



فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی

اثربخشی آموزش رشد محور ویژه بزرگسالان ۳۵ تا ۴۵ سال در ارتقای انسجام خود و یادگیری مادام‌العمر

رویا موسایی^{id}

خدیدجه ابوالمعالی الحسینی*^{id}

فریبرز باقری^{id}

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
دانشیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران
دانشیار گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

abolmaali@riau.ac.ir

ایمیل نویسنده مسئول:

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۴

دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۹

فصلنامه علمی پژوهشی
خانواده‌درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷

<http://Aftj.ir>

دوره ۴ | شماره ۵ پیاپی ۱۹ | ۲۰۵-۱۹۲

زمستان ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:
درون متن:

(موسایی و همکاران، ۱۴۰۲)

در فهرست منابع:

موسایی، رویا، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، و باقری، فریبرز. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش رشد محور ویژه بزرگسالان ۳۵ تا ۴۵ سال در ارتقای انسجام خود و یادگیری مادام‌العمر. خانواده‌درمانی کاربردی، ۴(۵)، ۱۹۲-۲۰۵.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش رشد محور ویژه بزرگسالان ۳۵ تا ۴۵ سال در ارتقای انسجام خود و یادگیری مادام‌العمر انجام شده است. روش پژوهش: برای انجام پژوهش، روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل به کار برده شده است. جامعه آماری شامل زنان ۳۵ تا ۴۵ سال شاغل در مراکز بهداشتی درمانی شهرستان اسلامشهر در سال ۱۴۰۱ بود که ۳۰ نفر (۱۵ نفر آزمایش و ۱۵ نفر کنترل) از این افراد که واجد ملاک‌های ورود بودند به روش در دسترس انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرهای وابسته، پرسش‌نامه احساس انسجام آنتونوسکی (۱۹۹۳) و یادگیری مادام‌العمر کربی و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شده است. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس تک متغیره بهره گرفته شد. یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که اجرای بسته آموزشی منجر به افزایش معنادار در انسجام خود ($F=11,18$ و $p<0,01$) و یادگیری مادام‌العمر ($F=10,88$ و $p<0,01$) بود. نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش رشد محور ویژه بزرگسالان ۳۵ تا ۴۵ سال در ارتقای انسجام خود و یادگیری مادام‌العمر اثربخش است.

کلیدواژه‌ها: رشد محور، تکالیف رشدی، آموزش بزرگسالان، انسجام خود، یادگیری بزرگسالان.

مقدمه

رشد و یادگیری در بزرگسالی، از حوزه‌های مطالعاتی مهم در روانشناسی و علوم تربیتی است. در آموزش بزرگسالان، بر توسعه توانمندی‌های بزرگسال برای قرار گرفتن در فرایند تغییر، تاکید می‌شود. تفکر و یادگیری عوامل مهم برای ایجاد آگاهی از رفتارها و مهارت‌های جدید هستند. بنابراین ورود افراد به فرایند تغییر، نیازمند فرایندهای بنیادی یادگیری بیشتری است (بوستروم و همکاران، ۲۰۱۸). از آنجایی که هر مرحله از زندگی ویژگی‌های خاص خود را دارد، به نظر منطقی می‌رسد که زمینه رشد در هنگام تجزیه و تحلیل سبک زندگی افراد در یک مرحله معین بررسی شود (زادوورنا-کیسلک، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان می‌دهد که تنها با در نظر گرفتن ماهیت رشد می‌توان تصویر کاملی از رضایت از زندگی، سلامت و عملکرد روانی اجتماعی افراد در مراحل مختلف بزرگسالی ارائه داد (انگ و جیاکینگ، ۲۰۱۲). برای هر مرحله رشد و تکامل، انتظارات اجتماعی وجود دارند. روان‌شناسان رشد و تکامل این انتظارات اجتماعی را با اصطلاح تکالیف رشد و تکاملی تعبیر می‌کنند. به طور خاص، بسیاری از مطالعات نظری و تجربی اخیر بر ارتباط کاربرد عملی تکالیف رشدی هر دوره با دستیابی به تکالیف رشدی در دوره بعدی زندگی تأکید می‌کنند (اینفارنا و همکاران، ۲۰۲۰).

زادوورنا-کیسلک (۲۰۱۹) فرهنگ و هنجارهای اجتماعی را بر یادگیری جنبه‌های مختلفی از تکالیف رشدی موثر می‌داند. در واقع، مردم در هر گروه فرهنگی الگوهای رفتاری خاص و مهارت‌های خاصی را آسانتر و بسیار موفقیت آمیزتر از الگوهای رفتاری و مهارت‌های دیگر یاد می‌گیرند. بنابراین، هر گروه از اعضایش انتظار دارد امور خاصی را در مراحل گوناگون رشد و تکامل انجام دهند. در بزرگسالی همچون سایر دوره‌های سنی، فرد دارای ویژگی‌ها و نیازهای مربوط به دوره خود است. لوینسون برای دوره میانسالی روی ساختار زندگی تأکید دارد و این ساختار را شامل وظایف شخص برای مرزبندی دنیای درونی و بیرونی خود می‌داند. ساختار زندگی عمدتاً از روابط اجتماعی و روابط با محیط و دستاوردهایی است که فرد از این طریق به دست می‌آورد. افراد عمدتاً روابط کاری و خانوادگی را مهمترین دغدغه بزرگسالی عنوان می‌نمایند. برای ایجاد ساختار زندگی، وجود یک مربی برای فرد ضروری است. در واقع، وی بر آموزش‌های متناسب با رشد تأکید دارد. مربی و ارائه آموزش‌های اصولی به بزرگسالان می‌تواند مهارت‌ها، دانش و نگرش لازم برای تحقق رویای زندگی بزرگسالی را به فرد عرضه کند (احدی و محسنی، ۱۳۹۴). شای رشد شناختی در بزرگسالی را شامل تجربه تفکر در موضوعات مختلف زندگی و فراتر رفتن از مرحله صوری می‌داند و کاربست تواناییهای شناختی در زندگی را مهمترین بخش رشد شناختی در بزرگسالان می‌داند. بنابراین آن‌ها باید هم به مساله و هم به موقعیت توجه کنند. این امر نشان می‌دهد که بزرگسال، بی‌نیاز از آموزش نیست و فقط موضوعات و روش‌های آموزش بزرگسالی متفاوت از سایر دوره‌هاست (برک، ۱۳۹۷: ترجمه سیدمحمدی).

