

اثربخشی آموزش خوددلگرم‌سازی بر لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی

The Effectiveness of Training Self-Encouragement on Cognitive Slippage and Fear of Negative Evaluation

Zahra Sohrabi
MA in Educational Psychology
Allameh Tabataba'i University

Fariborz Dortaj, PhD

فریبرز درتاج*
استاد گروه روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه علامه طباطبائی

زهرا سهرابی
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه علامه طباطبائی

Esmail Sa'dipour, PhD
Allameh Tabataba'i University

اسماعیل سعدی‌پور
استاد گروه روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش خود دلگرم‌سازی بر لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی دانش‌آموزان دختر انجام شد. روش پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه و نمونه آن شامل ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه) بود که با استفاده از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای مرحله‌ای از بین دانش‌آموزانی که در پیش‌آزمون نمره بالاتر از نمره میانگین را به‌دست آوردند، انتخاب شد. سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش خود دلگرم‌سازی قرار گرفت و گروه گواه نیز هیچ آموزشی دریافت نکرد. ابزارهای این پژوهش شامل مقیاس لغزش شناختی (میرز و رولین، ۱۹۸۵) و پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی (واتسون و فرند، ۱۹۶۹) بود. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد آموزش خود دلگرم‌سازی باعث کاهش لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به اثربخشی این آموزش بر کاهش لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی، ارائه این آموزش برای دانش‌آموزان سودمند است.

واژه‌های کلیدی: ترس از ارزیابی منفی، خود دلگرم‌سازی، لغزش شناختی

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of self-encouragement training on cognitive slippage and fear of negative evaluation of female students. This research was conducted as a semi-experimental design with pretest-posttest and control group. The subjects were 30 students (15 participants for each group) selected by multi-stage cluster sampling method. The experimental group received 8 sessions of self-encouragement training, meanwhile the control group did not receive any training. At the end of the training, post-test was taken from all participants. Instruments of the study included Cognitive Slippage Scale (Miers, & Raulin, 1985) and Fear of Negative Evaluation Questionnaire (Watson, & Friend, 1969). The results of MANCOVA showed that self-encouragement training reduced the cognitive slippage and fear of negative evaluation. According to the effectiveness of this training in decreasing cognitive slippage and fear of negative evaluation, it can be considered practical for students.

Keywords: fear of negative evaluation, self-encouragement, cognitive slippage

received: 19 May 2019

accepted: 18 March 2020

Contact information: dortajf@gmail.com

دریافت: ۹۸/۰۲/۲۹

پذیرش: ۹۸/۱۲/۲۸

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی است.

مقدمه

ترس از افرادی است که به‌طور ناشایسته به آن‌ها فکر می‌کنند. ترس‌ها یا نگرانی‌های خاص از فردی به فردی دیگر متفاوت است، اما در همه موارد یک نگرانی اساسی در مورد اینکه دیگران آن‌ها را به‌طور منفی ارزیابی می‌کنند وجود دارد؛ در نتیجه، افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی، در هر وضعیتی که امکان ارزیابی آن‌ها از سوی دیگران وجود دارد، برانگیخته می‌شوند و از بیشتر موقعیت‌هایی که ممکن است مشاهده شوند یا با دیگران تعامل داشته باشند، اجتناب می‌کنند، مانند ملاقات با افراد جدید، مرکز توجه قرار گرفتن، جلسه‌های کاری، عملکرد اجتماعی، استفاده از دستشویی عمومی، خوردن، نوشیدن یا نوشتن در مقابل دیگران (مک‌ایوی و دیگران، ۲۰۱۸). در واقع، اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی موجب می‌شود که فرد در مواجهه با تهدیدهای اجتماعی، توجه خود را به درون خود متمرکز کرده و ترس شدید و اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی را تجربه کند (هایمبرگ، بروزیچ و رپی، ۲۰۱۴).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد بین اختلال‌های رفتاری^{۱۴} و آسیب‌های اجتماعی با توانایی‌های افراد در تحلیل درست از خود، کفایت شخصی^{۱۵} جهت رویارویی با موقعیت‌های دشوار و فقدان آمادگی برای حل مشکلات زندگی با شیوه مناسب، ارتباط وجود دارد (طارمیان، ۱۳۸۷ نقل از آقاییوسفی، مهمان‌نوازان و دهستانی، ۱۳۹۴). کنش‌وری افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی در عرصه‌های اجتماعی، تحصیلی و شغلی، مختل می‌شود و کیفیت زندگی پایین است (دیریمان، گاردنر، ویکز و هیمبرگ، ۲۰۱۵). پژوهش بارتل^{۱۶} و هرمان^{۱۷} (۲۰۱۱) نقل از عرب محبی شهرابی، پاکدامن و حیدری، ۱۳۹۵) نیز نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که ترس از شکست دارند به میزان بیشتری از راهبردهای شناختی مانند خودناتوان‌سازی^{۱۸} استفاده می‌کنند و به‌کارگیری این راهبردها امکان تداوم شکست‌های آتی را فراهم می‌کند.

