MEJDS. Vol 16 (2026-2027), Article 17
Published online 2026 Apr **Original Article**

The Effect of Positive Parenting on Executive Functions and Creativity of Children with Separation Anxiety Disorder

FiroozAbadi MS,[1] *Pirkhaefi AR[2]

Author Address
1. Department of Psychology, Ga. C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran;
2. Associate Prof of Psychology Department, Ga. C., Islamic Azad University, Garmsar, Iran.
***Corresponding Author's Email:** apirkhaefi@iau.ac.ir

Received: 2025 December 10; **Accepted:** 2026 January 28

Abstract

Background & Objectives: Separation anxiety disorder, common in childhood and early adolescence, is characterized by an unrealistic, excessive fear of separation from a primary attachment figure (usually a parent), significantly interfering with daily activities and development. Although the research literature on the etiology, maintaining factors, and related aspects of childhood anxiety and its associated problems has grown markedly in recent years, several dimensions of it—especially in relation to executive functions—have remained unclear. Anxiety is of considerable importance in the cognitive domain because it is often associated with poorer performance on cognitive tasks, particularly higher–order cognitive functions such as creativity. Positive parenting program promotes a positive relationship between parents and children and helps parents learn effective management strategies for dealing with various developmental and behavioral problems in children. Therefore, understanding the risk and protective factors associated with separation anxiety in children can serve as a reference point for more effective prevention and intervention programs. In this regard, the aim of the present study is to determine the effectiveness of positive parenting on executive functions and creativity in children with separation anxiety disorder.

Methods: The present study used a quasi–experimental design with pretest–posttest and a one–month follow–up, along with a control group. The statistical population included students with symptoms of separation anxiety disorder referred to educational counseling centers and hubs in Tehran and their parents in 2024, who were selected purposefully and based on entry criteria and randomly assigned to the experimental and control groups (15 people in each group). The inclusion criteria were as follows: confirmation of the diagnosis of separation anxiety disorder by a clinical psychologist or psychiatrist working in counseling centers and counseling units of the General Education Department of Tehran, based on the child's medical record; male and female students aged 10 to 12 years; obtaining a minimum score of 28 or higher on the Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children (CPNI); full consent of mothers to participate themselves and allow their children to participate in the study; absence of diagnosable physical or motor impairments; and absence of acute physical illnesses, as determined through interviews with teachers. The exclusion criteria included absence from more than two treatment sessions, unwillingness to cooperate, incomplete completion of the study questionnaires, and lack of interest in carrying out the assignments and exercises included in the positive parenting training program sessions. Data from pretest and posttest in two groups were collected using the Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children (CPNI) (Coolidge et al., 2002) and the Torrance Creative Thinking Tests (TCTT) (Torrance, 1998). For the mothers in the experimental group, the positive parenting training program was conducted over eight sessions, one two–hour session per week for two months. During this period, the control group received no training. To determine the content validity of the positive parenting program training package, the opinions of specialists in psychology were obtained and its content validity ratio was calculated. According to Lawshe's method, the minimum acceptable content validity ratio based on the opinions of eight experts was 75%. In the present study, the content validity ratio was found to be 86.2. Data analysis was performed using SPSS software, version 27, at two levels: descriptive statistics (frequency, percentage, mean, and standard deviation) and inferential statistics (independent samples t–test, chi–square test, analysis of variance with repeated measures, and Bonferroni post–hoc test). The significance level for the statistical tests was considered to be 0.05.

Results: The results showed that there was a significant difference between the mean pretest and posttest scores of executive functions and creativity in the experimental group compared with the control group (p<0.001). In addition, in the experimental group, a significant difference was found between the mean posttest and follow–up scores for executive functions (p=0.014) and creativity (p=0.018), indicating that the effects of the intervention were strengthened over time.

Conclusion: The findings of the study highlight the important role of family–focused components in the psychotherapy of children and suggest that these components can be used to address cognitive problems in children with separation anxiety disorder.

Keywords: Separation anxiety, Creativity, Executive functions, Positive parenting.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

Copyright © 2026, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

انتشار برخط اردیبهشت ۱۴۰۵ مقاله پژوهشی اصیل

تأثیر والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و خلاقیت کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی

میترا سادات فیروزآبادی،[۱] *علیرضا پیرخائفی[۲]

توضیحات نویسندگان

۱. گروه روان‌شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران؛

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** apirkhaefi@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۹ آذر ۱۴۰۴؛ **تاریخ پذیرش:** ۸ بهمن ۱۴۰۴

چکیده

زمینه و هدف: اختلال اضطراب جدایی، اختلال روانی شایع در دوران کودکی و اوایل نوجوانی است؛ بنابراین، پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و خلاقیت کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دورهٔ پیگیری یک‌ماهه همراه با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش را دانش‌آموزان داوطلب دارای علائم اختلال اضطراب جدایی ارجاع‌یافته به مراکز و هسته‌های مشاورهٔ آموزش‌وپرورش شهر تهران و والد مادر آن‌ها در سال ۱۴۰۳، تشکیل دادند. گروه نمونه، سی نفر از دانش‌آموزان واجد شرایط و داوطلب به‌همراه والد مادرشان بود. آن‌ها به‌شیوهٔ هدفمند و براساس ملاک‌های ورود، وارد مطالعه شدند و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایگزین شدند (هر گروه پانزده نفر). مادران گروه آزمایش هشت جلسه برنامهٔ آموزشی والدگری مثبت دریافت کردند. گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامهٔ شخصیت و عصب‌روان‌شناختی کولیج برای کودکان (کولیج و همکاران، ۲۰۰۲) و آزمون تصویری خلاقیت تورنس_فرم ب (تورنس، ۱۹۹۸) انجام شد. داده‌ها به‌کمک نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۷ با آزمون‌های تی مستقل، خی‌دو، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای کارکردهای اجرایی و خلاقیت در گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه، تفاوت معناداری وجود داشت ($p<۰/۰۰۱$). همچنین در گروه آزمایش، بین میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری کارکردهای اجرایی ($p=۰/۰۱۴$) و خلاقیت ($p=۰/۰۱۸$) تفاوت معناداری به‌دست آمد که حاکی از تقویت اثرات مداخله در گذر زمان بود.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش، نقش مهم مؤلفه‌های متمرکز بر خانواده را در روان‌درمانی کودکان برجسته کرد و می‌توان از آن برای رسیدگی به مشکلات شناختی در کودکان با اختلال اضطراب جدایی استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: اضطراب جدایی، خلاقیت، کارکردهای اجرایی، والدگری مثبت.

حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

۱ مقدمه

اختلال اضطراب جدایی[1]، اختلال روانی شایع در دوران کودکی و اوایل نوجوانی است که با ترس غیرواقعی و بسیار زیاد از جدایی از دل‌بستگی اصلی (معمولاً والدین) مشخص می‌شود. این اختلال به‌طور چشمگیری فعالیت‌های روزانه و وظایف رشدی را مختل می‌کند (۱). براساس مطالعات، شیوع اختلال اضطراب جدایی در جمعیت ۴ درصد و در نمونه‌های بالینی کودکان ۷/۶درصد تخمین زده می‌شود که در صورت درمان‌نشدن، تقریباً یک‌سوم آن‌ها تا بزرگسالی ادامه می‌یابند (۲)؛ بنابراین، به درمان زودهنگام و اقدامات پیشگیرانه نیاز دارند (۳)؛ اما واقعیت این است که هنوز بسیاری از بزرگسالان تصور می‌کنند علائم اختلال اضطراب جدایی، طبیعی است؛ این موضوع را می‌توان از میزان کم خدمات بهداشتی برای به‌طورکلی اضطراب (کمتر از ۲۰ درصد) درمقایسه با سایر اختلالات رفتاری شامل ۴۵تا۶۰درصد، مشاهده کرد که عامل خطر درخورتوجهی برای سلامت روان در زندگی شده است (۲). ابتلا به اختلال اضطراب جدایی در سنین کم، احتمال خودکشی، ابتلا به بیماری و مرگ‌ومیر را افزایش می‌دهد. علاوه‌براین، اختلالات اضطرابی زودرس، شاخص‌های قوی بیماری‌های روانی بعدی مانند افسردگی، اختلالات مصرف مواد[2] و سایر اختلالات اضطرابی است (۴)؛ بنابراین، درک عوامل خطر و حفاظتی مرتبط با اضطراب جدایی در کودکان، می‌تواند به‌عنوان مرجعی برای برنامه‌های پیشگیری و مداخله‌ای کارآمدتر باشد.