مزیرو معتقد است که یادگیری در بزرگسالی چیزی بیشتر از اضافه کردن اطلاعات است و به معنای معنا بخشیدن به تجربه است و می‌تواند موجب تغییر در عقیده، نگرش یا دیدگاه افراد شود که این تغییرات عامل اصلی در این نوع یادگیری هستند (تیمر، ۲۰۱۵). بنابراین، آموزش در دوره بزرگسالی مستلزم در نظر گرفتن ویژگی‌های رشدی بزرگسالان است و نقش خودتعیین‌گر بزرگسالان می‌بایست در نظر گرفته شود (ماری بلسچک، ۲۰۱۷). آموزش بزرگسالان باید منطبق بر تجارب زندگی بزرگسالی بوده و بتواند حس بارور شدن و توانایی تصمیم‌گیری را در فرد رشد دهد (وودز، ۲۰۱۵). تجارب انباشته زندگی باید به یک حس بارور

شدن در خود تبدیل شود. هویت یکپارچه از فرایند دوجانبه محاسبه و خویش‌تنداری ایجاد می‌شود. در روند محاسبه، انسان هویت ساخته به دست خویش را ارزیابی می‌کند. هویتی که در طول زندگی، تصمیم‌ها و رفتارها را می‌سازد. روند خویش‌تنداری با تسلیم هویت ساخته شده از خود و بازیابی حسی عمیقتر از خود، به عنوان جزئی از یک کل عظیم‌تر، تکمیل می‌سازد (پاور و همکاران، ۱۹۸۸). از نظر اریکسون، هراندازه فرد در زندگی گذشته به نحو بهتر و کارآمدتری با مشکلات کنار آمده باشد، در سنین بالاتر بیشتر احساس خشنودی و رشدیافتگی می‌کند. فردی که از مرور رویدادهای زندگی خود ناخوش است و غم فرصت‌های از دست رفته را می‌خورد و احساس ناامیدی و واماندگی به او دست می‌دهد و از هدف‌های تحقق نیافته رنج می‌برد، نمی‌تواند به انسجام خود دست یابد (شولتز و شولتز، ۲۰۱۳، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۳).

احساس انسجام تجربه درونی است که به صورت تدریجی در طول جوانی رشد می‌کند تا فرد به کیفیت نسبتاً پایداری برسد (سوپر و همکاران، ۲۰۱۶، هوجوالدر، ۲۰۱۹) و افزایش احساس انسجام خود موجب بهبود کیفیت زندگی می‌شود (حاجی و خادم مسجدی، ۱۳۹۸). در واقع، یکپارچگی خود، چرخه زندگی منحصر به فرد شخص، بدون ذره‌ای ندامت و پشیمانی است (کریمی و اسمعیلی، ۱۳۹۷). در نیل به انسجام خود، نمی‌توان از اثرات پایدار تجارب افراد، ساختارهای زیست محیطی و بیولوژیکی و نقش‌های اجتماعی غافل شد. این امر موجب شده است که آموزش‌های بزرگسالان جهت بهره برداری بیشتر از تجارب زندگی، مورد توجه قرار گیرد (جنوکس، وان زالک و بک، ۲۰۱۷). وظیفه مهم در دوره بزرگسالی نیل به انسجام خود است که مشتمل بر سازگاری با رویدادهای زندگی گذشته و نزدیکان است و در یافتن نظم و معنا، پذیرفتن چرخه زندگی و احترام به خود هویدا می‌شود (لی، ۲۰۲۰). انسجام خود، یک منبع شخصی رشد دهنده است که به عنوان یک ساختار شناختی در فرآیند ادراک محیط مورد استفاده قرار می‌گیرد (مک‌گی و همکاران، ۲۰۱۸).

انتظار می‌رود اجرای آموزش‌های رشد‌محور بتواند با ارتقای بهره برداری از تجربه، گرایش افراد به یادگیری مادام‌العمر را افزایش دهد. یادگیری مادام‌العمر یک اصل سازمان‌یافته چندبعدی است که جنبه عمودی آن شامل طی فرآیند یادگیری از تولد تا مرگ است و جنبه افقی آن که کل گستره زندگی فردی و اجتماعی را در بر می‌گیرد، بر زمینه‌های متفاوت یادگیری شامل خانواده، اجتماع، مدرسه و محل کار متمرکز می‌شود. این نوع از یادگیری به جای تمرکز روی یادگیری یکنواخت در یک برهه از زندگی و استفاده از آن در بقیه عمر، ناگزیر از پراکنده‌سازی تمامی حواس و امکانات یادگیری در سرتاسر عمر است تا فرد بتواند متناسب با تغییرات روزمره زندگی و همراه با آن‌ها، امکانات معیشتی خود را در این تطابق‌یابی جدید به بهترین وجه میسر سازد (گزارش توسعه جهانی، ۲۰۱۸). آموزش باید افق‌های گسترده تری را برای همه فراهم کند تا پیوسته بتوانند به رشد خود در سراسر زندگی ادامه دهند، به طوری که مهارت و شایستگی‌ها همواره نوسازی شده و یادگیری در آن‌ها درونی گردد (رحیمی پسند، ۱۳۹۵). یادگیری در بزرگسالی، شامل یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای بودن و یادگیری برای زیستن با دیگران است. این چهار ستون طیف گسترده‌ی یادگیری مادام‌العمر را شناسایی می‌نماید (بیلت، ۲۰۱۸). یادگیری برای دانستن به معنای تسلط پیدا کردن به ابزارهای دانش است که می‌تواند موجب درک لذت کشف و دانایی شود. یادگیری برای انجام دادن به معنای توانا کردن انسان برای مواجهه با موقعیت‌های مختلف و اغلب غیرقابل پیش‌بینی

