

The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy on Intelligence Beliefs and Working Memory in Female Students

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Nahid Mohammadi¹
Abotaleb Seadati Shamir^{2*}

How to cite this article

Nahid Mohammadi, Abotaleb Seadati Shamir, The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy on Intelligence Beliefs and Working Memory in Female Students, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2020:3(5): 276-283.

1. Senior Expert, Department of Educational Psychology, Science and Research Unit, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Educational and Personality Psychology Department, Science and Research Unit, Islamic Azad University, Tehran, Iran (corresponding author)

* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: seadatee@sbiau.ac.ir

Article History

Received: 2020/01/10

Accepted: 2020/02/29

Published: 2020/03/16

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study was to determine the effectiveness of cognitive-behavioral therapy training on the beliefs and working memory of primary school students.

Materials and Methods: The study population consisted of all elementary school girl students in Tehran. The method of sampling was stepwise cluster sampling. The sample size was selected based on previous studies. In the present study, the cognitive-behavioral skills training package and the two questionnaires of intelligence beliefs and working memory were used.

Findings: The results showed that the post-test scores of working memory in the experimental and control groups were significantly different with the pre-test scores, and the rate The effect of teaching cognitive-behavioral skills on increasing work memory and IQs. Other results showed that the difference in mean of IQ beliefs between the experimental and control groups in the post-test was statistically significant.

Conclusion: The difference between the scores of the experimental group and the control or size of the effect of the educational method was also. Teaching cognitive-behavioral skills helps female students to transfer their individual beliefs from an intrinsic domain to an incremental domain, and individuals can increase their workload by increasing positive beliefs.

Keywords: Cognitive Behavioral Therapy Training, IQ, Working Memory, Elementary School Students

اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر باورهای هوشی و حافظه کاری در دانش آموزان دختر

ناهید محمدی^۱

کارشناس ارشد، گروه روان شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران ایران.

ابوظالب سعادت شامیر^۲*

استادیار، گروه روان شناسی تربیتی و شخصیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش درمان شناختی رفتاری بر باورهای هوشی و حافظه کاری دانش آموزان دختر ابتدایی انجام شد.

مواد و روش ها: جامعه مورد مطالعه عبارت است از کلیه دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر تهران. روش نمونه گیری پژوهش حاضر روش نمونه گیری خوشه ای مرحله ای بود. حجم نمونه حاضر به استناد پژوهشهای پیشین انتخاب شد. در پژوهش حاضر از بسته آموزش مهارت های شناختی- رفتاری و دو پرسشنامه باورهای هوشی و حافظه کاری استفاده شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که نمرات پس آزمون حافظه کاری در گروه آزمایش و کنترل با حذف اثر نمرات پیش آزمون به طور معناداری با هم متفاوت بودند و میزان تأثیر آموزش مهارت های شناختی رفتاری بر افزایش حافظه کاری و باورهای هوشی بود. سایر نتایج نشان داد تفاوت میانگین های تعدیل شده باورهای هوشی دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون از نظر آماری معنادار بود میزان تفاوت نمرات گروه آزمایش و کنترل یا اندازه تأثیر روش آموزشی نیز بود.

نتیجه گیری: آموزش مهارت های شناختی- رفتاری به دانش آموزان دختر کمک می کند تا باورهای هوشی فرد از حوزه ذاتی به حوزه افزایشی منتقل شود و افراد با افزایش باورهای مثبت می توانند ظرفیت حافظه کاری خود را افزایش دهند.

واژگان کلیدی: آموزش درمان شناختی رفتاری، باورهای هوشی، حافظه کاری، دانش آموزان دختر ابتدایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۰

*نویسنده مسئول: seadatee@sbiau.ac.ir

مقدمه

حافظه و هوش در زمره از موضوعات اساسی در سیستم های آموزشی پیشرفته دنیا و روان شناسان تربیتی در است که از دیدگاه بسیاری از پژوهشگران تربیتی و تحصیلی پایه های موفقیت آینده و پیشرفت های تحصیلی می باشد. از طرفی بررسی تاریخچه تحصیلی نظام های آموزشی موثر و کارآمد در تقریباً اکثر کشورها پیشرفته دنیا، نشان دهنده این حقیقت است که موفقیت های تحصیلی با پیشرفت های صنعتی و رفاهی روز ارتباط دارند. در نتیجه بررسی عوامل اثرگذار بر باورهای هوشی و حافظه کاری دانش آموزان به عنوان آینده سازان آینده یک کشور در نظام های آموزشی امری بسیار مهم تلقی می شود که نظر بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است.