اگرچه ادبیات پژوهشی درخصوص علت‌شناسی، عوامل نگهدارنده و... اضطراب کودکان و مشکلات مربوط به آن در سال‌های اخیر به‌طور چشمگیری افزایش یافته است، چندین جنبه از آن، به‌ویژه در رابطه با کارکردهای اجرایی[3]، مبهم باقی مانده است. کارکردهای اجرایی، فرایندهای شناختی سطح بالایی است که ازطریق تأثیرگذاری بر فرایندهای سطح پایین، افراد را قادر می‌سازد افکار و اعمال خود را در طول رفتار هدفمند تنظیم کنند (۵). سه کارکرد اجرایی اصلی شناسایی شده است: انعطاف‌پذیری شناختی[4]؛ کنترل مهاری[5]؛ حافظهٔ کاری[6] (۶). باتوجه به اینکه کارکردهای اجرایی پایهٔ سایر فرایندهای شناختی را تشکیل می‌دهد (۶)، اختلال در کارکردهای اجرایی احتمالاً به اختلالات گسترده‌تری در حوزه‌های شناختی متعدد (مانند توجه[7] و حافظه[8]) منجر می‌شود که در ادبیات پژوهشی مشاهده شده است (۷). چارچوب‌های نظری مانند نظریهٔ کنترل توجه[9] پیشنهاد می‌کند که سطوح بالای اضطراب با سوگیری توجه به‌سمت تهدیدهای درک‌شده[10]، کارکردهای اجرایی را مختل می‌کند؛ درنتیجه، دسترسی به منابع شناختی برای پردازش هدفمند و کاهش کنترل و انعطاف‌پذیری شناختی را کاهش می‌دهد (۸). طبق این نظریه، اضطراب تعادل بین سیستم‌های توجهی هدفمند (از بالا به پایین) و محرک‌محور (از پایین به بالا) را مختل می‌کند و منجربه دشواری در تغییر توجه، سرکوب افکار مزاحم یا نگه‌داشتن اطلاعات در ذهن تحت استرس عاطفی می‌شود (۹،۱۰). نکتهٔ مهم این است که طبق پیش‌بینی نظریهٔ کنترل، اضطراب به‌احتمال‌زیاد به‌جای دقت، کارایی عملکرد (مثلاً زمان واکنش کندتر و تلاش ذهنی بیشتر) را مختل می‌کند؛ زیرا افراد مضطرب ممکن است با صرف تلاش شناختی اضافی برای حفظ سطح عملکرد، آن را جبران کنند. همچنین مدل‌های نوروبیولوژیک نشان می‌دهد، اختلال در تنظیم آمیگدال[11] و قشر پیش‌پیشانی[12]، هم زمینه‌ساز واکنش‌پذیری عاطفی و هم اختلال کارکردهای اجرایی در اختلالات اضطرابی است (۷). باوجود پیوندهای نظری و نوروبیولوژیک مشخص، یافته‌های تجربی دربارهٔ کارکردهای اجرایی در اختلال اضطراب جدایی همچنان کمیاب است (۱۱). باتوجه به تأثیر احتمالی و درخورتوجه کارکردهای اجرایی بر سلامت روان، توسعه و ارزیابی رویکردهای درمانی که کارکردهای اجرایی را هدف قرار می‌دهند، ضروری است.

اضطراب در حوزهٔ شناختی اهمیت بسزایی دارد؛ زیرا اغلب با عملکرد ضعیف‌تر در وظایف شناختی، به‌ویژه عملکردهای شناختی سطح بالاتر مانند خلاقیت[13] همراه است (۱۲). خلاقیت کودکان بین دو تا پنج‌سالگی رشد می‌کند، در پنج‌سالگی به اوج خود می‌رسد و سپس ثابت می‌شود (۱۳). توانایی خلاقیت در کودکان جنبه‌ای حیاتی از رشد آن‌ها است. ماهیت به‌سرعت درحال‌تکامل و پیچیدهٔ دنیای امروزی، بر اهمیت خلاقیت به‌عنوان مهارت ضروری تأکید می‌کند و افراد را برای موفقیت شخصی و حرفه‌ای مجهز می‌کند. توانایی خلاقیت بر رشد شناختی کودک تأثیر می‌گذارد و شخصیت و استقلال او را شکل می‌دهد (۱۴). براساس برخی مطالعات، اضطراب بر عملکرد خلاقانه اثر منفی دارد (۱۵) و اضطراب در کودکان درمقایسه با بزرگسالان اثر بازدارندگی بیشتری بر عملکرد خلاق دارد (۱۳). علاوه‌براین، مشخص شده است انواع فرعی اضطراب اثرات متفاوتی بر خلاقیت دارد؛ به‌عنوان‌مثال، نتایج پژوهشی نشان داد، اضطراب کودکان نوپا (اضطراب عمومی و اضطراب جدایی) می‌تواند به‌طور منفی خلاقیت کودکان را در چهارسالگی پیش‌بینی کند (۱۵). توضیحات متعددی برای این موضوع ارائه شده است؛ برخی از نظریه‌ها بر نقص حافظهٔ کاری ناشی از اضطراب تمرکز دارند (۱۶)؛ درحالی‌که براساس برخی دیگر، اضطراب درنتیجهٔ بازداری رفتاری[14] با خلاقیت ضعیف مرتبط است (۱۷)؛ ازاین‌رو، شناسایی راه‌هایی برای توانمندسازی افراد برای دستیابی به ظرفیت خلاقانهٔشان از اهمیت بسزایی برخوردار است.

در نظریهٔ بوم‌شناختی[15]، برونفن‌برنر[16] بر اهمیت لایه‌های مختلف محیطی که بر رشد کودکان تأثیر می‌گذارد، مانند خانواده، مدرسه، همسالان و جامعه به‌عنوان شکل‌دهندهٔ رفتار فردی، تأکید می‌کند (به‌نقل از ۱۸). براساس این نظریه، تعامل بین کودکان و محیط اطراف

[1]. Separation Anxiety Disorder (SAD)
[2]. Substance use disorders
[3]. Executive Functions (EF)
[4]. Cognitive flexibility
[5]. Inhibitory control
[6]. Working memory
[7]. Attention
[8]. Memory
[9]. Attentional control
[10]. Perceived threats
[11]. Amygdala
[12]. Prefrontal cortex
[13]. Creativity
[14]. Behavioral inhibition
[15]. Ecological Theory
[16]. Bronfenbrenner

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

بر رشد کودکان ازجمله مهارت‌های کارکردهای اجرایی و عملکرد خلاق تأثیر می‌گذارد. تعاملات محیط با کودکان، اگر مداوم انجام شود، به‌طور درخورتوجهی بر رشد کودکان ازجمله کارکردهای اجرایی و مهارت‌های عملکرد خلاق کودکان تأثیر می‌گذارد تا آن‌ها بتوانند به توسعهٔ بهینهٔ کارکردهای اجرایی و عملکرد خلاق دست یابند (۱۹). این نظریه که توسط شواهد کارآزمایی‌هایی همه‌گیرشناسی، همبستگی، تجربی و تصادفی‌سازی‌شده پشتیبانی می‌شود، نشان می‌دهد تغییر مثبت رابطهٔ والد ـ کودک ازطریق برنامه‌های حمایتی والدین، پیامدهای مثبت بر کودکان دارد (۲۰،۲۱).

برنامهٔ والدگری مثبت[1]، برنامهٔ جدید و جهان‌شمولی دربارهٔ فرزندپروری است که باعث ایجاد رابطهٔ مثبت بین والدین و فرزندان می‌شود و کمک می‌کند تا والدین راهبردهای مؤثر مدیریت را در برخورد با انواع مسائل رشدی و رفتاری کودکان بیاموزند (۲۰). برنامهٔ فرزندپروری مثبت دربردارندهٔ این عناصر است: محیطی امن؛ تقویت رفتار مثبت؛ ایجاد محیط مثبت یادگیری؛ داشتن انتظارات واقع‌گرایانه؛ مراقبت از خود به‌عنوان والد (۲۲). در بسیاری از مطالعات، اثربخشی برنامهٔ والدگری مثبت تأیید شده است (۲۶ـ۲۳)؛ به‌عنوان‌مثال، نتایج پژوهش تلک‌آبادی آرانی و همکاران نشان داد، برنامهٔ والدگری مثبت سبب بهبود توجه پایدار، انعطاف‌پذیری شناختی و کنترل مهاری کودکان با اختلال نارسایی توجه ـ بیش‌فعالی شده است (۲۳). در پژوهش دونگ و همکاران مشخص شد، والدگری مثبت با خلاقیت ذهنی و عینی ارتباط مثبت دارد (۲۵).