تحریف‌های شناختی^۱ به اشکال گوناگونی ظاهر می‌شوند (روچا و دیگران، ۲۰۰۲؛ رنیک، دازیس و مارتین، ۲۰۱۶) و استدلال‌های نادرستی هستند که نقش مهمی در بروز بسیاری از اختلال‌های روانی ایفا می‌کنند (الیس و مک‌لارن، ۲۰۰۵). فردی که دچار تحریف‌های شناختی است، اغلب فکر می‌کند قربانی محیط و رویدادهای اطراف خود شده است و هر رویداد بیرونی به ترس، ناراحتی، مشکلات بین فردی و افسردگی در او منجر می‌شود که حل کردن و تغییر این استدلال‌ها در مورد رویدادهای اطراف، رهایی فرد از این روان‌آزردگی‌ها را تضمین می‌کند؛ شناخت‌درمانگران این تفسیرهای نادرست افراد از رویدادهای بیرونی که در نهایت منجر به هیجان‌های منفی^۲ می‌شوند را تحریف‌های شناختی در ذهن فرد در نظر می‌گیرند (الیس و مک‌لارن، ۲۰۰۵). این تحریف‌ها باورهای منفی افراد را نیز تأیید می‌کنند (لی‌هی^۳، ۱۳۹۴/۲۰۰۳).

سوگیری‌های شناختی^۴ با آسیب‌های روانی مرتبط هستند و می‌توانند به‌عنوان عاملی مشترک در آن‌ها در نظر گرفته شوند؛ اختلال‌های روانی مختلف، سوگیری‌ها را با روش‌های خاصی شکل می‌دهد (بیکر و وپریچسن، ۲۰۱۷). همچنین، لغزش شناختی^۵ نیز که جنبه‌ای از تحریف شناختی است، هسته اصلی اختلال شخصیت گسیخته‌ریخت^۶ به حساب می‌آید (کیمایو، ۲۰۱۸) و می‌تواند به‌صورت توهم^۷، هذیان^۸، نقص در گفتار^۹ و تفکر مغشوش^{۱۰} تظاهر کند (میرز و رولین، ۱۹۸۵).

از دیگر عوامل شناختی مهم، ترس از ارزیابی منفی^{۱۱} دیگران است. ترس از ارزیابی منفی و مثبت از مؤثرترین شناخت‌های ناکارآمد در شکل‌گیری اضطراب اجتماعی^{۱۲} هستند (کراون^{۱۳}، ۲۰۱۵ نقل از دمرچلی، کاکاوند و جلالی، ۱۳۹۶). همچنین ترس از ارزیابی منفی موضوع اصلی افکار منفی و تصورات در اختلال اضطراب اجتماعی است (مک‌ایوی، ساولزمن و رپی، ۲۰۱۸). مشخصه اصلی این افراد، نگرانی بیش‌ازحد یا

1. cognitive distortions

2. negative emotions

3. Leahy, R.

4. cognitive biases

5. cognitive slippage

6. schizotypal personality disorder

7. illusions

8. delusions

9. speech defects

10. confused thinking

11. fear of negative evaluation

12. social anxiety

13. Craven, M.

14. behavioral disorders

15. personal adequacy

16. Bartels, J.

17. Herman, W.

18. self-empowerment

درمانگران آدلری از بیماران می‌خواهند ناامید و دلسرد نشوند؛ بنابراین، در درمانگری همواره بر دلگرمی و حمایت تأکید می‌کنند. دلگرمی دادن از نظر این متخصصان، هم نوعی پسخوراند^{۱۱} و هم راهی برای به فعلیت رسیدن است (کارلسون، واتس و مانیاچی، ۲۰۰۶). از نظر اکستین، بلونگیا و ایوت-آپلگت (۲۰۰۰) دلگرمی موجب می‌شود تا افراد احساس خوشایندی داشته باشند، به‌طور مؤثری در زندگی عمل کنند، برای حل مشکلات خود هوشمندانه‌تر برنامه‌ریزی کنند، توانایی‌های خود را بشناسند و این نکته را درک کنند که چه فعالیت‌هایی را می‌توانند به‌طور مستقل انجام دهند (این مورد مستلزم به‌کارگیری تلاش و توانایی‌های افراد، با وجود موانع و خطراتی است که در زندگی وجود دارد). از جمله پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه خود دلگرم‌سازی می‌توان به تأثیر مثبت آن بر احساس ارزش خود^{۱۲}، بهزیستی روان‌شناختی، کاهش سطح اضطراب تجربه‌شده^{۱۳}، افزایش مهارت‌های اجتماعی (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱؛ علی‌صوفی، فرنام و شیرازی، ۱۳۹۷) و خودکارآمدی^{۱۴} (ایوانس، ۲۰۰۵؛ لیچوار^{۱۵}، ۲۰۱۱ نقل از مبینی، ۱۳۹۱) اشاره کرد. آموزش خود دلگرم‌سازی موجب افزایش تاب‌آوری، خودکارآمدی و حرمت خود به‌ویژه در کودکان (اصلائی‌فر، بهرامی و اسدزاده، ۱۳۹۶؛ علیزاده، نصیری‌فرد و کرمی، ۱۳۸۹؛ کانگ، پارک، هان و پارک، ۲۰۱۲)، کاهش احساس کمتری^{۱۶} (ملکی و شیخ‌الاسلامی وطنی، ۱۳۹۵)، کاهش تنیدگی و افسردگی مادران (فرهادی و امیری، ۱۳۹۶)، کاهش سطح اضطراب امتحان (دلچ، بیلی، کیرلیک و زلییز، ۲۰۱۷) و ارتقای سلامت روانی و کیفیت زندگی (فرکوراوند، ۱۳۹۳) می‌شود. همچنین، افزایش استفاده از راهبردهای شناختی^{۱۷} پذیرش، تمرکز مجدد مثبت^{۱۸}، ارزیابی مجدد مثبت^{۱۹}، دیدگاه‌پذیری^{۲۰} و نیز کاهش استفاده از راهبردهای شناختی سرزنش خود^{۲۱} و نشخوارگری^{۲۲} را پی دارد (آقایوسفی و دیگران، ۱۳۹۴).