از این رو در بسیاری از نظام های آموزشی پیشرفته در دنیا جایگاه مهارت های شناختی از جمله حافظه مخصوصاً حافظه کاری به عنوان یک سازه شناختی پر رنگ و اثرات آن بر باورهای هوشی مورد توافق اکثر پژوهشگران است. بررسی و شناخت مهارت های شناختی و حافظه و یافتن متغیر های متعدد تأثیرگذار بر آن، به منظور کمک به دانش آموزان در یادگیری بهتر یکی از اصلی ترین اهداف عینی آموزش و پرورش در کشور های مختلف جهان، محسوب می شود. براین اساس یافته های کینان و بتجمان^۱ نشان داده اند که، عوامل زیادی مانند، عزت نفس، خودپنداره، خودکارآمدی، مهارت های پردازش اطلاعات، مهارت های فراشناختی، انواع مختلف هوش، سبک های یادگیری، سبک های تفکر، سبک های هویت، رویکردهای هیجانی و سلامت روان با شناخت، حافظه و باورهای هوشی دانش آموزان رابطه و بر آن اثر گذارند. بررسی ادبیات حوزه شناختی و حافظه نشان می دهد که حافظه مفهومی کلی و دارای انواع و تعاریف متعددی است که پرداختن به آنها به منظور مطالعه این مفهوم، اجتناب ناپذیر می باشد. یکی از ساده ترین تعاریفی که از حافظه ارائه شده، تعریف کینان و بتجمان است که حافظه را توانایی ثبت و به خاطر آوردن اطلاعات می دانند و معتقدند، حافظه به صورت کلی شامل فرایندهای کسب، ضبط یا رمزگردانی، اندوزش و بازیابی اطلاعات می شود. هر چند حافظه در ابتدای ورود به حوزه ادبیات شناختی در روانشناسی به صورت کلی تعریف می شد اما همزمان با گسترش مطالعات مربوط به حافظه، ساختار و سطوح متفاوتی برای آن تعریف و به انواع مختلفی تقسیم بندی شد. یکی از تقسیم بندی های اولیه در این ارتباط به کارهای جیمز^۲ (۱) مربوط می شود. جیمز دو نوع حافظه را توصیف کرد: حافظه اولیه، برای وقایعی که به تازگی اتفاق افتاده اند و حافظه ثانویه، برای وقایعی که در گذشته رخ داده اند.

علیرغم شهرت و مقبولیت، نقص های که در این رویکرد و رویکردهای مشابه (از جمله عدم تمایز بین حافظه کاری و حافظه کوتاه مدت) وجود داشت، موجب توسعه و پدیدآیی مفاهیم جدیدی شد که مهمترین آنها مفهوم حافظه کاری است. براساس دیدگاه بدلی و هیچ حافظه کاری عبارت است از اندوزش موقت اطلاعات

² William James

¹ Keenan & Betjemann

یافته های پژوهشی حاضر نشان می دهد که باورهای افزایشی و دشواری های بین فردی می تواند حافظه کاری فرآگیران را پیش بینی کند. در ایران پژوهشهای زیادی در رابطه با دشواری های بین فردی و باورهای هوشی صورت نگرفته است ولی تحقیقات مرتبطی را می توان یافت که می تواند پایه نظری مناسبی در این مورد باشد. لذا هنوز نکات مبهمی در آن ارتباط وجود دارد و بنابراین ضروری به نظر می رسد دشواری های بین فردی و حافظه کاری بیشتر مورد بررسی قرار گیرد تا پژوهشگران ارتباط آن را با سایر مولفه ها من جمله باورهای هوشی را دریافته و روش های مفید رسیدن به باورهای هوشی مثبت و حافظه کاری را دریابند. از جمله درمان های جدید و مؤثر بر نمونه های مختلف، درمان شناختی رفتاری می باشد. رفتار درمانی شناختی، رشد و توسعه جدیدی در درمان روان شناختی، به شمار می آید. با این همه، در این مدت کم، توانسته است علاقه زیادی را در متخصصان بالینی، به خود معطوف سازد. سه دلیل عمده، برای این علاقه وجود دارد. نخست آنکه روش های شناختی- رفتاری، بر عکس سایر شکل های رفتار درمانی، مستقیماً با افکار و احساسات- که در تمامی اختلال های روانی از اهمیتی آشکار برخوردارند- سرو کار دارد. دوم آن که رفتار درمانی شناختی، شکافی را که بسیاری از درمانگران بین روش های صرفاً رفتاری و روان درمانی های پویا احساس می کنند، پُر می سازد. سوم آن که این روش های جدید درمانی، بر عکس روان درمانی پویا، پایه های علمی دارند و قابلیت بیشتری در ارزیابی فعالیت های بالینی، از خود نشان می دهند.