اگرچه به اثربخشی برنامهٔ والدگری مثبت بر سازه‌های اشاره‌شده در کودکان با اختلال اضطراب جدایی توجه نشده است، براساس این یافته‌ها شاید بتوان به نتایج مثبتی در این گروه جمعیتی دست یافت. این امر نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر را آشکار می‌سازد. انجام مطالعاتی ازاین‌دست علاوه‌بر غنای پیشینهٔ پژوهشی، می‌تواند در توسعهٔ مداخلات درمانی و انتخاب درمان کارآمدتر و نوین راهگشای روان‌شناسان و روان‌درمانگران باشد. به‌لحاظ کاربردی، هدف قراردادن عوامل زمینه‌ای (کارکردهای اجرایی) و متأثر (خلاقیت) ممکن است وسیله‌ای مقرون‌به‌صرفه‌تر برای پیشگیری و کاهش اضطراب جدایی و پیامدهای آن در کودکان باشد. در همین راستا و به‌عنوان گامی در جهت پرداختن به این نیاز، مطالعهٔ حاضر باهدف تعیین اثربخشی والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و خلاقیت کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی انجام شد.

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دورهٔ پیگیری یک‌ماهه همراه با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش را دانش‌آموزان با تشخیص اختلال اضطراب جدایی و ارجاع‌یافته به مراکز مشاوره و هسته‌های مشاورهٔ ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش شهر تهران و والد مادر آن‌ها در سال ۱۴۰۳، تشکیل دادند. گروه نمونه، سی نفر از دانش‌آموزان واجد شرایط و داوطلب به‌همراه والد مادرشان بود. این افراد به‌شیوهٔ هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جای‌گذاری شدند (پانزده نفر در گروه آزمایش و پانزده نفر در گروه گواه). دو نفر در فهرست انتظار قرار گرفتند تا در صورت انصراف هریک از شرکت‌کنندگان، جایگزین شوند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بود از: تأیید تشخیص اختلال اضطراب جدایی توسط متخصص روان‌شناس بالینی یا روان‌پزشک حاضر در مراکز مشاوره و هسته‌های مشاورهٔ ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش شهر تهران و براساس پروندهٔ پزشکی؛ دانش‌آموزان دختر و پسر در بازهٔ سنی ۱۰ تا ۱۲ سال (۲۷)؛ کسب حداقل نمرهٔ ۲۸ و بیشتر، در پرسش‌نامهٔ شخصیت و عصب‌روان‌شناختی کولیج برای کودکان[2] (۲۸)؛ رضایت کامل مادران برای مشارکت خود و فرزندانشان در پژوهش؛ نداشتن نقایص جسمانی و حرکتی تشخیص‌دادنی؛ نداشتن بیماری‌های جسمانی حاد ازطریق مصاحبه با مربیان. همچنین غیبت بیش از دو جلسه در طول درمان، تمایل‌نداشتن به همکاری، تکمیل ناقص پرسش‌نامه‌های پژوهش و علاقه‌نداشتن به انجام تکالیف و تمرین‌های گنجانده‌شده در جلسات برنامهٔ آموزشی والدگری مثبت، از ملاک‌های خروج از مطالعه بود.

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که با دانش‌آموزان ارجاع‌یافته به مراکز مشاوره و هسته‌های مشاورهٔ ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش، مصاحبهٔ عملی صورت گرفت. در صورت تأیید تشخیص اختلال اضطراب جدایی توسط متخصص روان‌شناسی بالینی و براساس معیارهای بازنگری‌شدهٔ نسخهٔ پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی[3] (۱) و تمایل به همکاری، آن‌ها به‌عنوان نمونه پژوهش وارد مطالعه شدند. در ادامه برای اجرای مداخله، از والد مادر آن‌ها دعوت شد. در این مرحله، پرسش‌نامه‌های پژوهش در قالب پیش‌آزمون توسط فرزندان (آزمون تصویری خلاقیت تورنس ـ فرم ب) و مادران (پرسش‌نامهٔ شخصیت و عصب‌روان‌شناختی کولیج) در گروه‌های آزمایش و گواه تکمیل شد. در ادامه برای مادران گروه آزمایش، برنامهٔ آموزشی والدگری مثبت به‌مدت هشت جلسه هر هفته یک جلسهٔ دوساعته در مدت دو ماه، برگزارش شد. طی این دوره، گروه گواه آموزشی دریافت نکرد. اعضای گروه‌های آزمایش و گواه (مادران و فرزندان) پس از پایان جلسات و یک ماه پس از آن، آزمون‌ها و پرسش‌نامه‌های پژوهش را در قالب پس‌آزمون و دورهٔ پیگیری تکمیل کردند. ملاحظات اخلاقی پژوهش، رضایت آگاهانهٔ شرکت‌کنندگان، رعایت اصل رازداری و محرمانه‌ماندن اطلاعات و هرگونه آسیب‌نرساندن به آن‌ها بود.

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، ابزارها و جلسات آموزشی زیر به‌کار رفت.

ـ پرسش‌نامهٔ شخصیت و عصب‌روان‌شناختی کولیج برای کودکان: سنجش کارکردهای اجرایی با استفاده از زیرمقیاس کارکردهای اجرایی در پرسش‌نامهٔ شخصیت و عصب‌روان‌شناختی کولیج برای کودکان ارائه‌شده توسط کولیج و همکاران در سال ۲۰۰۲، با ۱۹ گویه صورت گرفت (۲۸). کارکردهای اجرایی در این پرسش‌نامه، در سه حوزهٔ سازمان‌دهی، تصمیم‌گیری ـ برنامه‌ریزی و بازداری ارزیابی می‌شود.

[1]. Positive Parenting Program (Triple P)

[2]. Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children (CPNI)

[3]. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5th Edition (DSM-5)

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

پاسخ‌گویی به گویه‌ها توسط والدین و در مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت (هیچ‌وقت (صفر)، گاهی اوقات (۱)، معمولاً (۲)، همیشه (۳)) صورت می‌گیرد. کمترین و بیشترین نمرهٔ فرد در کارکردهای اجرایی، به‌ترتیب صفر و ۵۷ است. کسب نمرات بیشتر، نشان‌دهندهٔ مشکلات بیشتر افراد در کارکردهای اجرایی است (۲۸). کولیج و همکاران، پایایی پرسش‌نامه به‌روش آلفای کرونباخ را برای حوزه‌های سازمان‌دهی (۰/۸۵)، تصمیم‌گیری‌برنامه‌ریزی (۰/۸۵) و بازداری (۰/۶۶) گزارش کردند. در بررسی روایی همگرای نمرات پرسش‌نامهٔ شخصیت و عصب‌روان‌شناختی کولیج با پرسش‌نامهٔ اختلالات شخصیت[1]، همبستگی معناداری (r=۰/۸۱) مشاهده شد (۲۸). قاسمی و همکاران در نسخهٔ فارسی پرسش‌نامه، پایایی شاخص کل اختلال کارکردهای اجرایی را به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۹۹ گزارش کردند. روایی همگرا ازطریق همبستگی شاخص‌های هر سازه با یکدیگر بررسی و تأیید شد (r=۰/۵۰) (۲۹).