یکی از روی‌آوردهای روان‌شناختی که به کاهش ترس از ارزیابی دیگران و لغزش‌های شناختی افراد کمک می‌کند، نظریه روان‌شناسی فردی^۱ است که بر تعامل‌های بین فردی و نقش آن‌ها در سلامت روانی افراد تأکید دارد. در این نظریه، شناخت رابطه فرد با مشکلات دنیای برونی که شامل بدن خود فرد، عملکردهای بدن^۲ و کارکردهای ذهن او است، اهمیت ویژه‌ای دارد. فرد همیشه مطابق تفسیر خود از خویشتن و مسئله فعلی خود، با دنیای برونی ارتباط دارد. درواقع، این تفسیر شخصی خود فرد است که در نهایت اهمیت دارد (آدلر، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش آدلری افسردگی، منبع گواه درونی^۳ (سامانیان، ۱۳۹۱)، لغزش شناختی (چشمی، ۱۳۹۶) و سلامت عمومی (بیکدلی، سدرپوشان و جوادزاده، ۱۳۹۱) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این نظریه با تأکید بر نیاز به دلگرم‌سازی^۴ در تعامل‌ها، دلگرمی^۵ را فرایندی حمایتی می‌داند که توانایی مواجهه با چالش‌ها را در افراد ایجاد می‌کند (برایت، ۲۰۱۸). همچنین، دلگرمی به فرد کمک می‌کند تا بتواند رویدادهای منفی و قرارگیری در موقعیت‌های ناخوشایند را مدیریت کند (لمبرجر و دولارهید، ۲۰۰۶). دلگرمی نوعی جرأت‌بخشیدن به فرد برای تغییر است و به فرد کمک می‌کند تا خود و توانایی‌هایش را باور کند. مؤلفه‌های دلگرمی عبارت‌اند از: ۱) پذیرش^۶، به معنای تمایز فعل از فاعل و رفتار از شخصیت^۲؛ نشان دادن ایمان و اعتقاد^۷ به توانایی‌های فرد؛ ۳) گسترش دادن ارتباطات با دیگران^۸؛ و ۴) تکیه بر توانمندی‌ها^۹ و برجسته کردن نقاط مثبت^{۱۰} فرد (سلیمی، ۱۳۸۹). درواقع دلگرم‌سازی باعث می‌شود که شخص دیگر، احساس بهتر و عملکرد مفیدتری داشته باشد، در غلبه بر مشکلات مؤثرتر و با اعتماد بیشتری رفتار کند و برای مشارکت در سلامت افراد دیگر و جامعه نیز اشتیاق بیشتری نشان دهد (باهلمن و دینتر، ۲۰۰۱).

1. theory of individual psychology
2. body performance
3. internal witness
4. encouraging
5. encouragement
6. acceptance
7. faith and belief
8. expanding the relationship with others

9. abilities
10. focusing on strengths
11. feedback
12. self-worth
13. experienced anxiety
14. self-efficacy
15. Lichvar, B. T.
16. inferiority feeling

17. cognitive strategies
18. positive re-focusing
19. positive reassessment
20. perspective
21. self-blame
22. rumination

با توجه به آثار خود دلگرم‌سازی بر بهزیستی روان‌شناختی، ارتقای ارتباط مثبت با دیگران، نظم‌جویی هیجان^۱ و به‌طور کلی، بهبود کیفیت زندگی، آموزش خود دلگرم‌سازی برای همه افراد جامعه به‌خصوص دانش‌آموزان سودمند است. در این پژوهش اثربخشی خود دلگرم‌سازی بر لغزش شناختی و ترس از ارزیابی دانش‌آموزان بررسی می‌شود. بدین منظور فرضیه‌های زیر تدوین شدند:

۱) آموزش خود دلگرم‌سازی بر لغزش شناختی دانش‌آموزان مؤثر است.

۲) آموزش خود دلگرم‌سازی بر ترس از ارزیابی منفی دانش‌آموزان مؤثر است.

روش

طرح این پژوهش شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و جامعه آماری آن، همه دانش‌آموزان دختر دبیرستان دوره دوم مدارس دولتی منطقه ۱۹ آموزش و پرورش شهر تهران در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود. از آنجاکه این پژوهش در زمره پژوهش‌های شبه‌تجربی است، حجم نمونه ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) در نظر گرفته شد (دلاور، ۱۳۹۶). در این پژوهش از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا فهرستی از مدارس دولتی دبیرستان دوره دوم دخترانه منطقه ۱۹ تهیه شد، سپس از بین آن‌ها یک مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و از تمامی دانش‌آموزان پایه دهم رشته انسانی که در مجموع ۱۲۰ نفر بودند، پیش‌آزمون گرفته شد؛ از آن‌ها خواسته شد که پرسشنامه‌های ترس از ارزیابی منفی^۲ و مقیاس لغزش شناختی^۳ را تکمیل کنند. پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش، در نهایت ۱۱۱ پرسشنامه تحلیل شد و از بین افرادی که نمره آن‌ها بالاتر از نمره میانگین بود، ۳۰ دانش‌آموز به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت آموزش خود دلگرم‌سازی قرار گرفتند، درحالی‌که شرکت‌کنندگان در گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند.