و توانایی کار کردن در فعالیت‌های گروهی است. یادگیری برای بودن به معنی رشد استقلال، توانایی تفکر منطقی و مهارت در بحث است، به طوری که افراد بتوانند به بهترین شیوه با موقعیت‌های مختلف زندگیشان روبرو شوند. اصل یادگیری برای بودن به توسعه انسان ناشی از آگاهی نسبت به خود و روابط خود با سایر افراد مبتنی است. یادگیری برای زیستن با دیگران به معنی رشد صبر و شکیبایی، عدم خشونت و ارزش‌گذاری به تفاوت‌های میان انسان‌ها است (روشه، ۲۰۱۷). بنابراین، ایجاد تجارب ارزنده در زندگی، ارتقای رشد شناختی و عاطفی جهت بهره‌برداری از تجربه‌های زندگی و نیل به دگرگونی و هدایت مبتنی بر خودمختاری بزرگسال در جریان آموزش، شکل‌گیری انسجام خود برای درک و مدیریت تجارب استرس‌زا و نیل به معنایابی در زندگی و ایجاد انگیزه برای تداوم یادگیری در فرد بزرگسال و در نهایت بهبود روابط بین فردی بزرگسال در محیط کار و خانواده این ضرورت را نمایان می‌سازد که می‌بایست، آموزش بزرگسالان مورد تجدید نظر قرار گیرد. از سوی دیگر، مرور پژوهشها در حوزه آموزش بزرگسالان نشان می‌دهد که فقر جدی در توجه به ویژگیهای رشدی بزرگسالان در آموزش این گروه سنی وجود دارد. لذا، با هدف نیل به موارد فوق الذکر، بتواند محتوا و ساز و کارهای اجرایی برای آموزش متناسب با نیاز جامعه بزرگسال مورد بازبینی و طراحی مجدد قرار گیرد. براساس موارد فوق الذکر، در پژوهش حاضر تلاش خواهد شد تا بسته آموزشی ویژه بزرگسالان که مبتنی بر نیازهای رشدی دوره بزرگسالی بوده و تسهیل‌کننده مسیر تحول مثبت در آنها باشد، تدوین شود و اثربخشی اجرای این بسته بر انسجام خود، رابطه والد-فرزند و یادگیری مادام‌العمر مورد بررسی قرار گیرد.

روش پژوهش

برای انجام پژوهش، از روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری شامل زنان بزرگسال در دامنه سنی ۳۵ تا ۴۵ سال است. نمونه شامل ۳۰ زن در سنین ۳۵ تا ۴۵ سال شاغل در مراکز بهداشتی درمانی شهرستان اسلامشهر در سال ۱۴۰۱ است. این ۳۰ زن از پرسنل سه مرکز بهداشتی - درمانی در اسلامشهر انتخاب شدند. از این ۳۰ نفر، ۱۵ نفر که تمایل به شرکت در دوره آموزشی داشتند به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند و ۱۵ نفر دیگر در گروه کنترل جای گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای اجرای آزمایشی برنامه مداخله‌ای شامل عدم دریافت سایر برنامه‌های آموزشی و درمانی در حوزه روانشناسی، توافق آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، سن بین ۳۵ تا ۴۵ سال، سطح سواد دیپلم و بالاتر و نداشتن اختلالات روانپزشکی است.

ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه احساس انسجام آنتونوسکی (۱۹۹۳). این پرسش‌نامه آزمونی ۲۹ سؤالی است که به صورت ۳ یا ۵ گزینه‌ای و با مقیاس لیکرت (۷ درجه‌ای) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره‌ای که آزمودنی از این مقیاس می‌گیرد، به ترتیب ۲۹ و ۲۰۳ است. پایایی این پرسش‌نامه را در پژوهشی ۰٫۸۷ و در پژوهش دیگری ۰٫۸۶ گزارش کرده‌اند (فلنسبورگ-مادسن و همکاران، ۲۰۰۶). این پرسش‌نامه در ایران توسط علی پور و شریف (۱۳۹۱) در جامعه دانشجویی اعتبارسنجی شده است. ضریب آلفا به دست آمده در

این پرسشنامه برابر ۰,۹۶ به دست آمده است. در تحلیل عاملی، تنها یک عامل شناسایی شد که ۷۶,۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌نمود (علی پور و شریف، ۱۳۹۱).

۲. پرسشنامه یادگیری مادام العمر کربی و همکاران (۲۰۱۰). مقیاس یادگیری مادام العمر (LLS) توسط کربی، کنپر، لامون و ایگناتوف (۲۰۱۰) طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس شامل ۱۴ سوال بوده و دارای پنج خرده مقیاس تعیین اهداف، استفاده از دانش و مهارت‌ها، خودجهت دهی و خودارزیابی، جانمایی اطلاعات و سازگاری با استراتژی‌های یادگیری می‌باشد. نمره گذاری این ابزار در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (امتیاز ۱) تا کاملاً موافقم (امتیاز ۵) می‌باشد. سوالات ۱ - ۲ - ۳ - ۴ - ۶ - ۱۱ - ۱۴ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. مقدار آلفا کرانباخ در پژوهش کربی و همکاران (۲۰۱۰) برابر ۰,۷۱ به دست آمده است. این مقیاس در ایران توسط گیاهی و همکاران (۱۳۹۸) در جامعه دانشجویی اعتباریابی شده است. در پژوهش گیاهی و همکاران، برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مولفه‌های اصلی استفاده شد. تحلیل عاملی یک ساختار دو عاملی را آشکار کرد. عامل‌های "خود جهت دهی و خود ارزیابی" و "به کار بردن دانش و مهارت‌ها". همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد که همسانی درونی عامل خود جهت دهی و خود ارزیابی (۰/۴۷) و عامل به کار بردن دانش و مهارت‌ها (۰/۶۳) و ضریب پایایی مقیاس با روش بازآزمایی در فاصله زمانی دو هفته برای عامل خود جهت دهی و خود ارزیابی (۰/۸۱) و به کار بردن دانش و مهارت‌ها (۰/۷۰) بود. همبستگی منفی بین نمرات یادگیری مادام العمر و فرسودگی تحصیلی (ضریب همبستگی -۰,۴۶) بیانگر روایی واگرا، همبستگی مثبت با یادگیری عمیق (ضریب همبستگی ۰,۵۲) و با انگیزه پیشرفت (همبستگی ۰,۴۹) بیانگر روایی همگرای این مقیاس بود. لذا مقیاس یادگیری مادام العمر دارای روایی سازه، همگرا و واگرای مناسب می‌باشد.

۳. آموزش رشد محور: در پژوهش حاضر بسته آموزشی رشد محور که توسط محقق و همکاران تدوین شده است، مورد استفاده قرار گرفته است (موسایی، ابوالمعالی الحسینی و باقری، ۱۴۰۲). این بسته آموزشی طی یک پژوهش کیفی طراحی شده و شامل ۱۱ جلسه آموزشی است.

