



10.82322/jwsf.2025.1106431



«زن و مطالعات خانواده»

سال هجدهم، شماره شصت و هشتم، تابستان ۱۴۰۴

ص ص: ۴۸-۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۰

مقایسه اثربخشی عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و عزت نفس افزایی شناختی- رفتاری بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی دختران نوجوان

پرستو پرویزی^۱ محسن گلپور^۲ مژگان عارفی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و عزت نفس افزایی شناختی- رفتاری بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی دختران نوجوان است. روش پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ جامعه آماری پژوهش را تشکیل دادند. از جامعه آماری، ۴۵ دانش آموز دختر دارای ملاک های ورود به شیوه هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل)، هر گروه ۱۵ نفر جایگذاری شدند. دو گروه آموزشی، آموزش عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و عزت نفس افزایی شناختی رفتاری را طی ۸ جلسه هفتگی دریافت کردند و گروه گواه آموزشی نگرفتند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه عزت نفس کوپر- اسمیت (۱۹۶۷) و مقیاس انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۹۲) بودند. داده ها با آزمون تحلیل واریانس با اندازه های تکراری و آزمون تعقیبی بونفرونی با نرم افزار SPSS-26 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که هر دو آموزش عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و شناختی رفتاری بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی اثربخش بوده و این اثربخشی در پیگیری ۶۰ روزه پایدار مانده است ($p < 0/05$). همچنین طبق نتایج آزمون بونفرونی بین اثربخشی این دو آموزش بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). با توجه به یافته ها که نشان داد آموزش های عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و عزت نفس افزایی شناختی رفتاری بر افزایش عزت نفس و انگیزش تحصیلی دختران نوجوان اثربخش است، بنابراین این دو بسته آموزشی می توانند در جهت یاری دختران نوجوان استفاده شوند.

واژه های کلیدی: رویکرد پدیدارشناسی، آموزش شناختی رفتاری، عزت نفس، انگیزش تحصیلی.

^۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

^۲. استاد، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول).

drmgolparvar@gmail.com

^۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

مقدمه

نوجوانی مرحله‌ای از زندگی است که بین کودکی و بزرگسالی امتداد دارد و شامل عناصر رشد بیولوژیکی و انتقال نقش‌های اجتماعی اصلی است (ساویر، آزوپاردی، ویکرماترن و پاتون؛ ۲۰۱۸). نوجوانی یکی از سریع‌ترین مراحل رشد انسان است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۹) که با رشد سریع جسمی، اجتماعی و شناختی و همچنین تغییر در عزت‌نفس مشخص می‌شود (نگوین، رایت، ددینگ، فام و باندروز؛ ۲۰۱۹). عزت‌نفس توسط روزنبرگ (۱۹۶۵) به عنوان نگرش مطلوب یا نامطلوب نسبت به خود تعریف شد (مارکیونتی و روسیر؛ ۲۰۱۹). عزت‌نفس به معنای دوست داشتن و ارزش‌گذاری واقعی خود است و ارزیابی شخصی از شایستگی است (بیگم، پثاث و ارشاد؛ ۲۰۲۳). عزت‌نفس را می‌توان به عنوان مجموع موفقیت‌های یک فرد تقسیم بر آنچه که فکر می‌کند باید به دست آورد، نیز دانست (دی‌ملو، مونتیرو و پیتو؛ ۲۰۱۸). عزت‌نفس از نیازهای اساسی انسان بوده و بر رشد، تکامل و هویت فردی تأثیر می‌گذارد (رضایی‌فرد و حیدری، ۱۴۰۱) و منابع شخصی مانند سطوح بالای عزت‌نفس به نوجوانان کمک می‌کند تا با چالش‌های رشدی خود کنار بیایند و بر رضایت از زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (جانسون؛ ۲۰۱۸). در واقع وقتی ارزیابی افراد از خود به‌طور کلی مثبت باشد، افراد دارای عزت‌نفس بالا هستند و وقتی منفی باشد، عزت‌نفس پایین نامیده می‌شود (کولوبینسکی، فرینگز، نیکوچویچ، لارنس و اسپادا؛ ۲۰۱۸). داشتن عزت‌نفس پایین یا بالا عواقب زیادی بر زندگی روزمره افراد دارد (نیویو، نیو و بودوینب؛ ۲۰۲۱). در حقیقت افراد با عزت‌نفس پایین با دیدگاه‌های منفی در مورد خود و تمرکز بر راهکار مقابله‌ای اجتناب برای محافظت از خود در برابر آسیب‌های احتمالی مشخص می‌شوند (ماسلینک، ون روکل و اولدهینکل؛ ۲۰۱۸). افرادی که عزت‌نفس پایینی را تجربه می‌کنند ممکن است درک ناکافی از عملکرد خود داشته باشند که احتمالاً آن‌ها را مستعد مشکلات سلامت روانی می‌کند (وبر، وینکلن، مونسما، آرنت و تورس-مک‌گیهی؛ ۲۰۲۳). عزت‌نفس در دوران نوجوانی به دلیل چالش‌های مختلف رشدی و فشارهای اجتماعی که با آن مواجه