جدول ۱. خلاصهٔ جلسات برنامهٔ آموزشی والدگری مثبت

جلسه	اهداف	محتوای هر جلسه	روش اجرا
اول	معرفی برنامه	آشنایی با اعضای گروه، توضیح دربارهٔ اهداف و محتوای برنامه، بررسی قوانین گروه، تشویق والدین به مشاهده و ردیابی رفتارهای کودکشان باهدف تغییر رفتار کودک	عقاید هریک از مادران درباره مشکلات رفتاری فعلی کودکانشان بررسی شد. تکلیف: رفتارهای نادرست کودک خود را با استفاده از جدول و نمودار داده‌شده در طول هفته ثبت کنید.
دوم	ارتقای رشد کودک (۱)	آموزش راهبردهایی برای ایجاد ارتباط مثبت با کودک (مانند صحبت‌کردن با او، عاطفه به خرج‌دادن، اختصاص‌دادن زمان مفید به کودک) و تمرین این راهبردها با ایفای نقش در گروه	نحوهٔ ارائهٔ تحسین کلامی: توجه کودک را جلب کنید؛ رفتار مدنظر را توصیف کنید؛ باحرارت تشویق کنید؛ صادق باشید. روش‌های آموزش مهارت‌ها و رفتارهای جدید: ارائهٔ مناسب ازطریق الگوسازی؛ استفاده از آموزش اتفاقی؛ استفاده از چارت رفتاری؛ تقویت رفتارهای مطلوب. تکلیف: استفاده از آموزش اتفاقی در طول هفته و ثبت آن در جدول.
سوم	ارتقای رشد کودک (۲)	آموزش راهبردهایی برای افزایش رفتارهای مثبت (تحسین توصیفی، فراهم کردن فعالیت‌های سرگرم‌کننده و...) و آموزش زمان و چگونگی به‌کاربستن این آموزش‌ها	
چهارم	ارتقای رشد کودک (۳)	آموزش راهبردهایی مانند آموزش اتفاقی، تکنیک پرسیدن، گفتن، انجام‌دادن و... به والدین برای یاددهی رفتارها و مهارت‌های جدید به کودک	
پنجم	مدیریت رفتار ناکارآمد (۱)	آموزش دربارهٔ پیامدهای منفی تنبیه و راهبردهایی برای مقابله با سوءرفتار کودک. این روش‌ها عبارت است از: قانون گذاشتن؛ بحث مستقیم؛ دستوردادن مستقیم و روشن؛ نادیده‌گرفتن	به کودک نزدیک شوید و توجه او را به خود جلب کنید؛ از زبان بدن مناسب استفاده کنید؛ به کودک بگویید از او چه انتظاری دارید (ارائهٔ دستورالعمل به‌صورت آرام و واضح، دقیق، مختصر و گزاره‌ای)؛ به کودک فرصت دهید (پنج ثانیه)؛ در صورت اطاعت‌کردن تحسین کنید و در صورت اطاعت‌نکردن دستورالعمل را فقط یک‌بار تکرار کنید؛ به کودک فرصت دهید (پنج ثانیه) و در صورت اطاعت‌نکردن کودک را با پیامدهای منطقی رفتار روبه‌رو کنید (استفاده از روش‌های محرومیت، سکوت و اخراج کردن).
ششم	مدیریت رفتار ناکارآمد (۲)	آموزش راهبردهای جایگزین تنبیه به‌شکل پیشرفته (شامل پیامد منطقی، محروم‌سازی و زمان ساکت) برای مقابلهٔ مؤثر با رفتارهای نامناسب	
هفتم	مدیریت رفتار ناکارآمد (۳)	آموزش سه برنامهٔ کاربردی شامل برنامهٔ روزانه پیروی، برنامهٔ صحیح رفتار و چارت رفتاری باهدف مدیریت سوءرفتار کودک توسط والدین به‌صورت روزانه	تکلیف: تشکیل جلسهٔ خانوادگی و وضع چهار تا پنج قانون مهم در منزل: *انجام سه دستورالعمل به‌روش آموزش‌داده‌شده و ثبت آن‌ها در جدول مربوط؛ *یادداشت یکی از موضوعات بحث هدایت‌شده با کودک در جدول ارائه‌شده؛ *استفاده از روش‌های نادیده‌گرفتن، سکوت و محروم‌کردن و در صورت لزوم یادداشت‌کردن آن‌ها.
هشتم	از پیش برنامه‌ریزی کردن	آموزش شناسایی موقعیت‌های پرخطر و آموزش به‌کارگیری راهبردهایی در قالب تکنیک فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده در موقعیت‌های پرخطر (در خانه و خارج از آن)، ارائه رهنمودهایی برای بقا و دوام خانواده	از قبل آماده باشید؛ فعالیت‌های سرگرم‌کننده انتخاب کنید؛ برای رفتار مناسب پاداش دهید؛ برای رفتار منفی از پیامدها استفاده کنید؛ بحث پیشگیرانه داشته باشید.

[1]. Personality Disorders Questionnaire

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

ـ آزمون تصویری خلاقیت تورنس ـ فرم ب[1]: فرم اصلاح‌شدهٔ آزمون خلاقیت تصویری، فرم ب، یکی از مجموعه آزمون‌های تفکر خلاق تورنس[2] ارائه‌شده توسط تورنس در سال ۱۹۹۸ است (۳۰). این آزمون حاوی سه تمرین تصویری است که در قالب ویژگی‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط به اندازه‌گیری قدرت خلاقیت دانش‌آموزان می‌پردازد. در این تمرین‌ها، اشکال در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد تا آن‌ها به تکمیل تصاویر بپردازند. هر دانش‌آموز می‌تواند در مدت ده دقیقه برای هر تمرین، به تکمیل تصاویر براساس تمایل و خلاقیت خود بپردازد که درمجموع هر سه فعالیت برای هر آزمودنی ۳۰ دقیقه زمان نیاز دارد. درنهایت، براساس معیارهای نمره‌گذاری پیشنهادشده توسط تورنس، به میزان خلاقیت تصاویر مختلف نمره داده می‌شود: فعالیت اول آزمون، چهار نمره برای چهار مؤلفهٔ سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط دریافت می‌کند؛ فعالیت دوم شامل ۱۰ تصویر مبنی‌بر تکمیل اشکال ناتمام و نیمه‌کاره است که چهار نمرهٔ ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری می‌گیرد؛ فعالیت سوم شامل ۱۸ تصویر مبنی‌بر ۳۶ خط عمودی است که در هر تصویر دو خط موازی وجود دارد و چهار نمره برای چهار مؤلفه دریافت می‌کند؛ بدین‌ترتیب تعداد پاسخ‌های تکمیل‌شده توسط هر آزمودنی در فعالیت‌های دوم و سوم، به‌عنوان نمرهٔ سیالی محسوب می‌شود. تعداد طبقات یا تنوع پاسخ‌ها نمرهٔ انعطاف‌پذیری را به‌دست می‌دهد. با تعیین جزئیات ترسیم‌شده در هر تصویر، عنصر بسط نمره‌گذاری می‌شود. همچنین در عنصر ابتکار، پاسخ‌های ترسیم‌شده توسط تنها ۱۰ درصد آزمودنی‌ها چهار نمره، پاسخ‌های ترسیم‌شده توسط ۲۰ درصد آزمودنی‌ها سه نمره، پاسخ‌های ترسیم‌شده توسط ۳۰ درصد آزمودنی‌ها دو نمره و پاسخ‌های به‌کاررفته توسط ۴۰ درصد آزمودنی‌ها، تنها یک نمره تعلق می‌گیرد؛ اما به پاسخ‌های مشاهده‌شده در بیش از ۵۰ درصد آزمودنی‌ها، نمره‌ای ازنظر ابتکار داده نمی‌شود؛ بدین‌ترتیب نمره‌گذاری آزمون تورنس، به‌ویژه در عنصر ابتکار و انعطاف‌پذیری، غیرعینی است و ممکن است تحت‌تأثیر نمره‌گذاری واقع شود؛ به‌همین‌دلیل معمولاً همبستگی میان نمره‌گذاران برای آن تعیین می‌شود؛ براین‌اساس، حداکثر نمرهٔ آزمودنی در مؤلفهٔ ابتکار، ۱۱۶ است که از مجموع سه فعالیت+دو فعالیت+یک فعالیت حاصل می‌شود. حداکثر نمرهٔ سیالی، ۲۸ است که از مجموع سه فعالیت+دو فعالیت حاصل می‌شود. حداکثر نمرهٔ انعطاف‌پذیری ۲۸ است که از مجموع سه فعالیت+دو فعالیت حاصل می‌شود. به‌علاوه نمرهٔ خلاقیت از مجموع نمرات مؤلفه‌های ابتکار، سیالی، بسط و انعطاف‌پذیری به‌دست می‌آید (۳۰). در مجموعه‌ای از مطالعات اعتبارسنجی انجام‌شده توسط تورنس، ضرایب همبستگی بین نمرات اولیهٔ آزمون تصویری خلاقیت در سال‌های دبستان و دستاوردهای خلاقانهٔ بزرگسالان، عموماً از $r=۰/۳۸$ تا $r=۰/۵۸$ متغیر بود که حاکی از روایی واگرای مطلوب آزمون است. همچنین پایایی به‌روش آلفای کرونباخ در محدودهٔ ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ برآورد شد. گزارش پایایی به‌روش بازآزمایی نیز با فاصلهٔ ده هفته، ۰/۸۳ صورت گرفت (۳۰). پیرخائفی[3] پایایی نسخهٔ فارسی آزمون تصویری خلاقیت تورنس ـ فرم ب را به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و به‌روش بازآزمایی در فاصلهٔ زمانی دوهفته‌ای برای عناصر سیالی ۰/۷۸، ابتکار ۰/۷۴، انعطاف‌پذیری ۰/۸۱ و بسط ۰/۹۰ گزارش کرد. روایی محتوایی این آزمون به تأیید متخصصان روان‌سنجی و روان‌شناسی رسید (۳۱). در پژوهش سلیمی و همکاران، روایی همگرای آزمون ازطریق محاسبهٔ ضرایب همبستگی با نمرات ارزیابی تفکر خلاق در دو فرایند مصاحبه ($r=۰/۲۱$) و تمرین گروهی ($r=۰/۲۲$)، مطلوب ارزیابی شد (۳۲).