ملاک ورود به این پژوهش، رضایت شرکت‌کنندگان و ملاک‌های خروج، عدم رضایت و غیبت بیش از دو جلسه در فرایند آموزش بود. در پایان با استفاده از پرسشنامه لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی، از شرکت‌کنندگان پس‌آزمون گرفته شد. در این پژوهش برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.

مقیاس لغزش شناختی (میرز و رولین، ۱۹۸۵). این مقیاس ۳۵ ماده‌ای برای سنجش لغزش شناختی به‌عنوان جنبه‌ای از تحریف شناختی که مشخصه اصلی روان‌گسیختگی^۴ است، طراحی شده است. اگرچه مقیاس لغزش شناختی به‌منظور تشخیص ویژگی‌های شخصیت گسیخته‌ریخت ساخته شده است، اما می‌توان آن را برای تشخیص اختلال‌های شناختی در جمعیت‌های دیگر نیز به‌کار برد (میرز و رولین، ۱۹۸۷). آزمودنی در صورتی که در ماده‌های ۲، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۲۸، ۳۰، ۳۱ و ۳۳، گزینه درست و در ماده‌های ۱، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۲، ۳۴ و ۳۵ گزینه نادرست را انتخاب کند، یک امتیاز می‌گیرد. برای به‌دست آوردن نمره نهایی، امتیاز همه ماده‌ها باهم جمع می‌شود.

اعتبار این ابزار توسط سازندگان با روش آلفای کرونباخ، در مردان ۰/۸۷ و در زنان ۰/۹۰ گزارش شده است (میرز و رولین، ۱۹۸۷). در ایران، حیدری (۱۳۹۶) افزون بر تأیید روایی ابزار، با استفاده از آلفای کرونباخ، اعتبار آن را برابر ۰/۸۲ گزارش کرد. همچنین ضریب اعتبار را با استفاده از روش دونیمه‌کردن، برای ۱۸ ماده اول ۰/۶۵ و برای ۱۸ ماده دوم ۰/۷۶ به‌دست آورد که میانگین همبستگی ۰/۷۱ بین دو فرم، نشانگر اعتبار لازم برای اجرای این ابزار در دانش‌آموزان دبیرستانی است.

در این پژوهش، اعتبار درونی مقیاس لغزش شناختی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۳ به‌دست آمد.

پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی (واتسون و فرند، ۱۹۶۹). این پرسشنامه ۳۰ ماده‌ای برای سنجش ترس از دریافت قضاوت منفی از سوی دیگران ساخته شده است و ترس

1. emotion regulation

2. fear of negative evaluation questionnaire

3. cognitive slippage scale

4. Schizophrenia

جدول ۱
محتوای جلسه‌های آموزش خود دلگرم‌سازی

جلسه	محتوا
اول	معرفی مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی‌های دلگرم‌کننده و ارائه تکلیف
دوم	آموزش مفهوم هدفمندی رفتار انسان و ارائه تکلیف
سوم	پذیرش اشتباهات، شجاعت پذیرش ناکامل بودن و دلگرم کردن افراد برتر از خود
چهارم	یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن
پنجم	تأثیر بدگویی از دیگران بر از بین رفتن علاقه اجتماعی و ایجاد دلسردی
ششم	خود دلگرم‌کننده بودن و چگونگی ایجاد روابط مثبت با دیگران
هفتم	ایجاد گفت‌وگوی درونی و بیان اظهارات هویتی دلگرم‌کننده، بررسی نقش خود در موقعیت‌های دشوار
هشتم	بررسی تصور خود از عشق و حس تعلق به دیگران، مرور مباحث جلسه‌های قبل و آشنایی با نظرات افراد

یافته‌ها

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این روش، مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی نرمال بودن متغیرها، از آزمون شاپیرو-ویلک^۶ استفاده شد (جدول ۲).

جدول ۲
آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش

گروه	متغیرها	تعداد	آماره	P
آزمایش	ترس از ارزیابی منفی	۱۵	۰/۹۲	۰/۱۸۹
	لغزش شناختی	۱۵	۰/۹۵	۰/۴۴۵
گواه	ترس از ارزیابی منفی	۱۵	۰/۹۷	۰/۸۹
	لغزش شناختی	۱۵	۰/۹۶	۰/۶۵۰

جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار آماره شاپیرو-ویلک برای متغیرهای ترس از ارزیابی منفی و لغزش شناختی در گروه آزمایش به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۵ و در گروه گواه به ترتیب ۰/۹۷

از دست دادن پذیرش اجتماعی را منعکس می‌کند. ماده‌های این پرسشنامه دربرگیرنده نشانه‌های اضطراب و رفتار ناکارآمد اجتماعی است که ممکن است موجب عدم پذیرش دیگران شود. در این پژوهش از فرم کوتاه پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی (واتسون و فرند، ۱۹۶۹) استفاده شده است. این ابزار بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (اصلاً این طور نیستم=۱، کمی این طور هستم، تقریباً این طور هستم=۳، این طور هستم=۴، به شدت این طور هستم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۲، ۴، ۷ و ۱۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و نمره کل بر اساس جمع نمره‌های ۱۲ ماده، در دامنه‌ای از ۱۲ تا ۶۰ است.