¹. Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne & Patton

². Nguyen, Wright, Dedding, Pham & Bunders

³. Marcionetti & Rossier

⁴. Begum, Pathath & Irshad

⁵. D'Mello, Monteiro & Pinto

⁶. Johnston

⁷. Kolubinski, Frings, Nikyčević, Lawrence & Spada

⁸. Niveau, New & Beaudoinb

⁹. Masselink, Van Roekel & Oldehinkel

¹. Weber, Winkelmann, Monsma,⁰Arent & Torres-McGehee

می‌شوند، کاهش می‌یابد (اورث و رایبنز؛ ۲۰۱۴). بنابراین عزت نفس در دوران نوجوانی کم و حتی در دختران نسبت به پسران کم‌تر است (اورث، ترژسنیفسکی و رایبنز؛ ۲۰۱۰). متغیر مهم تحصیلی مطرح برای دختران دانش‌آموز نوجوان، که در این مطالعه بر آن به واسطه رابطه مستقیم و غیرمستقیمی که با عزت نفس دارد تمرکز شده است، انگیزش تحصیلی در کنار خود عزت نفس است. انگیزش با یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه متقابل دارد و فرآیندی است که طی آن فعالیت هدف‌محور برانگیخته و حفظ می‌شود (پینتریچ و شانک؛ ۲۰۱۹). انگیزش اطمینان می‌دهد که افراد بدون فشار و محدودیت، دارای تمایل، کارآمد و فعال هستند (واتانسه‌ور بایراکتار؛ ۲۰۱۵). انگیزه نقشی حیاتی در هر حوزه از زندگی و مراحل مختلف فعالیت داشته و دلیل رفتار مردم است. رفتار با انگیزه، انرژی هدایت شده و پایدار است. انگیزه به تلقین و برانگیختن علاقه یادگیرنده به فعالیت‌های یادگیری مربوط می‌شود (بوراه؛ ۲۰۲۱). انگیزش تحصیلی را می‌توان تمایل به دستیابی به اهداف خاص تحصیلی توسط دانش‌آموزان تعریف کرد (فیض و کاراسو آوجی؛ ۲۰۲۰) و به دو نوع متضاد ذاتی (درونی) و خارجی (بیرونی) تقسیم می‌شود (تاپکو و لینا-تاسکیلار؛ ۲۰۱۸).

انگیزش هم می‌تواند بر یادگیری جدید و هم عملکرد مهارت‌ها، راهبردها و رفتارهای پیش آموخته تأثیر بگذارد (پینتریچ و شانک، ۲۰۱۹) و مهم‌ترین مؤلفه موفقیت و تدریس مؤثر در زمینه آموزش است (ارگین و کاراتاش؛ ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که سطح انگیزش تحصیلی آن‌ها بالا است، در یادگیری بازتر هستند و علاقه بیشتری به تحصیل دارند. همچنین انگیزش تحصیلی برای دانش‌آموزان مهم است تا مشکل‌هایی را که به عنوان بخشی از فرایند یادگیری با آن روبرو می‌شوند، حل کنند (فیض و کاراسو آوجی، ۲۰۲۰). به عبارتی می‌توان گفت انگیزش قدرتی درونی است که دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند تا در روند یادگیری با چالش‌های خود روبرو شوند (گوپالا، باکار، زولکیفلی و الوی؛ ۲۰۱۷). آکتاس (۲۰۱۶) به همراه ورو و پوکو (۲۰۱۷) خاطرنشان کردند که انگیزش برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان مهم است؛ زیرا انگیزه و فرایندهای یادگیری با هم ارتباط دارند. بدون تلاش برای رسیدن به هدفی از طریق انگیزش، برای دانش‌آموزان رسیدن به چیزی، نه تنها در آموزش بلکه در زندگی واقعی، امکان‌پذیر نیست؛ بنابراین انگیزش

¹. Orth & Robins

². Orth, Trzesniewski & Robins

³. Pintrich & Schunk

⁴. Vatansever Bayraktar

⁵. Borah

⁶. Faiz & Karasu Avcı

⁷. Topcu & Leana-Tascilar

⁸. Ergin & Karataş

⁹. Gopala, Bakar, Zulkifli & Alwi

¹. Aktaş

¹. Vero & Puko

تحصیلی یکی از الزام‌های یادگیری است و چیزی است که باعث تشدید و هدایت رفتار می‌شود و به یادگیرنده کمک می‌کند تا تداوم رفتار خود را حفظ کند (یزدانی، ۱۳۹۷).

رویکردهای نظری و کاربردی مختلفی تاکنون نظیر رفتاردرمانی دیالکتیکی (یاس‌فرد، رنجگر و شیرزادی، ۱۳۹۸)، آموزش ذهن‌آگاهی (درخشان و نظری، ۱۳۹۸)، آموزش مهارت‌های زندگی (عوض‌زاده مهربان، ۱۴۰۲)، آموزش حل مسئله بین فردی (حکیمی، کاشانی وحید و آساره، ۱۳۹۸). آموزش مهارت‌های ارتباطی (نصیری‌نیا، معماریان و راسخی، ۱۴۰۰) و دیگر رویکردها برای عزت‌نفس‌افزایی مورد استفاده قرار گرفته و اثربخشی آن‌ها مورد تأیید قرار گرفته است. یکی دیگر از این رویکردها که امروزه کاربرد فراوانی در مشکلات مختلف دارد و ممکن است برای مشکلات دانش‌آموزان دختر نوجوان نیز مؤثر واقع شود، درمان شناختی- رفتاری است. این درمان در واقع انتخاب تکنیک‌های مداخله‌ای است که رفتاری شناختی هستند (رانی و سوگیهارتو و سوگیو، ۲۰۲۲) و یک روش روان درمانی ساختاری و مشارکتی است که بر پیوند بین افکار، احساسات و رفتار در اختلالات روانی تأکید دارد (محمدی، خلعتبری و ابوالمعالی، ۲۰۲۱). مهمترین اصل آموزش شناختی رفتاری این است که احساسات منفی یا مثبت ناشی از ذهنیت‌های منفی یا مثبت است (ملتون، ۲۰۱۷).

آموزش شناختی رفتاری یک رویکرد التقاطی مبتنی بر ترکیبی از تکنیک‌های شناختی و نظریه‌های اصلاح رفتار است که معمولاً شامل بازسازی شناختی، مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا و انجام تکالیف می‌شود (دلگادیلو و گونزالس سالاس دونه، ۲۰۲۰). در این رویکرد به فرد کمک می‌شود تا الگوهای فکری تحریف شده و رفتار ناکارآمد خود را بشناسد و برای آن از بحث‌های منظم و تکالیف رفتاری به خوبی سازماندهی شده استفاده می‌شود (بناختی و اقدسی، ۱۳۹۷). این آموزش بر توسعه مهارت‌های آرامش‌بخش و به چالش کشیدن محتوای نگرانی تمرکز دارد (سولم، ولز، کنیر، هاگن، نوردال و هجمدال، ۲۰۲۱). درمانگر به افراد کمک می‌کند تا افکار اشتباه و خطاهای شناختی خود را در مورد پدیده‌های بیرونی بررسی و تصحیح کنند (تحویلین، فروزنده و بنی‌طبا، ۲۰۲۳). در واقع آموزش شناختی رفتاری به اصلاح افکار ناسازگار و تحریف‌های شناختی و تغییر الگوهای رفتاری که پریشانی را حفظ می‌کند، می‌پردازد (بک و هیگ، ۲۰۱۴). به‌طور خاص، بازسازی شناختی یکی از اجزای آموزش شناختی رفتاری با هدف شناسایی، ارزیابی و تغییر احساسات و افکار منفی و تحریف شده است (لی، لاپلانت، پاکوین، لافورچون، الگیلی و کینگ، ۲۰۲۲). بازسازی شناختی یک استراتژی است که توسط درمانگران برای کمک به شناسایی،