جدول ۱. بسته آموزشی رشد محور

جلسه	عنوان	هدف	فعالیت‌ها
۱	معارفه	آشنایی و برقراری ارتباط با اعضای گروه	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطع متقابل مشاور و اعضای گروه بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا درباره هدف بیان منطق و مراحل مداخله بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه معرفی کتاب جهت انتخاب اعضا (انتخاب نهایی: راز آرامش بعد از سی سالگی و زندگی نزیسته ات را زندگی کن)
۲	خودکاوی	شناخت خود، قوت‌ها، ضعف‌ها، رنج‌ها، آرزوها	مروری بر خودآگاهی تهیه فهرستی از نقاط قوت و ضعف (مهارتی، شخصیتی، نگرشی، احساسی و ...) تهیه فهرستی از رنج‌های زندگی، آرزوهای محقق نشده، الزامات طراقت فرسای زندگی کنونی

ورود مقدماتی به موضع رنج و پذیرش	
۳	<p>پذیرش و رنج تعریف و معنای رنج و رویارویی با آن</p> <p>رنج از دیدگاه‌های روانشناسی الگوهای تک بعدی ذهنی و تولید رنج لزوم تغییر دیدگاه به رنج و نحوه مواجهه با آن رنج‌ها، حرف‌های جذابی برای گفتن دارند</p>
۴	<p>پذیرش و رنج پذیرش احساسات درونی و شنیدن صدای درون جهت نیل به نیازها (مبتنی بر رویکرد اکت و نیازهای روانشناختی براساس نظریه گرینبرگ)</p> <p>پذیرش افکار و احساسات درونی منفی توصیف احساسات خشم، ترس، غم و شرم توصیف ارتباط احساسات منفی با نیازهای درونی نیازهای برآورده نشده و آسیب پذیری خود (self) خودتسکینی و شفقت به خود تجربه بودن در زمان حال تعدیل در باور نادرست "جهان، باید با آرزوها و برداشتهای من مطابقت داشته باشد"</p>
۵	<p>معنای زندگی مواجهه با بی معنایی معنا و تحقق خود</p> <p>معنای گمشده معنای زندگی در اندیشه‌های هگل، فرانکل و سلیگمن</p>
۶	<p>معنای زندگی فعالیت گروهی در کاوش معنای زندگی</p> <p>بازتاب تجربه‌های درونی اعضا در خصوص معنای زندگی، نگرش به زندگی، تمایز بین معنا و هدف در زندگی، اقدام در راستای باورهای معنایی و ... پیوند دوباره با جوهره خویشتن</p>
۷	<p>آموزش هیجانی</p> <p>آموزش تنظیم هیجانی ۱ (انتخاب موقعیت) ارائه آموزش هیجانی (شناخت انواع هیجانها و حالت‌های هیجانی)</p> <p>ارزیابی میزان آسیب پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی اعضاء شاملسه بخش: ۱. خودارزیابی با هدف شناسایی تجربه‌های هیجانی خود ۲. خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجان خود و ۳. خودارزیابی با هدف شناسایی راهبردهای تنظیمی خود.</p>
۸	<p>آموزش تنظیم هیجانی ۲ (مهارت هیجانی و اصلاح موقعیت)</p> <p>آموزش مهارت تسکین و تعدیل هیجان ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب. آموزش مهارت‌ها از جمله: ۱. مهارت حل مساله ۲. مهارت بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).</p>
۹	<p>مربیگری مالی مجهز شدن به افکار، باورها و ابزاهایی برای اخذ بهترین تصمیمات مالی. تغییر دیدگاه به پول</p> <p>ارزیابی دیدگاه به پول ارزیابی آنچه می‌خواهیم از پول به دست بیاوریم جایگزینی آنچه در وضعیت ثروتمند هستیم به جای تاکید بر ثروتمند شدن. تلاش برای اجرای ابعادی از شخصیت ثروتمند در زندگی غیرثروتمند</p>

تدارک جدول مالی (بدهی ها، برنامه ها، روزمره ها و ...)	
۱۰	فرزندپروری بافت محور
نگرش‌های والدینی و رشد روانشناختی والدین	بررسی نگرش‌های والدینی خطاها در جستجوی زندگی نزیسته خود در فرزندان والدگری فعال
اهمیت الگوسازی در تربیت به جای تربیت دستوری	
۱۱	جمع بندی
فعالیت گروهی و جمع بندی	بازخورد اعضا درباره فعالیت گروه گزارش تغییرات در باورها و نگرش‌ها به خود و زندگی ارائه تعریف جدید از خود، آرزوها، رنج‌ها و مسئولیت‌ها پذیرش زندگی مسئولانه برنامه ریزی برای اقدامات عملی

شیوه اجرا. از آنجا که طرح تحقیق حاضر از نوع شبه آزمایشی با گروه‌های ناهمسان با پیش‌آزمون و پس‌آزمون است، لذا بهترین روش آماری برای بررسی داده‌ها طرح تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره است. به علاوه جهت بررسی پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس از آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع‌ها و آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها و همچنین بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون استفاده شد.

یافته‌ها

در ابتدا پس از همتاسازی گروه‌ها از لحاظ متغیرهای جمعیت‌شناختی به بررسی نتایج آماری توصیفی پرداخته می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه و آزمون

متغیرها	شاخص	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انسجام خود	پیش آزمون	۹۱،۷۱	۱۲،۱۹	۹۳،۱۴	۱۱،۴۳
	پس آزمون	۱۲۳،۳۵	۱۳،۴۴	۹۶،۵۹	۱۲،۵۷
	اختلاف نمره دو آزمون	۳۱،۶۴	-	۳،۴۵	-
یادگیری مادام‌العمر	پیش آزمون	۴۵،۰۹	۶،۷۳	۴۴،۱۴	۵،۹۳
	پس آزمون	۵۷،۳۱	۶،۸۴	۴۷،۳۷	۶،۱۸
	اختلاف نمره دو آزمون	۱۲،۲۲	-	۳،۲۳	-

برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس تک متغیره و ندمتغیره استفاده شده است. در ابتدا به منظور بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس به بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها و همگنی شیب‌های رگرسیون پرداخته شده است. در تحلیل کوواریانس با استفاده از رگرسیون، نخست معنی داری بردارهای اثرهای متقابل متغیر کمکی با بردارهای کدگذاری شده مورد بررسی قرار می‌گیرد. چنانچه این اثرها معنی دار نباشد،

می‌توان همگنی ضرایب رگرسیون‌ها را پذیرفت و استفاده از مدل تحلیل کوواریانس را برای داده‌های این تحقیق جایز دانست (سرمد و همکاران، ۱۳۹۷). نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان می‌دهد که مقادیر شاخص به دست آمده در خصوص توزیع متغیرها در همه متغیرها به تفکیک آزمون‌ها در سطح $P \leq 0,05$ معنی دار نمی‌باشد. بنابراین، توزیع متغیرها با توزیع نرمال تفاوت معناداری ندارد و توزیع اکثر متغیرها در هر دو آزمون نرمال است؛ بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون در هر فرضیه به طور جداگانه بررسی شده است. به منظور بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون پرداخته شده است.

