سوم	شناسایی تعابیر و تفاسیر و جدا کردن آنها از واقعیت	متمایز ساختن باورهای منطقی و غیرمنطقی در رابطه با دیگران	از اعضا خواسته می‌شود تا هر یک از آنها ۳ حادثه یا تجربه خود را یادداشت کنند و سپس احساس و فکر و رفتار خود را مشخص سازند.
جلسه چهارم	پرورش پایه ای محکم برای برقراری صمیمیت	آشنا کردن اعضا با نیازهای روانی خود از قبیل نیاز به شهرت، نیاز به دوست داشتن، نیاز به مهربانی، نیاز به خودشکوفایی و ...	چند واقعیه که موجب شادی، ترس، خشم و ... شده است را یادداشت نمایند و مشخص نمایند که نیاز به احترام، علت آنها چه بوده است.
جلسه پنجم	مجهر ساختن اعضا به	اظهارنظر کردن اعضا درباره دیگران و میزان اعتماد میان فردی حاکم	توجه به روابط خود با دیگران در طول هفته و این که هر روز یک

نتایج

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵)، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها (بهینه) برای بررسی پیش فرض کرویت داده‌های پژوهش از آنالیز مولجی (حد بهینه بیشتر از ۰/۰۵) و جهت بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرنی استفاده شد. نتایج آماری با بهره گیری از نرم افزار آماری SPSS-23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

پرخاطر دارای اثرگذاری معنادار است ($P < 0/001$). اندازه اثر نشان می‌دهد آموزش خودمتمایزسازی به ترتیب ۴۴ و ۳۸ درصد از تفاوت در نمرات همدلی و خودکنترلی را تبیین می‌کند. همچنین نتایج بیان‌گر آن است که اثر متقابل نوع مداخله یعنی آموزش خودمتمایزسازی و عامل زمان هم بر نمرات همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخاطر دارای اثرگذاری معنادار است ($P < 0/001$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود آموزش خودمتمایزسازی در مراحل مختلف ارزیابی هم بر همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخاطر به میزان ۵۷ و ۵۳ درصد تاثیر معنادار داشته است. توان آماری کسب شده نیز حکایت از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه در این پژوهش می‌باشد. حال در ادامه در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات همدلی و خودکنترلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی ارائه می‌شود.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه زوجی میانگین نمره همدلی و خودکنترلی در مراحل سه‌گانه

متغیر	مرحله مبنا (میانگین)	مرحله مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
همدلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۵/۷۳	۱/۱۱	۰/۰۰۱
	پیگیری		-۵/۷۱	۰/۹۰	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۵/۷۳	۱/۱۱	۰/۰۰۱
خودکنترلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۵۸	۰/۳۰	۰/۹۵
	پیگیری		-۲/۲۱	۰/۴۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۲/۵۸	۰/۵۵	۰/۰۰۱
	پیگیری		۰/۳۷	۰/۱۷	۰/۰۹

همانگونه نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای همدلی و خودکنترلی تفاوت معنادار وجود دارد. این یعنی آموزش خودمتمایزسازی توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخاطر را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر نمایند. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان این گونه جمع‌بندی نمود که نمرات همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخاطر که در مرحله پس‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخاطر را مورد آزمون قرار داد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخاطر تأثیر

یافته‌های حاصل از داده‌های دموگرافیک نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در پژوهش دارای دامنه سنی ۱۳ تا ۱۸ سال بودند که در گروه آزمایش میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌آموزان $15/14 \pm 2/47$ و در گروه گواه $14/72 \pm 2/55$ سال بود. میانگین و انحراف استاندارد هیجان‌خواهی و تکانشگری در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با

مولفه‌ها	گروه‌ها	گرایش به رفتارهای پرخاطر			
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	انحراف معیار
همدلی	گروه آزمایش	۴۷/۶۱	۷/۸۲	۶۰/۶۶	۱۲/۹۰
	گروه گواه	۴۶/۹۴	۶/۱۱	۴۵/۳۵	۵/۲۴
	خودکنتر	۲۹/۲۲	۵/۲۷	۳۵/۲۷	۸/۳۲
لی	گروه آزمایش	۲۸/۹۴	۶/۲۰	۲۸/۰۵	۵/۹۶
	گروه گواه				

قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای همدلی ($F=0/13$; $P=20$) و خودکنترلی ($F=0/10$; $P=20$) برقرار است. همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در دو متغیر همدلی ($F=0/14$; $P=0/70$) و خودکنترلی ($F=0/40$; $P=0/36$) رعایت شده است. از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (همدلی و خودکنترلی) معنادار نبوده است ($P > 0/05$). این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای همدلی ($Mauchlys W=0/90$; $P=40$) و خودکنترلی ($Mauchlys W=0/89$; $P=25$) رعایت شده است.