¹. Rani, Sugiharto & Sugiyo

². Melton

³. Delgadillo & Gonzalez Salas Duhne

⁴. Solem, Wells, Kennair, Hagen, Nordahl & Hjemdal

⁵. Beck & Haigh

⁶. Li, Laplante, Paquin, Lafortune, Elgbeili & King

ارزیابی و اصلاح تفکر مضر مرتبط با پریشانی عاطفی استفاده می شود (ونزل^۱، ۲۰۱۷). آموزش شناختی-رفتاری تلاش می کند تا از طریق قرار گرفتن در معرض دقیق هماهنگ شده با محرک ها و موقعیت های ترسناک، به انقراض ترس دست یابد (اوریتس^۲ و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به اینکه رویکردهای مختلفی که برای افزایش عزت نفس ذکر شد تا حدودی یک موضوع مهم یعنی عزت نفس را از دیدگاه نمونه افراد نادیده می گیرد، اگر آموزش ارتقای عزت نفس از نظر محتوایی بر تجربه های واقعی نوجوانان و نیازها و مشکل های آنها متمرکز باشد، این امر می تواند کمک شایانی به افزایش عزت نفس آنان از نظر تناسب بین آموزش ها و تجربه ها، نیازها و مشکل های دختران نوجوان باشد. از منظر لغوی، پدیدارشناسی عبارت است از مطالعه و توصیف انواع پدیده ها با در نظر گرفتن نحوه بروز آنها، قبل از هر گونه ارزیابی، تفسیر یا قضاوت ارزشی. از منظری دیگر اگر پدیدارشناسی، معناشناسی دانسته شود، معنایی که در زندگی انسان پدیدار می شوند، یک نظام معنایی را شکل می دهند. این نظام معنایی با افزودن هستی به زمان و مکان به دست می آید و شناخت این نظام معنایی نیز از همین طریق حاصل می شود، شناختی که به زمان و مکان افزوده می شود که تجربه زندگی نامیده می شود (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری سعید، ۲۰۱۲). روش تحقیق پدیدارشناختی به بررسی تجربیات زیسته شرکت کنندگان در تحقیق با هدف دستیابی به جوهره موضوع می پردازد (بودلایی، ۱۳۹۸). در واقع ضرورت پدیدارشناسی از آنجا ناشی می شود که بسیاری از پدیده ها در علوم انسانی و اجتماعی ماهیتاً اندازه پذیر نیستند (بازرگان، ۲۰۱۴). در پژوهش حاضر از بسته آموزشی افزایش عزت نفس که توسط پژوهشگر با استفاده از روش پدیدارشناسی تدوین، توسط متخصصین تأیید و اعتباریابی پایلوت شده است برای مقایسه با بسته عزت نفس افزایی شناختی رفتاری استفاده شده است.

بنابراین با در نظر گرفتن مسائل ذکر شده و با توجه به این موضوع که بر اساس جدیدترین مستندهای موجود، عزت نفس به عنوان درجه یا میزانی که فرد خود را ارزشمند دانسته و خود را دوست دارد (و در سطح عملیاتی خوب دانستن خود، اطمینان به خود و خرسند و خوشحال بودن از آنچه فرد هست) عنصری بسیار مهم در شکل دهی بهزیستی، پرهیز از رفتارها و تصمیم های زیان بار برای سلامتی، سازگاری بالاتر با محیط اطراف به خصوص محیط اجتماعی، تحصیلی و خانوادگی، نشاط، سرزندگی، امیدواری، تلاش و پشتکار است (نلیس و بوکوفسکی^۳، ۲۰۱۹) و فراتر از این شواهد موجود نشان می دهد که عزت نفس پائین با اضطراب، افسردگی، احساس استرس و تنش، عملکرد تحصیلی ضعیف تر، اشتیاق پائین و برخی علائم و نشانه های دیگر مشکل های روان شناختی فراتر از استرس و اضطراب دارای رابطه است (ارول و اورث^۴،