اعتبار بازآزمایی فرم کوتاه این پرسشنامه توسط سازندگان با فاصله ۴ هفته برابر ۰/۷۵ گزارش شده است. همچنین به منظور سنجش روایی فرم کوتاه این پرسشنامه، همبستگی این ابزار با نسخه اصلی آن محاسبه شد و برابر ۰/۹۶ به دست آمد. روایی ملاکی این ابزار نیز از طریق همبستگی آن با اضطراب^۱، اجتناب^۲ و میزان ناراحت شدن^۳ آزمودنی‌ها از ارزیابی نامطلوب دیگران تأیید شد (واتسون و فرند، ۱۹۶۹). در ایران، شکری، گراوند، نقش، علی طرخان و پاییزی (۱۳۸۷) ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی را بررسی کرده‌اند. در پژوهش آن‌ها، ضریب آلفای کرونباخ در بررسی همسانی درونی ماده‌هایی که به شکل مستقیم نمره‌گذاری می‌شود برابر ۰/۸۷ و همبستگی ماده‌ها با کل مقیاس بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۶ به دست آمد.

در این پژوهش اعتبار پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۳ به دست آمد.

آموزش خود دلگرم‌سازی در این پژوهش بر مبنای برنامه آموزشی خود دلگرمی شوناکر^۴ (۱۹۸۰) انجام شد (عسلی و سلیمی بجستانی، ۱۳۹۲) و از کتاب روابط دموکراتیک و احترام متقابل رودولف درایکورس^۵ (علیزاده و سجادی، ۱۳۸۹) نیز استفاده شد. خلاصه‌ای از جلسه‌های آموزش خود دلگرم‌سازی در جدول ۱ گزارش شده است.

1. anxiety
2. avoidance
3. discomfort
4. training the Schonaker's self-encouragement
5. Derikorth, R.
6. Shapiro-Wilk test

در جدول ۳، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی برحسب گروه آمده است.

جدول ۳

آماره‌های توصیفی متغیرهای لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی برحسب گروه

متغیرها	گروه	پس‌آزمون		پیش‌آزمون		شاپیرو-ویلک
		SD	M	SD	M	
لغزش	آزمایش	۷/۴۰	۲/۳۸	۱۳/۵۳	۶/۱۶	۰/۹۵
شناختی	گواه	۱۹/۲۰	۳/۴۱	۱۷/۵۲	۴/۴۳	۰/۹۶
ترس از	آزمایش	۲۵/۷۳	۳/۱۳	۶۷/۳۹	۲۲/۱۶	۰/۹۲
ارزیابی منفی	گواه	۳۵/۶۰	۷/۶۱	۸۲/۱۳	۱۱/۳۴	۰/۹۷

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین گروه آزمایش و گواه در هر دو متغیر باهم تفاوت دارد. برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها، تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده قرار گرفت.

جدول ۴، نتایج آزمون مقایسه بین آزمودنی‌ها را برای متغیرهای لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی نشان می‌دهد.

جدول ۴

آزمون‌های اثر بین گروهی متغیرهای لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی در بین گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	منبع تغییرات	MS	F	η^2
لغزش شناختی	پس‌آزمون	۵۰۰/۶۵	۸۱/۴۴*	۰/۷۶۵
	پیش‌آزمون	۳۱/۹۸	۵/۲۰*	-
ترس از ارزیابی منفی	پس‌آزمون	۹۶/۶۸	۱۰/۸۸*	۰/۳۰۳
	پیش‌آزمون	۶۲۹/۳۹	۷۰/۸۴*	-

* $P < ۰/۰۱$

در توضیح فرضیه اول می‌توان گفت مقدار F برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش و گواه در مورد لغزش شناختی برابر ۸۱/۴۴ و از نظر آماری معنادار است؛ در نتیجه، سطح لغزش شناختی گروه آزمایش، کمتر از گروه گواه است. همچنین، بر اساس مجذور اتای تفکیکی، ۷۶/۵ درصد متغیر لغزش شناختی به‌وسیله متغیر مستقل پژوهش (خود دلگرم‌سازی) تبیین شده است.

و ۰/۹۶ است که معنادار نیست ($P > ۰/۰۱$)؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است. برای بررسی داده‌های پرت، از نمره Z استفاده شد. با توجه به اینکه هیچ کدام از مقادیر نمره Z بالاتر از +۳ و پایین‌تر از -۳ نبود، داده پرتی شناسایی نشد.

نتایج آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرها نشان می‌دهد که مقدار F برای تعامل بین گروه و پیش‌آزمون در متغیرهای لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی به ترتیب برابر با ۰/۳۶ و ۰/۴۶ است که معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$)؛ بنابراین، فرض همگنی شیب‌های رگرسیون در این تحلیل رعایت شده است.

نتایج آزمون ام‌باکس^۱ برای بررسی یکسانی ماتریس واریانس-کوواریانس بین متغیرهای وابسته نشان داد که مقدار آماره ام‌باکس برابر ۵۵/۷۳ و از نظر آماری معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$)؛ بنابراین، از این پیش‌فرض تخطی شده است، اما بر اساس نظر تاپچینگ و فیدل (۲۰۰۷)، در زمان تخطی از این مفروضه و مفروضه آزمون لوین، باید سطح معناداری سخت‌گیرتری (برای مثال، ۰/۰۲۵ یا ۰/۰۱) را در نظر گرفت و از آزمون چندمتغیری اثر پیلائی^۲ که مقاوم‌تر است، استفاده کرد.