مهم ترین روش های بازسازی شناختی عبارتند از: الف) درمان عقلانی- عاطفی ایس. این روش سعی می کند تا باورهای غیر منطقی را تغییر دهد. لازم می رسد به این منظور طی مراحل زیر است: ۱. ارائه فلسفه ی درمان (اینکه تفکرات غیر منطقی نقش مهمی در پریشانی ذهنی دارند). ۲. بازبینی الگوهای تفکر (آگاهی مراجعان از تضاد های غیر منطقی خود و رویدادهایی که در آنها آن گونه می اندیشند). ۳. به وجود آوردن الگوهای سازش یافته تر. ب) شناخت درمانی بک. رویکرد بک (۸) تا حد زیادی شبیه درمان عقلانی- عاطفی ایس است اما در آن به جای عقاید غیر منطقی از اصطلاح شناخت های ناسازگار و نگرش های کژ کار استفاده می شود و هدف، تغییر افکار و شناخت های ناسازگار است. در این روش گام های زیر برداشته می شود: ۱. کشف شناخت های ناسازگارانه خود؛ ۲. شناخت پیامدهای این الگوهای فکری؛ ۳. پذیرفتن تفکرات سازش یافته تر به جای تفکرات ناسازگارانه موجود. روش شناخت درمانی آرون تی. بک به طور عمده برای درمان افسردگی ابداع شده است. اما چنان که عنوان کتاب معروف او درمان شناختی و اختلالات هیجانی نشان می دهد، وی روش خود را با مشکلات روانشناختی متعدد، از جمله نوروهای اضطرابی، هیستری، اختلالات وسواس و اختلالات روان- تنی و فوبی ها به کار بسته است. نظریه شناختی بک درباره ی افسردگی و سایر اختلالات هیجانی حاکی از این است که افراد افسرده و افراد دارای سایر

و پردازش و دستکاری فعال و همزمان تکالیف پیچیده شناختی، نظیر فهمیدن، استدلال کردن و یادگیری. مفهوم فوق دارای چهار مولفه می باشد که عبارتند از ۱- حلقه واج شناختی یا آوا شناختی که به ذخیره و نگهداری موقت اطلاعات کلامی یا اطلاعات وابسته به گفتار و اصوات زبان می پردازد ۲- صفحه ثبت اطلاعات دیداری - فضایی که اطلاعات دیداری - فضایی را در طول دوره های کوتاه زمانی، در خود ذخیره و امکان دستکاری و پردازش این اطلاعات را به طور همزمان فراهم می آورد. ۳- مجری مرکزی که نظامی متمرکز بر توجه و هشیاری است. این مولفه علاوه بر نظم دهی و بازیابی اطلاعاتی که وارد حافظه کاری و حافظه درازمدت می شوند، وظیفه کنترل، نظارت و هماهنگی ورودی و خروجی اطلاعات مربوط به دو زیر نظام دیگر (حلقه واج شناختی و صفحه ثبت اطلاعات دیداری - فضایی) را بر عهده دارد. ۴- انباره رویدادی که به تازگی توسط بدلی (۲) به سه مولفه قبلی افزوده شده وظیفه ذخیره اطلاعات چند وجهی و میانجی گری بین حافظه کاری و حافظه بلند مدت را بر عهده دارد.

مطالعات مربوط به حافظه کاری و مولفه های آن، مخصوصاً حلقه واج شناختی و مجری مرکزی که وظیفه ذخیره واج ها، رمزگردانی و بازنمایی صوتی برای ذخیره سازی موقت اطلاعات را بر عهده دارند؛ زمینه را برای پرداختن به متغیر های مثل خواندن و زبان که مهارت های آوایی، کلامی و رمزگردانی از مولفه های زیر بنای این متغیرها نیز محسوب می شوند را فراهم کرد (۳). از این رو، با توجه به این که فرایندهای شناختی دخیل در ارتقاء حافظه کاری و کوتاه مدت، نقش مهمی در مهارت های زبانی و خواندن ایفا می کنند، به عنوان مولفه های مشترک در بین این متغیرها، دارای اهمیت ویژه ای هستند. این فرایندهای مشترک بر اساس یافته های سوانسون و اوکونور (۴) به این شکل است که خواننده به هنگام مواجهه با یک واژه، باید آن را به یک زنجیره صوتی رمز گشایی کند. سپس اصوات را در انباره موقت خود نگهداری کند و در پایان اصوات را برای خواندن با صدای بلند به شکل یک واژه ترکیب کند. این فرایند که توسط حافظه کاری و کوتاه مدت انجام می شود، به فرد امکان خواندن و گفتن می دهد و منجر به تقویت فرایندهای کنترل کننده حافظه کوتاه مدت و کاری و کارآمدی واجی می شود.

علاوه بر آن، روده و تامپسون^۲ (۵) نشان دادند که رمزگردانی و کارآمد واجی مؤثر در سالهای اولیه خواندن، به خواننده مبتدی کمک می کند تا منابع شناختی کمتری را به ذخیره موقت اصوات حروف اختصاص دهد و بیشتر منابع در دسترس را صرف ترکیب اصوات و شکل دهی واژه نماید. باور دانش آموزان در مورد ثابت و ذاتی بودن هوش و نقش تلاش و توانایی در شکست با انتخاب هدف، اسنادهای شکست، میل به یادگیری، میزان مقاومت در تکالیف دشوار و نقش تلاش در عملکرد آینده آن ها ارتباط دارد (۶). تحقیقات نشان داده است که باورهای فراگیران یکی از پیش بین های قوی حافظه کاریدانش آموزان در جنبه های مختلف تحصیلی است (۷).

