رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۳، شماره پیاپی ۱۲۰، خرداد ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(3), 2026

اثربخشی درمان تحلیل رفتار متقابل بر راهبردهای مقابله‌ای و عزت نفس دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب کلاس درس

The Effectiveness of Transactional Analysis Therapy on Coping Strategies and Self-Esteem of Female Students with Classroom Anxiety

محمد عباسی (نویسنده مسئول)
دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
محمدامین موسایی
کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
نرگس رستمی
کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

Mohammad Abbasi *
Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Abasi.mo@lu.ac.ir
Mohammad Amin Musaei
Master's degree, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
Narges Rostami
Master's degree, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی درمان تحلیل رفتار متقابل بر راهبردهای مقابله‌ای و عزت نفس دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب کلاس درس انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ در شهر خرم‌آباد بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند در گروه آزمایش و گواه (هرگروه ۱۵ نفر) جایگذاری شدند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت پروتکل درمان تحلیلی تبادلی قرار گرفت، درحالی‌که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های مقابله با موقعیت استرس‌زا (CISS، اندلر و پارکر، ۱۹۹۰)، پرسشنامه عزت‌نفس (SEI، کوپراسمیت، ۱۹۶۷) و پرسشنامه اضطراب در کلاس درس (CAM، ریچموند، ۱۹۹۸) گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون راهبردهای مقابله‌ای، عزت‌نفس و اضطراب کلاس درس در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود داشت (P<۰/۰۰۱) و درمان تحلیل رفتار متقابل بر افزایش خرده مقیاس‌های راهبردهای مقابله‌ای (راهبرد حل مسئله، راهبرد هیجان‌مدار، راهبرد اجتنابی) و عزت نفس و کاهش اضطراب کلاس درس موثر بوده است (P<۰/۰۰۱). این یافته‌ها اثربخشی این روش درمانی را در بهبود راهبردهای مقابله‌ای، افزایش عزت نفس و کاهش اضطراب کلاس درس تأیید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: *تحلیل رفتار متقابل، راهبردهای مقابله، عزت نفس، اضطراب کلاس درس، دانش‌آموزان.*

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of transactional analysis Therapy (TAT) on coping strategies and self-esteem of female students with Classroom Anxiety. The research method employed a quasi-experimental design with a pre-test and post-test, and included a control group. The statistical population consisted of female high school students in Khorramabad during the 2025 academic year. The research sample consisted of 30 individuals, divided into experimental and control groups (15 individuals in each group), selected through purposive sampling. The experimental group underwent 8 90-minute sessions of exchange analytic therapy protocol, while the control group received no intervention. Data were collected using the Coping with Stressful Situations Questionnaire (CISS, Endler & Parker, 1990), the Self-Esteem Questionnaire (SEI, Coopersmith, 1967), and the Classroom Anxiety Questionnaire (CAM, Richmond, 1998). Data analysis using multivariate analysis of covariance showed that, after controlling for the pretest effect, there was a significant difference between the mean posttest of coping strategies, self-esteem, and classroom anxiety in the experimental and control groups (P<0.001), and the transactional analysis Therapy was effective in increasing the subscales of coping strategies (problem-solving strategy, emotion-focused strategy, avoidance strategy) and self-esteem and reducing classroom anxiety (P<0.001). These findings confirm the effectiveness of this treatment method in improving coping strategies, increasing self-esteem, and reducing classroom anxiety.

Keywords: *Interaction Analysis, Classroom Anxiety, Self-Esteem, Coping Strategies, Students.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** فروردین ۱۴۰۴ | **پذیرش:** تیر۱۴۰۴ | **ویرایش نهایی:** خرداد ۱۴۰۵

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

مقدمه

استرس و اضطراب پدیده‌هایی رایج در زندگی روزمره هستند که زمانی رخ می‌دهند که افراد با چالش‌های غیرقابل کنترل یا بدون راه‌حل مواجه می‌شوند (چاوهان[1] و همکاران، ۲۰۲۴). اگرچه این هیجانات معمولاً واکنش‌های طبیعی و سازگارانه به موقعیت‌های مختلف محسوب می‌شوند، اما در صورت اختلال در عملکرد فرد، می‌توانند جنبه‌ای ناسازگارانه پیدا کنند (نادری و همکاران، ۱۴۰۱). دانش‌آموزان نیز مانند دیگران در معرض این تجربیات عاطفی قرار دارند و یکی از مهم‌ترین چالش‌های آنان در محیط آموزشی، مقابله با اضطراب است (کیا[2] و همکاران، ۲۰۲۳). از جمله انواع این اضطراب‌ها، اضطراب کلاسی[3] است که به حالت هیجانی ناخوشایند همراه با نگرانی، پریشانی و تشویش اشاره دارد و تحت تأثیر عوامل درونی و بیرونی شکل می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، اضطراب کلاسی یک پاسخ روان‌شناختی به فشارهای ارزیابی‌کننده در محیط مدرسه است (ژانگ[4] و همکاران، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان در تمام مقاطع تحصیلی با تکالیفی مانند ارائه‌های کلاسی، امتحانات و مسائل ریاضی روبه‌رو هستند که ممکن است در فرآیند یادگیری ایجاد استرس کنند و بر عملکرد آن‌ها تأثیر منفی بگذارند و با پیامدهایی مانند غیبت از مدرسه، افت تحصیلی و اختلال در کارکردهای شناختی همراه باشد که سازگاری آموزشی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات نشان می‌دهند که استرس و اضطراب از عوامل اصلی کاهش عملکرد تحصیلی و ترک تحصیل در میان دانش‌آموزان محسوب می‌شوند (جیمنز-میجانگوس[5] و همکاران، ۲۰۲۲). به‌ویژه، اضطراب تحصیلی و اضطراب امتحان تأثیرات مخربی بر سلامت روان و پیشرفت آموزشی دانش‌آموزان دارند و در حدود ۲۰ درصد موارد منجر به افت تحصیلی می‌گردند (آلهان[6] و همکاران، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، مسئله اضطراب در دانش‌آموزان بازتابی از چالش‌های گسترده‌تر اجتماعی است که ابعادی مانند سلامت روان، موفقیت تحصیلی و روابط اجتماعی را دربرمی‌گیرد که در این راستا پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ترس از شکست و کمبود عزت نفس از اصلی‌ترین عوامل ایجاد اضطراب در میان آنان است (شایسته کیا و همکاران، ۱۴۰۲).