جدول ۳: تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تأثیرات درون و بین‌گروهی برای متغیرهای همدلی و خودکنترلی

متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میلگین مجزورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
همدلی	مراحل	۷۶۲/۴۰	۲	۳۸۱/۷۰	۳۰/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۴۸
	گروه‌بندی	۲۴۳۲/۸۲	۱	۲۴۳۲/۸۲	۲۷/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۰۷۸۶۸	۲	۵۳۹۳۴	۴۲۳۸	۰/۰۰۱	۰/۵۷
خودکنترلی	خطا	۸۲۰/۴۲	۶۶	۱۲/۴۲			
	مراحل	۱۲۶/۵۴	۲	۶۸۲۲	۲۷۰۴	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	گروه‌بندی	۵۰۲/۱۲	۱	۵۰۲/۱۲	۱۸۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸
تعامل مراحل و گروه‌بندی	خطا	۲۲۱/۲۵	۲	۱۱۵۶۲	۳۷۳۲	۰/۰۰۱	۰/۵۳
	خطا	۲۰۹/۴۴	۶۶	۳/۰۹			

با توجه به جدول ۳ عامل عضویت گروهی یعنی آموزش خودمتمایزسازی بر نمرات همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای

معناداری داشته و توانسته همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر را کاهش دهد. اولین یافته مبنی بر اینکه تأثیر آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر با نتایج پژوهش‌های قبلی مطابقت دارد. همانطور که بیاتی اشکفتکی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که آموزش خودمتمایزسازی بر کیفیت دل‌بستگی و ناگویی هیجانی نوجوانان طلاق با اختلال رفتار برون‌سازی شده موثر است. همچنین شکری و مهری‌نیا (۱۳۹۹) گزارش کردند آموزش خودمتمایزسازی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و احساس گرفتاری مادران دارای کودکان مبتلا به اختلال کم‌توجهی و فزون‌کنشی اثر دارد. علاوه بر این حیدری و حبی، (۱۳۹۷) دریافتند که آموزش خودمتمایزسازی بر پریشانی روان‌شناختی و سازگاری اجتماعی نوجوانان طلاق اثربخش است. همچنین لیو و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان دادند که خودمتمایزسازی در پیش‌بینی سازگاری با شرایط چالش‌برانگیز در دانشجویان پرستاری نقش موثر و معنادار دارد. در نهایت دوبا و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که خودمتمایزسازی نقش موثر در بروز رفتارهای آسیب‌زای نوجوانان دارد. در توضیح احتمالی یافته حاضر در مورد اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر، باید گفت که می‌توان بیان کرد که آموزش خودمتمایزسازی به دنبال این هدف است که اشخاص به طور مستقل بر اساس شخصیت خود و نه دیگران، عواطف و افکار خود را کنترل کنند و به دنبال «سرنخ‌هایی بگردند حاکی از این که چگونه اضطراب و فشارهای گوناگون بر فرد ظاهر می‌شود و چگونه فرد می‌تواند از همان آغاز بر اضطراب به طرز مؤثری انطباق پیدا کند (کیم و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، باید اشاره کرد که بر اساس نظریه خودمتمایزسازی، کودکان و نوجوانان نیز همانند بزرگسالان قادر به تفکیک احساس از تفکر خود هستند (دوبا و همکاران، ۲۰۱۸). بر این اساس می‌توان گفت آموزش خودمتمایزسازی سبب می‌شود که دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر خود را از آمیختگی با احساسات حاصل از جدایی والدین جدا کرده و بتوانند مدیریت بهتری بر فرایندهای هیجانی، روانی و شناختی خود داشته باشند. کسب و ادراک توانایی در این حوزه سبب می‌شود که دانش‌آموزان، قدرت حل مساله و کنترل رفتاری، شناختی و عاطفی بیشتری از خود بروز داده و در نتیجه همدلی بیشتری را نیز نسبت به والدین و دیگر افراد تجربه نمایند.