جدول ۳. بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون - بررسی اثر گروه* آزمون بر انسجام خود

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
گروه * آزمون	۱۸,۱۷	۱	۱۸,۱۷	۰,۷۶	۰,۴۴

جدول فوق نشان می‌دهد که که تعامل بین متغیر تصادفی کمکی (پیش آزمون) و متغیر مستقل در سطح $P \leq 0,05$ معنادار نیست در نتیجه، شیب رگرسیون گروه و آزمون تقریباً موازی بوده و پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون مورد تایید می‌باشد.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس - بررسی اثر گروه بر انسجام خود

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۲۳۴,۷۱	۱	۲۳۴,۷۱	۱۱,۱۸	۰,۰۰۱	۰,۷۱

در متغیر انسجام خود مقدار F (۱۱,۱۸) در سطح $P \leq 0,01$ معنادار است. با توجه به افزایش نمره گروه آزمایش در پس آزمون می‌توان گفت، اجرای بسته آموزشی رشد محور منجر به ارتقای انسجام خود در افراد ۳۵ تا ۴۵ ساله شده است.

جدول ۵. بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون - بررسی اثر گروه* آزمون بر یادگیری مادام العمر

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مشخصه آماری
گروه * آزمون	۲۱,۳۲	۱	۲۱,۳۲	۰,۸۳	۰,۳۹	

تعامل بین متغیر تصادفی کمکی (پیش آزمون) و متغیر مستقل در سطح $P \leq 0,05$ معنادار نیست در نتیجه، شیب رگرسیون گروه و آزمون تقریباً موازی بوده و پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون مورد تایید می‌باشد.

جدول ۶. تحلیل کوواریانس - بررسی اثر گروه بر یادگیری مادام العمر

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۲۱۲,۱۵	۱	۲۱۲,۱۵	۱۰,۸۸	۰,۰۰۰۱	۰,۷۶

در متغیر یادگیری مادام العمر مقدار F (۱۰,۸۸) در سطح $P \leq 0,01$ معنادار است. با توجه به افزایش نمره گروه آزمایش در پس آزمون می‌توان گفت، اجرای بسته آموزشی رشد محور منجر به ارتقای یادگیری مادام العمر در افراد ۳۵ تا ۴۵ ساله شده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی رشد محور برای سنین ۳۵ تا ۴۵ سال در ارتقای انسجام خود و یادگیری مادام العمر انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای بسته آموزشی منجر به افزایش معنادار در انسجام خود و یادگیری مادام العمر بود. از جمله مفاهیم مهم که در فرایند بزرگسالی و بخصوص در ورود به میانسالی و اتمام آن مهم است، انسجام خود است که با درک و کنترل سروکار دارد. حس انسجام به یک جهت‌گیری کلی پایدار در رابطه با درک و کنترل محیط برای داشتن یک رفتار یا عمل معنادار و مناسب مربوط می‌شود و با بقیه بخشهای زندگی بزرگسالی مرتبط است (لیندبلد و همکاران، ۲۰۱۶). برای ارتقای انسجام خود، عوامل اجتماعی و آموزشی نقش بسزایی دارند. تجربه‌های افراد در زندگی، ساختار زندگی آن‌ها و آن‌ه در ایفای نقش‌های اجتماعی تجربه می‌کنند، در احساس انسجام یافتگی موثر است و در این میان، آنچه که فرد از ساختار زندگی می‌آموزد و آن بخشهایی از خود در جریان ایفای نقش‌های اجتماعی و خانوادگی توسعه می‌دهد، در ارتباط تنگاتنگ با آموختن و یادگیری است (جنوکس و همکاران، ۲۰۱۷). لذا، هر نوع یادگیری برای ایفای وظایف اجتماعی و خانوادگی، می‌تواند احساس انسجام را رشد دهد. یکی از سرفصل‌های آموزشی مندرج در بسته آموزشی که بر انسجام خود موثر است، پذیرش نسبت به موضوعات حل نشده زندگی و آرزوهای محقق نشده است. پژوهشها نشان می‌دهد که این سرفصل بر انسجام خود موثر است. اکبری مقدم (۱۳۹۶) پژوهشی با هدف بررسی کارآمدی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش انسجام و انطباق خانواده و شفقت خود در زنان متأهل انجام دادند. یافته‌های آماری نشان داد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انسجام و انطباق پذیری خانواده تأثیرگذار است. همچنین میانگین متغیرها نشان می‌دهد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث افزایش انسجام در خانواده و تعدیل نمره انطباق پذیری در خانواده می‌شود. نتایج دیگر نشان داد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر شفقت به خود و مولفه‌های قضاوت نسبت به خود و همانندسازی افراطی تأثیرگذار است. همچنین میانگین متغیرها نشان می‌دهد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث افزایش شفقت به خود و مولفه‌های قضاوت نسبت به خود و همانندسازی افراطی می‌شود استفاده از درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد افراد قادرند رویدادهای درونی ناخوشایند را در زمان حال به سادگی تجربه کنند و قادر به جداکردن خود از واکنش‌ها، خاطرات و افکار ناخوشایند شدند لذا میزان شفقت به خود آن‌ها افزایش می‌یابد.