راهبردهای مقابله‌ای[7] به مجموعه‌ای از روش‌های شناختی و رفتاری اطلاق می‌شود که افراد برای کاهش پریشانی روانی در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا[8] به کار می‌گیرند (ژاکلین ماریا[9] و همکاران، ۲۰۲۴). این راهبردها به دو دسته کلی مثبت و منفی تقسیم می‌شوند که سبک‌های مقابله‌ای مثبت شامل راهبردهایی است که پیامدهای مطلوبی در مواجهه با استرس به همراه دارد، در حالی که سبک‌های مقابله‌ای منفی ممکن است به پیامدهای نامطلوبی مانند اجتناب شناختی، سرکوب هیجانات و حتی سوء مصرف مواد منجر شود (زو و همکاران، ۲۰۲۴). در این میان، راهبردهای مقابله‌ای مؤثر مانند سبک‌های مسئله‌مدار می‌توانند آثار منفی فشار روانی را کاهش داده و توانایی مدیریت عوامل استرس‌زای درونی و بیرونی را افزایش دهند، در مقابل سبک‌های مقابله‌ای ناکارآمد مانند هیجان‌مدار و اجتناب‌مدار معمولاً موجب تشدید آثار منفی استرس می‌شوند (زو و همکاران، ۲۰۲۴). به طور مشخص، راهبرد مسئله‌مدار بر حل مسئله از طریق بازسازی شناختی یا تغییر وضعیت تمرکز دارد، راهبرد هیجان‌مدار بر کاهش استرس از طریق واکنش‌های عاطفی تأکید می‌کند و راهبرد اجتنابی شامل دوری گزینی از موقعیت‌های استرس‌زا با استفاده از مکانیسم‌هایی مانند انحراف توجه یا فرار از واقعیت است (توجهی و تمنایی‌فر، ۱۴۰۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روش‌های مقابله‌ای ناسازگار می‌توانند به عنوان عامل اصلی بسیاری از مشکلات روانی عمل کنند، در حالی که به کارگیری روش‌های سازگارانه مقابله‌ای نه تنها به سازگاری بهتر افراد با تغییرات محیطی منجر می‌شود، بلکه از کاهش کیفیت زندگی و آسیب به روابط بین‌فردی نیز پیشگیری می‌کند (ژائو[10] و همکاران، ۲۰۲۴).

عزت‌نفس[11] نیز معمولاً با تغییرات علائم اضطراب در افراد همراه است (لیو[12] و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعات اخیر نشان می‌دهند که رابطه منفی بین عزت‌نفس و اضطراب تحصیلی و به تبع، انگیزه تحصیلی وجود دارد (جیموح[13] و همکاران، ۲۰۲۳). بر اساس تئوری مدیریت

1 . Chauhan
2 . Kia
3 . Classroom anxiety
4 . Zhang
5 . Jiménez-Mijangos
6 . Ilhan
7 . Coping strategies
8 . Stressful situations
9 . Jacqueline Maria
10 . Zhao
11 . self-esteem
12 . Liu
13 . Jimoh

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

ترور (آیلت اورگ[1] و همکاران، ۱۹۸۶)، عزت نفس می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی در برابر اضطراب عمل کند زیرا هدف نهایی آن، کاهش اضطراب از طریق ایجاد احساس خوب بودن در زمینه‌های مختلف است (شار[2] و همکاران، ۲۰۲۱). به زبان ساده، عزت نفس به ارزیابی ذهنی یک فرد از ارزش خود در حوزه‌های مختلف از جمله هوش، عملکردکاری، مهارت‌های اجتماعی، ظاهر فیزیکی و ورزش گفته می‌شود (موریس و اوتگار[3] ، ۲۰۲۳). درمانگران عزت نفس را به عنوان عاملی اساسی در سازگاری اجتماعی-هیجانی در نظر می‌گیرند که تحت تأثیر چهار مؤلفه اصلی شکل می‌گیرد: ۱- احساس ارزشمندی که ناشی از دریافت توجه و تشویق از سوی دیگران است ۲- تجربیات موفقیت‌آمیز و درک فرد از موقعیت خود ۳- تعریف شخصی از موفقیت و شکست ۴- واکنش به ارزیابی‌های منفی و انتقادها؛ که این عوامل نشان‌دهنده اهمیت عزت نفس به‌ویژه برای متخصصانی است که با نوجوانان کار می‌کنند (خواکین رودریگز-روئیز[4] و همکاران، ۲۰۲۵). مدارس و معلمان نقش حیاتی در پرورش عزت نفس دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، به‌طوری‌که طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر همکاری، خلاقیت و حل مسئله می‌تواند به تقویت حس کفایت و خودارزشمندی در آنان کمک کند و معلمان نیز با ارائه بازخوردهای سازنده و ایجاد فضایی مشارکتی، زمینه را برای رشد عزت نفس سالم فراهم می‌سازند (سرفراز[5] و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهند علی رغم عزت نفس، دانش‌آموزان می‌توانند با به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مناسب، اضطراب خود را کاهش داده و انگیزه تحصیلی را افزایش دهند (زو[6] و همکاران، ۲۰۲۴).