² Rohde & Thompson

¹ Swanson & O'Connor

شناخت درمانی یعنی عینی‌گرایی، ارزیابی و سنجش از یک سو و حافظه در بازسازی و تفسیر اطلاعات از سوی دیگر، گرد هم آمده و به کار می‌رود. در این رویکرد فرایندهای شناختی به عنوان عنصر مؤثری در پردازش اطلاعات و بروز واکنش‌های فرد به محرک‌ها در نظر گرفته می‌شود (۱۰). آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و در ۶ هفته (هفته‌ای دو جلسه) بر اساس رویکرد شناختی رفتاری برای گروه آزمایش ارائه گردید. جهت سنجش ظرفیت حافظه کاری توسط دانین و کارپتر ساخته شده است. آزمون فوق شامل ۲۷ جمله است که در شش بخش، از بخش دو جمله‌ای تا هفت جمله‌ای تقسیم و طبقه بندی شده است. ویژگی اصلی این آزمون سنجش همزمان دو بخش حافظه کاری (پردازش و اندوزش) در ضمن انجام یک فعالیت ذهنی است 106. در این آزمون از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا در هر مرحله به یک رشته از جملات مختلف و نسبتاً دشوار که برای آنها خوانده می‌شود، با دقت گوش داده سپس دو کار ذهنی (پردازش و اندوزش) را به طور همزمان و به ترتیب زیر انجام دهند: الف (معنی و مفهوم جمالت بیان شده را به درستی تشخیص بدهند. ب) آخرین کلمه بیان شده در جمالت را به خاطر بسپارند. البته این آزمون به شکل‌های دیگر هم اجرا می‌شود (۱۱) آزمودنیها، در تمام مراحل آزمون، حاصل فعالیت ذهنی خود را در پاسخ نامه‌ی ویژه‌ای که در اختیار آنها قرار می‌گیرد، منعکس می‌سازند، برای نمونه، آزمودنی‌ها در مرحله اول به بخش دو جمله‌ای با دقت توجه نموده و گوش می‌دهند و تنها پس از خاتمه‌ی قرائت دو جمله، اقدام به زدن علامت و نوشتن آخرین کلمه می‌کنند. پس از اتمام این مرحله نوبت به بخش سه جمله‌ای می‌رسد، در این مرحله نیز آزمودنی‌ها با دقت به سه جمله‌ای که قرائت می‌شود گوش داده و پس از اتمام قرائت جمالت، اقدام به پاسخگویی می‌کنند. به همین ترتیب این روند تا مرحله پایانی، یعنی مرحله ششم (بخش هفت جمله‌ای) ادامه می‌یابد. بدیهی است که به موازات افزایش تعداد جملات در هر جمله زمان بیشتری به این امر اختصاص داده می‌شود. در این آزمون ارزش همه جمالت واحد است و به هر پاسخ درست یک نمره تعلق می‌گیرد و به پاسخ‌های غلط یا سفید نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. بنابراین هر آزمودنی بر اساس موفقیت در هر جمله، دو نمره می‌گیرد، یکی نمره پردازش که در قبال تشخیص درستی جمالت قرائت شده کسب می‌کند و دیگری نمره اندوزش که به جهت درست نوشتن آخرین کلمه‌ای که شنیده است. در مجموع، چون تعداد جمالت این آزمون ۲۷ و ارزش سوال‌ها هم یکسان است، دامنه نمره هر آزمودنی هم در پردازش و هم در اندوزش از نمره ۲۷ محاسبه می‌شود و نمره حافظه‌ی فعال هر آزمودنی نیز از میانگین مجموع دو نمره (پردازش و اندوزش) بدست می‌آید که به صورت درصد نوشته می‌شود. مقیاس باورهای ضمنی هوش دوئک (۱۲) از ۱۴ گویه تشکیل شده است که ۷ گویه آن مربوط به باورهای ذاتی هوش و ۷ گویه دیگر مربوط به باور افزایش هوش است. گویه‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از (۱) کاملاً مخالف تا (۵) کاملاً موافق) درجه بندی می‌

اختلالات هیجانی به افکار غلط و غیر منطقی می‌پردازند و این علت اصلی مشکلات آنان است. در همین راستا سوال پژوهش حاضر این است که آیا آموزش درمان شناختی رفتاری بر افزایش باورهای هوشی و ظرفیت حافظه کاری در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم می‌تواند اثربخش باشد.