ـ جلسات آموزشی والدگری مثبت[4]: طراحی این جلسات براساس برنامهٔ آموزشی ساندرز (۳۳) صورت گرفت که در هشت جلسهٔ ۱۲۰ دقیقه‌ای به‌صورت هفتگی (روزهای چهارشنبه) در بازهٔ زمانی ۵ دی تا ۲۴ بهمن‌ماه سال ۱۴۰۳، توسط پژوهشگر برای مادران اجرا شد. ازآنجایی‌که این آموزش قرار بود به‌صورت اختصاصی برای کودکان با اختلال اضطراب جدایی به‌کار رود، برای تعیین روایی محتوایی بستهٔ آموزشی مذکور، ازنظر متخصصان در حوزهٔ روان‌شناسی استفاده شد و بررسی ضریب روایی آن صورت گرفت. حداقل ضریب روایی محتوایی پذیرفتنی براساس روش لاوشه (۳۴) ازنظر هشت متخصص، ۷۵ درصد بود. در پژوهش حاضر، ضریب روایی محتوا ۸۶/۲ به‌دست آمد. خلاصهٔ جلسات آموزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به‌وسیلهٔ نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۷ در دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون‌های تی مستقل، خی‌دو، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی) انجام شد. سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

۳ یافته‌ها

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموز دختر با علائم اختلال اضطراب جدایی به‌همراه والد مادرشان بودند. میانگین و انحراف معیار سنی مادران در گروه آزمایش ۴/۲۲±۳۸/۶۰ سال و در گروه گواه ۳/۰۴±۴۱/۱۳ سال بود. نتایج آزمون تی مستقل نشان داد، گروه‌ها ازنظر سنی همگن بودند و تفاوت آماری معناداری بین آن‌ها وجود نداشت ($p>۰/۰۵$). میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان در گروه آزمایش ۰/۸۶±۱۰/۸۰ سال و در گروه گواه ۰/۸۱±۱۰/۶۶ سال بود. براساس نتایج آزمون تی مستقل، گروه‌ها ازنظر سنی همگن بودند و تفاوت آماری معناداری بین آن‌ها وجود نداشت ($p>۰/۰۵$). به‌لحاظ تحصیلات، بیشتر مادران در گروه‌های آزمایش و گواه، دارای مدرک تحصیلی لیسانس بودند (۲۶/۷ درصد (هشت نفر)). نتایج آزمون خی‌دو تفاوت معناداری را برحسب سطوح تحصیلی نشان نداد ($p>۰/۰۵$). همچنین مشخص شد بیشتر دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و گواه در پایهٔ تحصیلی پنجم مشغول به تحصیل بودند (به‌ترتیب ۲۳/۳ درصد (هفت نفر)، ۲۶/۷ درصد (هشت نفر)). نتایج آزمون خی‌دو تفاوت معناداری را برحسب سطوح تحصیلی نشان نداد ($p>۰/۰۵$). در جدول ۲ شاخصه‌های توصیفی گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای پژوهش به‌تفکیک سه مرحلهٔ پژوهش آورده شده است.

[1]. Torrance Creative Thinking Tests (TCTT)
[2]. Torrance
[3]. Pirkhaefi
[4]. Positive Parenting Program (Triple P)

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به‌تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کارکردهای اجرایی	آزمایش	۳۹/۸۰	۵/۱۷	۳۳/۴۶	۵/۶۴	۳۳/۰۰	۵/۸۵
	گواه	۳۹/۶۶	۴/۴۸	۴۰/۲۶	۴/۲۸	۴۰/۶۶	۴/۰۱
ابتکار	آزمایش	۱۵/۰۶	۳/۱۹	۱۸/۲۰	۳/۴۸	۱۸/۳۳	۳/۴۱
	گواه	۱۴/۴۶	۳/۶۸	۱۴/۳۳	۳/۶۳	۱۴/۴۰	۳/۶۰
سیالی	آزمایش	۱۸/۰۰	۴/۱۲	۲۰/۹۳	۳/۰۳	۲۱/۲۰	۲/۹۳
	گواه	۱۷/۰۶	۴/۳۵	۱۷/۲۰	۴/۴۱	۱۷/۲۰	۴/۴۱
انعطاف‌پذیری	آزمایش	۱۷/۹۳	۲/۴۹	۲۱/۲۰	۳/۳۴	۲۱/۲۶	۳/۳۴
	گواه	۱۹/۱۳	۳/۲۰	۱۹/۰۰	۳/۲۵	۱۸/۹۳	۳/۳۰
بسط	آزمایش	۱۶/۸۶	۴/۱۳	۲۱/۴۰	۳/۹۷	۲۱/۵۳	۳/۸۸
	گواه	۱۹/۲۰	۶/۶۸	۱۹/۰۶	۷/۰۴	۱۸/۸۶	۶/۹۰
خلاقیت (کل)	آزمایش	۶۷/۸۶	۱۱/۷۴	۸۱/۷۳	۱۱/۸۵	۸۲/۳۳	۱۱/۷۰
	گواه	۶۹/۸۶	۱۴/۳۵	۶۹/۶۰	۱۴/۶۷	۶۹/۴۰	۱۴/۴۵

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، نمرات میانگین گروه‌های آزمایش و گواه در همهٔ متغیرهای وابسته در مرحلهٔ پیش‌آزمون تقریباً همسان بود؛ اما پس از اجرای برنامهٔ آموزشی والدگری مثبت، در مراحل پس‌آزمون و پیگیری میانگین نمرات گروه آزمایش تغییر درخورملاحظه‌ای داشت. معناداری این تغییرات با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر بررسی شد.