در دهه‌های گذشته، درمان‌های روانشناختی پیشرفت‌های قابل توجهی در درمان ترس‌ها و اختلالات اضطرابی داشته‌اند؛ یکی از درمان‌های روانشناختی مورد استفاده در درمان ترس‌ها و اختلالات اضطرابی، درمان تحلیل رفتار متقابل[7] است که این روش یکی از روش‌های روان تحلیلی است که توسط اریک برن در دهه ۱۹۵۰ شکل گرفت است (کیکدم[8] و همکاران، ۲۰۲۳). این رویکرد درمانی، نظریه‌ای در مورد شخصیت و یک روش منظم برای روان‌درمانی به منظور رشد و تغییرات شخصی مطلوب است؛ این روش با تقویت دیدگاه‌ها و مهارت‌های ارتباطی، به فرد کمک می‌کند تا تعاملات هماهنگ، سالم و پویا با محیط برقرار کند (اولگا[9] و همکاران، ۲۰۲۳). در آموزش تحلیل رفتار متقابل، یک رابطه حمایتی ایجاد می‌شود که در آن درمانگر با استفاده از روش‌های تحلیل رفتار متقابل، آگاهی و بینش مراجع یا گروه را از منظر حل مسئله افزایش می‌دهد (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۹). بر اساس بیانیه انجمن بین‌المللی تحلیل رفتار متقابل (۲۰۰۸)، هدف از آموزش تحلیل رفتار متقابل، کمک به افراد در شناخت نقش خود، افزایش مسئولیت‌پذیری و هدایت زندگی خود است تا بتوانند تغییرات لازم را در فرایند زندگی اعمال کنند (بوئن[10] و همکاران، ۲۰۲۴). به زبان ساده، در این رویکرد تلاش می‌شود تا افراد به درجه‌ای از رشد شخصی برسند که بتوانند راه‌حل مشکلات خود را بیابند، به شکلی که آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل از طریق شناخت ارزش‌های وجودی و بهبود روابط بین فردی، می‌تواند به بهبود نگرش، افزایش عزت‌نفس و کاهش افسردگی منجر شود (گلشن و همکاران، ۱۳۹۹) از جهتی دیگر، تحلیل رفتار متقابل می‌تواند در کاهش نشانه‌های اضطرابی و هیجانات منفی (گریگوریادیس[11] ، ۲۰۲۲)، کاهش استرس نوجوانان و افزایش راهبردهای مقابله مسئله‌مدار و کاهش راهبردهای مقابله هیجان‌مدار موثر باشد (کامیره[12] ، ۲۰۲۲). در روش درمانی تحلیل رفتار متقابل، دستیابی به استقلال و خودمختاری از اهداف اصلی درمانگر است؛ این به معنای دستیابی فرد به آگاهی، خودانگیختگی و توانایی برقراری روابط صمیمانه است، زیرا افراد پس از دستیابی به استقلال و خودمختاری می‌توانند تصمیمات جدیدی بگیرند و مسیر زندگی خود را تغییر دهند (ون دورسن[13] و همکاران، ۲۰۲۲). به عبارتی دیگر، تحلیل رفتار متقابل یک روش درمان تعاملی است که بر جنبه‌های شناختی، عقلانی و رفتاری تأکید دارد و به افراد کمک می‌کند تا با آگاهی و قدرت بیشتر تصمیمات جدیدی برای تغییر جریان زندگی خود اتخاذ کنند (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۹).

1 . Ayelet Oreg
2 .Šare
3 . Muris & Otgaar
4 . Joaquín Rodríguez-Ruiz
5 . Sarfaraz
6 . Zou
7 . transactional analysis Therapy
8 . Cigdem
9 . Olga
10 . Bowen
11 . Gregoriadis
12 . Camiré
13 . van Dorssen

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

این پژوهش اهمیت ادغام راهکارهای روان‌شناختی مانند تحلیل رفتار متقابل در نظام آموزشی را نشان می‌دهد. چنین مداخلاتی همزمان به بهبود سلامت روان، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند. یافته‌ها اثربخشی مشاوره گروهی را در کاهش اضطراب تحصیلی و افزایش عزت نفس تأیید می‌کنند. این رویکرد یکپارچه، نه تنها چالش‌های آموزشی را هدف قرار می‌دهد، بلکه به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود و تحولی مثبت در محیط‌های آموزشی ایجاد می‌کند. بنابراین این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر راهبردهای مقابله‌ای و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب کلاس درس انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_ پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب کلاس درس، راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار و عزت نفس پایین در مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. از بین جامعه آماری پژوهش، با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج پژوهش، تعداد ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه) جایگزین شدند. تعداد ۵ نفر نیز به علت ریزش احتمالی در لیست انتظار قرار گرفتند. شرکت در این پژوهش منوط به دارا بودن علائم اضطراب و عزت نفس پایین به تشخیص خود فرد، کسب نمره ۳۹ یا بالاتر در پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زای آندلر و پارکر (CISS)، نمره ۲۲ یا کمتر در پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت (SEI) و نمره ۷۰ یا بیشتر در پرسشنامه اضطراب کلاس درس ریچموند (CAM) بود. همچنین شرکت‌کنندگان می‌بایست دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بوده، تمایل شخصی به مشارکت داشته و فرم رضایت آگاهانه را تکمیل کرده باشند و فاقد هرگونه مشکل جسمانی یا روانی شدید باشند. از سوی دیگر، غیبت بیش از دو جلسه، عدم تمایل به ادامه همکاری یا نقص در تکمیل پرسشنامه‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به عنوان معیارهای خروج از پژوهش در نظر گرفته شد. در این مطالعه، محرمانه بودن اطلاعات و استفاده از داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهشی تضمین شد. شرکت در پژوهش هیچ هزینه‌ای برای افراد نداشت و در صورت تمایل، نتایج پژوهش به شرکت‌کنندگان ارائه گردید. در نهایت، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

سیاهه مقابله با موقعیت استرس‌زا[1] (CISS): این پرسشنامه توسط اندلر و پارکر (۱۹۹۰) طراحی و توسط اکبرزاده (۱۳۷۶) به فارسی ترجمه شده است. این ابزار شامل ۴۸ گویه است که بر اساس طیف لیکرت از «هرگز» (نمره ۱) تا «همیشه» (نمره ۵) نمره‌گذاری شده است و سه سبک مقابله‌ای اصلی شامل مقابله مسئله‌مدار، مقابله هیجان‌مدار و مقابله اجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهد. دامنه نمرات هر یک از این سبک‌ها بین ۱۶ تا ۸۰ متغیر است و سبکی که نمره بالاتری کسب کند، به عنوان شیوه غالب مقابله فرد در نظر گرفته می‌شود. اندلر و پارکر (۱۹۹۳) ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. این ضریب برای سبک‌های مسئله‌مدار ۰/۹۰، هیجان‌مدار ۰/۸۵ و اجتنابی ۰/۸۵ به دست آمده است. همچنین روایی سازه پرسشنامه بر اساس تحلیل عاملی تأییدی با تأیید ساختار سه‌عاملی، ۰/۹۰ گزارش شده است. در پژوهش‌های داخلی، طباطبایی (۱۳۷۷) و قری (۱۳۷۹) ضریب آلفای کرونباخ را برای سبک مسئله‌مدار ۰/۸۱، هیجان‌مدار ۰/۸۲ و اجتنابی ۰/۷۲ محاسبه کرده‌اند (خادمیان و کجباف‌نژاد، ۱۳۹۵). حسینی و همکاران (۱۳۹۵) در گزارش روایی این پرسشنامه نیز، همبستگی ۰/۸۱ با آسیب‌پذیری در برابر استرس بیان کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد مسئله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۳ و ۰/۸۰ محاسبه شده است.