یافته دوم مبنی بر تأثیر آموزش خودمتمایزسازی بر خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر، با نتایج پژوهش قبلی مطابقت داشت. همانطور که کارخانه و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که آموزش مبتنی بر خودمتمایزسازی بوئن بر جرات‌ورزی زنان متأهل اثربخش است. همچنین بیاتی اشکفتکی و همکاران (۱۴۰۰) دریافتند که آموزش خودمتمایزسازی بر پرخاشگری و اجتناب تجربه‌ای نوجوانان طلاق با اختلال رفتار برون‌سازی شده موثر است. از طرفی محمدی (۱۳۹۷) در نتایج پژوهش خود گزارش کرده است که آموزش خودمتمایزسازی بر تنظیم هیجان، پردازش هیجانی و خودپنداره دانش‌آموزان با والدین طلاق

گرفته تأثیر دارد. در نهایت یافته کیم و همکاران (۲۰۲۰) نشان داده‌اند که خودمتمایزسازی در بروز سلامت روانی و هیجانی افراد نقشی موثر و معنادار دارد. در توضیح احتمالی یافته دوم مطالعه، باید بیان نمود که افراد تمایز یافته به آسانی تحت تأثیر دیگران و همچنین پردازش‌های شناختی و روانی قرار نمی‌گیرند و نشانه آسیب را نشان نمی‌دهند (کیم و همکاران، ۲۰۲۰). بر این اساس آموزش خودمتمایزسازی با ایجاد فرایند تمایز‌یافتگی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر تحت تأثیر عوامل بیرونی آسیب‌زا همانند طلاق والدین قرار نگرفته و از طرفی رفتار و افکار اجتنابی کمتری را نیز از خود نشان داده و در نتیجه با بهبود پردازش شناختی، هیجانی و رفتاری، خودکنترلی بیشتری را از خود نشان دهند. همچنین تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند میزان تفکیک خویشتن در خانواده‌های طلاق به مراتب پایین‌تر از سایر خانواده‌ها است (کارخانه و همکاران، ۱۳۹۴). این موضوع بیانگر اهمیت و نقش آموزش خودمتمایزسازی در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی و هیجانی است که با بکارگیری آموزش خودمتمایزسازی، تفکر، شناخت، رفتار و هیجان خود را از فرایند آسیب‌زای متارکه والدین جدا سازند. این روند سبب می‌شود دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر رفتارهای آسیب‌زای خود را کاهش داده و از این طریق از مواجهه با افکار مربوط به طلاق والدین نهراسیده و از اجتناب شناختی و هیجانی آنان نیز کاسته شده و با بهبود پردازش‌های شناختی و رفتاری کارآمد، خودکنترلی بیشتری را از خود نشان دهند. علاوه بر این می‌توان بیان نمود که هدف خودمتمایزسازی، افزایش میزان سازگاری فرد با تغییرات زندگی و در نتیجه بهبود فرایندهای هیجانی و افزایش سلامت روان‌شناختی افراد است (حیدری و حبی، ۱۳۹۷). خودمتمایزسازی بیانگر آن است که افراد، چقدر قادرند بین فرآیند عقلی و احساسی خود، تفکیک قائل شوند. به عبارت دیگر درجه توانایی فرد برای اجتناب از تبعیت خودکار از احساسات، بیانگر میزان تفکیک خویشتن است. بر این اساس آموزش خودمتمایزسازی دقیقاً بر همین فرایند متمرکز است و تلاش می‌کند که فرایند شناختی و هیجانی و پردازش حاصل از آنها تحت تأثیر مطلق احساسات نباشد. بنابراین آموزش خودمتمایزسازی، توازن میان احساسات و شناخت را ایجاد می‌کند. با برقراری این توازن در اثر آموزش خودمتمایزسازی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر بهتر می‌توانند خود را از بستر احساسات جدا کرده و با برقراری توازن بین شناخت، احساسات و هیجانات، می‌توانند پردازش و مدیریت هیجانی مناسبی را داشته و خودکنترلی بیشتری را از خود نشان دهند. در تبیینی دیگر باید گفت آموزش خودمتمایزسازی به دنبال این هدف است که اشخاص به طور مستقل بر اساس شخصیت خود و نه دیگران، عواطف و افکار خود را کنترل کنند و به دنبال سرنخ‌هایی بگردند حاکی از این که چگونه اضطراب و فشارهای گوناگون بر فرد ظاهر می‌شود و چگونه فرد می‌تواند از همان آغاز با فشارهای روانی به طرز مؤثری انطباق پیدا کند (ویفن، ۲۰۱۲). بنابراین آموزش خودمتمایزسازی منبع کنترلی خود را از منبع کنترل بیرونی به منبع کنترل درونی تغییر می‌دهند. این روند سبب می‌شود تا دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر بتوانند