به علاوه، براساس یافته‌های پژوهشی، هم آمیختگی بین پذیرش، معنای زندگی و احساسات مطلوب وجود دارد. قابل ذکر است که هر سه مفهوم فوق الذکر، در بسته آموزشی گنجانده شده است. کراک (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی این سوال پرداخته که آیا رابطه بین احساس انسجام و بهزیستی می‌تواند توسط عاطفه و به طور همزمان با معنای زندگی تعدیل شود؟ طرح این سوال به این دلیل است که داده‌های معتبری وجود دارد مبنی بر اینکه رابطه غیرمستقیم احساس انسجام با بهزیستی می‌تواند شامل سازوکارهای بالقوه میانجیگری و تعدیل مرتبط با عوامل عاطفی و معناگرا باشد. طبق یافته‌های به دست آمده، مشخص شد که عاطفه مثبت و منفی رابطه بین احساس انسجام و رفاه را، هرچند متفاوت، واسطه می‌کنند. علاوه بر این، معنا در زندگی تنها از طریق عاطفه مثبت، تأثیر غیرمستقیم احساس انسجام بر بهزیستی را تعدیل کرد. این امر اعتبار مدل میانجیگری تعدیل شده عاطفه و معنای زندگی را در ارتباط بین احساس انسجام و بهزیستی را تایید کرد. اساساً، تجربه درد و رنج، تغییر دیدگاه نسبت به رنج، پذیرش رنج و خلق معنای جدید می‌تواند انسجام و یکپارچگی را افزایش دهد. تامپستون (۲۰۱۷) در نوشتارهای مختلفی به بررسی اثر درد در یافتن معنا و نیل به انسجام سخن گفته است. طبق دیدگاه وی، درد مزمن یک تجربه گیج‌کننده و گیج‌کننده هم برای فرد و هم برای پزشک است. مردم به عنوان موجوداتی معنا ساز، تلاش می‌کنند تا تجربه‌ای را معنا کنند که حس انسجام و فرضیات را در مورد اینکه چه کسی هستند و چه کاری می‌توانند انجام دهند، مختل می‌کند. افرادی که با موفقیت درد خود را درک می‌کنند و می‌توانند این واقعیت جدید را در خودپنداره خود ادغام کنند، می‌توانند در زندگی به جلو حرکت کنند. اهمیت درک درد به عنوان بخشی از فرآیند بازیابی انسجام شخصی استفاده می‌شود. روند کلی نشان می‌دهد که یک جنبه مهم پذیرش درد مزمن، یادگیری دوباره‌سازی یک خودپنداره است که تأثیر درد مزمن را ادغام می‌کند و در عین حال به فرد اجازه می‌دهد ارزش‌های مهم را از طریق فعالیت‌های زندگی روزمره بیان کند. پزشکان تشویق می‌شوند تا بر ایجاد فضایی که در آن حضور، گوش دادن و توضیح دادن می‌تواند اتفاق بیفتد، تأکید کنند تا افرادی که با درد زندگی می‌کنند بتوانند احساس کنند که جهان و جایگاه آن‌ها در آن معنا دار است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افرادی با درک بالایی از معنای رنج در زندگی بالا در سطح بالاتری می‌توانند عدم قطعیت را مدیریت کنند و رضایت زندگی بالاتری دارند. راهبردهای معنوی و درک معنا از رنج می‌تواند در افزایش تاب آوری موثر باشد (مک-جینیس، ۲۰۱۸).

بخشی از بسته آموزشی به اجرای موفق تکالیف اجتماعی و خانوادگی پرداخته است. فردی که قادر نباشد که مشکلات و موانع زندگی را به شکل مناسبی حل نماید، فرصت‌های تکامل و رشد خود را از دست می‌دهد و به همین سبب نسبت به آنچه در حال انجام آن است یا در آینده انجام خواهد داد، احساس تعهد کمتری می‌کند و تلاش و زمان کمتری را به اهداف خود اختصاص می‌دهند و در نتیجه باور فرد نسبت به اهمیت، ارزش و معنی دار بودن امورات زندگی تنزل یافته و تندرستی و شادایی فرد در معرض خطر قرار می‌گیرد (فلدت، ۲۰۱۴). طبق مبانی نظری، هرچه فرد در انجام وظایف خود در زندگی به صورت کارآمدتر عمل کند، در سنین بعدی، احساس رضایت بیشتری داشته و خود منسجم‌تری را تجربه خواهد کرد. از نظر اریکسون، هراندازه فرد در زندگی گذشته به نحو بهتر و کارآمدتری با مشکلات کنار آمده باشد، در سنین بالاتر بیشتر احساس خشنودی و رشدیافتگی می‌کند (شولتز و شولتز، ۲۰۱۳، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۳). کاهش کنترل‌پذیری و تسلط فرد بر موقعیت‌های زندگی و احساس غیرقابل پیش‌بینی بودن رویدادها، توانایی‌های

فرد را در هنگامه‌ی مواجهه با استرس و مشکلات با نزول مواجه کرده و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای را میسر می‌سازد و منجر به افزایش درماندگی روان‌شناختی می‌شود و بالعکس، این باور که تجارب زندگی قابل‌کنترل و پیش‌بینی هستند، مسبب احساس انسجام در افراد می‌گردد (فلدت، ۲۰۱۴). لذا، افزایش مهارت‌های افراد در رویارویی با چالش‌های زندگی می‌تواند مولفه‌های احساس انسجام خود را افزایش دهد. یافته‌های مرتبط با فرضیه دوم پژوهش نشان می‌دهد که اجرای بسته آموزشی رشد‌محور منجر به افزایش یادگیری مادام‌العمر شده است. یادگیری مادام‌العمر، یادگیری اتفاقی - آنچه فرد از زندگی روزمره می‌آموزد - نیست، اما به ارتباط متقابل آن‌ها توجه دارد. یادگیری مادام‌العمر می‌تواند به عنوان فرایندی نگرینده شود که مجموعه‌ای از پاداش‌های درونی را فراهم می‌کند. به این ترتیب، آموزش باید افق‌های گسترده تری را برای همه فراهم کند تا پیوسته بتوانند به رشد خود در سراسر زندگی ادامه دهند، به طوری که مهارت و شایستگی‌ها همواره نوسازی شده و یادگیری در آن‌ها درونی گردد (رحیمی پسند، ۱۳۹۵). طبق مضامین یادگیری مادام‌العمر، هر فرد بزرگسالی، خود را در موقعیت‌های خاصی در ارتباط با کارش، سرگرمی‌هایش، زندگی خانوادگی و زندگی اجتماعی خود می‌یابد. موقعیت‌هایی که در پی اصلاح و تغییرات است. آموزش مداوم در این هنگام آغاز می‌شود. محتوا یا موضوع درس نیز، در صورت نیاز در آموزش مطرح و به کار گرفته می‌شود. متون درسی و آموزگاران در این نوع تعلیم و تربیت نقشی تازه و ثانوی ایفا می‌کنند، آن‌ها باید برای یادگیرنده اهمیتی اساسی قائل باشند (ایلریس، ۲۰۰۹). در بزرگسالی، یادگیری در دل تجربه‌های زندگی روزمره رخ می‌دهد و در عین حال، یادگیری در بزرگسالی چیزی بیشتر از اضافه کردن اطلاعات است و به معنای معنا بخشیدن به تجربه است و می‌تواند موجب تغییر در عقیده، نگرش یا دیدگاه افراد شود که این تغییرات عامل اصلی در این نوع یادگیری هستند. چنانچه آموزش بزرگسالان در راستای تکالیف رشدی آن‌ها اعم از وظایف خانوادگی و اجتماعی باشد و یادگیری بتواند کیفیت انجام تکالیف را ارتقا دهد، افراد تمایل بیشتری به یادگیری در جریان زندگی خواهند داشت. شکل و محتوای آموزش است که میل به یادگیری در گستره عمر را برای فرد ایجاد می‌کند. آموزش باید افق‌های گسترده تری را برای همه فراهم کند تا پیوسته بتوانند به رشد خود در سراسر زندگی ادامه دهند، به طوری که مهارت و شایستگی‌ها همواره نوسازی شده و یادگیری در آن‌ها درونی گردد (رحیمی پسند، ۱۳۹۵).