پرسشنامه عزت‌نفس[2] (SEI): پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) شامل ۵۸ سوال است که در چهار خرده‌مقیاس عزت نفس کلی، عزت نفس اجتماعی (روابط با همسالان)، عزت نفس خانوادگی (ارتباط با والدین) و عزت نفس تحصیلی (محیط آموزشی) سازماندهی شده است. نمره‌گذاری به این صورت انجام می‌شود که پاسخ "بلی" یک امتیاز و پاسخ "خیر" صفر امتیاز دریافت می‌کند. با توجه به معکوس بودن امتیاز برخی سوالات، حداقل نمره ممکن صفر و حداکثر ۵۰ است. نمرات ۲۶ یا پایین‌تر نشان‌دهنده عزت نفس پایین، نمرات ۲۷ تا ۳۴ سطح متوسط و نمرات بالاتر از ۳۴ بیانگر عزت نفس بالا هستند. کوپر اسمیت و همکاران (۱۹۶۷) پایایی این ابزار

1 . Coping Inventory for Stressful Situations
2 . Self-Esteem Questionnaire

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ برای نمره کل و ضریب بازآزمایی ۰/۸۸ برای فاصله پنج هفته‌ای و ۰/۷۰ برای فاصله سه ساله گزارش کرده‌اند. همچنین روایی همزمان آن با ارزیابی معلمان از عزت نفس دانش‌آموزان، همبستگی ۰/۸۵ را نشان داده است. در پژوهش‌های داخلی، غباری و همکاران (۱۳۹۹) ضریب پایایی ۰/۷۹ را با روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده‌اند و روایی ملاکی آن با پرسشنامه خودپنداره راجرز، همبستگی ۰/۵۲ را نشان داده است. در مطالعه حاضر نیز با توجه به دوگزینه‌ای بودن سوالات، پایایی از طریق روش کودر-ریچاردسون ۰/۹۳ به دست آمده است.

پرسشنامه اضطراب کلاس درس[1] (CAM): پرسشنامه اضطراب کلاس درس ریچموند در سال ۱۹۹۸ ساخته شد که دارای ۲۰ سؤال است و هدف آن ارزیابی اضطراب دانش‌آموزان در کلاس درس است. نمره‌دهی این پرسشنامه در طیف لیکرت از به شدت مخالفم ۵، مخالفم ۴، نه مخالف و نه موافق ۳، موافقم ۲، تا به شدت موافقم ۱، است. با توجه به معکوس بودن نمره برخی سوالات حداقل نمره‌ای که یک فرد ممکن است بگیرد ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ خواهد بود. نمره ۸۰ و بالاتر از آن نشان دهنده اضطراب شدید نسبت به حضور در کلاس می‌باشد؛ نمره ۲۵ و پایین‌تر از آن نشان دهنده دلهره کم نسبت به امتحان و یا ارزیابی (معلم) دارد؛ و همچنین نمرات بین ۲۶ و ۷۹ نشان دهنده دلهره و اضطراب متوسط نسبت به آزمون و ارزیابی می‌باشد. در پژوهش ریچموند و مک‌کروسکی (۱۹۹۸)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و روایی همگرا با گزارش شخصی دلهره از ارتباط مک‌کروسکی همبستگی ۰/۸۲ گزارش شده است. همچنین در پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۶) پایایی همسانی درونی این ابزار از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است و همچنین ضریب روایی ملاکی در ارتباط سازه‌ای با متغیر کمرویی دانش‌آموزان، همبستگی مثبت و مطلوب ۰/۴۶ به دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پروتکل تحلیل رفتار متقابل[2]: برای مداخله‌ی درمان تحلیل رفتار متقابل از پروتکل درمانی بر پایه برن[3] (۱۹۵۸) بر روی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در ۸ جلسه، هفته‌ای دو بار (هر جلسه ۹۰دقیقه) به صورت گروهی اجرا شد. درصورتی‌که گروه کنترل چنین مداخله‌ای را دریافت نکرد. محتوای جلسات در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات درمان تحلیل رفتار متقابل

جلسات	هدف	شرح جلسه	تکلیف
اول	مقدماتی/معارفه خودشناسی	خوش آمدگویی و معرفی، ارائه اطلاعات پایه ای در مورد آموزش تحلیل رفتار متقابل، بیان قوانین و اصول درمان، آشنا کردن اعضا با سرنخ های کلامی و غیر کلامی.	رسم اگوگرام
دوم	آسیب شناسی شخصیت	مرور مباحث قبلی و بررسی تکالیف، آشنایی گروه با مشکلات ساختاری و کارکردی شخصیت، طرد، آلودگی و آشفتگی و روش‌های پاکسازی و تثبیت.	رسم اگوگرام با توجه به آموزش‌های این جلسه
سوم	تحلیل رفتار متقابل	مرور مباحث قبلی و بررسی تکالیف، آشنایی اعضا با مفهوم تبادل و ارتباط متقابل، تبادل مکمل، متقاطع و سایر انواع آن.	ارائه چند مثال از مفاهیم ذکر در این جلسه
چهارم	تقویت من بالغ، کنترل من والد و ارضا کردن من کودک	مرور مباحث قبلی و بررسی تکالیف، ضرورت تقویت بالغ و شیوه‌های آن و نحوه‌ی انتقال دادن آن و تکنیک‌های پس رانی (والد)، تکنیک‌های مرور کننده (والد) و ارضا کردن کودک.	تعیین تمرین‌هایی برای استفاده از بالغ و ارضای کودک
پنجم	نوازش و انواع آن	مرور مباحث قبلی و بررسی تکالیف، آشنایی اعضا با انواع نوازش‌های کلامی و غیرکلامی، مثبت و منفی، شرطی و غیرشرطی، شناسایی نوازش و ضرورت نقش آن، آموزش نمودار نوازش و کاربرد آن، آشنا کردن با نوازش‌های خوب و بد و شیوه‌های کسب نوازش.	نوازش دادن به خود و دیگران
ششم	شیوه های سازماندهی زمان	مرور مباحث قبلی و بررسی تکالیف، آشنا کردن با مفهوم سازمان‌دهی زمان و ضرورت آن، روش‌های مختلف سازمان‌دهی، بازی‌های روانی و لزوم اجتناب	تعیین مدیریت زمان و فعال کردن بالغ