نتایج آزمون چندمتغیری اثر پیلائی برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌های متغیرهای ترس از ارزیابی منفی و لغزش شناختی در بین گروه آزمایش و گواه نشان داد که مقدار آماره اثر پیلائی برابر ۰/۸۲۵ و از لحاظ آماری معنادار است ($P \leq ۰/۰۰۱$)؛ یعنی حداقل در یکی از متغیرهای ترس از ارزیابی منفی و لغزش شناختی در بین گروه آزمایش و گواه، تفاوت معنادار وجود دارد.

نتایج آزمون لوین^۳ برای بررسی فرض همسانی واریانس‌های بین گروه آزمایش و گواه در متغیرهای لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی نشان داد که مقدار F برای متغیرهای لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی به ترتیب برابر با ۱/۶۳ و ۰/۴۸ است که معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$)؛ بنابراین فرض همسانی واریانس متغیرهای پژوهش در بین گروه‌های مورد مقایسه رعایت شده است.

هستند (لی‌هی، ۲۰۰۳ / ۱۳۹۴)؛ بنابراین، فرد به واسطه خود دلگرم‌سازی، شناخت کامل‌تری از خود دارد، شجاعت پذیرش ناکامل بودن را پیدا می‌کند و به میزان کمتری درگیر استدلال‌های نادرست و افکار و شناخت‌های تحریف‌شده از خود و رویدادهای محیط می‌شود. از این‌رو، می‌توان گفت آموزش خود دلگرم‌سازی می‌تواند موجب کاهش نمره کل در لغزش شناختی می‌شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد آموزش خود دلگرم‌سازی بر کاهش ترس از ارزیابی منفی دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های اصلانی‌فر و دیگران (۱۳۹۶)، علی‌صوفی و دیگران (۱۳۹۷)، فرهادی و امیری (۱۳۹۶)، کانگ و دیگران (۲۰۱۲) و ملکی و شیخ‌الاسلامی وطنی (۱۳۹۵) است که به تأثیر آموزش آدلری بر افزایش تاب‌آوری و حرمت خود، و کاهش تنیدگی، نشانه‌های افکار وسواسی و احساس کهنتری کودکان تأکید می‌کنند.

به‌منظور تبیین نتایج به‌دست آمده، می‌توان به این نکته اشاره کرد که دلگرمی به فرد کمک می‌کند تا بتواند برای یافتن راه‌حل‌ها با برداشتی مثبت از خود، کار کند و رویدادهای منفی و ترس از قرار گرفتن در موقعیت‌های ناخوشایند را مدیریت کند. در واقع دلگرمی منجر به ایجاد اعتقاد راسخ و برداشت مثبت از خود در فرد می‌شود. افزون بر آن، دلگرمی را می‌توان نوعی دستیابی به شجاعت نیز در نظر گرفت (لمبرجر و دولارهید، ۲۰۰۶). دلگرمی از طریق درک کردن، دید غیرقضاوتی داشتن، و تمرکز فرد بر توانایی‌های خود باعث می‌شود تا فرد در موقعیت‌های اجتماعی، تنیدگی کمتری را تجربه کند (علی‌صوفی و دیگران، ۱۳۹۷) و در نتیجه، علاقه اجتماعی در وی فعال شود (باهلمن و دنیتز، ۲۰۰۱). از آنجا که ارزیابی منفی در فرد بیشتر بر اثر ترس فرد از مورد قضاوت قرار گرفتن، پایین بودن توانایی‌ها، و احساس عدم کفایت شکل گرفته یا شدت می‌گیرد، آموزش دلگرم‌سازی در نهایت به این احساس در شخص منجر می‌شود که برخلاف افکار منفی و تحریف‌شده خود، فردی است که به اندازه کافی خوب است و دیگر نگران ارزیابی دیگران از خود نیست. طبق تعریف، ترس از ارزیابی

در توضیح فرضیه دوم می‌توان گفت مقدار F برای بررسی تفاوت بین گروه آزمایش و گواه در مورد ترس از ارزیابی منفی برابر ۱۰/۸۸ و از نظر آماری معنادار است؛ در نتیجه سطح ترس از ارزیابی منفی گروه آزمایش، کمتر از گروه گواه است. همچنین، بر اساس مجذور اتای تفکیکی، ۳۰/۳ درصد واریانس متغیر ترس از ارزیابی منفی به وسیله متغیر مستقل پژوهش (خود دلگرم‌سازی) تبیین شده است.