مواد و روش‌ها

در این پژوهش ابتدا از بین کلیه دبیرستان‌های متوسطه دولتی منطقه ۵ شهر تهران ۳ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شد و سپس از هر دبیرستان ۲ کلاس در مقطع اول دبیرستان انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های پژوهش در هر دبیرستان بین همه افراد داوطلب شرکت‌کننده در پژوهش توزیع شد. سپس بر اساس پیش‌بینی حجم هر کلاس که میانگین ۳۰ نفر است حدود ۱۸۰ نفر انتخاب شد که معمولاً از این تعداد بین ۲۰ تا ۳۰ نفر داوطلب همکاری نشدند و تعدادی هم پرسشنامه ناقص بود که از جریان پژوهش حذف شد. در مرحله بعد از بین کلیه داوطلبینی که پرسشنامه‌ها را درست تکمیل کرده بودند ۳۰ نفر که در مرحله پیش‌آزمون در ابزار باورهای هوشی و حافظه کاری پایین‌ترین عملکرد را داشته‌اند به صورت تصادفی انتخاب شد و بر این اساس دو گروه برای سنجش ظرفیت حافظه کاری و باورهای هوشی (۱۵ نفر گروه آزمایش که آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری را دریافت کرد. پس از ارائه مداخله‌ها پس از آزمون اول اجرا خواهد شد و سپس یک ماه پس از اجرای پس‌آزمون اول، اجرای پس‌آزمون دوم به عنوان آزمون پیگیری انجام شد. لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی در گروه‌ها جایگزین شدند. و به گروه‌های آموزش حتماً تاکید شد که تا پایان دوره محتوی آموزشی دوره را در اختیار دانش‌آموزان گروه‌های دیگر قرار ندهند تا انتقال آموزش‌ها به صورت غیر مستقیم به گروه‌های دیگر از جمله گروه کنترل ارائه نشود. در این پژوهش جامعه مورد مطالعه عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ که تعداد آن‌ها بر اساس گزارش تهیه شده از کارشناسی آموزش اداره آموزش و پرورش شهر منطقه ۵ آموزش و پرورش ۸۰۰۰ نفر می‌باشند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای بود. به این ترتیب که ابتدا از بین کلیه دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهر تهران ۳ دبیرستان و از هر دبیرستان از بین همه کلاس‌های اول دبیرستان ۲ کلاس و در مرحله آخر همه افراد داوطلب حاضر در کلاس به عنوان شرکت‌کننده پژوهش انتخاب شد. گروه حجم نمونه حاضر به استناد پژوهش‌های پیشین انتخاب شد و از آنجایی که در پژوهش‌های تجربی گروه آزمایش بایستی آموزش دریافت کند. لذا حجم نمونه محدود به فضای آموزشی کلاس بود از این رو در پژوهش‌های تجربی بسته به موضوع حجم نمونه بین ۱۵ تا ۳۰ نفر انتخاب می‌شود (۹). بسته آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری: از تلفیق دو رویکرد رفتاری و شناختی (چه در قالب شناخت درمانی و چه در چهار چوب روانشناسی شناختی و دانش شناخت پایه) تشکیل شده است. در رفتار درمانی شناختی نکات قوت رویکردهای رفتار درمانی و

نفر، همسانی درونی بین خرده مقیاس ها را به دست آورد و ضریب القای کرونباخ این آزمون را ۰/۶۱٪ گزارش داد.

شوند. در پژوهش هسلین، لاتام و وندوال^۱ (۱۳) ثبات درونی برای باورهای ضمنی هوش ۰/۹۴ به دست آمده است. در این پژوهش ضریب آلفای باور ذاتی ۰/۷۶ باور افزایش ۰/۹۳ به دست آمده است (۱۴) برای تعیین پایایی، بعد از اجرای این آزمون بر روی ۴۰۰

یافته ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی باورهای هوشی و حافظه کاری و خرده مولفه های آنها در پیش آزمون و پس آزمون

حافظه کاری	افزایشی	ذاتی	باورهای هوشی
میانگین	۷/۱۰	۱۱	۸۵/۲۳
انحراف استاندارد	۰/۲۸	۱۹/	۴/۳۱
میانگین	۷/۱۴	۱۰/۸۸	۸۵/۵۹
انحراف استاندارد	۰/۳۱	۰/۱۳	۴/۰۴
میانگین	۷/۲۱	۱۰/۹۲	۸۴/۲۸
انحراف استاندارد	۰/۲۹	۰/۱۴	۴/۱۲
میانگین	۹/۷۷	۱۴/۰۱	۸۹/۱۱
انحراف استاندارد	۰/۸۷	۰/۹۶	۵/۰۵

همبستگی میان متغیرهای وابسته و همگنی شیب های رگرسیون از جمله این مفروضات است. در ادامه به بررسی هر یک از این مفروضات پرداخته می‌شود. جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه، از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف^۲ یک راه استفاده شده است. نتایج این تحلیل در جدول ۲ ارائه گردیده است.

نتایج درج شده در جدول ۱ گویای آن است که در پیش آزمون، میانگین باورهای هوشی در گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت زیادی با هم ندارند. اما در مرحله پس آزمون نمرات گروه آزمایش در همه متغیرها و خرده متغیرها باورهای هوشی بیشتر از گروه کنترل است. جهت انجام تحلیل کوواریانس چند متغیری، حصول چندین پیش فرض ضروری است. نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه، تحقق فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس،

جدول ۲- نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع متغیرها

حافظه کاری	افزایشی	ذاتی	باورهای هوشی
تعداد	۲۰	۲۰	۲۰
Z	۰/۴۴	۰/۳۷	۰/۸۲
سطح معناداری	۰/۶۷	۰/۷۲	۰/۳۶

(باورهای هوشی $Z = ۰/۸۲$ ، $p = ۰/۳۶$) و خرده متغیرهای آنها در جامعه نرمال است.