در ادامه، ابتدا مفروضه‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر شامل همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس‌کوواریانس و نرمال‌بودن توزیع داده‌ها بررسی شد. ارزیابی نرمال‌بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو–ویلک تک‌متغیری ($p>۰/۰۵$) و چندمتغیری ($W=۱۳/۱۱$، $p=۰/۰۷۴$) نشان داد، توزیع تمامی متغیرها در هر دو گروه آزمایش و گواه بهنجار بود. همگنی واریانس متغیرها با آزمون لون بررسی شد که نتایج نشان داد، این فرض برای کارکردهای اجرایی ($F=۰/۸۵۱$، $p=۰/۳۴۶$) و شاخص کل خلاقیت ($F=۰/۹۳۰$، $p=۰/۳۴۳$) در مرحلهٔ پس‌آزمون تأیید شد ($p>۰/۰۵$). در بررسی مفروضهٔ ماتریس واریانس‌کوواریانس با استفاده از آزمون ام‌باکس، آمارهٔ F در متغیرهای وابستهٔ گروه‌ها معنادار نبود ($F=۲۴/۵۷$، $p=۰/۹۲۹$). فرض کرویت‌بودن برای کارکردهای اجرایی ($X^۲=۰/۱۸۲$، $p=۰/۰۰۱$) و شاخص کل خلاقیت ($X^۲=۰/۰۶۶$، $p=۰/۰۰۱$) نقض شد؛ بنابراین، از نتایج مربوط به تصحیح آزمون گرین‌هاوس‌گیسر برای گزارش اثرات درون‌گروهی در این متغیرها استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع اثر	F	مقدار p	اندازهٔ اثر
کارکردهای اجرایی	اثر زمان	۲/۳۷۵	۰/۰۲۱	۰/۲۷
	اثر گروه	۰/۹۳۷	۰/۰۴۹	۰/۶۳
	اثر تعامل زمان*گروه	۱۵/۳۶۰	<۰/۰۰۱	۰/۵۲
شاخص کل خلاقیت	اثر زمان	۳۲/۴۸۹	<۰/۰۰۱	۰/۶۹
	اثر گروه	۶/۰۳۵	۰/۰۲۸	۰/۳۰
	اثر تعامل زمان*گروه	۱۲/۳۲۳	<۰/۰۰۱	۰/۴۶

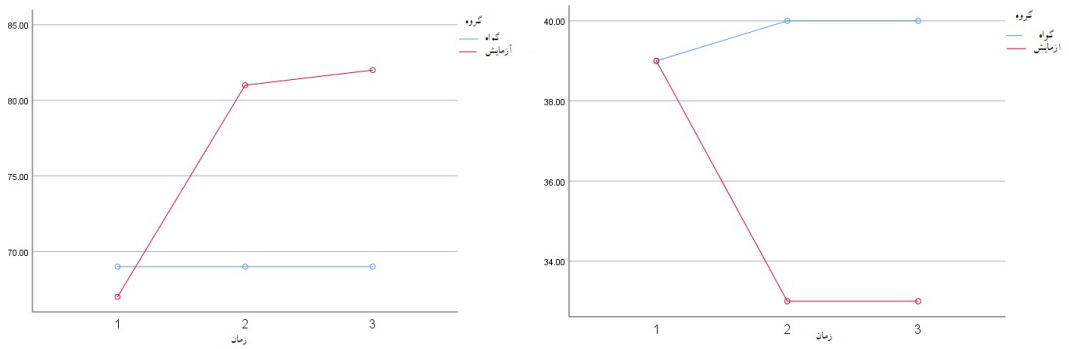
در جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسهٔ متغیرهای کارکردهای اجرایی و خلاقیت در گروه‌های آزمایش (والدگری مثبت) و گواه نشان داده شده است. طبق نتایج جدول ۳، اثر زمان بر دو متغیر کارکردهای اجرایی ($p=۰/۰۲۱$) و شاخص کل خلاقیت ($p<۰/۰۰۱$) و اثر گروه بر دو متغیر کارکردهای اجرایی ($p=۰/۰۴۹$) و شاخص کل خلاقیت ($p=۰/۰۲۸$) معنادار بود. این موضوع بیانگر آن بود که در متغیرهای مذکور، بین گروه‌های آزمایش (والدگری مثبت) و گواه، میانگین سه مرحلهٔ اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) با یکدیگر تفاوت معناداری داشت. به‌منظور بررسی دقیق‌تر تفاوت بین مراحل سه‌گانه در گره آزمایش (والدگری مثبت)، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای متغیرهای کارکردهای اجرایی و خلاقیت

متغیر	گروه	مرحله (i)	مرحله (j)	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار p
کارکردهای اجرایی	گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۶۰۰-	۰/۶۶۴	۰/۳۷۴
			پیگیری	۱/۰۰۰-	۰/۶۹۸	۰/۱۶۳
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۴۰۰-	۰/۱۷۸	۰/۰۳۳
	آزمایش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۶/۳۳۳	۰/۶۶۴	<۰/۰۰۱
			پیگیری	۶/۸۰۰	۰/۶۹۸	<۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۴۶۷	۰/۱۷۸	۰/۰۱۴
شاخص کل خلاقیت	گواه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۲۶۷	۱/۵۸۳	۰/۸۶۷
			پیگیری	۰/۴۶۷	۱/۵۴۰	۰/۷۶۴
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۰۰	۰/۲۳۹	۰/۴۱۰
	آزمایش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۳/۸۶۷-	۱/۵۸۳	<۰/۰۰۱
			پیگیری	۱۴/۴۶۷-	۱/۵۴۰	<۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	پیگیری	۰/۶۰۰-	۰/۲۳۹	۰/۰۱۸

براساس نتایج جدول ۴، در متغیرهای کارکردهای اجرایی و خلاقیت در گروه آزمایش، بین میانگین نمرات درون‌گروهی پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود داشت (p<۰/۰۰۱). همچنین در میانگین نمرات کارکردهای اجرایی (p=۰/۰۱۴) و خلاقیت (p=۰/۰۱۸)، بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری به دست آمد. این یافته بدان معناست که آموزش والدگری مثبت در گروه آزمایش، در مرحلهٔ پیگیری درطی زمان تأثیر مثبت داشت و اثر مداخله درگذر زمان تقویت شد؛ به‌بیان‌دیگر، شرکت‌کنندگان حتی پس از پایان مداخله نیز بهبودی بیشتری در کارکردهای اجرایی و خلاقیت نشان دادند. مقایسهٔ میانگین‌ها نشان داد، کارکردهای اجرایی و خلاقیت در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری درمقایسه با مرحلهٔ پیش‌آزمون، به‌طور معناداری بهبود یافت.



شکل ۱. وضعیت میانگین گروه‌های آزمایش و گواه در کارکردهای اجرایی (سمت راست) و شاخص کل خلاقیت (سمت چپ) به‌تفکیک سه مرحلهٔ زمانی

۴ بحث

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و خلاقیت کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی بود. نتایج پژوهش نشان داد، برنامهٔ آموزشی والدگری مثبت بر بهبود کارکردهای اجرایی کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی اثربخش بود. این یافته در دورهٔ پیگیری یک‌ماهه تقویت شد. براساس جستجوها درزمینهٔ مطالعات ناهمسو، پژوهشی یافت نشد؛ اما این یافته با نتایج پژوهش‌های تلک‌آبادی آرانی و همکاران (۲۳) و شریفی و خرمی (۲۴) همسوست.

در تبیین این یافتهٔ پژوهش می‌توان بیان کرد، نقص در کارکردهای اجرایی با عواملی که به‌صورت نزدیک یا دور باعث اضطراب می‌شود اما اصلاح‌شدنی است، مرتبط است (۱۰). براساس نظریهٔ کنترل توجه (۸) و باتوجه به نقش کارکردهای اجرایی در تنظیم فرایندهای شناختی و رفتاری متعدد، نقایص کارکردهای اجرایی با اضطراب و اختلالات مرتبط با آن همبسته است؛ بنابراین، می‌توان انتظار داشت آموزش‌ها و تکالیفی که در توسعه و تقویت کارکردهای اجرایی کودک، به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند حافظهٔ کاری، کنترل مهاری و انعطاف‌پذیری شناختی نقش دارد، می‌تواند به بهبود اضطراب جدایی کودکان منتهی شود. برنامهٔ والدگری مثبت، با تمرکز بر تعاملات حمایتی، پاسخ‌گو و تحریک‌کننده، محیطی را فراهم می‌کند که برای رشد ساختارهای مغزی مسئول کارکردهای اجرایی ضروری است (۲۰،۲۱). سازوکارهای