1 . Classroom Anxiety Questionnaire
2 . Interaction Analysis Protocol
3 . Berne

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

		از آن در روابط، مفهوم صمیمیت و ویژگی‌های آن و لزوم برقراری آن در زندگی.	
هفتم	پیش نویس زندگی و وضعیت های زندگی	مرور مباحث قبلی و بررسی تکالیف، آشنا کردن اعضا با ماهیت ریشه‌ی پیش‌نویس زندگی، انواع پیش‌نویس برنده بازنده و غیر برنده، لزوم خروج از پیش‌نویس بازنده و غیر بازنده و اتخاذ شیوه‌های برخورد بالغانه، وضعیت‌های زندگی و روند شکل‌گیری آن، اتخاذ موضع سالم در زندگی و تأیید آن.	تعیین پیش‌نویس زندگی و ارائه مثال برای رهایی از آن با استفاده از بالغ
هشتم	بالغ وحدت یافته و جمع بندی مباحث	مرور مباحث قبلی و بررسی تکالیف، آشنا کردن اعضا با مفهوم بالغ وحدت یافته، ارائه توضیح و راهکار برای اینکه بالغ بمانیم و افزایش صمیمیت، جمع‌بندی و ادغام و ایجاد ارتباط میان مباحث مطرح‌شده.	-

یافته ها

گروه آزمایش شامل ۴ (۲۶/۶۶٪) دانش‌آموز دختر پایه دوازدهم، ۶ (۴۰٪) دختر پایه یازدهم و ۵ (۳۳/۳۳٪) دختر پایه دهم است و گروه گواه شامل ۵ (۳۳/۳۳٪) دختر پایه دوازدهم، ۶ (۴۰٪) دختر پایه یازدهم و ۴ (۲۶/۶۶٪) دختر پایه دهم بود. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کننده‌ها در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۶/۹۳ و ۰/۷۹، و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۱۷/۰۶ و ۰/۷۹ بود. یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) به تفکیک در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

	متغیرها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
موقعیت استرس‌زا	راهبرد حل مسئله	گروه آزمایش	۴۰/۶۶	۲/۸۴	۵۴/۱۳	۴/۳۴
		گروه گواه	۴۰/۴۶	۲/۴۷	۴۲/۷۳	۴/۶۵
	راهبرد هیجان مدار	گروه آزمایش	۴۹/۲۶	۸/۰۳۹	۴۰/۰۰	۲/۳۹
		گروه گواه	۴۷/۵۳	۸/۱۶	۴۸/۹۳	۷/۵۰
	راهبرد اجتنابی	گروه آزمایش	۵۱/۲۰	۴/۳۶	۳۹/۲۰	۱/۷۸
		گروه گواه	۴۸/۸۰	۶/۴۸	۴۶/۲۰	۷/۴۸
	عزت نفس	گروه آزمایش	۲۲/۵۳	۳/۰۴	۳۴/۳۳	۳/۴۷
		گروه گواه	۲۲/۴۰	۲/۹۹	۲۶/۴۰	۲/۱۹
	اضطراب کلاس درس	گروه آزمایش	۷۳/۶۳	۴/۷۳	۵۴/۷۳	۲/۶۵
		گروه گواه	۷۵/۷۱	۴/۹۷	۷۱/۴۲	۴/۱۵

جدول شماره۲، یافته‌های توصیفی مربوط به هرکدام از متغیرهای پژوهش را به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد. همانطور که اطلاعات جدول بالا نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون تفاوت پیدا کرده است. قبل از انجام تحلیل کوواریانس چند متغیره پیش فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. برای نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و سطح معناداری محاسبه برای آماره Z بالاتر از ۰/۰۵ به دست آمد؛ این نشان می‌دهد توزیع متغیرها از منحی نرمال تبعیت می‌کند، همچنین آزمون لوین جهت بررسی مفروضه برابری واریانس‌های خطا نشان داد مفروضه برابری واریانس‌های خطا برای متغیرهای پژوهش برقرار است (P>۰/۰۵). نتایج آزمون M باکس نیز نشان می‌دهد ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در تمام سطوح متغیر مستقل گروه ها همگن یا برابر است (P>۰/۰۵). افزون بر این تعامل بین متغیر همپراش و مستقل در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار نبود که نشان می‌دهد پیش فرض همگنی شیب رگرسیون نیز برقرار است. بنابراین با رعایت پیش فرض‌های آزمون پارامتری، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس بلامانع است. برای مقایسه تفاوت‌های گروه آزمایش و کنترل در هر یک از متغیرهای

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

موقعیت استرس‌زا، عزت نفس و اضطراب کلاس درس، در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری متغیرهای موقعیت استرس‌زا، عزت نفس و اضطراب کلاس درس گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نمرات پس آزمون متغیر های جامعه آماری در دو گروه آزمایش و گواه

نام آزمون	مقدار	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
اثر پیلایی	۰/۹۵۳	۱۰۵/۹۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵۳	۱
لاندای ویلکز	۰/۰۴۷	۱۰۵/۹۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵۳	۱
اثر هتلینگ	۲۰/۱۷۲	۱۰۵/۹۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵۳	۱
بزرگترین ریشه روی	۲۰/۱۷۲	۱۰۵/۹۰۱	۴	۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵۳	۱

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیان می‌کند که بین دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای خرده مقیاس‌های موقعیت استرس‌زا (راهبرد حل مسئله، راهبرد هیجان‌مدار و راهبرد اجتنابی)، عزت نفس و اضطراب کلاس درس در مرحله پس‌آزمون، تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۱۰۵/۹۰۱$، $P>۰/۰۰۰۱$). میزان تاثیر یا تفاوت، برابر ۰/۹۵۳ است؛ به عبارت دیگر، ۹۵/۳ درصد تفاوت‌ها در افزایش عزت نفس و راهبرد حل مسئله و کاهش اضطراب کلاس درس، راهبرد هیجان مدار و راهبرد اجتنابی دانش‌آموزان، مربوط به تاثیر آموزش تحلیل رفتار متقابل است. به جهت بررسی نقطه تفاوت، از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید؛ نتیجه این تحلیل در جدول ۴ ارائه می‌شود.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری جهت مقایسه نمرات پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
خرده مقیاس راهبرد حل مسئله	پیش‌آزمون	۲۷/۷۴	۱	۲۷/۷۴	۱/۳۸	۰/۲۵۱	۰/۰۵۵
	گروه	۸۹۶/۱۹	۱	۸۹۶/۱۹	۴۴/۶۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۵۱
	خطا	۴۸۱/۲۴	۲۴	۲۰/۰۵	-	-	-
خرده مقیاس راهبرد هیجان مدار	پیش‌آزمون	۱۲/۲۹	۱	۱۲/۲۹	۱/۰۴	۰/۳۱۶	۰/۰۴۲
	گروه	۸۶۲/۷۰	۱	۸۶۲/۷۰	۷۳/۵۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۵۴
	خطا	۲۸۱/۶۵	۲۴	۱۱/۷۳۶	-	-	-
خرده مقیاس راهبرد اجتنابی	پیش‌آزمون	۱۴۶/۰۲	۱	۱۴۶/۰۲	۱۱/۷۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۹
	گروه	۵۴۵/۷۱	۱	۵۴۵/۷۱	۴۳/۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۶
	خطا	۲۹۸/۴۶	۲۴	۱۲/۴۳	-	-	-
عزت نفس	پیش‌آزمون	۴۱/۴۷	۱	۴۱/۴۷	۱۲/۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴۵
	گروه	۴۰۹/۱۵	۱	۴۰۹/۱۵	۱۲۴/۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۸۳۹
	خطا	۷۸/۷۴	۲۴	۳/۲۸۱	-	-	-
اضطراب کلاس درس	پیش‌آزمون	۴۴۹/۵۶	۱	۴۴۹/۵۶	۷/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۳۴
	گروه	۸۲۷/۱۶	۱	۸۲۷/۱۶	۵۱/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۸
	خطا	۲۴۵/۳۵	۲۴	۱۰/۴۳	-	-	-