بر اساس نتایج جدول بالا و مقدار Z کمتر از ۱/۹۶ و سطح معناداری بالاتر از ۰/۵ می‌توان چنین استنباط کرد که توزیع متغیر

جدول ۳- ماتریس همبستگی باورهای هوشی و خرده مولفه ها در پس آزمون

حافظه کاری	افزایشی	ذاتی	باورهای هوشی
حافظه کاری	۱		
افزایشی	۰/۴۵*	۱	
ذاتی	۰/۵۱**	۰/۴۴	۱
باورهای هوشی	۰/۶۲**	۰/۳۰**	۰/۷۱**

** $P \leq ۰/۰۱$ * $P \leq ۰/۰۵$

² Kolmogorov- Smirnov

¹ . Heslin. Latham & Vande valle

به جز عدم واکنش به تجربه درونی عدم و قضاوت به تجربه درونی که با سایر متغیرها رابطه همبستگی معنادار منفی دارند.

نتایج بررسی همبستگی میان باورهای هوشی، حافظه کاری و خرده مولفه‌ها آنان در پس آزمون نشان می‌دهد که بین همه خرده مولفه‌ها با هم ضرایب همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در باورهای هوشی در پس آزمون

منبع تغییرات	Wilks` Lambda	F	سطح معناداری	Partial η^2	توان آزمون
باورهای هوشی	۰/۴۹	۸/۲۱	۰/۰۳	۰/۴۶	۱

تحلیل در کشف تفاوت‌های معنادار در سطح بالایی قرار دارد و همچنین بیان کننده این است که حجم نمونه برای این آزمون کافی است. جهت بررسی تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در ابعاد باورهای هوشی نیز از نتایج تحلیل واریانس چند متغیری در برون داد تحلیل کوواریانس استفاده شد که میانگین‌های اصلاح شده مربوط به این متغیرها در جدول ۷- آورده شده است.

همان گونه که در جدول ۴ نشان داده شده است تفاوت میانگین‌های تعدیل شده باورهای هوشی دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون از نظر آماری معنادار است ($P=0/03, F=8/21$). میزان تفاوت نمرات گروه آزمایش و کنترل با اندازه تأثیر روش آموزشی نیز ($\eta^2=0/46$) است؛ بدین معنی که ۴۶ درصد واریانس نمرات کل باقی مانده، متأثر از آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری است. میزان توان آماری نیز یک است؛ بدین معنی که میزان دقت این

جدول ۵- تحلیل واریانس چند متغیره تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در ابعاد باورهای هوشی در پس آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	سطح معناداری	Partial η^2	توان آزمون
افزایشی	۰/۲۱	۱	۰/۲۱	۳/۴۴	۰/۰۰۲	۰/۴۴	۰/۳۱
ذاتی	۰/۱۸	۱	۰/۱۸	۹/۲۲	۰/۰۰۳	۰/۱۸	۰/۸۱
باورهای هوشی	۰/۲۳	۱	۰/۲۳	۵/۴۱	۰/۰۰۲	۰/۴۴	۰/۳۱

آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری بر افزایش باورهای هوشی دانش آموزان تأیید می‌شود. نتایج تحلیل کوواریانس جهت کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون حافظه کاری در جدول ۸- ارائه شده است.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش از نظر آماری در همه خرده مولفه معنادار است. بدین معنی که آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری بر افزایش خرده متغیرهای باورهای هوشی دانش آموزان تأثیر مثبت و معنادار دارد. در مجموع می‌توان گفت فرضیه اول پژوهش حاضر مبنی بر اثر بخشی

جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس تفاوت حافظه کاری گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	Partial η^2	توان آزمون
حافظه کاری	۲۲۷/۵۱	۱	۲۲۷/۵۱	۷/۲۳	۰/۰۰۳	۰/۵۵	۱

معنی که آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری منجر به افزایش حافظه کاری دانش آموزان دختر ابتدایی می‌شود.

نتیجه گیری

در این تحقیق، باورهای هوشی و حافظه کاریبه عنوان متغیرهای وابسته تحت تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری تغییر معناداری کرده اند. با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان گفت تغییر در باورهای هوشی و حافظه کاریشانه توانایی بالای آموزش مهارت‌های شناختی- رفتاری در ایجاد تغییر در خصیصه‌های شخصیتی فوق است. باورهای هوشی و حافظه کاریاز خصیصه های

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که نمرات پس آزمون حافظه کاری در گروه آزمایش و کنترل با حذف اثر نمرات پیش آزمون به طور معناداری ($F=7/23, P=0/003$) با هم متفاوت هستند و میزان تأثیر آموزش مهارت‌های شناختی رفتاری بر کاهش حافظه کاری ۰/۵۵ می‌باشد. یعنی ۵۵ درصد از واریانس کل نمرات باقی مانده ناشی از آموزش حافظه کاری می‌باشد. میزان توان آماری نیز ۱ است؛ بدین معنی که میزان دقت این تحلیل در کشف تفاوت‌های معنادار در سطح بالایی قرار دارد و حجم نمونه برای این آزمون کافی است. بر این اساس فرضیه دوم در پژوهش حاضر تأیید می‌شود. بدین