بحث

در این پژوهش اثربخشی آموزش خود دلگرم‌سازی بر لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی دانش‌آموزان بررسی شد. نتایج نشان داد آموزش خود دلگرم‌سازی بر کاهش لغزش شناختی دانش‌آموزان مؤثر است که با نتایج پژوهش‌های ایوانس (۲۰۰۵)، بیکدلی و دیگران (۱۳۹۱)، چشمی (۱۳۹۶)، سامانیان (۱۳۹۱)، علیزاده و دیگران (۱۳۸۹) و فرکوروند (۱۳۹۳) همسو است. با توجه به نتایج پژوهش‌های یاد شده، به نظر می‌رسد که آموزش خود دلگرم‌سازی با داشتن آثار مثبت روی کاهش افسردگی، افزایش منبع گواه درونی، نظم‌جویی هیجان و بهزیستی روان‌شناختی، همچنین افزایش جرأت‌ورزی و خودکارآمدی موجب بهبود و کاهش لغزش شناختی می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که در آموزش خود دلگرم‌سازی، فرد با یادگیری پذیرش اشتباهات خود و به‌دست آوردن شجاعت کافی برای پذیرش ناکامل بودن، همچنین تلاش برای ایجاد گفت‌وگوی درونی با خود به رشد شخصیتی می‌رسد، اعتماد به خود وی تقویت می‌شود و باعث می‌شود فرد به توانایی‌های خود پی ببرد، به آن‌ها اعتماد کند و به‌طور کلی، درک فرد از خودش بالاتر رود (ایوانس، ۲۰۰۵). طبق تعریف بک^۱ (۱۹۹۵) نقل از رنیک و دیگران، ۲۰۱۶) از تحریف شناختی به‌عنوان توصیف الگوهای تفکر نادرست افراد، این افکار باعث ایجاد، تقویت و حفظ احساس‌های منفی فرد در مورد خود و جهان می‌شود. همچنین افرادی که درک کاملی از شخصیت خود ندارند یا به توانایی‌ها و رفتارهای خود اعتماد ندارند ممکن است دست به نتیجه‌گیری‌هایی بزنند که نادرست و غیرواقع‌بینانه

هیجان با لغزش شناختی در زوجین در آستانه طلاق در شهرستان سبزوار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد سبزوار.

حیدری، خ. (۱۳۹۶). *هنجاریابی آزمون مقیاس لغزش شناختی، میز و رولین در استان همدان*. کنفرانس سالانه پژوهش در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، تهران، پژوهشکده مدیریت و توسعه پژوهشگاه فرهنگ و هنر.

دلاور، ع. (۱۳۹۶). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.

دمرچلی، ن.، کاکاوند، ع. و جلالی، م. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی مثبت و منفی در ارتباط اضطراب اجتماعی و اختلال خوردن در ارتباط اضطراب اجتماعی و اختلال خوردن. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۵۱(۱۳)، ۲۸۴-۲۷۱.

سامانیان، م. (۱۳۹۱). *اثربخشی مشاوره گروهی آدلر بر میزان گواه درونی و افسردگی دختران اینترگر مقطع راهنمایی شهر شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

شکری، ا.، گراوند، ف.، نقش، ز.، علی طرخان، ر. و پاییزی، م. (۱۳۸۷). ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۴(۳)، ۳۲۵-۳۱۶.

عرب محبی شهرابی، ع.، پاکدامن، ش. و حیدری، م. (۱۳۹۵). رابطه بین خودناتوان‌سازی و حرمت خود ناپایدار: نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۵۵(۱۳)، ۱۵۵-۱۴۳.

عسلی، س. و سلیمی بجستانی، ح. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش خود دلگرم‌سازی بر کاهش اضطراب امتحان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان منطقه ۹ شهر تهران در سال ۱۳۹۱. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۴(۱۴)، ۷۴-۵۷.

علیزاده، ح. و سجادی، ح. (۱۳۸۹). *رودولف درایکورس، روابط مسئولانه و احترام متقابل*. تهران: انتشارات دانژه.

علیزاده، ح.، نصیری‌فرد، ن. و کرمی، ا. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلر بر روی خودکارآمدی و عزت نفس دختران نوجوان. *مجله مطالعات اجتماعی- روان‌شناختی زنان*، ۸(۴)، ۱۶۸-۱۴۳.

علی‌صوفی، ا. ن.، فرنام، ع. و شیرازی، م. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خود دلگرم‌سازی شوناکر بر احساس تنهایی دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۴)، ۱۳۵-۱۲۹.

فرکوروند، پ. (۱۳۹۳). *تعیین میزان اثربخشی آموزش خود دلگرم‌سازی بر سلامت روان و کیفیت زندگی زنان دارای همسر معتاد شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره توان‌بخشی، دانشگاه علامه طباطبائی.

منفی در فرد از جمله شناخت‌های ناکارآمد (کراون، ۲۰۱۵ نقل از دمرچلی و دیگران، ۱۳۹۶) و موضوع کلیدی افکار منفی (مک‌ایوی و دیگران، ۲۰۱۸) است. زمانی که فرد آموزش‌های دلگرم‌سازی را دریافت می‌کند، افکار منفی و تحریف‌شده و برداشت‌های منفی از خود را کاهش می‌دهد و کمتر از قبل نگران افرادی است که به‌طور ناشایسته به او فکر می‌کنند و او را مورد ارزیابی و قضاوت منفی قرار می‌دهند؛ بنابراین فرایند خود دلگرم‌سازی با ایجاد اعتماد به خود و احساس خوشایند در افراد باعث کاهش ترس از ارزیابی منفی دیگران می‌شود.

از محدودیت‌های این پژوهش، محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر است که این عامل مانع تعمیم نتایج پژوهش به همه افراد جامعه می‌شود. از محدودیت‌های دیگر این پژوهش، عدم امکان دوره پیگیری بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این موارد مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد و در رابطه با آن‌ها اقدام‌های مناسب انجام شود. همچنین یافته‌های این پژوهش مؤید این است که آموزش خود دلگرم‌سازی موجب کاهش لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به اثربخش بودن این آموزش بر کاهش لغزش شناختی و ترس از ارزیابی منفی، ارائه این آموزش برای دانش‌آموزان سودمند است.