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

اصلی این اثربخشی عبارت‌اند از: تحریک شناختی و زبانی[1]: برنامه‌های والدگری مثبت، والدین را به استفاده از تعاملات هدفمند مانند صحبت‌کردن دربارهٔ احساسات، خواندن کتاب‌های تعاملی و بازی‌های نیاز به حل مسئله و برنامه‌ریزی، تشویق می‌کند. این تعاملات سطح بالا، به‌طور مستقیم مدارهای عصبی مرتبط با حافظهٔ کاری و انعطاف‌پذیری شناختی را تقویت می‌کنند (۲۲)؛ پاسخگویی و حساسیت والدگری[2]: والدین آموزش می‌بینند تا به نشانه‌های کودک به‌طور مناسب و به‌موقع پاسخ دهند (پاسخ‌گویی). این امر به کودک کمک می‌کند تا احساس امنیت کند و مهارت‌های تنظیم هیجان به‌عنوان زیربنای کنترل بازداری را بیاموزد. وقتی کودک در محیطی امن و پیش‌بینی‌پذیر پرورش یابد، می‌تواند به‌جای صرف انرژی برای مقابله با استرس، منابع شناختی خود را صرف یادگیری و توسعهٔ مهارت‌های کارکردهای اجرایی کند (۲۳)؛ مدیریت مؤثر رفتار[3]: برنامه‌های والدگری مثبت بر روش‌های انضباطی غیرتنبیهی و ارتقای خودتنظیمی کودک تمرکز دارد. استفاده از راهبردهایی مانند تعیین انتظارات واضح، هدایت مثبت رفتار و فرصت‌دادن به کودک برای تمرین کنترل هیجانی، به‌صورت مستقیم مؤلفهٔ کنترل بازداری را تقویت می‌کند (۲۳،۲۴). به‌لحاظ تجربی نیز ثابت شده است که آموزش والدگری مثبت می‌تواند این کارکردهای اجرایی را در کودکان را بهبود بخشد: حافظهٔ کاری (والدگری مثبت می‌تواند به کودکان کمک کند تا راهبردهایی را برای به‌یادآوردن اطلاعات، دستورالعمل‌ها و روال‌ها ایجاد کنند که برای کارکردهای اجرایی بسیار مهم است)؛ توجه (با تقویت محیط حمایتی و دلگرم‌کننده، والدگری مثبت می‌تواند به کودکان کمک کند تا توانایی خود را در تمرکز و ماندن در کار بهبود بخشند)؛ خودتنظیمی (نظم و انضباط مثبت و ارتباط مثبت می‌تواند به کودکان کمک کند تا خودکنترلی را توسعه دهند و احساسات خود را به‌طور مؤثر مدیریت کنند) (۲۰،۲۱).

دیگر یافتهٔ پژوهش حاضر نشان داد، آموزش والدگری مثبت سبب بهبود خلاقیت در کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی شد. این یافته در دورهٔ پیگیری یک‌ماهه تقویت شد. براساس جستجوها درزمینهٔ مطالعات ناهمسو، پژوهشی یافت نشد؛ اما این یافته با نتایج پژوهش‌های دونگ و همکاران (۲۵) و وکیلی (۲۶) همسوست.

در تبیین اثربخشی والدگری مثبت بر خلاقیت کودکان با اختلال اضطراب جدایی می‌توان بیان کرد، برنامهٔ والدگری مثبت سبب ارتقای ظرفیت‌های اجتماعی، عاطفی، زبانی، ذهنی و رفتاری کودک می‌شود. همچنین این برنامه، راهبردهای عملی و مؤثر پرورش مهارت‌های اجتماعی و زبانی کودک، خودتنظیمی هیجانی، استقلال و قابلیت حل مسئله را به والدین آموزش می‌دهد. دستیابی به این مهارت‌ها نیز موجب ارتقای هماهنگی خانواده، کاهش تعارض والد ـ کودک، توسعهٔ روابط موفقیت‌آمیز با همسالان، ارتقای عزت‌نفس و... می‌شود (۲۲)؛ تمام این مهارت‌ها سبب بهبود خلاقیت در کودکان می‌شود. در تبیینی دیگر براساس مدل سیستم بیولوژیک مبنی‌بر تأثیر اضطراب بر توانایی شناختی و رشد خلاقیت در دوران کودکی می‌توان بیان کرد، برنامهٔ والدگری مثبت واکنش‌های هیجانی و ناخوشایند والدین شامل افسردگی، خشم، اضطراب و سطوح بالایی از استرس، به‌ویژه هنگام ایفای نقش والدگری را هدف قرار می‌دهد. ارتقای مهارت‌های والدگری باعث کاهش احساس درماندگی، افسردگی و استرس می‌شود و به این صورت خستگی و اضطراب والدین تعدیل و کاهش می‌یابد (۲۰). در خانواده‌هایی با کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی، تعاملات بین والدین و کودکان ماهیت مختل‌کننده دارد. یکی از عوامل و مفروضه‌های به‌وجودآمدن تعارض والد ـ کودک، ضعف مهارت‌های والدین در نحوهٔ برخورد با این کودکان است؛ اما می‌توان با برنامهٔ والدگری مثبت و آموزش والدین و استفاده از روش‌ها و فنون، رفتار مناسب به‌هنگام وقوع روابط تعارض‌آمیز درزمینهٔ جسمانی و عاطفی کودکان را کاهش داد (۲۰)؛ بنابراین، از دیگر دلایل احتمالی بهبود رابطهٔ مادر ـ کودک را می‌توان اقدامات آموزشی و تمرین‌هایی در نظر گرفت که مادران در جلسات مداخله، خود را متعهد به انجام آن می‌دانستند؛ بدین‌ترتیب توجه مادران، بیشتر صرف برقراری ارتباط مناسب‌تر با کودک می‌شود و متعاقب آن، میزان استرس ناشی از تحمل رفتارهای کودکان کاهش می‌یابد و چرخهٔ معیوب رابطهٔ مادر و کودک به بهبودی می‌گراید؛ درنتیجه، سبب کاهش اضطراب کودکان و بهبود خلاقیت در آن‌ها می‌شود.

باوجود نتایج امیدوارکننده، پژوهش حاضر ماهیت اکتشافی داشت و نتایج به‌دلیل چندین محدودیت باید بااحتیاط تفسیر شود: نخست، استفاده از معیارهای خودگزارش‌دهی بود که ممکن است با سوگیری و تحریف در پاسخ‌دهی افراد نمونه همراه باشد؛ دوم، نمونهٔ مطالعه محدود به کودکان با اختلال اضطراب جدایی در محدودهٔ سنی و موقعیت جغرافیایی خاص بود، که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر جمعیت‌ها یا زمینه‌های وسیع‌تر را محدود کند. بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود؛ بنابراین، گسترش نمونه به‌طوری‌که شامل جمعیت‌های متنوع در گروه‌های سنی و زمینه‌های فرهنگی مختلف باشد، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد. علاوه‌براین، ترکیب اقدامات عینی مانند مصاحبه یا مشاهده‌های رفتاری در کنار ابزارهای خودگزارش‌دهی، به کاهش سوگیری‌های مرتبط با داده‌ها کمک می‌کند.

درمجموع، نتایج پژوهش حاضر نقش مهم مؤلفه‌های متمرکز بر خانواده را در روان‌درمانی کودکان برجسته کرد؛ براین‌اساس، به‌کارگیری آموزش والدگری مثبت در قالب کارگاه‌های آموزشی در راستای ارتقای سطح دانش والدین، می‌تواند نقش مؤثری در بهبود مشکلات شناختی (به‌طور خاص در این پژوهش کارکردهای اجرایی و خلاقیت) کودکان با اختلال اضطراب جدایی ایفا کند.

۵ نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد، آموزش والدگری مثبت بر بهبود کارکردهای اجرایی و خلاقیت کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی اثربخش است. همچنین نتایج حاکی از اثرات پایدار آموزش والدگری مثبت بر کارکردهای اجرایی و خلاقیت در دورهٔ پیگیری یک‌ماهه است. نتایج

[1]. Cognitive and linguistic stimulation
[2]. Parental responsiveness and sensitivity
[3]. Effective behavior management

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

پژوهش حاضر بر آموزش والدگری مثبت به‌عنوان راهبرد و نقطهٔ امیدوارکننده‌ای برای بهبود کارکردهای اجرایی و خلاقیت تمرکز دارد؛ بنابراین، می‌توان از آن برای رسیدگی به مشکلات شناختی کودکان با اختلال اضطراب جدایی بهره جست.

۶ تشکر و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از تمامی مشارکت‌کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی داشته باشند.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

از پاسخ‌گویان پژوهش حاضر دست‌نوشته‌ای شامل بیانیه‌ای دربارهٔ رضایت اخلاقی دریافت شد و به آن‌ها دربارهٔ محرمانه‌بودن اطلاعات اطمینان داده شد.

رضایت برای انتشار

این امر اجرایی نیست.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

داده‌های پشتیبان نتایج گزارش‌شده در مقاله که در طول مطالعه تحلیل شد، به‌صورت فایل‌های ورد و اکسل در فضای ذخیره‌ای هارددرایو (به‌دلیل جلوگیری از احتمال هرگونه هک‌شدن و نیز دسترسی به داده‌ها) نزد نویسندهٔ مسئول حفظ خواهد شد.