افرادی که به دنیای اطرافمان سازمان می دهند، به تجربیاتمان معنا می بخشند و به طور کلی نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می دهند. دوئک باورهای هوشی را شامل باور هوشی افزایشی و باورهای هوشی ذاتی می داند، افرادی که باورهای هوشی ذاتی یا جوهری دارند معتقدند که صفات شخصی آنها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر است. این افراد معتقدند که توانایی آنها ذاتی، فطری و خدادادی است. در مقابل افرادی که باورهای هوشی افزایشی دارند عقیده دارند که هوش یک جوهر ثابت و غیرقابل تغییر نیست، بلکه از طریق تلاش و تجربه می توان آن را افزایش داد و معتقدند که توانایی های شخصی آنها انعطاف پذیر و افزایش پذیر است. دوئک و لگیت معتقدند باورهای هوشی به چگونگی تفسیر و تاولیل فرد از شکست ها و موفقیت ها ی خود از یک سو و بر نهادینه کردن اهداف پیشرفت از سوی دیگر اثر می پذیرد.

فنون مهارت های شناختی رفتاری در افزایش آرام بخشی عضلانی و کاهش نگرانی و به تبع این ها در کاهش اضطراب و استرس و افزایش باورهای هوشی افراد مؤثر است. به نظر می رسد مکانسیم اصلی مهارت های شناختی رفتاری، خودکنترلی توجه باشد چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می آورد و از اشتغال ذهنی با افکار تهدیدکننده و نگرانی در مورد عملکرد در موقعیت های ارزیابی جلوگیری می کند (۲۰).

از آنجایی که برنامه مهارت های شناختی رفتاری هم عملکرد جسمانی و هم عملکرد ذهنی را تقویت می کند، می توان انتظار داشت که شرکت کنندگان در برنامه مهارت های شناختی رفتاری نگرش مثبت تری نسبت به توانایی های خود داشته باشند و در کنار آمدن با اضطراب و نگرانی به طور موفقیت آمیزی عمل کنند. به عبارت دیگر، این روش با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه حال و برگرداندن توجه بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات، باعث کاهش نگرانی، برانگیختگی فیزیولوژیک و اضطراب می شود. اولین دلیل این است که مهارت های شناختی رفتاری باعث خاموش شدن کلید استرس و افزایش هوش می شود. وقتی فردی در معرض تهدید باشد بدیهی است که بدن و ذهن وی در یک حالت واکنشی پراسترس قرار دارد. این حالت پراسترس سبب می گردد قدرت درک و آگاهی او کمتر شود و واکنش های قضاوتی و خود به خودی وی بیشتر شود. کاری که بیداری مهارت های شناختی رفتاری انجام می دهد، این است که میزان آرامش و تن آرامی روزانه را بیشتر می کند و در نتیجه واکنش های غیرمفید فرد کمتر می گردد. دلیل دوم بهبودی روابط پس از مراقبه مهارت های شناختی رفتاری این است که با ذهن آگاه شدن ظرفیت پذیرش تجربه و اتفاقاتی که در هر لحظه زندگی فرد رخ می دهد در او بیشتر می شود. این روحیه آمادگی برای رودرویی با هر چه رخ می دهد خودبه خود باعث بهبودی روابط وی با بقیه می شود، چرا که او دیگر روحیه رد یا انکار یا حذف نداشته و آدم ها را همان طوری که هستند بدون پیش داوری اولیه نظاره می کند. طبیعی است که به این ترتیب می تواند در کنار معایب و اشکالات و خطاهای آدم ها، خوبی ها و نکات مثبت شخصیت و رفتار افراد را بهتر دریابد.

شخصیتی نسبتاً پایدار می باشد که صرفاً با جلسات کوتاه آموزش قابل تغییر نیستند و نیازمند مدت زمان و تعداد جلسات زیادی می باشد می توان به کارآمدی این روش در مقایسه با سایر روش ها که توانایی ایجاد تغییر معنادار در این خصیصه ها را ندارند اشاره کرد. از دلایل موفقیت این برنامه در ایجاد تغییر در متغیرهای شخصیتی از دیدگاه گاردنر (۱۵) عبارتند از: فراهم کردن امکان تعامل رودرو برای شرکت کنندگان به صورت گروهی و ایجاد فرصت برای تمرین مهارت ها و تکنیک های شناختی- رفتاری در محیط واقعی.