رفتارهای منفی خود را به شکل هنجارمندتری پردازش، مدیریت و ابراز نمایند که این فرایند نیز با بهبود در خودکنترلی همراه است.

دامنه محدود پژوهش بر روی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر در شهر بندرعباس، جنسیت پسر و عدم کنترل متغیرهای محیطی، خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر همدلی و خودکنترلی این دانش‌آموزان و عدم بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری، در سطح پژوهشی، این پژوهش در شهرها و مناطق و جوامع با فرهنگ‌های مختلف، دانش‌آموزان مقاطع دیگر، سایر جنسیت‌ها و سایر اختلالات روان‌شناختی مانند دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای، اختلال رفتار درونی و برونی شده، مهار عوامل ذکر شده و اجرای روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا گردد. با توجه به اثربخشی آموزش آموزش خودمتمایزسازی بر همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر، پیشنهاد می‌شود در سطح عملی آموزش خودمتمایزسازی با تهیه برشور و کتابچه‌های علمی به مشاوران، معلمان دوره متوسطه اول و دوم و کارشناسان مراکز مشاوره تحصیلی ارائه شود تا با استفاده از محتوای این مداخله در جهت بهبود همدلی و خودکنترلی دانش‌آموزان طلاق با گرایش به رفتارهای پرخطر گام‌های عملی بردارند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، والدین آنان و مسئولین مدارس متوسطه اول و دوم فعال در پژوهش حاضر که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

منابع

- اسلامی، م.، حاج حسینی، م.، و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۶). امید در نگرش دانش‌آموزان تک والد: فرزندان طلاق. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳(۲)، ۵۱-۲۵.
- اکبرپور، ف.، زارع بهرام‌آبادی، م.، دویی، م.، و حسینی، ف. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان بر نشانگان درونی‌سازی و خودکنترلی در نوجوانان با گرایش به رفتارهای پرخطر. *فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۰(۳۸)، ۱۱-۲۰.
- آقاجانی هسجین، ط.، شوقی، ب.، و نعیمی، س. (۱۳۹۳). تحلیل روابط ساختاری بین آموزش خودمتمایزسازی با اضطراب امتحان و باورهای خود کارآمدی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۱)، ۳۵-۴۳.
- بشیریان، س.، حیدرنیا، ع.، اله‌وردی پور، ج.، و حاجی‌زاده، ا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه خودکنترلی با تمایل نوجوانان به مصرف مواد مخدر. *مجله مراقبت پرستاری و مامایی این سینا*، ۲۰(۱)، ۴۵-۵۳.
- بیاتی اشکفتکی، س.، احمدی، ر.، چرامی، م.، و غضنفری، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر پرخاشگری و اجتناب تجربه‌ای نوجوانان طلاق با اختلال رفتار برونی‌سازی شده. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۴(۱)، ۲۵۸۷-۲۵۹۸.
- بیاتی اشکفتکی، س.، احمدی، ر.، چرامی، م.، و غضنفری، ا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر کیفیت دلبستگی و ناگویی هیجانی نوجوانان طلاق با اختلال رفتار برونی‌سازی شده. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۳(۴۷)، ۵۳-۶۸.