منابع

اصلانی فر، ع.، بهرامی، ه. و اسدزاده، ح. (۱۳۹۶). *مقایسه اثربخشی گروه‌درمانی مثبت‌نگر و گروه‌درمانی آدلری در ارتقاء تاب‌آوری و عزت نفس زنان مطلقه*. اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی، شیراز، دانشگاه علمی کاربردی شوشتر.

آقایوسفی، ع.، مهمان‌نوازان، ا. و دهستانی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خود دلگرم‌سازی شوناکر مبتنی بر نظریه آدلر بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در زنان سرپرست خانوار. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناختی*، ۳(۲)، ۱۵-۱.

بیکدلی، ش.، سدروپوشان، ن. و جوادزاده، ا. (۱۳۹۱). *اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلر بر سلامت عمومی زنان مطلقه شهر تهران*. سومین همایش ملی مشاوره، خمینی‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی‌شهر.

چشمی، م. (۱۳۹۶). *بررسی رابطه بین گواه عواطف، دشواری‌ها در تنظیم*

- R. G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of Anxiety Disorders*, 38, 1-8.
- Eckstein, D., Belongia, M., & Elliott-Applegate, G. (2000). The four directions of encouragement within families. *The Family Journal*, 8(4), 406-415.
- Ellis, A., & MacLaren, C. (2005). *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide* (2nd ed). Impact Publishers.
- Evans, T. (2005). The tools of encouragement. *Online Journal of The International child & Youth Care Network(cyc-Net)*. Retrieved March23, 2019 from www.cycnet.org
- Heimberg, R. G., Brozovich, F. A., & Rapee, R. M. (2014). A cognitive-behavioral model of social anxiety disorder. In *Social anxiety* (pp. 705-728). Academic Press (An imprint of Elsevier).
- Kang, G., Park, T., Han, S., & Park, J. (2012). The effects of an encouragement program on inferiority feeling and self-esteem of children. In *Computer Applications for Modeling, Simulation, and Automobile* (pp. 317-324). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kimuyu, P. (2018). *Genetic and neurobiological basis of schizophrenia*. Munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/411952>
- Lemberger, M. E., & Dollard, C. T. (2006). Encouraging the Supervisee's Style of Counseling: An Adlerian Model for Counseling Supervision. *Journal of Individual Psychology*, 62(2), 107-125.
- McEvoy, P. M., Saulsman, L. M., & Rapee, R. M. (2018). *Imagery-enhanced CBT for social anxiety disorder*. New York: Guilford Publications.
- Miers, T. C., & Raulin, M. L. (1985). *The development of a scale to measure cognitive slippage*. Paper presented at the Eastern Psychological Association Convention, Boston, MA.
- Rnic, K., Dozois, D. J., & Martin, R. A. (2016). Cognitive distortions, humor styles, and depression. *Europe's Journal of Psychology*, 12(3), 348-362.
- Rocha, F. L., Uchoa, E., Guerra, H. L., Firmo, J. O., Vidigal, P. G., & Lima-Costa, M. F. (2002). Prevalence of sleep complaints and associated
- فرهادی، ع. و امیری، ح. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مادران با رویکرد آدلری بر بهبود استراتژی‌های مثبت شناختی عاطفی کودکان افسرده و کاهش افسردگی. کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد، مؤسسه آموزش عالی شان‌دیز.
- لی‌هی، ر. (۱۳۹۴). تکنیک‌های شناخت‌درمانی (راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی). ترجمه ح. حمیدپور. و ز. اندوز. تهران: کتاب ارجمند (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۳).
- میبینی، ا. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش خود دلگرم‌سازی به مادران بر کاهش تنیدگی والدینی در مادران دارای فرزندان با اختلال‌های رفتاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره خانواده، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی، ع. و شیخ‌الاسلامی وطنی، د. (۱۳۹۵). اثر درمان تلفیقی شناختی رفتاری آدلری بر گواه افکار وسواسی و کاهش احساس حقارت در یک مورد وسواسی جبری با مشکل عزت نفس پایین. سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری، تهران، مؤسسه آموزش عالی نیکان.
- Adler, A. (2019). The fundamental views of individual psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 75(3), 185-187.
- Bahlmann, R., & Dinter, L. D. (2001). Encouraging self-encouragement: An effect study of the encouraging-training schoenaker-concept®. *Journal of Individual Psychology*, 57(3), 273-288.
- Becker, E. S., & Vrijnsen, J. N. (2017). Cognitive processes in CBT. In *The science of cognitive behavioral therapy* (pp. 77-106). Academic Press (An imprint of Elsevier).
- Bright, J. (2018). Opinion more support and less shouting. Sydney Morning Herald Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1991146015?>
- Carlson, J., Watts, R. E., & Maniaci, M. (2006). *Adlerian therapy: theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Deloatch, R., Bailey, B. P., Kirlik, A., & Zilles, C. (2017). I need your encouragement!: Requesting supportive comments on social media reduces test anxiety. In *proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 736-747). New York, NY: Association for Computing Machinery.
- Dryman, M. T., Gardner, S., Weeks, J. W., & Heimberg,

- multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bocon.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- factors in community-dwelling older people in Brazil: the Bambui Health and Ageing Study (BHAS). *Sleep Medicine*, 3(3), 231-238.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using*