با توجه به مقادیر جدول فوق می‌توان استنباط کرد بین دو گروه مورد مطالعه از نظر هر یک از مؤلفه‌های مورد بررسی تفاوت معنادار وجود دارد چراکه مقادیر F محاسبه شده در سطح $P<۰/۰۵$ معنادار هستند و با توجه به میانگین‌های برآوردشده این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش بوده است و لذا آموزش تحلیل رفتار متقابل بر راهبردهای مقابله‌ای، عزت‌نفس و اضطراب کلاس درس در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم اثربخش بوده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تحلیل رفتار متقابل بر راهبردهای مقابله‌ای، عزت‌نفس و اضطراب کلاس درس در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش تحلیل رفتار متقابل تأثیر مثبتی بر راهبردهای مقابله‌ای دانش‌آموزان داشته است. این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین، از جمله مطالعات کیکدم و همکاران (۲۰۲۳)، اولگا و همکاران (۲۰۲۳) و ون دورسن و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین یافته حاضر باید بیان کرد که، رحیمان و کودیکال (۲۰۲۰) معتقد هستند که آموزش تحلیل رفتار متقابل منجر به افزایش همدلی و ایجاد روابط مکمل مطلوب و ارتقاء کیفیت روابط از طریق بهبود توسعه‌ی فردی می‌شود. از این جهت، آموزش تحلیل رفتار متقابل به‌طور معناداری راهبردهای مقابله‌ای دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد؛ این تأثیر از طریق مکانیسم‌های شناختی-رفتاری نظیر افزایش خودآگاهی، اصلاح حالت‌های نفسانی (والد، بالغ، کودک) و تقویت ارتباطات بین‌فردی محقق می‌شود به صورتی‌که دانش‌آموزان، با یادگیری اصول آموزش تحلیل رفتار متقابل، بهتر قادر به تشخیص پاسخ‌های هیجانی ناسازگار و جایگزینی آن‌ها با راهبردهای سازنده‌تر مانند حل مسئله و جستجوی حمایت اجتماعی می‌شوند (زو و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین می‌توان اینگونه مطرح نمود که این یافته‌ها با مبانی نظری تحلیل رفتار متقابل و پژوهش‌های مرتبط در حوزه روان‌شناسی شناختی-رفتاری همسو بوده و نشان می‌دهد آموزش تحلیل رفتار متقابل می‌تواند به‌عنوان یک ابزار آموزشی مؤثر برای ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای در محیط‌های تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که تحلیل رفتار متقابل بر عزت‌نفس دانش‌آموزان نیز مؤثر بوده است. این یافته با پژوهش‌های گلشن و همکاران (۱۳۹۹)، کامیره (۲۰۲۲) و بوئن و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش تحلیل رفتار متقابل، با تأثیر بر ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری، یکی از کارآمدترین روش‌ها برای تقویت عزت‌نفس است. در تبیین چگونگی تاثیر آموزش تحلیل رفتار متقابل بر عزت‌نفس دانش‌آموزان باتوجه به نتایج این مطالعات، آموزش تحلیل رفتار متقابل تأثیر مثبت و معناداری بر افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان دارد، به صورتی‌که این تأثیر از طریق مکانیسم‌های روان‌شناختی متعددی مانند اصلاح پیش‌نویس‌های محدودکننده زندگی و تقویت خودپنداره تحقق می‌یابد. با آموزش تحلیل رفتار متقابل، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که خودسنجی‌های انتقادی را تعدیل کرده، با تفکر منطقی به ارزیابی خود بپردازند و احساس خودارزشمندی را تقویت کنند (بهارلو و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، بهبود مهارت‌های ارتباطی و دریافت بازخوردهای مثبت از دیگران که از مؤلفه‌های کلیدی تحلیل رفتار متقابل است، به رشد عزت‌نفس کمک می‌کند (سرفراز و همکاران، ۲۰۲۴). این یافته‌ها با نظریه‌های روان‌شناسی تحولی و پژوهش‌های مرتبط با تأثیر مداخلات شناختی-ارتباطی بر خودپنداره همخوانی دارد و نشان می‌دهد می‌تواند به‌عنوان یک روش مداخله‌ای مؤثر در محیط‌های آموزشی برای ارتقای عزت‌نفس دانش‌آموزان به کار رود.

همچنین یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که آموزش تحلیل رفتار متقابل به کاهش اضطراب کلاس درس دانش‌آموزان کمک می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های گریگوریادیس و همکاران (۲۰۲۲)، رحمتی و همکاران (۱۳۹۹) و شایسته کیا و همکاران(۱۴۰۲) همسو بود. در تبیین رابطه تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اضطراب کلاس درس همچنان که قبلا بیان شد، مطابق با نتایج این پژوهش‌ها، آموزش تحلیل رفتار متقابل به صورت معناداری موجب کاهش اضطراب کلاس درس دانش‌آموزان شده است. این تأثیر از طریق مکانیسم‌های چندگانه، شامل تعدیل حالت‌های ناسازگار (به ویژه کاهش انتقادهای درونی و افزایش کارکرد منطقی)، اصلاح الگوهای ارتباطی اضطراب‌زا و تقویت مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی محقق می‌شود (نادریان و همکاران، ۱۴۰۲). بر اساس چارچوب نظری تحلیل رفتار متقابل، دانش‌آموزان با شناسایی و بازنویسی پیش‌نویس‌های اضطراب‌آور زندگی، می‌توانند پاسخ‌های هیجانی خود را در موقعیت‌های کلاسی، بهتر مدیریت کنند و همچنین در بهبود درک روابط بین‌فردی و کاهش بازی‌های روانی منفی در کلاس درس منجر به ایجاد محیط آموزشی امن‌تر و کاهش عوامل استرس‌زای اجتماعی شده است ژانگ و همکاران (۲۰۲۴). این یافته‌ها با مطالعات قبلی در حوزه کاربردهای آموزشی تحلیل رفتار متقابل و نظریه‌های اضطراب شناختی-اجتماعی همسو است.