¹. Wenzel

². Urits

³. Nelis & Bukowski

⁴. Erol & Orth

۲۰۱۱؛ سوویسلو و اورث^۱، ۲۰۱۳ و تترز، بکر و ماز^۲، ۲۰۱۷). همچنین با در نظر گرفتن این که دانش‌آموزان نوجوان دختر در درجه اول از نظر تضعیف و آسیب به عزت‌نفس در خطر بالاتری قرار دارند و از طرف دیگر، به واسطه نقش‌هایی که در آینده به‌عنوان همسر و مادر در جامعه در پیش خواهند گرفت، این ضعف احتمالی عزت‌نفس در صورتی که در نوجوانی مورد رسیدگی، تقویت و استحکام قرار نگیرد، می‌تواند در مواردی مسیر و آینده زندگی این نوجوانان دختر را با مشکل مواجه نماید، اهمیت و ضرورت پرداختن به پژوهش حاضر مشخص می‌شود. بنابراین با توجه به همه این موارد و با وجود پژوهش‌هایی نظیر پژوهش بخشی، اسدی یونسی و خامسان (۲۰۲۰) با موضوع تأثیر آموزش عزت‌نفس با رویکرد شناختی-رفتاری بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پژوهش بحری (۱۳۹۷) با موضوع اثربخشی گروه درمانی شناختی رفتاری بر عزت‌نفس دانشجویان دختر، خلأ پژوهشی در زمینه آموزش‌های مبتنی بر پدیدارشناسی وجود دارد، بنابراین پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا میان اثربخشی عزت‌نفس‌افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و عزت‌نفس‌افزایی شناختی-رفتاری بر عزت‌نفس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به‌صورت نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. از جامعه آماری ۴۵ دانش‌آموزان دختر دارای ملاک‌های ورود به‌شیوه هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه (عزت‌نفس‌افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی، عزت‌نفس‌افزایی شناختی-رفتاری و گروه کنترل)، هر گروه ۱۵ نفر جایگذاری شدند. معیارهای ورود شامل تمایل و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، مؤنث بودن، اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه و دارا بودن سلامت جسمی و روانی و عدم دریافت آموزش روانشناختی همزمان بودند.

به‌منظور اجرای پژوهش پس از اخذ مجوزهای لازم، انتخاب نمونه و جایگزینی دانش‌آموزان در گروه‌ها، پرسشنامه‌های پژوهش توسط همه افراد تکمیل شد. سپس شرکت‌کنندگان اولین گروه آزمایش تحت آموزش عزت‌نفس‌افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی به مدت ۸ جلسه (جلسه‌های هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای) و دومین گروه تحت آموزش عزت‌نفس‌افزایی شناختی-رفتاری به مدت ۸ جلسه (جلسه‌های هفتگی ۷۵ دقیقه‌ای) قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد و در لیست انتظار قرار گرفت تا پس

¹. Sowislo & Orth

². Tetzner, Becker & Maaz

از اجرای مطالعه، افراد در صورت تمایل، در دوره آموزشی شرکت نمایند. پس از اتمام جلسه‌ها و بعد از گذشت ۶۰ روز شرکت کنندگان هر سه گروه به عنوان دوره پیگیری مجدداً مورد آزمون قرار گرفتند.

پرسشنامه عزت نفس کوپر-اسمیت:

این پرسشنامه مقیاس خودگزارشی است که توسط کوپر اسمیت در سال ۱۹۶۷ تهیه شده و شامل ۵۸ مورد است که آزمودنی‌ها با بله و خیر پاسخ دادند، ۵۰ مورد برای سنجش عزت نفس و ۸ مورد خنثی است. به طور کلی، این پرسشنامه شامل چهار خرده مقیاس عزت نفس عمومی (۲۶ ماده)، عزت نفس خانواده، عزت نفس اجتماعی و عزت نفس تحصیلی (هر یک شامل ۸ ماده) و خرده مقیاس نمره دروغ (۸ ماده) است. روش نمره دهی به صورت ۰ و ۱ است، به این معنی که در موارد ۴، ۸، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۰، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۳، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۲، ۴۳ و ۴۷، نمره ۱ به جواب «بله» داده می‌شود و صفر به پاسخ «نه» اختصاص می‌یابد و سایر موارد به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. در این پرسشنامه حداقل نمره صفر و حداکثر ۵۰ است. کسب نمره بالاتر از ۴ در خرده مقیاس دروغ نشان دهنده پایایی آزمون است. این نشان می‌دهد که سوژه می‌خواست خودش را بهتر از آنچه که هست نشان دهد (کوپر، ۱۹۸۹). در مطالعه‌های مختلف، روایی و پایایی پرسشنامه کوپر اسمیت محاسبه شده است. کوپر اسمیت^۱ (۱۹۶۷) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۱۰/۸۸ اعلام کرد. در تحقیقی توسط شهنی بیلاق، میکائیلی، شکرکن و حقیقی (۱۳۸۶)، پایایی این پرسشنامه با روش دو نیم کردن و آلفای کرونباخ بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۱ محاسبه شد. در پژوهشی دیگر، کیخای فرزانه، خاکپور، کیخای فرزانه و خلعتبری (۱۳۹۱) به ترتیب ضرایب اطمینان ۰/۸۰ و ۰/۷۳ را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دو نیم کردن بدست آوردند. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۳۰ به دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۹۲):