همانطور که در معرفی بسته آموزشی مطرح شد، آموزش‌ها در قالب فعالیت‌ها و تجربه‌های گروهی صورت گرفت. منظور از تجربه، تعامل دوسویه فرد و محیط به معنی اثرپذیری از محیط و اثرگذاری بر آن است که در نظریه‌های یادگیری دگرگون ساز، خودتعیین‌گری و پیشرفت‌گرایی مشهود است. در واقع، این اصل عمدتاً به مدد مفاهیم پیشرفت‌گرایان در یادگیری مادام‌العمر مطرح شده است. به طور خاص، می‌توان گفت که دیدگاه گسترده پیشرفت‌گرایان در باب آموزش و پرورش، مورد پذیرش یادگیری مادام‌العمر است، زیرا آموزش و پرورش را فرایندی مادام‌العمر در نظر می‌گیرد که نبردی طولانی علیه تعریف محدود یادگیری، به معنای صرف "تحصیل" دربرداشته است (استوک، ۲۰۱۲). یادگیری مادام‌العمر باید پیشرفت‌گرا باشد و نمود آن در نظریه و عمل دیده شود. یکی از جنبه‌های مهم مورد نظر پیشرفت‌گرایان نظیر دیویی و لیندمن، تجربه و بازسازی مفهوم تجربه بود. به نظر پیشرفت‌گرایان، تجربه دارای دو مولفه فعال و غیرفعال است. تجربه، تنها آن چیزی که برای شخص اتفاق می‌افتد نیست، بلکه آنچه که فرد انجام می‌دهد نیز، هست. به

عبارت خیلی دقیق تر، تجربه شامل تعامل فرد با محیط است. در این تعامل، فرد اثر می‌پذیرد و اثر می‌گذارد (رحیمی پسند، ۱۳۹۵). ماری (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان هیپوتاگوژی و یادگیری مادام‌العمر، نشان داد که استفاده از رویکرد هیپوتاگوژی به توسعه ظرفیت و توانایی یادگیرنده کمک می‌کند و یادگیرندگان را در برابر تغییرات محیط‌های کاری و سایر محیط‌ها زندگی امروزی، آماده می‌کند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش کلیه موازین اخلاقی نظیر رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات مشارکت‌کنندگان رعایت شده است.

سپاسگزاری

از کلیه عزیزانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

مشارکت نویسندگان

در تدوین این مقاله همه نویسندگان در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری داده‌ها و نهایی سازی نقش داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- احدی، حسن و محسنی، نیک چهره. (۱۳۹۴). روانشناسی رشد: مفاهیم بنیادی در روانشناسی نوجوانی و جوانی. نشر پردیس.
- اکبری مقدم، ناهید. (۱۳۹۶). کارآمدی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انسجام و انطباق خانواده و شفقت به خود در زنان متأهل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شاهرود.
- برک، لورا. (۱۳۹۷). روانشناسی رشد. ج ۲، ترجمه: سیدمحمدی، یحیی، نشر ارسباران.
- حاجی، حسین و خادم مسجدی، حمید. (۱۳۹۸). رابطه احساس انسجام روانی، تمایز یافتگی و شادکامی با کیفیت زندگی معلمان زن مقطع متوسطه شهرستان دزفول. دوماهنامه علمی - تخصصی پژوهش در هنر و علوم تخصصی، ۵ (۷)، ۴۵-۵۲.
- رحیمی پسند، حجت‌اله. (۱۳۹۵). بررسی تحلیلی مبانی نظری ایده یادگیری مادام‌العمر به مثابه رویکرد تربیتی. پایان‌نامه دکترا، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شولتز، دوآن و شولتز، سیدنی. (۱۳۹۸). نظریه‌های شخصیت، ترجمه: سید محمدی، یحیی، تهران: ویرایش.
- علی‌پور، احمد و شریف، نسیم. (۱۳۹۱). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه حس انسجام در دانشجویان، دوماهنامه پژوهنده، ۱۷ (۱)، ۵۰-۵۶.

کریمی، مریم و اسمعیلی، معصومه (۱۳۹۷). سالمندی و یکپارچگی خود، بررسی نظریه‌ها و ابعاد روانشناختی، کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران: موسسه هم‌اندیشان مبتکر رادمان.
گیاهی، فاطمه، محمدرضایی، علی و کیان‌ارثی، فرحناز (۱۳۹۹). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس یادگیری مادام‌العمر در بین دانشجویان دانشگاه سمنان، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷(۱)، ۶۹-۷۸.
موسایی، رویا، ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه. و باقری، فریبرز. (۱۴۰۲). تدوین بسته آموزشی رشدمحور ویژه بزرگسالان ۳۵ تا ۴۵ سال. ۷(۱)، ۱۴۸-۱۳۸.