تضاد منافع

تمام هزینه‌های پژوهش توسط نویسندهٔ اول تأمین شده است.

منابع مالی

پژوهش حاضر در قالب پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد بدون حمایت مالی سازمان یا نهاد خاصی صورت گرفته و تمام هزینه‌های آن توسط نویسندهٔ اول تأمین شده است.

مشارکت نویسندگان

مقالهٔ حاضر برگرفته از پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد نویسندهٔ اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار است. نویسندهٔ دوم، استاد راهنما و نویسندهٔ مسئول است.

References

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM–5. 5th ed. Washington: American Psychiatric Publishing; 2013.
2. Putria R, Nasution NM. Separation anxiety disorder (SAD) in a 5-year-old child: a case report. In: 6th International Conference of Neuroscience, Neurology and Psychiatry Universitas Sumatera Utara (ICONAP 2023) [Internet]. Atlantis Press; 2023. p.152-9. doi: 10.2991/978-94-6463-310-8_23
3. Steinsbekk S, Ranum B, Wichstrøm L. Prevalence and course of anxiety disorders and symptoms from preschool to adolescence: a 6-wave community study. J Child Psychol Psychiatry. 2022;63(5):527-34. doi: 10.1111/jcpp.13487
4. Kara A. A review of childhood anxiety. Journal of Clinical Trials and Experimental Investigations. 2022;1(3):64-70. doi: 10.5281/zenodo.7213694
5. Friedman NP, Miyake A. Unity and diversity of executive functions: individual differences as a window on cognitive structure. Cortex. 2017;86: 186-204. doi: 10.1016/j.cortex.2016.04.023
6. Diamond A. Executive functions. Annual Review of Psychology. 2013;64(1):135-68. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
7. Asfour NM, Helal SA, Almahdi AH, Basha AM. Cognitive deficits in generalized anxiety disorder: impairments in attention, executive functioning, and cognitive flexibility among young adults. Journal of Angiotherapy. 2024;8(11):1-7. doi: 10.25163/angiotherapy.81110029
8. Eysenck MW, Derakshan N, Santos R, Calvo MG. Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. Emotion. 2007;(2):336-53. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.336
9. Majeed NM, Chua YJ, Kothari M, Kaur M, Quek FY, Ng MH, et al. Anxiety disorders and executive functions: a three-level meta-analysis of reaction time and accuracy. Psychiatry Research Communications. 2023;3(1):100100. doi: 10.1016/j.psycom.2022.100100
10. Nguyen L, Walters J, Hutchinson E, Liu Y, Li X, Gudmundsson C. Executive functioning in individuals with generalized anxiety disorder: a systematic review and meta-analysis. J Affect Disord. 2025;389:119683. doi: 10.1016/j.jad.2025.119683
11. Amouzadeh Samakush T, Arjmandnia AA, Pournaghash Tehrani SS. A comparison of response inhibition and attention shifting between children with separation anxiety disorder and test anxiety. Rooyesh. 2024;13(4):1-10. [Persian] http://frooyesh.ir/article-1-5096-fa.html
12. Byron K, Khazanchi S. A meta-analytic investigation of the relationship of state and trait anxiety to performance on figural and verbal creative tasks. Pers Soc Psychol Bull. 2011;37(2):269-83. doi: 10.1177/0146167210392789
13. Ye P, Ma Q. The characteristics and laws of the development of creative thinking of children 2-6 years old. Studies in Early Childhood Education. 2012;8:36-41.
14. Dilshod M. Improvement of ability and creativity in pre-school children. International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019;8(3 S):220-2. doi: 10.35940/ijrte.C1051.1083S19
15. Cheng T, Cheng N, Wang M, Wang Z. Toddlers' anxiety predicts their creativity at the age of five: the chain mediation effects of general cognition and mastery motivation. Acta Psychologica Sinica. 2022;54(7):799. doi: 10.3724/SP.J.1041.2022.00799

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]

16. Fales CL, Barch DM, Rundle MM, Mintun MA, Snyder AZ, Cohen JD, et al. Altered emotional interference processing in affective and cognitive-control brain circuitry in major depression. Biol Psychiatry. 2008;63(4):377-84. doi: 10.1016/j.biopsych.2007.06.012
17. Flaherty AW. Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive. J Comp Neurol. 2005;493(1):147-53. https://doi.org/10.1002/cne.20768
18. Egresitz JC. The impacts of project-based learning on the teaching and learning perspectives of early childhood education students [PhD Thesis]. [Pennsylvania, Millersville]: Millersville University; 2020.
19. Nurjanah NE, Yetti E, Sumantri MS. Developing creative thinking in preschool children: a comprehensive review of innovative. European Journal of Educational Research. 2024;13(3):1303-19. doi: 10.12973/eu-jer.13.3.1303
20. Sanders MR. The Triple P system of evidence-based parenting support: past, present, and future directions. Clin Child Fam Psychol Rev. 2023;26(4):880-903. doi: 10.1007/s10567-023-00441-8
21. Sanders MR, Morawska A, editors. Handbook of parenting and child development across the lifespan. Cham: Springer; 2018. p. 3-4.
22. Sanders MR. Development, evaluation, and multinational dissemination of the triple p-positive parenting program. Annu Rev Clin Psychol. 2012;8(1):345-79. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104
23. Telkabadi Arani Z, Nikkhoo F, Dastjerdikazemi M. The effectiveness of online Triple P (positive parenting program) on cold executive functions (working memory, sustained attention, inhibitory control and cognitive flexibility) in children with attention deficit-hyperactivity disorder. Psychology of Exceptional Individuals. 2022;12(48), 61-89. [Persian] doi: 10.22054/jpe.2023.71858.2534
24. Sharifi A, Khorami Z. The effectiveness of positive parenting education for mothers on executive functions and academic motivation of children with attention deficit-hyperactivity disorder. Research in School and Virtual Learning. 2022;10(1):87-96. [Persian] doi: 10.30473/etl.2022.62553.3720
25. Dong Y, Lin J, Li H, Cheng L, Niu W, Tong Z. How parenting styles affect children's creativity: through the lens of self. Thinking Skills and Creativity. 2022;45:101045. doi: 10.1016/j.tsc.2022.101045
26. Vakili NA. The effect of positive parenting group program training on mothers' mental well-being and social skills and creativity of slow-learning elementary school students in Razan city [Thesis for MSc]. [Kabudarahang]: Payam Noor University of Hamadan Province; 2019. [Persian]
27. Méndez X, Espada JP, Ortigosa JM, García-Fernández JM. Validation of the Children's Separation Anxiety Scale–Parent version (CSAS-P). Front Psychol. 2022;13:783943. doi: 10.3389/fpsyg.2022.783943
28. Coolidge FL, Thede LL, Stewart SE, Segal DL. The Coolidge Personality and Neuropsychological Inventory for Children (CPNI) preliminary psychometric characteristics. Behav Modif. 2002;26(4):550-66. doi: 10.1177/0145445502026004007
29. Ghasemi L, Ghazanfari A, Sharifi T, Ahmadi R. Checking psychometric properties Personality and Neuropsychological Coolidge Test in Iranian students. Razi J Med Sc. 2022;29(1):107-119. [Persian] http://rjms.iums.ac.ir/article-1-7156-fa.html
30. Torrance EP. Torrance tests of creative thinking: norms-technical manual: Figural (streamlined) forms A & B. Scholastic Testing Service; 1998.
31. Pirkhaefi AR. The relationship between intelligence and creativity among male students in the second theoretical year of Tehran high schools [Thesis for MSc]. [Tehran]: Allameh Tabatabaei University; 1993. [Persian]
32. Salimi M, Montakhab Yeganeh M, Moshtaghian Abarghouei H. Psychometric properties of Torrance's Creative Thinking Test in employees' assessment center of an industrial company. Journal of Industrial and Organizational Psychology Studies. 2020;7(1):27-46. [Persian] doi: 10.22055/jiops.2020.32517.1175
33. Sanders MR. Every parent: a positive approach to children's behavior. Sydney, Australia: Addison-Wesley-Longman; 1992.
34. Lawshe CH. A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology. 1975;28:563–75. doi: 10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-10-31]