روش های شناخت درمانی بر اساس مدل پردازش اطلاعات استوار است. شیوه بی که فرد بر اساس آن تجربه های خویش را سازماندهی می کند و چگونگی احساسات و رفتارهای خود را می شناسد. شناخت درمانی به این دلیل به کار می رود که هدف در این روش، درمان تمرین های شناختی و خطاهای خاص در تفکر (شناخت) است. تکنیک های شناخت درمانی متنوعند ولی راهبردهای کلی درمان، آمیزه ای از روش های کلامی و تکنیک های درمان رفتار است. با استفاده از این تکنیک ها فرد به شناسایی افکار منفی، واقعیت سنجی و درمان مفهوم- سازی های تحریف یافته و اعتقادات غلط اساسی می پردازد. همچنین همسو با یافته های آلکازار، وردیجو، بوسو و اورتیجا (۱۶) در تبیین فرضیه پژوهش می توان گفت فراگیری که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند، عمدتاً بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی های گذشته تلاش می کنند و تکالیفی را ترجیح می دهند که سخت و جدید است ولی افراد با باورهای هوشی ذاتی، بیشتر اهداف عملکردی را انتخاب می کنند و تکالیفی را ترجیح می دهند که بتوانند آنها بدون اشتباه انجام دهند. همان طور که منگر و لامپ (۱۷) هم در پژوهش خود که بر روی تعدادی از دانشجویان انجام دادند چنین مطرح کردند؛ اکثر دانشجویانی که هوش را ماهیتی انعطاف پذیر و افزایشی می دانند تلاش بیشتری نسبت به دانشجویان معتقد به هوش ذاتی دارند. ایونسوک هنگ و آکویی (۱۹) و بوفارد و بوچارد (۱۹)، نیز در پژوهش خود تحت عنوان تشکیل مفهوم باورهای هوشی در میان دانش آموزان تیزهوش و عادی به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان عادی اغلب برای کاهش اضطراب اجتماعی و از بین بردن یا کم کردن دشواری های بین فردی از راهبردهای شناختی استفاده می کنند؛ اما دانش آموزان تیزهوش اغلب از راهبردهای فراشناختی برای کاهش اضطراب اجتماعی و از بین بردن یا کم کردن دشواری های بین فردی بهره می برند و برای حل مسائل و تکالیف مشکل، تلاش بیشتری می کنند. دانش آموزان معتقد به هوش افزایشی تکالیف چالش برانگیز را ترجیح می دادند.

همچنین بر اساس یافته های اسمورتی و همسو با یافته های پژوهش حاضر می توان گفت که باورهای و آگاهی های دانش آموزان که در نتیجه آموزش مهارت های شناختی رفتاری ایجاد شده اند دنیای آنان را سازمان می دهد و به تجربیاتشان معنا می بخشد. و شرایطی را فراهم می سازد که باورها می توانند دنیای روان شناختی مختلفی را در افراد ایجاد کنند و آن ها را در موقعیت های مشابه به تفکر، احساس و عمل متفاوتی هدایت کنند، موضوع بسیار مهمی است. بر اساس نتایج این پژوهش می توان گفت این باورهای ما هستند که

and classical cognitive-behavioral therapy on the mental health of spouses of martyrs and veterans. *Journal of Principles of Mental Health*. No. 4. pp. 281-91.

12. Hansson, K., & Lund bland, A. (2006). Couple therapy Effectiveness of treatment and long term follow up. *Journal of family therapy*, 28, 136-152.

13. Lisa, S. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.

14. Masoudi, witness. (1386). Investigating the effect of cognitive-behavioral therapy group combined with drug therapy in Iran, Hakim Research Center, 6th period, main issue, Tehran, Spring 2018.

15. Gardner, L. (2005). Emotional intelligence and self esteem, *Journal of Psychosomatic Resource*, 43, 7-16

16. Onwuegbzie, A. G. (2000). Academic procrastination and perfectionist tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 20, 85-94.

17. Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.

18. Ellis, A., Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.

19. Butler, A. C. Chapman, J.E. Forman, E.M. & Beck, A. T. (2006). The empirical status of Cognitive behavioral therapy: A review of meta analyses. *Clinical Psychology Review*, 26, 17-31.

20. Solomon, L. J., & Rothblom, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31, 503-509.

References

1. Andrade, J., & May, J. (2004). *Cognitive psychology*. Blos scientific publishers.

2. Beidel, D. C. (2001). Anxiety disorders in: a.e. Kazdin, (Ed). *Encyclopedia of psychology*. Qxford University press.

3. Grunschel, C., Patrezeck, J., & Friez, S. (2012). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 1-9.

4. Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of educational psychology*, 99, 12-25.

5. Schouwenberg, H. C. (2004). Procrastination in academic setting: General introduction. In counseling the procrastinator in academic setting Schouwenberg, H. C. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari, eds. Washington DC: APA.

6. Myrick, G. (2015). Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos online: Who watches Internet cats, why, and to what effect? *Computers in Human Behavior*, 52, 168-176.

7. Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.

8. Brace, Nicola; Camp and Senelgar, Rosemary (2004). *Analysis of psychological data with SPSS version 8, 9, 10 and 11*. Translated by Khadija Aliabadi and Ali Samadi, Tehran: Doran Publishing.

9. Dubrin A. J. (2004). *Applied psychology: individual and organizational effectiveness*. Prentice-Hall.

10. Houghton, Kirk; Clark, Salkovsin. (1989). *Cognitive behavioral therapy*. Habib... Qasimzadeh. Tehran: Arjmand Publications (2012).

11. Mujahid, Aziz A...; Police station, Mehrdad; Molavi, Hossein. (1388). Comparing the effect of cognitive-behavioral therapy with Islamic approach