به‌طور کلی، پژوهش حاضر نشان داد که آموزش تحلیل رفتار متقابل با ارتقای توانمندی‌های شناختی، هیجانی و رفتاری، تأثیرات مثبتی بر راهبردهای مقابله‌ای، تقویت عزت‌نفس و کاهش اضطراب کلاس درس دانش‌آموزان دارد. این آموزش‌ها با تقویت خودآگاهی و مدیریت هیجانات، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا راهبردهای مقابله‌ای خود را افزایش داده و در کاهش اضطراب تحصیلی و ارتقای مهارت‌های روانی-اجتماعی مؤثر است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

این پژوهش با محدودیت‌هایی مانند نمونه‌گیری هدفمند، نبود دوره پیگیری و استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی همراه بود که تعمیم نتایج را محدود می‌کند. همچنین متغیرهای مهمی مانند وضعیت اقتصادی خانواده کنترل نشدند. برای تحقیقات آینده پیشنهاد می‌شود از نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود، دوره‌های پیگیری طراحی گردد و اثربخشی این روش با سایر درمان‌ها مقایسه شود. کاربرد عملی تحلیل رفتار متقابل در مدارس نیز می‌تواند به کاهش اضطراب تحصیلی و بهبود مهارت‌های دانش‌آموزان کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود در مراکز مشاوره از رویکرد تحلیل رفتار متقابل برای کاهش اضطراب تحصیلی و ارتقای مهارت‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان استفاده شود.

منابع

بهارلو، ف.، مهدیان، ح.، و بخشی پور, ا. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی رفتار درمانی دیالکتیکی و تحلیل رفتار متقابل بر مشکلات بین‌شخصی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی. *جامعه شناسی آموزش و پرورش*, ۹(۲), ۳۴۵-۳۵۵. doi: 10.22034/ijes.2023.2010721.1462

توجهی، م.، و تمنائی فر، م. (۱۴۰۱). رابطه راهبردهای مقابله ای و حمایت اجتماعی با اضطراب امتحان دانش آموزان در پاندمی کووید۱۹: نقش واسطه ای تاب آوری تحصیلی. *روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۲۰(۲ (پیاپی ۳۹))، ۱۴۹-۱۶۳. SID. https://sid.ir/paper/1045560/fa

حسینی، ا، زهراکار، ک.، داورنیا، ر.، و شاکرمی، م. (۱۳۹۵). پیش‌بینی آسیب‌پذیری در برابر استرس بر اساس حمایت اجتماعی، تاب‌آوری، راهبردهای مقابله‌ای و ویژگی‌های شخصیتی در دانشجویان. *پژوهش های علوم شناختی و رفتاری۶*(۲) ,۲۷-۴۲. doi: 10.22108/cbs.2016.20992

خادمیان، م.، و کجباف نژاد، ه. (۱۳۹۵). بررسی باورهای غیرمنطقی و راهبردهای مقابله با استرس به عنوان پیش بین های میزان تاب آوری و رشد پس از رخداد آسیب زا در مادران کودکان دارای اتیسم، *نشریه کودکان استثنایی*، ۱۶(۲)، ۸۷-۹۸. https://www.magiran.com/p1651016

رحمتی، ص.، هوشمندی، ر.، موسوی انزهایی، آ.، و دهاقین، و. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش گروهی تحلیل رفتار متقابل بر تحمل پریشانی و حل مسئله اجتماعی نوجوانانِ بزهکار. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*, ۱۰(۳۷), ۴۵-۶۴. doi: 10.22034/spr.2020.109696

شایسته کیا، م.، هاشمیان، ک.، و ابوالمعالی الحسینی، خ. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی دوره های آموزشی تحلیل رفتار متقابل (T.A) و مواجهه سازی خیالی و جلوگیری از پاسخ (ERP) بر کاهش اضطراب تحصیلی دانش آموزان، https://http://noo.rs/mW5qj

غباری بناب، ب.، نصرتی، ف.، و بزرگی، م. (۱۳۹۹). بررسی رابطه سبک های دلبستگی به خدا, صبر و عزت نفس در دانشجویان دانشگاه تهران. *پژوهش در دین و سلامت*، ۶(۳)، ۴۴-۶۰. SID. https://sid.ir/paper/415417/fa

گلشن، ا.، ضرغام حاجبی، م.، و صبحی قراملکی، ن. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش تحلیل رفتار متقابل بر نگرش صمیمانه، عزت نفس و افسردگی زنان معلول جسمی-حرکتی. *روانشناسی سلامت*, ۹(۳۶), ۲۵-۴۴. doi: 10.30473/hpj.2021.54873.4936

موسوی، س.، صفری، س.، و رضایی، س. (۱۳۹۶). تاثیر رضایت از نام بر اضطراب کلاس درس, حرمت خود, کمرویی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *سلامت روان کودک*، ۴(۲)، ۳۷-۴۸. SID. https://sid.ir/paper/258387/fa

نادری، ز.، سهرابی، ف.، برجعلی، ا.، و دلاور، ع. (۱۴۰۱). تدوین و اعتباریابی بسته مداخله روانی حرکتی و اثربخشی آن بر حافظه کاری, توجه و علائم اضطراب آشکار در دانش آموزان دختر مضطرب. *روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۹(۲)، ۷۶-۹۱. SID. https://sid.ir/paper/1074853/fa

نادریان، م.، غضنفری، ا.، احمدی، ر.، و چرامی، م. (۱۴۰۲). تاثیر درمان گروهی متمرکز بر هیجان و تحلیل رفتار متقابل بر صمیمیت, پذیرش اجتماعی و شفقت در افراد مضطرب. *علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)*، ۳۰(۲)، ۵۱-۶۰. SID. https://sid.ir/paper/1130549/fa