- ترخان، م. (۱۳۹۷). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی از طریق مکانیزم‌های دفاعی و خودمتمایزسازی شناختی در دانشجویان. *مجله شناخت اجتماعی*، ۷(۲)، ۱۴۵-۱۸۵.
- جعفری، ع.م.، نوروزی، ز.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۶). بررسی ساختار عاملی، پایایی و روایی مقیاس همدلی اساسی: فرم فارسی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۲۵)، ۳۸-۲۳.
- جهان شاهلو، م.، محمدخانی، ش.، امیری، ح.، فخار، آ.، و حسینی، س. (۱۳۹۵). عوامل خپرلساز و محافظت‌کننده فردی، خانوادگی و اجتماعی گرایش به مصرف مواد در دانشجویان. *سلامت اجتماعی*، ۳(۲)، ۱۲۷-۱۲۷.
- حیدری، ر.، حبیبی، م.ب. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر پریشانی روان‌شناختی و سازگاری اجتماعی نوجوانان طلاق. *مجله پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۸(۳۱)، ۱۱۷-۱۰۳.
- خدادادی، ج.، کلاتی، ا.، و گوهری‌پور، م. (۱۳۹۹). تدوین الگوی مفهومی رضایت از ازدواج در بستر خانواده سالم مبتنی بر بافت فرهنگی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۱(۴۱)، ۲۷-۶۰.
- دزری، محمد، یعقوبی، ابوالقاسم، رشید، خسرو. (۱۴۰۰). رابطه پیوند با مدرسه و شایستگی اجتماعی با قلدری دانش‌آموزان با نقش میانجی همدلی. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۶(۶۲)، ۱۷-۱۰.
- رضایی‌نژاد، ن.، مرادی، ا.، حسینی، ر.، و سجادی، پ. (۱۳۹۷). پیش‌بینی ناگویی خلقی بر اساس سلامت خانواده اصلی، خودمتمایزسازی و تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان دختر. *علوم پزشکی زانکو*، ۱۹(۶۱)، ۳۲-۴۲.
- شکری، ل.، مهری‌نیا، ف. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و احساس گرفتاری مادران دارای کودکان مبتلا به اختلال کم توجهی و فزون‌کنشی. *فصلنامه علوم روان‌شناختی*، ۱۹(۹۲)، ۱۰۳۱-۱۰۴۰.
- قره‌داغی، ع.، و مبینی‌کشفه، ف. (۱۳۹۹). مقایسه خودپنداره، نقش جنسیتی و بلوغ عاطفی در فرزندان با و بدون تجربه طلاق والدین. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۱(۴۲)، ۲۶۰-۲۳۱.
- کاجی اصفهانی، س.، عارفی، م.، آقایی جشقانی، ا.، اصلی آزاد، م.، و فرهادی، ط. (۱۳۹۶). مطالعه همدلی شناختی در دانش‌آموزان با پرخاشگری ارتباطی و آشکار. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۴(۲)، ۱۱۶-۱۲۴.
- کارخانه، پ.، جزایری، ر.، بهرامی، ف.، و فاتحی‌زاده، م. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر خودمتمایزسازی بوئن بر جرات‌ورزی زنان متاهل اصفهان. *مجله شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۴(۷)، ۱۸۳-۱۶۷.
- محمدخانی، ش. (۱۳۸۶). مدل ساختاری مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر: ارزیابی اثر مستقیم و غیرمستقیم عوامل فردی و اجتماعی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱(۲)، ۵-۱۷.
- محمدی، م.ر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودمتمایزسازی بر تنظیم هیجان، پردازش هیجانی و خودپنداره دانش‌آموزان با والدین طلاق گرفته. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان.
- موسوی مقدم، س.ر.ح.، هوری، س.، امید، ع.، و ظهیری خواه، ن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه هوش معنوی با خودکنترلی و مکانیسم‌های دفاعی در دانش‌آموزان دختر سال سوم متوسطه. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۵(۱)، ۶۴-۵۹.
- نجف‌پور، ف.، پورحسینی، ف.، و جمالی، ن. (۱۳۹۵). بررسی شیوع رفتارهای پرخطر در نوجوانان طلاق (مطالعه مقطعی). *دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و مطالعات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی ایران*، تهران.
- نیغمایی، س.، ملک‌پور، م.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۸). میزان اثربخشی آموزش والدینی بارکلی بر خودکنترلی کودکان دارای اختلال کم‌توجهی بیش‌فعالی. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۱)، ۲۷-۱۵.

- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., Toso, D (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408.
- Atan, T. (2018). Empathy Levels of University Students Who Do and Not Do Sports, *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 500-503.
- Banstola, R.S., Ogino, T., Inoue, S. (2020). Self-esteem, perceived social support, social capital, and risk-behavior among urban high school adolescents in Nepal. *SSM - Population Health*, 11, 1005-1010.
- Bertrams, A. (2012). How Minimal Grade Goals and Self-Control Capacity Interact in Predicting Test Grades, *Journal of Learning and Individual Differences*, 22(6), 833-838.
- Cheah, Y.K., Lim, H.K., Kee, C.C. (2019). Personal and Family Factors Associated With High-risk Behaviours Among Adolescents in Malaysia. *Journal of Pediatric Nursing*, 48, 92-98.
- Dalstrom, M., Parizek, K., Doughty, A. (2020). Nurse Practitioners and Adolescents: Productive Discussions About High-Risk Behaviors. *The Journal for Nurse Practitioners*, 16(2), 143-145.
- Doba, K., Berna, G., Constant, E., Nandrino, J. (2018). Self-differentiation and eating disorders in early and middle adolescence: A cross-sectional path analysis. *Eating Behaviors*, 29, 75-82.
- Herman, A., Critchley, H., & Duka, T. (2018). Risk-taking and impulsivity; the role of mood states and interception. *Frontiers in Psychology*, 29(9), 1625-1632.
- Jackson, P., Eugene, M., Tremblay, P. (2015). Improving empathy in the care of pain patients. *AJOB Neuroscience*, 6(3), 25-33.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(3), 1-11.
- Kim, K.L., Galione, J., Schettini, E., DeYoung, L.L.A., Gilbert, A.C., Jenkins, G.A., Barthelemy, C.M., MacPherson, H.A., Radoeva, P.D., Kudanova, A.Y., Dickstein, D.P. (2020). Do styles of emotion dysregulation differentiate adolescents engaging in non-suicidal self-injury from those attempting suicide? *Psychiatry Research*, 291, 113-117.
- Liu, S.W., Luo, L., Wu, M., Wang, R., Wu, Y. (2016). Correlation between self-differentiation and professional adaptability among undergraduate nursing students in China. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(4), 394-397.
- Mancinelli, E., Ruocco, E., Napolitano, S., Salcuni, S. (2022). A network analysis on self-harming and problematic smartphone use – The role of self-control, internalizing and externalizing problems in a sample of self-harming adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 112, 1522-1525.
- Petrucchi, C., Cerra, C.L., Aloisio, F., Montanari, P., Lancia, L. (2016). Empathy in health professional students: A comparative cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 41, 1-5.
- Stapp, E.K., Wilcox, H.C. (2020). Parental bipolar disorder, family environment, and offspring psychiatric disorders. *A systematic review*, 268, 69-81.
- Stokkebekk, J. (2019). Keeping balance, keeping distance" and keeping on with life: Child positions in divorced families with prolonged conflicts. *Children and Youth Services Review*, 102, 108-119.
- Szabo, K., Piko, B.F., Fitzpatrick, K.M. (2019). Adolescents' attitudes towards healthy eating: The role of self-control, motives and self-risk perception. *Appetite*, 143, 1044-1048.
- Tangney, J., Baumeister, R.F., Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(11), 271-324.
- Wahyuni, M., Abdullah, T., Zulkifli, A., Mallongi, A. (2020). Determinants of adolescents high-risk sexual behavior in SMK 8 and MegaRezky Health Vocational School Makassar. *Enfermería Clínica*, 30(4), 273-277.
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23.
- Weintraub, M.J., Zinberg, J., Bearden, C.E., Miklowitz, D.J. (2019). Applying a Transdiagnostic Cognitive-Behavioral Treatment to Adolescents at High Risk for Serious Mental Illness: Rationale and Preliminary Findings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 27(2), 202-214.
- Yildiz, B. (2022). Self-differentiation and self-concealment: serial mediation by self-compassion and intolerance of uncertainty. *Educational and Developmental Psychologist*, 234, 524-528.
- Zhang, H., Zhao, H. (2020). Dark personality traits and cyber aggression in adolescents: A moderated mediation analysis of belief in virtuous humanity and self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 1055-1059.
- Zhu, J., Chen, Y., Su, B., Zhang, W. (2021). Anxiety symptoms mediates the influence of cyber victimization on adolescent non-suicidal self-injury: The moderating effect of self-control. *Journal of Affective Disorders*, 285, 144-151.