References

- Ahadi, H., & Mohseni, N. (2015). Developmental psychology: Fundamental concepts in adolescent and young adulthood psychology. Pardis Publications. (In Persian)
- Akbari Moghadam, N. (2017). The efficacy of acceptance and commitment therapy on family cohesion and self-compassion in married women. Master's thesis, Islamic Azad University, Shahrood Branch. (In Persian)
- Alipour, A., & Sharif, N. (2012). Investigating the validity and reliability of the sense of coherence questionnaire in students. *Peydareh Journal*, 17(1), 50-56. (In Persian)
- Ang, R. P., & Jiaqing, O. (2012). Association between caregiving, meaning in life, and life satisfaction beyond 50 in an Asian sample: Age as a moderator. *Social Indicators Research*, 108(3), 525-534.
- Berk, L. (2018). Developmental psychology (Vol. 2). Translated by Seyed Mohammadi, Y. Arasbaran Publishing. (In Persian)
- Billett, S. (2014). Conceptualising lifelong learning in contemporary times. In T. Halttunen, M. Koivisto, & S. Billett(Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying Lifelong Learning: International perspectives and practices*(pp. 19-36). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B.E., Svenberg, S., Ugglä, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and approach. *Sustainability*, 10, 4479.
- Feldt, T (2014). Development of sense of coherence in adulthood. *European Health Psychologist*, 16(S), 389.
- Geukes, K., van Zalk, M., Back, M.D., (2017). Understanding personality development An integrative state process model, *International Journal of Behavioral Development*, 21.
- Giahi, F., Mohammadrezayi, A., & Kianarasi, F. (2021). Psychometric properties of the lifelong learning scale among Semnan University students. *Research in Institutional and Virtual Learning*, 7(1), 69-78. (In Persian)
- Haji, H., & Khadem Masjedi, H. (2019). The relationship between perceived psychological coherence, differentiation, and well-being with the quality of life of female middle school teachers in Dezful. *Journal of Research in Arts and Specialized Sciences*, 5(7), 52-45. (In Persian)
- Hochwälder, J. (2019). *Sense of Coherence: Notes on Some Challenges for Future Research*, Sage open, 1-8.
- Karimi, M., & Esmaeili, M. (2018). Aging and self-integration: Examining psychological theories and dimensions. International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Behavior, Tehran: Hamandishan Mobtaker Radman Institute. (In Persian)
- Krok, D. (2020). Sense of coherence and psychological well-being among coronary heart disease patients: a moderated mediation model of affect and meaning in life. *Current*

- psychology, 1151, available in: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-00982-z>.
- Lee, H. (2020). A Study on the Ego-Integrity Phenomenon of the Elderly. *Journal of the Korean Applied Science and Technology*, 37(4), 794-806.
- Lindblad, C., Sandelin, K., Petersson, L. M., Rohani, C., & Langius-Eklöf, A. (2016). Stability of the 03-item sense of coherence (SOC) scale: a longitudinal prospective study in women treated for breast cancer. *Quality of Life Research*, 25(3), 753-760.
- Marie Blaschke, I. (2017). Self-determined Learning (Heutagogy) and Digital Media Creating integrated Educational Environments for Developing Lifelong Learning Skills. *The Digital Turn in Higher Education*, 129-140.
- Mc Gee, S. L., Höltge, J., Maercker, A., & Thoma, M. V. (2018). Sense of coherence and stress-related resilience: Investigating the mediating and moderating mechanisms in the development of resilience following stress or adversity. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 378-391.
- McGinnis, D. (2018). Resilience, Life Events, and Well-Being During Midlife: Examining Resilience Subgroup. *J Adult Dev*, 25(3), 198-221.
- Mosayi, R., Abolmaali Alhosseini, K., & Bagheri, F. (2023). Development of a growth-oriented educational package for adults aged 35 to 45. *Journal of Psychology*, 7(1), 138-148. (In Persian)
- Power, F.P., Power, A.R., Snarey, J. (1988). Integrity and Aging: Ethical, Religious, and Psychosocial Perspectives. In K.D. Lapsley & F.C. Power (Eds.), *Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches*, New York: Springer-Verlag.
- Rahimi Pasand, H. (2016). An analytical study of the theoretical foundations of lifelong learning as an educational approach. Doctoral dissertation, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz. (In Persian)
- Roche, S. (2018). What's the score? Assessing the impacts and outcomes of lifelong learning. *International Review of Education* volume 64, pages 535-542.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2019). *Personality theories*. Translated by Seyed Mohammadi, Y. Tehran: Virayesh. (In Persian)
- Stock, A.K. (2011) *Developing lifelong education: developing post-school perspectives*. In: *Education and Participation*. Msida, Malta: Malta University Press.
- Super, S., Wagemakers, M. A. E., Picavet, H. S. J., Verkooijen, K. T., Koelen, M. A. (2016). Strengthening sense of coherence: Opportunities for theory building in health promotion. *Health Promotion International*, 31, 869-878.
- Thompson, B.L. (2017). Making Sense: Regaining Self-Coherence. *Meaning of pain*, No 9, 309-324.
- Timmer, D. (2015). *How to stimulate transformative learning? : an explorative study into the triggers of transformative learning in the context of entrepreneurial development*. Bachelor Thesis. University of Twente, Enschede, the Netherlands.
- Woods, P., Pharm, B., Gapp, R., & King, M. A. (2015). Researching pharmacist managerial capability: philosophical perspectives and paradigms of inquiry. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 11, 265-279.
- World Development Report (2018). *Lifelong Learning*. World Bank Group.
- Zadworna-Cieslak, M. (2020). Psychometric properties of the Developmental Tasks Questionnaire for Seniors. *Current Psychology*, Vol 39, 1172-1180.

The effectiveness of growth-oriented training for adults aged 35 to 45 in promoting self-coherence and lifelong learning

Roya. Mosaei¹, *Khadijeh. Abolmaali Alhosseini*^{2*} & Fariborz. Bagheri³

Abstract

Aim: The current study aims to examine the effectiveness of growth-oriented education specifically designed for adults aged 35 to 45 years in enhancing self-coherence and lifelong learning. **Method:** A quasi-experimental method with a pre-test-post-test control group design was employed for the study. The population consisted of women aged 35 to 45 years working in healthcare centers in Islamshahr city in 2022, from which 30 individuals (15 in the experimental group and 15 in the control group) meeting the inclusion criteria were conveniently selected. The Antonovsky's Sense of Coherence (1993) and Kirby et al.'s (2010) Lifelong Learning questionnaires were used to measure the dependent variables. Univariate covariance analysis was used for data analysis. **Results:** The results showed that the implementation of the educational package significantly increased self-coherence ($F=11.18, p<0.01$) and lifelong learning ($F=10.88, p<0.01$). **Conclusion:** Therefore, it can be concluded that growth-oriented education for adults aged 35 to 45 years is effective in enhancing self-coherence and lifelong learning.

Keywords: Growth-oriented, developmental tasks, adult education, self-coherence, adult learning.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. PhD student in Educational Psychology, Roohen Branch, Islamic Azad University, Roohen, Iran

2. ***Corresponding author:** Associate Professor, Department of Psychology, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran

Email: abolmaali@riau.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran