



تأثیر برنامه تفکر سازنده بر کاهش اختلالات درون‌نمود کودکان

The Effects of PATHS Program on Reduction of Children's Internalized Disorders

Behnam Behrad

بهنام بهراد*

Abstract

The purpose of the present study was to investigate and explain the effects of the PATHS program through mediating role of emotion regulation on reduction of internalizing disorders (anxiety and depression). Internalizing disorders are the most prevalent emotional and behavioral disorders among children. The study population includes students of primary schools in Tehran. Research method was quasi experimental and the sample size included 600 male students ages 6-12 years old who were selected based on inclusion criteria such as same social and economic status, same educational settings, and lack of severe physical and mental disorders. They were selected based on convenience sampling and assigned to control and experimental groups randomly. In order to assess internalizing disorders, each group was evaluated by Achenbach TRF form before and after the interventions. Experimental group received PATHS program for one academic year while the control group received custom educations. Results of ANCOVA indicated that, the experimental group showed significant reductions in subscales of internalizing disorders ($P < 0.05$). Findings of the study showed that the Persian version of PATHS program has significant effects on children's internalizing disorders and it can be used in schools as an evidence based program in social and emotional interventions and to reduce children's internalizing disorders.

Keywords: PATHS Program, Internalizing Disorders, Emotion Regulation

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی و تبیین تأثیر برنامه بین‌المللی تفکر سازنده (PATHS) از طریق نقش واسطه‌ای تنظیم هیجانی و شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی بر کاهش اختلالات درون‌نمود کودکان (اضطراب و افسردگی) بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران بود. روش تحقیق از نوع شبه‌آزمایشی (گروه‌های کنترل نامعادل) بود. به‌همین منظور، تعداد ۶۰۰ دانش‌آموز پسر در سنین ۶ تا ۱۲ سال را براساس ملاک‌های ورودی همسانی طبقات اجتماعی و اقتصادی، شرایط آموزشی و فقدان اختلالات شدید جسمی و روانی به‌صورت در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایشی جایگزین شدند. به‌منظور سنجش مشکلات درون‌نمود کودکان، نظام سنجش مبتنی بر تجربه آنباخ (ASEBA) پیش و پس از مداخلات برای هر دو گروه کنترل و آزمایشی اجرا شد. گروه آزمایشی به مدت یک‌سال تحصیلی برنامه تفکر سازنده و گروه کنترل برنامه‌های متعارف و جاری خود را دریافت کردند. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس نشان دادند که گروه آزمایشی در خرده‌مقیاس‌های اختلالات درون‌نمود در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری را نشان داده‌اند ($p < 0.05$). نتایج این مطالعه نشان دادند که نسخه فارسی برنامه تفکر سازنده بر کاهش اختلالات درون‌نمود کودکان تأثیر معناداری دارد و از این برنامه می‌توان در مدارس به‌عنوان یک مداخله مبتنی بر شواهد در حوزه مداخلات اجتماعی و هیجانی و کاهش مشکلات درون‌نمود کودکان استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: برنامه تفکر سازنده، اختلالات درون‌نمود، تنظیم هیجانی

مقدمه

تنظیم هیجان‌ها عبارت است از: شکل‌دهی نوع هیجان‌هایی که فرد تجربه می‌کند، موقعیت زمانی که چنین هیجان‌هایی را دارد و چگونگی و کیفیت تجربه و ابراز چنین هیجان‌هایی از جانب فرد (گراس، ۲۰۱۴). بنابراین، کاهش، حفظ یا تعدیل هیجان‌های خاصی، رفتار انسان برای تنظیم هیجان‌ها تلقی می‌شود (مک‌لم، ۲۰۰۸). چنین تنظیم هیجانی، برای نشان‌دادن رفتاری بهینه و مطلوب امری حیاتی تلقی می‌شود. به‌نظر می‌رسد که سه نوع تأثیر بر مغز انسان وجود دارد. اول، تأثیر جسمی است که تابعی از تأثیر تغذیه و ورزش بر توانایی مغز برای عمل، یادگیری و توجه به محیط است. دوم، ناشی از تعامل و یادگیری اجتماعی می‌باشد و سوم، هیجانی است که شامل مدیریت استرس و تعارض و همین‌طور مهار هیجانی کلی می‌باشد. این سه نوع تأثیر بر مغز، از طریق مداخلات و آموزش قابل ارتقا هستند. بنابراین، مداخلات مبتنی بر شواهد، می‌توانند تأثیر قابل‌توجهی بر تنظیم هیجانی و ارتقا تعاملات اجتماعی داشته باشند و از این طریق، بر مغز تأثیر بگذارند و از مشکلات رفتاری پیشگیری کنند (مک‌لم، ۲۰۰۸). بنابراین تنظیم هیجان‌ها، مجموعه‌ای اکتسابی از مهارت‌ها و توانایی‌ها است (دوج و گاربر، ۱۹۹۱). تنظیم هیجانی، خیلی زود شروع به رشد می‌کند و بسیاری از مهارت‌ها و راهبردهای تنظیمی مهم در سال‌های اولیه کودکی رشد می‌کنند. تنظیم خود^۱ کارکرد رشدی بسیار مهمی است با پیامدهایی که حیطه‌های گسترده‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عوامل وابسته به کودک مانند خلق‌وخو و فرایند اجتماعی‌شدن وی توسط والدین و مراقبین وی همگی رشد تنظیم هیجانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (کول، دنیس و مارتین، ۲۰۰۴). کودکان باید به‌منظور گفتمان موفقیت‌آمیز با دنیای اجتماعی، طیفی از مهارت‌های مقابله‌ای را به‌دست آورند. این مهارت‌ها و توانایی‌ها، به آن‌ها امکان می‌دهد تا هیجان‌ها و رفتارشان را مهار کنند. رشد مهار هیجان‌ها یا خویش‌داری هیجانی، تحت تأثیر نیروهایی در درون و بیرون کودک است که از آن جمله خلق‌وخو و شناخت، توجه و بازداری، مهارت‌های والدینی، محیط خانه، روابط با همسالان، برادر و خواهرها و انتظارات فرهنگی همگی به تنظیم هیجانی کمک می‌کنند (مک‌لم، ۲۰۰۸). انجام موفقیت‌آمیز تکالیف رشدی در کودکی و نوجوانی، مستلزم تنظیم هیجانی است. ضعف در تنظیم هیجانی، نارسایی تنظیمی یا بدتنظیمی^۲ نامیده می‌شود. این بدتنظیمی، در حالت موقتی و گذرا موجب علائم اضطراب، ناراحتی، مهار رفتاری ضعیف و گوشه‌گیری می‌شود و اگر دوام پیدا کند، خود را در قالب اختلالات مختلف درون‌نمود^۳ و برون‌نمود^۴ کودکی و نوجوانی نشان می‌دهد. نارسایی تنظیمی در هیجان‌ها، در شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان اخلال ایجاد می‌کند و می‌تواند موجب شکل‌گیری اختلالات و در عین حال، روابط بین‌فردی مشکل‌ساز شود (شیپمن، اشنايدر و براون، ۲۰۰۴). برای مثال، مشکلات در تنظیم هیجان‌های منفی به اختلالات درون‌نمودی از قبیل اضطراب یا افسردگی منجر می‌شوند و مشکلات در تنظیم هیجان‌های از قبیل

-
1. self-regulation
 2. dysregulation
 3. internalized
 4. externalized

خشم به اختلالات برون‌نمودی از قبیل اختلال سلوک یا «برون‌ریزی مهار نشده» می‌انجامد (گراس، ۲۰۱۴). به‌سختی دیگر، تنظیم هیجانی واسطه شایستگی اجتماعی و هیجانی^۱ و اختلالات درون‌نمود و برون‌نمود است. شایستگی اجتماعی و هیجانی، فرایند کسب مهارت‌هایی به‌منظور سازماندهی مجدد و اداره هیجان‌ها، شکل‌گیری مهارت مواظبت و توجه به دیگران، برقراری روابط مثبت، اتخاذ تصمیم‌های مسؤولانه و مواجهه کارآمد با موقعیت‌های چالش‌برانگیز می‌باشد (دیوانی، اوبرایان، رزنیک، کیستر و وایزبرگ، ۲۰۰۶). شایستگی اجتماعی و هیجانی، دارای پنج مؤلفه اصلی خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسؤولانه است (مجمع تلفیق یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، ۲۰۱۲). مؤلفه خودآگاهی و مدیریت خود پایه و اساس مهارت‌ها و توانایی‌های خودتنظیمی و تنظیم هیجانی هستند. خودآگاهی، مدیریت خود و حل‌مسأله^۲ ممکن است با پیامدهای وابسته به سلامت رابطه خاصی داشته باشند؛ زیرا آن‌ها درون‌مایه سازه گسترده‌تری به‌نام «تنظیم خود»^۳ هستند. همان‌طور که بلیر و ریور (۲۰۱۵) به تفصیل گفته‌اند، تنظیم خود، مجموعه‌ای از مهارت‌هایی است که با سامانه زیستی‌رفتاری^۴ ارتباط دارد و تنظیم هیجان‌ها فرد و توجه وی را به‌منظور پیشبرد رفتار هدفمند در یک موقعیت خاص پشتیبانی می‌کند (بلیر، ۲۰۰۲؛ بلیر و ریور، ۲۰۱۲). بلیر، الگویی عصب‌زیست‌شناختی از تنظیم خود ارائه می‌کند که در این الگو تنظیم خود شامل مؤلفه‌های پایین به بالا^۵ و بالا به پایین^۶ است. مؤلفه‌های پایین به بالا، فرایندهای خودکار استرس، برانگیختگی هیجانی و توجه هستند. مؤلفه‌های بالا به پایین، معمولاً کارکردهای اجرایی^۷ هستند که حافظه کاری، مهار بازدارانه و توزیع انعطاف‌پذیر کانون توجه، از آن جمله هستند (بلیر و ریور، ۲۰۱۲). این سامانه‌ها در دو جهت کار می‌کنند؛ یعنی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. بنابراین، تنظیم خود عبارتند از: مهار بازدارانه، قابلیت سرکوب هیجان‌های مخرب، و افزایش هیجان‌های مثبت. همان‌طور که به‌وسیله بلیر و ریور (۲۰۱۵) به تفصیل بیان شده است، تنظیم خود بهینه عبارتند از: تعادل بین برانگیختگی هیجانی و مهار بازدارانه. نکته مهم این است که سامانه‌هایی که برانگیختگی هیجانی و کارکردهای اجرایی را تنظیم می‌کنند، در طول زندگی با سرعت متفاوتی به ریش می‌رسند. فرایندهای پایین‌به‌بالای سیستم لیمبیک در دوره شیرخوارگی ظاهر می‌شوند؛ در حالی که فعالیت لب‌پیشانی در کودکان پیش‌دبستانی دیده می‌شوند و تا اوایل بزرگسالی ادامه پیدا می‌کنند (گوگنای و همکاران، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشانگر اهمیت تجربه در شکل‌گیری و رشد تنظیم خود در خردسالی هستند، امری که با پیامدهای درازمدت بسیاری همراه است (بویس و الیس، ۲۰۰۵؛ لویین، کینگ، مینی و مک ایون، ۲۰۰۱). ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان از طریق برنامه‌ها و مداخلات مبتنی بر

-
1. social and emotional competence
 2. problem solving
 3. self- regulation
 4. biobehavioral
 5. bottom-up components
 6. top-down components
 7. executive functions

شواهد، افزایش مهارت‌ها و توانایی‌های خودتنظیمی و تنظیم هیجانی را به‌دنبال دارد که مطابق آن‌چه پیشتر گفته شد به پیشگیری از اختلالات و مشکلات درون‌نمود کودکان می‌انجامد (بلیر و ریور، ۲۰۱۲). برنامه‌های ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان از طریق رشد و ارتقا مؤلفه‌های مختلف به‌ویژه تنظیم هیجانی و خودتنظیمی از مشکلات و اختلالات درون‌نمود کودکان و نوجوانان پیشگیری می‌کنند (ریگز، گرینبرگ، گوشه و پنتز، ۲۰۰۶). متخصصان این حوزه بر این باورند که مداخلاتی از این دست، باید درازمدت و مستمر باشند و پدیدآیی آثار اولیه چنین مداخلاتی، دست‌کم مستلزم دو سال اجرا است (دیوانی و همکاران، ۲۰۰۶).

همان‌طور که عنوان شد، ضعف در مهارت‌های خودتنظیمی و تنظیم هیجانی می‌تواند به اختلالات درون‌نمود منجر شود. اختلالات درون‌نمود، به رنج عاطفی و علائم عاطفی همراه با اضطراب و افسردگی اطلاق می‌شود (بایر و همکاران، ۲۰۱۱). دو اختلال درون‌نمود اضطراب و افسردگی، شایع‌ترین اختلالات کودکی هستند (تانمیر، ویلیامز، هوودستاد و دراکا، ۲۰۱۱؛ اِسا، کنراد، سی‌ساگوا و اولندیک، ۲۰۱۲). برنامه‌های معطوف بر پیشگیری از اختلالات درون‌نمود متمرکز بر ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان است که شامل آگاهی و تنظیم هیجانی، نگاه به مسائل از منظرهای مختلف و مهارت‌های حل‌مسأله است که در برنامه‌های مداخله‌ای مربوط و از آن جمله برنامه مورد استفاده در مطالعه حاضر مستتر هستند (دومیتروویچ، کورتز و گرینبرگ، ۲۰۰۷). پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که برنامه‌های مبتنی بر شواهد از طریق ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی، به پیشگیری از اختلالات درون‌نمود در کودکان کمک می‌کنند (تانانت، مارتین، رونی، حسن و کین، ۲۰۱۷). برنامه‌های مبتنی بر شواهد بین‌المللی و شناخته شده، جایگاه ویژه‌ای در ارتقا شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی و مهارت‌ها و توانایی‌های خودتنظیمی دارند (دفتر جرم و داروی سازمان ملل، ۲۰۱۵؛ مؤسسه ملی سوءمصرف مواد، ۲۰۰۲). یکی از برنامه‌هایی که در اغلب ارزیابی‌ها از آن به‌عنوان یک برنامه اثربخش، الگو و مهم یاد می‌شود، برنامه تفکر سازنده^۱ (PATHS) است که برای کودکان ۶ تا ۱۲ سال طراحی شده است. این برنامه در ارزیابی مرکز ثبت ملی برنامه‌ها و فعالیت‌های مبتنی بر شواهد^۲، یکی از اثربخش‌ترین برنامه‌ها است که به‌صورت بین‌المللی در بیش از ۳۵ کشور شامل کشورهای ایالات متحده، کلمبیا، پورتوریکو، استرالیا، بلژیک، برزیل، کانادا، کرواسی، جمهوری چک، انگلستان، آلمان، یونان، هنگ‌کنگ، ایسلند، ایرلند، ژاپن، مکزیک، هلند، نیوزیلند، نروژ، پرو، فیلیپین، اسکاتلند، سنگاپور، افریقای جنوبی، کره جنوبی، سوئیس، تایوان و ولز اجرا شده است (NREPP، ۲۰۱۷). این برنامه در صفحات ۲۶ و ۲۷ کتاب «پیشگیری از سوءمصرف دارویی در میان کودکان و نوجوانان: راهنمای مبتنی بر پژوهش برای والدین، معلمان و رهبران جامعه»^۳ که به‌وسیله مؤسسه ملی سوءمصرف دارویی (NIDA) انتشار یافته در مقطع دبستان به‌عنوان نمونه‌ای

1. Promoting Alternative Thinking Strategies
2. National Registry for Evidence based programs and Practices
3. Preventing drug use among children and adolescents: A research-based guide for parents, educators and community leaders

از برنامه‌های الگو در زمینه پیشگیری از سوء مصرف مواد معرفی شده است (مؤسسه ملی سوء مصرف دارویی، ۲۰۰۲). در عین حال، این برنامه در ارزیابی‌های مراکز دیگری مانند مجمع تلفیق یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی (۲۰۰۳ و ۲۰۱۲)، پروژه بلوپرینت مرکز مطالعه و پیشگیری از خشونت دانشگاه کلرادو^۱، ارزیابی مرکز کنترل و پیشگیری از بیماری‌ها^۲ (CDC) و بسیاری از مراکز علمی دیگر، به عنوان برنامه الگو و بهترین فعالیت‌ها و مداخلات اثربخش در حوزه ارتقا شایستگی روانی- اجتماعی و پیشگیری از رفتارهای پرخطر معرفی شده است. نسخه فارسی این برنامه در ایران، مناسب‌سازی و از نظر اجرایی استاندارد شده است (بهراد، ۱۳۹۳). صرف نظر از ارزیابی‌های معتبر از برنامه تفکر سازنده (PATHS)، در مراکز ارزیابی شناخته شده‌ای که در مباحث پیشین به برخی از آن‌ها اشاره شد، مطالعات مختلفی تأثیر این برنامه را بر مشکلات درون‌نمود کودکان نشان داده‌اند (کم، گرینبرگ و کوشه، ۲۰۰۴؛ کلی، لانگ باتم، پاتس و ویلیامسون، ۲۰۰۴؛ مکینتاش، تی و میلر، ۲۰۱۴؛ نوواک و میهیچ، ۲۰۱۸). برنامه‌هایی مانند تفکر سازنده (PATHS)، برنامه‌هایی مستمر و درازمدت هستند که به تدریج آثار خود را نشان می‌دهند و بنابه عقیده صاحب‌نظران این حوزه بروز نشانه‌های اولیه تأثیر چنین برنامه‌هایی مستلزم دست کم دو سال اجرا است (دیوانی و همکاران، ۲۰۰۶). برنامه تفکر سازنده (PATHS)، یک برنامه مبتنی بر محیط آموزشی است که برای کودکان سنین ۶ تا ۱۲ سال طراحی شده است. این برنامه دارای ۱۳۱ جلسه مداخله‌ای متناسب با رشد می‌باشد که نسخه فارسی آن (بهراد، ۱۳۹۳) حدود ۱۶۰۰ صفحه است. در هر پایه یا سنین مورد اشاره، به طور متوسط حدود ۴۰ تا ۵۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای گروهی یا کلاسی در نظر گرفته شده است که هفته‌ای دوبار اجرا می‌شوند. برنامه دارای ساختاری عاطفی، شناختی و رفتاری است. از نظر عاطفی و هیجانی، کودکان با هیجان‌ها و احساسات مختلف و چگونگی شناسایی آن‌ها در خود و دیگران آشنا می‌شوند، رابطه بین احساسات و افکار و شناخت‌ها را می‌آموزند و از طریق تکنیک‌های موجود در برنامه با مدیریت احساسات و هیجان‌ها آشنا می‌شوند و از آن‌ها در موقعیت‌های روزمره زندگی استفاده می‌کنند. کودکان با عادات رفتاری مختلف (خوب و بد) و تأثیر افکار و احساسات بر رفتار آشنا می‌شوند. آن‌ها با کج‌فهمی‌های مختلف، نگاه به مسائل از منظرهای متفاوت، درک پیامدهای رفتاری، پیش‌بینی امور، حل مسائل بین‌فردی، مهارت‌های مثبت لازم برای حفظ روابط و حل اختلاف‌ها، هدف‌گزینی، برنامه‌ریزی، روش‌های حل مسئله کاملاً آشنا شده و از طریق ایفای نقش، کاربرد در محیط‌های واقعی و مکانیزم‌های تشویقی و شکل‌دهی رفتار مستتر در برنامه به تسلط لازم می‌رسند. هدف این برنامه، ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان، افزایش مهارت‌های خودتنظیمی و تنظیم هیجان‌ها و از این گذار، کاهش مشکلات رفتاری (درون‌نمود و برون‌نمود) و ارتقا رشد روانی- اجتماعی کودکان است؛ بنابراین فرضیه این پژوهش تأثیر برنامه تفکر سازنده (PATHS) بر کاهش اختلالات درون‌نمود کودکان بوده است.

1. Blueprints Project of the Center for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado

2. Center for Disease Control and Prevention

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرا پژوهش

این مطالعه از نوع شبه آزمایشی (گروه‌های کنترل نامعادل) دو گروهی با پیش و پس‌آزمون بود. جامعه تحقیق شامل کلیه مدارس ابتدایی شهر تهران و نمونه شامل دو مدرسه ابتدایی پسرانه از منطقه ۶ تهران بودند (به سبب محدودیت منابع مالی و اجرایی برنامه امکان انتخاب نمونه از مدارس دخترانه در مطالعه حاضر میسر نبود) که به صورت در دسترس و براساس ملاک‌های ورود به مطالعه شامل طبقه اقتصادی اجتماعی متوسط، هم‌سطح بودن معلمان و فضای آموزشی مدارس بنابه ارزیابی آموزش و پرورش، عدم وجود اختلالات شدید روانی و جسمی براساس پرونده تحصیلی دانش‌آموز و اطلاعات مسؤولان مدرسه و والدین و ملاک‌های خروج شامل طبقات اقتصادی و اجتماعی پایین یا بالا، عدم هم‌سطحی مدارس براساس نظر منطقه آموزش و پرورش و وجود اختلالات شدید روانی براساس پرونده و اطلاعات مدرسه انتخاب شدند. لازم به ذکر است که با توجه به انتخاب منطقه ۶ و اطلاعات استخراجی، موارد غیرمنطبق با ملاک‌های ورودی از تحلیل نهایی حذف شدند. زیرا امکان کنارگذاشتن آن‌ها از کلاس با توجه به ضوابط و مسائل اخلاقی وجود نداشت. مدارس به صورت تصادفی در یکی از گروه‌های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. نمونه مورد مطالعه متشکل از ۶۰۰ دانش‌آموز عادی پایه‌های اول تا ششم ابتدایی پسر بودند که ۳۰۰ نفر از آن‌ها در ۱۲ کلاس تحت مداخله قرار گرفتند و گروه دیگر آموزش‌های متعارف جاری را دریافت کردند. تعداد نمونه مورد مطالعه براساس قاعده کفایت نمونه‌برداری^۱ در روش نمونه‌برداری در دسترس تعیین شده است. یعنی زمانی که حداکثر نمونه قابل انتخاب براساس شرایط مطالعه از یک نمونه در دسترس انتخاب می‌شوند، نمونه‌برداری به اتمام می‌رسد. نمونه‌برداری در روش در دسترس می‌تواند به روش کفایت زمانی نیز به اتمام برسد (مارتینز - مسا، دوکویا، باستوز، گونزالز - چیکا و بونامیگو، ۲۰۱۶). در بخش روش اجرا، به تفصیل اطلاعات مربوط به شرایط و شیوه اجرا آورده شده است.

تعداد ۶۰۰ نفر دانش‌آموز ابتدایی به صورت در دسترس و براساس ملاک‌های ورود و خروج که پیشتر در بخش روش توضیح داده شد، انتخاب و به صورت تصادفی در یکی از دو گروه آزمایشی و کنترل قرار گرفتند. از این میان، ۳۰۰ نفر که حائز ملاک‌های ورود بودند در تحلیل نهایی اطلاعات لحاظ شده‌اند. پیش از شروع مداخلات هر دو گروه آزمایشی و کنترل با استفاده فرم گزارش معلم آخنباخ (TRF) که مشکلات و اختلالات رفتاری درون‌نمود و برون‌نمود را اندازه‌گیری می‌کند، مورد ارزیابی قرار گرفتند. فرم‌های گزارش معلم (TRF) پس از یک جلسه توجیهی و آموزشی، توسط معلمان شش پایه تحصیلی در یک بازه یک‌ماهه اول سال تحصیلی در هر دو گروه اجرا و تکمیل شدند. برنامه تفکر سازنده (PATHS) به مدت یک سال تحصیلی بر روی گروه آزمایشی اجرا شد و گروه کنترل در همین زمان برنامه‌های جاری خود را دریافت کرد و سرانجام در پایان سال هر دو گروه دوباره با استفاده از همان ابزار و معلمان مربوط و در یک بازه یک‌ماهه مورد ارزیابی مجدد قرار گرفتند.

1. sampling saturation

روش اجرای برنامه تفکر سازنده (PATHS)، به این صورت بود که تعداد ۱۲ معلم در ۱۲ کلاس و شش پایه تحصیلی گروه آزمایشی در یک کارگاه آموزشی با مؤلفه‌ها و اجرای برنامه آشنا شدند. دروس هریک از کلاس‌ها و پایه‌ها در اختیار معلمان قرار گرفت. یک گروه آموزشی تلگرامی متشکل از تمامی معلمان و مجریان برنامه تشکیل شد تا مرجع حل پرسش‌ها و مشکلات حین اجرای برنامه باشد. مجری و ناظرین اجرا با بازدید از کلاس‌ها و مداخلات حین اجرای معلمان بر کیفیت روند اجرا نظارت داشتند. این برنامه برای هر پایه تحصیلی از ۴۰ تا ۵۰ درس تشکیل شده که تمامی اطلاعات اجرایی برنامه را به‌طور کامل و بی‌کم‌وکاست با جزئیات کامل در اختیار معلم قرار می‌دهد. این دروس طبق توصیه سازندگان آن هفته‌ای دو بار و هربار به مدت ۴۵ دقیقه کلاسی آموزش داده می‌شدند. ابزار و تکنیک‌های مختلفی برای تمرین مهارت‌های آموزش داده شده و تعمیم آموزش‌ها و مداخلات وجود دارند که در متن برنامه ارائه شده‌اند (کوشه و گرینبرگ، ۱۹۹۴؛ بهراد، ۱۳۹۳). شکل ۱، نمایی کلی از اجرای برنامه و پیامدهای آن را ارائه کرده است. کودکان ضمن اجرای عملی مهارت‌ها در کلاس، تکالیفی نیز برای منزل داشتند و والدین نیز از طریق مکاتبات و کتابچه‌های مخصوص والدین با برنامه همکاری و مشارکت داشتند (برای شرح مفصل برنامه به کوشه و گرینبرگ، ۱۹۹۴ و نسخه فارسی آن بهراد، ۲۰۱۴ مراجعه کنید).

شکل ۱، نمایی کلی از اجزاء و پیامدهای برنامه را در مطالعات مختلف نشان می‌دهد. در این شکل مؤلفه‌های اصلی برنامه، سازوکارها، عوامل خطر ساز و حمایتگر هدف، پیامدهای کوتاه و بلندمدت حاصل از اجرای برنامه، به اختصار ارائه شده‌اند.



شکل ۱- ساختار کلی اجرای برنامه تفکر سازنده با پیامدهای به‌دست آمده از پژوهش‌های مختلف (برگرفته از مرکز پشتیبانی از پیشگیری و مداخلات مبتنی بر شواهد (EPISCenter)، ۲۰۱۷)

درعین‌حال، هر زمان که در فواصل بین اجرا مسائل و ابهام‌هایی برای معلمان در مورد چگونگی اجرا وجود داشت، جلساتی به‌منظور آموزش ضمن اجرا برگزار می‌شد و مشکلات معلمان با جلسات آموزش حضوری حل می‌شد. معلمان از اجرای کلاسی برنامه، گزارش، عکس و فیلم تهیه می‌کردند و در گروه به اشتراک می‌گذاشتند و از این طریق هم اجرای کلاسی برنامه را گزارش می‌کردند، هم تجارب خود در کلاس را با دیگران در میان می‌گذاشتند و درعین‌حال، از طریق عکس و فیلم مستندات اجرایی را ارائه می‌نمودند. این کار کمک می‌کرد تا هم معلمان اجرای استاندارد داشته باشند و هم مشکلات حین اجرای آن‌ها رفع شود.

ابزار سنجش

نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ^۱ (ASEBA): این ابزار در سال ۲۰۰۱ توسط آخنباخ و رسکورلا و برای سنین ۶-۱۸ سال ابداع شد. این مقیاس شامل خرده‌مقیاس‌های اضطراب/ افسردگی، گوشه‌گیری/ افسردگی، شکایات جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، قانون‌شکنی، رفتار پرخاشگرانه؛ یعنی مشکلات درون‌نمود و برون‌نمود، مشکلات رفتار ایذایی و مشکلات سلوک است که مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان سنین مدرسه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این مقیاس، غیر از اطلاعات جمعیت‌شناختی و تحصیلی برای اندازه‌گیری مشکلات رفتاری کودکان، دارای ۱۱۳ گویه است که براساس مقیاسی سه نقطه‌ای از صفر تا ۲ درجه‌بندی شده‌اند و به‌وسیله معلم اجرا می‌شود. انطباق و هنجاریابی آن در جمعیت ایرانی مورد مطالعه قرار گرفته و اعتبار و روایی آن نیز مورد بررسی قرار گرفته است (مینایی، ۱۳۸۵). ضرایب همسانی درونی برای خرده‌مقیاس‌های شایستگی و کارکرد انطباقی ۰/۷۶ تا ۰/۹۷، برای خرده‌مقیاس‌های مبتنی بر تجربه آخنباخ ۰/۶۵ تا ۰/۹۵ و برای مقیاس‌های مبتنی بر DSM، ۰/۶۲ تا ۰/۹۲ گزارش شده است. ضرایب اعتبار آزمون و بازآزمون برای خرده‌مقیاس‌های شایستگی و کارکرد انطباقی بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۲، برای خرده‌مقیاس‌های مبتنی بر تجربه بین ۰/۳۹ تا ۰/۹۷ و برای خرده‌مقیاس‌های مبتنی بر DSM بین ۰/۳۲ تا ۰/۴۷ به‌دست آمده است. روایی وابسته به ملاک، روایی سازه و روایی افتراقی این مقیاس نیز، در پژوهش فوق مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند (مینایی، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر، از خرده‌مقیاس‌های اضطراب/ افسردگی و گوشه‌گیری/ افسردگی و با توجه به بهنجاربودن نمونه از نمرات خام استفاده شده است.

یافته‌ها

با توجه به هدف و فرضیه این مطالعه مبنی بر تأثیر برنامه PATHS بر کاهش اختلالات درون‌نمود، یافته‌های توصیفی اولیه حاکی از کاهش این اختلالات به‌دنبال اجرای برنامه بوده است. همان‌طور که از جدول ۱ آمده است، میانگین پیش از مداخله در گروه آزمایشی برای اضطراب و افسردگی به‌ترتیب ۷/۱۰ و ۴/۸۸ بوده است که پس از مداخله به ۴/۸۸ و ۲/۶۶ کاهش پیدا کرده‌اند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس استفاده شده

1. Manual for the ASEBA school-age forms & profiles (Child Behavior Checklist for ages 6-18, Teacher Report Form, Youth Self Report)

است. بررسی مفروضه‌های تحلیل کواریانس نشان داد که همبستگی متغیر همپراش و متغیر وابسته از مفروضه‌های تحلیل کواریانس در خرده مقیاس افسردگی/اضطراب رابطه‌ای خطی و معنادار است ($r=0/39$ و $t=0/43$ ، $P<0/05$). این همبستگی برای خرده‌مقیاس‌های افسردگی/کناره‌گیری ($r=0/61$ و $t=0/58$ ، $P<0/05$) نیز خطی و معنادار بود. آزمون t مستقل در دو گروه آزمایشی و کنترل برای خرده‌مقیاس‌های افسردگی/اضطراب ($t=0/40$ ، $df=598$ ، $P<0/06$)، افسردگی/کناره‌گیری ($t=0/34$ ، $df=598$ ، $P<0/07$) نشانگر همگنی واریانس‌ها در پیش‌آزمون؛ یعنی همگنی واریانس گروه‌ها پیش از مداخله یا استقلال متغیر همپراش از دیگر مفروضه‌های تحلیل کواریانس بود.

جدول ۱- آماره‌های توصیفی مربوط به کاهش مشکلات درون‌نمود کودکان پیش و پس از اجرای مداخله

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		آماره K-S کالموگروف- اسمیرنوف	گروه‌ها	خرده‌مقیاس‌ها
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین			
۲/۳۷	۴/۱۸	۳/۹۴	۷/۱۰	$D(300)=0/057$ $P=NS$	آزمایش	افسردگی اضطراب (TRF)
۳/۸۰	۷/۵۵	۳/۷۶	۷/۲۳	$D(300)=0/065$ $P=NS$	کنترل	افسردگی اضطراب (TRF)
۱/۶۷	۲/۶۱	۳/۲۰	۴/۸۸	$D(300)=0/071$ $P=NS$	آزمایش	افسردگی کناره‌گیری (TRF)
۲/۸۴	۴/۷۷	۲/۹۶	۴/۷۹	$D(300)=0/075$ $P=NS$	کنترل	افسردگی کناره‌گیری (TRF)

آزمون کالموگروف-اسمیرنوف در خرده‌مقیاس‌های اضطراب/افسردگی ($D(300)=0/057$ ، $P=NS$)، کناره‌گیری/افسردگی ($D(300)=0/07$ ، $P=NS$) حاکی از تأیید توزیع طبیعی متغیرهای فوق در گروه‌ها به عنوان مفروضه‌های تحلیل کواریانس بود. برای تأیید مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون از تحلیل کواریانس مستقل از تحلیل اصلی استفاده شد. عدم تعامل معنادار بین متغیر همپراش و متغیر وابسته نشانگر تأیید مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون است. این همگنی در شیب رگرسیون برای خرده‌مقیاس‌های افسردگی/اضطراب ($F(596,1)=45/07$ ، $P=0/08$)، افسردگی/کناره‌گیری ($F(596,1)=34/09$ ، $P=0/1$) بود که نشانگر تأیید این مفروضه بود.

جدول ۲، نتایج تحلیل کواریانس تأثیر برنامه را بر مشکلات درون‌نمود (اضطراب و افسردگی) کودکان را نشان می‌دهد. نتایج تحلیل کواریانس در این مطالعه، نشان داد که برنامه تفکر سازنده (PATHS) در یک اجرای یک‌ساله موجب کاهش نمرات اضطراب و افسردگی کودکان به‌عنوان دو مشکل درون‌نمود شده است و

1. maximal absolute difference
2. not significant

این کاهش معنادار است ($p < 0/05$). همان‌طور که از جدول ۱، میانگین‌های پیش و پس از مداخله (به ترتیب ۷/۱۰ و ۴/۱۸) پیدا است و در جدول ۲ تحلیل کواریانس مشاهده می‌شود، میانگین مقادیر خرده‌مقیاس اضطراب/افسردگی پیش و پس از اجرای برنامه تفکر سازنده کاهش معناداری را نشان می‌دهد ($F(597/1) = 89/06$ ، $P < 0/01$). مجذور اتای محاسبه شده برای این تفاوت ۰/۱۳ است که در بحث و نتیجه‌گیری به آن خواهیم پرداخت. تفاوت گروه‌های آزمایش و کنترل نیز براساس جدول ۲، تفاوت معناداری است. میانگین تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون (به ترتیب ۴/۱۸ و ۷/۵۵) نشانگر آن است که اجرای برنامه تفکر سازنده موجب کاهش بیشتر و معناداری در نمرات خرده‌مقیاس اضطراب/افسردگی گروه آزمایش شده است ($F(597/1) = 190/74$ ، $P < 0/01$) و تفاوت این گروه با گروه کنترل معنادار می‌باشد. مجذور اتای به‌دست آمده ۰/۲۴ است.

جدول ۲- تحلیل کواریانس تأثیر برنامه تفکر سازنده (PATHS) بر کاهش اختلالات درون‌نمود

خرده‌مقیاسه ۱	منبع	مجموع مجذورات	df	مجذور میانگین	F	معناداری	مجذور اتا
اضطراب/ افسردگی	تفاوت پیش و پس از مداخله	۷۷۹/۹۳	۱	۷۷۹/۹۳	۸۹/۰۶	۰/۰۰	۰/۱۳
	تفاوت گروه‌ها	۱۶۷۰/۳۵	۱	۱۶۷۰/۳۵	۱۹۰/۷۴	۰/۰۰	۰/۲۴
	خطا کل	۵۲۲۸/۰۳ ۲۸۳۴۴/۲۳	۵۹۷ ۶۰۰	۸/۷۵			
کناره‌گیری/ افسردگی	تفاوت پیش و پس از مداخله	۴۲۷/۳۴	۱	۴۲۷/۳۴	۹۰/۰۸	۰/۰۰	۰/۱۳
	تفاوت گروه‌ها	۷۱۰/۹۶	۱	۷۱۰/۹۶	۱۴۹/۸۷	۰/۰۰	۰/۲۰
	خطا کل	۲۸۳۲/۰۷ ۲۲۳۹۴/۰۰	۵۹۷ ۶۰۰	۴/۷۴			

در خرده‌مقیاس کناره‌گیری/افسردگی مقادیر میانگین به‌دست آمده پیش و پس از آزمون در گروه آزمایش (به ترتیب ۴/۸۸ و ۲/۶۱)، حاکی از کاهشی است که در تحلیل کواریانس جدول ۲، معناداری این کاهش و تأثیر برنامه تفکر سازنده را بر کاهش کناره‌گیری/افسردگی گروه آزمایش مشاهده می‌کنیم ($F(597/1) = 90/08$ ، $P < 0/01$). به‌همین ترتیب، میانگین پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل (به ترتیب ۲/۶۱ و ۴/۷۷) در خرده‌مقیاس کناره‌گیری/افسردگی در جدول ۱ و نتایج تحلیل کواریانس جدول ۲، نشان می‌دهند که برنامه تفکر سازنده موجب کاهش میانگین نمرات این خرده‌مقیاس در گروه آزمایش شده است و تفاوت گروه‌ها در پس‌آزمون، تفاوتی معنادار است ($F(597/1) = 149/87$ ، $P < 0/01$). مقدار مجذور اتای به‌دست آمده (۰/۲۰) میزان تأثیر برنامه در یک بازه تحصیلی یک‌ساله را نشان می‌دهد. بنابراین، با توجه به اهداف و فرضیه‌های پژوهش حاضر، برنامه تفکر سازنده (PATHS) موجب کاهش معنادار اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر نشان داد که برنامه تفکر سازنده (PATHS) بر کاهش اضطراب و افسردگی کودکان به‌عنوان دو مشکل درون‌نمود تأثیر معناداری دارد و این یافته با یافته‌های پژوهشگران دیگر (کم، گرینبرگ و کوشه، ۲۰۰۴؛ کلی، لانگ باتم، پاتس و ویلیامسون، ۲۰۰۴؛ مکینتاش، تی و میلر، ۲۰۱۴؛ نوواک و میهیچ، ۲۰۱۸)، همسو است. از طرفی، بروز پیامدهای ابتدایی حاصل از اجرای برنامه‌هایی از این نوع، مستلزم دست‌کم دو سال اجرا می‌باشد (دیوانی و همکاران، ۲۰۰۶). بنابراین، وقتی به نتایج اجرای یک‌ساله این برنامه و اندازه‌های اثر نگاهی می‌اندازیم، در ابتدا این مقدار تأثیر به‌نظر کوچک می‌آید، اما وقتی به مبانی و فرایند تأثیرگذاری چنین برنامه‌هایی که طولانی‌مدت و مستمر هستند نگاه می‌کنیم، درمی‌یابیم که این اندازه‌ها برای یک اجرای یک‌ساله قابل توجه می‌باشند. از طرف دیگر، اجرای برنامه‌هایی مانند تفکر سازنده (PATHS) در سال اول چالش مهمی برای معلمانی است که با این دست از برنامه‌ها آشنایی ندارند و در سال اول اجرا عمده وقت آن‌ها صرف اجرای درست و مسلط‌شدن به برنامه می‌گذرد. بنابراین، اجرای معلم در سال دوم و سوم بسیار متفاوت‌تر از اجرای سال اول خواهد بود. همین امر هم بر اندازه‌های اثر در سال اول اجرا تأثیر می‌گذارد و منطق درستی برای ارزیابی‌های طولانی‌مدت از برنامه‌ها و مستمربودن آن‌ها وجود دارد. پیشتر گفته شد که اختلالات درون‌نمود به رنج عاطفی و علائم عاطفی همراه با اضطراب و افسردگی اطلاق می‌شود (بایر و همکاران، ۲۰۱۱) و دو اختلال درون‌نمود اضطراب و افسردگی شایع‌ترین اختلالات کودکی هستند (تانمیر، ویلیامز، هوودستاد و دراکا، ۲۰۱۱؛ اِس، کنراد، سی‌ساگوا و اولندیک، ۲۰۱۲) و پیشگیری از چنین اختلالاتی از اهمیتی حیاتی برخوردار است. برنامه‌های معطوف بر پیشگیری از اختلالات درون‌نمود متمرکز بر ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان است که شامل آگاهی و تنظیم هیجانی، نگاه به مسائل از منظرهای مختلف و مهارت‌های حل‌مسأله هستند (دومیتروویچ، کورتز و گرینبرگ، ۲۰۰۷). پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که برنامه‌های مبتنی بر شواهدی مانند برنامه تفکر سازنده (PATHS) از طریق ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی به پیشگیری از اختلالات درون‌نمود و ارتقا سلامت روانی - اجتماعی کودکان کمک می‌کنند (تانان و همکاران، ۲۰۱۷). تنظیم خود عبارتست از: مهار بازدارانه، قابلیت سرکوب هیجان‌های مخرب و افزایش هیجان‌های مثبت. همان‌طور که به‌وسیله بلیر و ریور (۲۰۱۵)، به تفصیل بیان شده است، تنظیم خود بهینه عبارتست از: تعادل بین برانگیختگی هیجانی و مهار بازدارانه. ضعف در تنظیم هیجانی، نارسایی تنظیمی یا بدتنظیمی نامیده می‌شود. این بدتنظیمی در حالت موقتی و گذرا موجب علائم اضطراب، ناراحتی، مهار رفتاری ضعیف و گوشه‌گیری می‌شود و اگر دوام پیدا کند، خود را در قالب اختلالات مختلف درون‌نمود و برون‌نمود کودکی و نوجوانی نشان می‌دهد. نارسایی تنظیمی در هیجان‌ها در شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان و نوجوانان اختلال ایجاد می‌کند و می‌تواند موجب شکل‌گیری اختلالات و درعین‌حال، روابط بین‌فردی مشکل‌ساز شود (شیپمن، اشنایدر و براون، ۲۰۰۴). برای مثال، مشکلات در تنظیم هیجان‌های منفی به اختلالات درون‌نمودی از قبیل اضطراب یا افسردگی منجر می‌شوند و مشکلات در تنظیم هیجان‌های مثبت به اختلالات برون‌نمودی از قبیل اختلال سلوک یا «برون‌ریزی مهار نشده» می‌انجامد. به‌سخن دیگر، تنظیم هیجانی واسطه شایستگی اجتماعی و هیجانی و

اختلالات درون‌نمود و برون‌نمود است (گراس، ۲۰۱۴). بنابراین، برنامه‌هایی مانند برنامه تفکر سازنده کارکرد مهمی در تنظیم هیجان‌ها دارند (ریگز و همکاران، ۲۰۰۶) که در فرایندی رشد‌مدار و مستمر می‌تواند به پیشگیری و کاهش مشکلات درون‌نمود و برون‌نمود کودکان کمک کنند، یافته‌ای که در مطالعه حاضر نیز تا حدودی مورد تأیید قرار گرفته است.

با توجه به آن‌چه پیشتر از مکانیزم‌های عصبی- شناختی و نقش هیجان‌ها و تنظیم هیجانی در شکل‌گیری و رشد عصب‌شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان در سنین رشد بحث شد (بلیر و ریور، ۲۰۱۵)، آموزش و تجربه در شکل‌گیری و رشد چنین کارکردهایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بلیر و ریور، ۲۰۱۲؛ گوگنای و همکاران، ۲۰۰۴). در این میان، به سبب چندین دهه پژوهش و مطالعه، نقش برنامه‌های مبتنی بر شواهد، نقشی حیاتی و قابل توجه است. برنامه معتبر و بین‌المللی تفکر سازنده (PATHS) با سه‌دهه تجربه و جایگاه ارزنده در ارزیابی‌های مختلف نشان داده است که در تنظیم هیجانی، ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی کودکان و دانش‌آموزان و در این گذر پیشگیری از اختلالات درون‌نمود و برون‌نمود و ارتقا سلامت روانی- اجتماعی کودکان در محیط‌های آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (NIDA، ۲۰۰۲؛ CASEL، ۲۰۱۲؛ NREPP، ۲۰۱۷). این برنامه با تغییر در سه مؤلفه مهم شناختی، عاطفی و رفتاری موجب ارتقا شایستگی اجتماعی و هیجانی، مهارت‌های تنظیم خود، افزایش مهارت‌های بین‌فردی و درون‌فردی می‌شود و ضمن این‌که کارکرد ارتقا سلامت روانی- اجتماعی دارد، موجب کاهش مشکلات رفتاری کودکان در محیط‌های آموزشی و پیشگیری از رفتارهای پرخطر می‌شود (دومیتروویچ، کورتز و گرینبرگ، ۲۰۰۷).

این برنامه رشد‌مدار است، به این معنا که کودکان در پایه‌های مختلف خرده‌مهارت‌های لازم برای پایه‌های بالاتر را می‌آموزند، در کلاس و محیط مدرسه و خانواده آن‌ها را تمرین می‌کنند و پس از گذشت چندین سال و تعمیم و استفاده از این مهارت‌ها در محیط مدرسه و خارج از آن، به بخشی از خزانه رفتاری آن‌ها تبدیل می‌شوند. برخلاف آن‌چه که تصور می‌رود، عادات رفتاری به مرور شکل می‌گیرند و به مرور هم تغییر می‌کنند؛ بنابراین برای تغییرات شناختی، عاطفی و رفتاری کودکان، نیازمند برنامه‌های مستمر، عمیق و چندین ساله‌ای هستیم که با اجرای کیفی تغییراتی پایدار و اساسی در کودکان به‌وجود آورند. برنامه تفکر سازنده (PATHS) از چنین ویژگی برخوردار است. این برنامه برای اجرا در محیط کلاس و مدرسه طراحی شده است؛ زیرا دانش‌آموزان یک‌سوم از ساعات مفید و مهم بیداری خود را در مدارس طی می‌کنند و مدارس ضمن آن‌که رسالت انتقال مهارت‌های شناختی را برعهده دارند، باید کودکان را برای زندگی بزرگسالی آماده کنند. این امر میسر نیست، مگر از طریق مداخلات روانی- اجتماعی معتبر، مبتنی بر شواهد و آزموده شده بین‌المللی و ارتقا شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی کودکان و کاهش مشکلات درون‌نمود و برون‌نمود آن‌ها در فرایندی پیوسته، مستمر، عمیق، رشد‌مدار و مبتنی بر الگوهای نظری و تجربی دقیق.

گرچه در مطالعه حاضر، با توجه به محدودیت منابع مالی و اجرایی، محدودیت‌هایی برای اجرای دو ساله برنامه وجود داشت که پیگیری پیامدهای برنامه را در درازمدت فراهم نمی‌کرد؛ اما فقدان و خلأ چشمگیر برنامه‌های معتبر و علمی قابل‌اعتنا در زمینه ارتقا رشد روانی- اجتماعی کودکان و نوجوانان در مدارس،

آماده‌سازی، بومی‌سازی و مناسب‌سازی برنامه‌هایی مانند تفکر سازنده (PATHS) برای استفاده در محیط‌های آموزشی کشور، چشم‌انداز نویدبخشی را برای برنامه‌ریزی در زمینه مداخلات روانی-اجتماعی مبتنی بر مدرسه برای محیط‌های آموزشی انباشته از آموزش‌های شناختی صرف ترسیم می‌کند. روشن است که مدارس و کودکان ما با خلأ مداخلات معتبر در زمینه رشد روانی-اجتماعی و پیشگیری از مشکلات درون‌نمود و برون‌نمود شایع در مدارس مواجه هستند. جنبه‌ای از رشد که با موفقیت فردی، شغلی، خانوادگی و شناختی و تحصیلی کودکان در زندگی فعلی و آتی ارتباطی قوی و مستند به شواهد محکم پژوهشی دارد و از بروز اختلالات، آسیب‌های اجتماعی و رفتارهای پرخطر شایع کودکی و نوجوانی پیشگیری می‌کند. درعین حال، در مطالعات آتی پیشنهاد می‌گردد از نمونه‌هایی از هر دو جنسیت و طرح‌های پیگیری و چندین ساله استفاده شود.

سپاسگزاری

از جناب آقای دکتر رضا رستمی استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، به جهت نظارت بر فرایند اجرای این پژوهش که در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به تصویب و اجرا رسیده و ارائه راهنمایی‌های ارزنده ایشان، کمال سپاسگزاری را دارم.

منابع

بهراد، ب. (۱۳۹۳). برگردان فارسی و آماده‌سازی نسخه فارسی برنامه تفکر سازنده (PATHS). پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
 مینایی، ا. (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. فصل‌نامه پژوهش در حیطه کودکان استثنائی. ۱۹(۱)، ۵۵۸-۵۲۹.

References

- Bayer, J. K., Rapee, R. M., Hiscock, H., Ukoumunne, O. C., Mihalopoulos, C., Clifford, S., & Wake, M. (2011). The Cool Little Kids randomized controlled trial: population-level early prevention for anxiety disorders. *BMC Public Health*, 11(11), 2-9.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C., & Raver, C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309-18.
- Blair, C., & Raver, C. (2015). The neuroscience of SEL. In J.A. Durlak & C.E. Domitrovich & R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning, research and practice*. (pp 65-80). New York: The Guilford Press.

- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(2), 271-301.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., & Martin, S. A. (2004, July). Emotion regulation: A scientific conundrum. Poster session presented at the annual meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Ghent, Belgium. Retrieved January 21, 2007, from http://urban.hunter.cuny.edu/_tdennis/publications_posters.html
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence–based social and emotional learning programs, Illinois edition. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. Chicago: Author.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). Sustainable schoolwide social and emotional learning (SEL): Implementation guide. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber and K.A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3–10). New York: Cambridge University Press.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A Randomized Trial of the preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Episcenter.psu.edu. (2017). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS). [online] Available at: <http://www.episcenter.psu.edu/sites/default/files/ebp/Promoting-Alternative-Thinking-Strategies-Logic-Model-5-12-2014.pdf> [Accessed 28 Jul. 2017].
- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: results from a universal school-based trial. *Behavior Therapy*, 43(2), 450-464.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., ... Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), 8174-79.
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd Ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66-78.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221-240.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *Teaching PATHS in your classroom: The PATHS curriculum instructor's manual*. U.S: Channing bete.

- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin?: Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, *13*(3), 653-676.
- Macklem, G. L. (2008). Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children. New York, NY: Springer US.
- Martinez-Mesa, J., González-Chica, D. A., Duquia, R. P., Bonamigo, R. R., & Bastos, J. L. (2016). Sampling: how to select participants in my research study? *The journal Brazilian Annals of Dermatology*, *1*(3), 326-330.
- McIntosh, K., Ty, S. V., & Miller, L. D. (2014). Effects of school-wide positive behavior support on internalizing problems: Current evidence and future directions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *16*(4), 209-218.
- National Institute on Drug Abuse. (2002). Preventing drug use among children and adolescents: A research-based guide for parents, educators and community leaders (2nd Ed.). NIDA.
- National Registry of Evidence Based Programs and Practices. (2017). Lions Quest skills for adolescence evaluation. NREPP Retrieved from: <http://nrepp.samhsa.gov/ProgramProfile.aspx?id=113#hide1>.
- Novak, M., & Mihić, J. (March 23rd 2018). Prevention of Internalized Problems of Children and Youth in Academic Setting, Health and Academic Achievement, Blandina Bernal-Morales, IntechOpen, DOI: 10.5772/intechopen.75590. Available from: <https://www.intechopen.com/books/health-and-academic-achievement/prevention-of-internalized-problems-of-children-and-youth-in-academic-setting>.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, *7*(1), 91-102.
- Shipman, K., Schneider, R., and Brown, A. (2004). Emotion dysregulation and psychopathology. In M. Beauregard (Ed.), *Consciousness, emotional self-regulation and the brain* (pp. 61–86). U.S: John Benjamins Publishing Company.
- Tennant, R. G., Martin K. K., Rooney, R., Hassan, S., & Kane, R. T. (2017). Preventing internalizing problems in young children: A randomized controlled trial of the feelings and friends (Year 3) program with a motor skills component. *Frontiers in Psychology*, *8*, 291.
- Tonmyr, L., Williams, G., Hovdestad, W. E., & Draca, J. (2011). Anxiety and/or depression in 10–15-year-olds investigated by child welfare in Canada. *Journal of Adolescent Health*, *48*(5), 493-498.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2015). World drug report. Vienna:UNODC.