Ayelet Oreg, & Taubman, O. (2024). Understanding posthumous sperm retrieval during war through a terror management theory perspective. *Social Science & Medicine*, 349, 116870–116870. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116870

Berne E. (1958). Transactional analysis: a new and effective method of group therapy. American journal of psychotherapy, 12(4), 735–743. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1958.12.4.735

Bowen, M. (2020). Family treatment in clinical practice. New York: *Jason Aronson*. https://murraybowenarchives.org/books/family-therapy-in-clinical-practice/

Camiré, M. (2022). The two continua model for life skills teaching. *Sport, Education and Society*, 1–14. https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073438

Chauhan, S., Ann Mary Babu, Dahabo Adi Galgalo, Csaba Melczer, Viktória Prémusz, & István Karsai. (2024). Effect of yoga in medical students to reduce the level of depression, anxiety, and stress: pilot study (Goodbye Stress with Yoga GSY). *BMC Complementary Medicine and Therapies*, *24*(1). https://doi.org/10.1186/s12906-024-04496-0

Cigdem Beyan, Alessandro Vinciarelli, & Alessio Del Bue. (2023). Co-Located Human-Human Interaction Analysis using Nonverbal Cues: A Survey. *ACM Computing Surveys*. https://doi.org/10.1145/3626516

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: *Freeman*. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=534674

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]

Endler, N. S., & Parker, J. (1990). Coping Inventory for Stressful Situations. *PsycTESTS Dataset*. https://doi.org/10.1037/t02138-000

Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the Reciprocity in Dyadic Teacher-Child Relationships: One-With-Many Multilevel Design. *Frontiers in Education*, 6. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.811934

Ilhan, F., Ozfidan, B., & Yilmaz, S. (2019). Home visit effectiveness on students' classroom behavior and academic achievement. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(1), 61-80. https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/45447/570403

Jacqueline Maria Dias, Muhammad Arsyad Subu, Nabeel Al-Yateem, Fatma Refaat Ahmed, Syed Azizur Rahman, Mini Sara Abraham, Sareh Mirza Forootan, Farzaneh Ahmad Sarkhosh, & Fatemeh Javanbakh. (2024). Nursing students' stressors and coping strategies during their first clinical training: a qualitative study in the United Arab Emirates. *BMC Nursing*, 23(1). https://doi.org/10.1186/s12912-024-01962-5

Jiménez-Mijangos, L. P., Rodríguez-Arce, J., Martínez-Méndez, R., & Reyes-Lagos, J. J. (2022). Advances and challenges in the detection of academic stress and anxiety in the classroom: A literature review and recommendations. *Education and Information Technologies*, 28(4), 3637–3666. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11324-w

Jimoh, D. O., Raji, N. A., Fowowe-Ogunmilugba, B. J., Umanhonlen, S., & Adewuyi, H. O. (2023). Academic motivation, self-esteem, and test anxiety on the academic outcomes of students. *The Millennium University Journal*, *8*(1), 23–30. https://doi.org/10.58908/tmuj.v8i1.61

Joaquín Rodríguez-Ruiz, Inmaculada Marín-López, & Espejo-Siles, R. (2024). Is artificial intelligence use related to self-control, self-esteem and self-efficacy among university students? *Education and Information Technologies*, 30. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12906-6

Kia, M. S., Hashemian, K., & Alhosseini, K. A. (2023). Comparing the effectiveness of transactional analysis (TA) and imaginary exposure and response prevention (ERP) training courses on reducing students' academic anxiety. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(4), 1–10. https://doi.org/10.61186/jayps.4.4.1

Levine, T. R., & McCroskey, J. C. (1990). Measuring trait communication apprehension: A test of rival measurement models of the PRCA-24. *Communication Monographs*, *57*(1), 62–72. https://doi.org/10.1080/03637759009376185

Liu, X., Cao, X., & Gao, W. (2022). Does low Self-Esteem predict anxiety among Chinese college students? *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 15, 1481–1487. https://doi.org/10.2147/prbm.s361807

Muris, P., & Otgaar, H. (2023). Self-Esteem and Self-Compassion: A Narrative review and Meta-Analysis on their links to Psychological Problems and Well-Being. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 16, 2961–2975. https://doi.org/10.2147/prbm.s402455

Olga Vyacheslavovna Sergeeva, Zheltukhina, M. R., Bikbulatova, G. I., Sokolova, E. G., Olesya Digtyar, Prokopyev, A. I., & Sizova, Z. M. (2023). Examination of the relationship between information and communication technology competencies and communication skills. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep483–ep483. https://doi.org/10.30935/cedtech/13819

Rahiman, H., & Kodikal, R. (2020). Understanding transactional analysis of managers: an empirical study in India. *Problems and Perspectives in Management*, *18*(1), 141–153. https://doi.org/10.21511/ppm.18(1).2020.13

Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1998). Communication: Apprehension, avoidance, and effectiveness (5th ed.). https://g.co/kgs/UncX4Nf

Šare, S., Ljubičić, M., Gusar, I., Čanović, S., & Konjevoda, S. (2021). Self-Esteem, anxiety, and depression in older people in nursing homes. *Healthcare*, 9(8), 1035. https://doi.org/10.3390/healthcare9081035

Sarfaraz, B., Malik, A. A., & Nadeem, R. (2024). Examining the regression analysis of teacher acceptance on school children's Self-Esteem. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(1), 597–604. https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i1.2103

van Dorssen-Boog, P., van Vuuren, T., de Jong, J., & Veld, M. (2022). Healthcare workers' autonomy: testing the reciprocal relationship between job autonomy and self-leadership and the moderating role of need for job autonomy. *Journal of Health Organization and Management*, *36*(9), 212–231. https://doi.org/10.1108/jhom-04-2022-0106

Zhang, J., & Zeng, Y. (2024). Effect of College Students' Smartphone Addiction on Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Anxiety and Moderating Role of Sense of Academic Control. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 933–944. https://doi.org/10.2147/PRBM.S442924

Zhao, Y. (2024). The Impact of College Students' Academic Stress on Student Satisfaction from a Typological Perspective: A Latent Profile Analysis Based on Academic Self-Efficacy and Positive Coping Strategies for Stress. *Behavioral Sciences*, 14(4), 311. https://doi.org/10.3390/bs14040311

Zou, M., Liu, B., Ji, J., Ren, L., Wang, X., & Li, F. (2024). The Relationship between Negative Coping Styles, psychological resilience, and positive coping Styles in Military Personnel: A Cross-Lagged Analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 17, 13–21. https://doi.org/10.2147/prbm.s447096

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-27]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.3.133]