این مقیاس در سال ۱۹۹۲ توسط والراند و همکاران به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی و از آن به فارسی ترجمه شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خودتنظیمی طراحی شده و سه بعد اصلی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را مورد بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای ۷ زیر مقیاس است که سه تای آن‌ها مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن، حرکت در جهت پیشرفت و تجربه محرک)، ۳ تا مربوط به بعد انگیزش بیرونی (همسان کردن، درون فکنی و تنظیم بیرونی) و یک زیرمقیاس مربوط به بی انگیزشی است. مقیاس انگیزش تحصیلی دارای ۲۸ عبارت است و ۴ عبارت به هر زیر مقیاس اختصاص دارد. این آزمون یک ابزار خودگزارشی است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (از اصلاً= ۱ تا کاملاً= ۷) مشخص

^۱. Cooper

^۲. Coopersmith

سازد که هر یک از عبارت‌های ذکر شده تا چه حد دلیل رفتن وی به مدرسه هستند. برای به‌دست آوردن نمره هر زیر مقیاس باید امتیاز همه عبارت‌ها مربوط به زیرمقیاس‌های مورد نظر را با هم جمع کرد. در پژوهش حاضر برای نمره کل انگیزش تحصیلی نمره‌های گویه‌های انگیزش درونی با گویه‌های انگیزش بیرونی و با گویه‌های نمره‌گذاری معکوس شده بی‌انگیزشی جمع شد. در این پرسشنامه حداقل نمره ۲۸ و حداکثر ۱۹۶ است. والراند، پلتیه، بلیز، بریر، سنکال و والیرس (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است، تنها ضریب آلفای زیرمقیاس همسان کردن انگیزش بیرونی در این طیف قرار نداشته و ۰/۶۲ بوده است. ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیرمقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. نتایج عاملی تأییدی، ساختار ۷ عاملی را به تأیید رسانده و حاکی از اعتبار سازه مطلوب مقیاس انگیزش تحصیلی است. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۹۲۴ به‌دست آمد.

در این پژوهش جلسه‌های اولین گروه آزمایش بر اساس آموزش عزت‌نفس‌افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی تدوین شده و مورد اعتبارسنجی پایلوت قرار گرفته توسط پژوهشگر اجرا شد. جهت تعیین اعتبار محتوایی و تخصصی بسته تدوین شده، در مرحله اول پس از استخراج مضامین فرعی، اصلی و مضمون نهایی عزت‌نفس‌افزایی با شیوه پدیدارشناسی با اتکا بر روش هفت مرحله‌ای کلایزی از مصاحبه با دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه، نسبت روایی محتوایی از طریق سه کدگذار مستقل حدود یک (برابر با ۰/۹۶۷) به‌دست آمد. پس از تدوین فنون آموزشی بسته نیز، بسته تدوین شده توسط هفت داور متخصص مرتبط بررسی و پس از اعمال اصلاحات مدنظر داوران، ضریب توافق کلی ۰/۸۸۵ به‌دست آمد. پس از تأیید داوران متخصص، توسط یک مطالعه مقدماتی اثربخشی مقدماتی بسته تدوین شده عزت-نفس‌افزایی روی شش دانش‌آموز دختر دوره دوم متوسطه اجرا و اعتبار اجرایی و عملیاتی اولیه (پایلوت) بسته نیز تأیید شد. جلسه‌های دومین گروه آموزش بر اساس عزت‌نفس‌افزایی شناختی-رفتاری اعتبارسنجی شده توسط حکیمی، جعفری ندوشن، ترازوی، آقایی و صابری (۲۰۱۹) اجرا شد.

جدول ۱. محتوای جلسه‌های آموزش شناختی-رفتاری عزت‌نفس بر اساس پروتکل اعتبارسنجی شده توسط حکیمی و همکاران (۲۰۱۹)

جلسه	توصیف کوتاه جلسات آموزشی
اول	(۱) معرفی و شناخت اعضای گروه
	(۲) بررسی الگوی عمومی جلسات
	(۳) توضیح و تبیین قوانین حاکم بر گروه و جلسات
	(۴) مرور اهداف آموزشی

^۱. Vallerand, Pelletier, Blais, Briré, Senecal & Vallières

مقایسه اثربخشی عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و... پرستو پرویزی و همکاران

دوم	(۱) تعریف عزت نفس
	(۲) شناسایی موانع رشد عزت نفس
	(۳) ارائه تکالیف برای جلسات بعد
سوم	(۱) شناسایی باورها و طرحواره‌های اصلی منفی
	(۲) آموزش و استفاده از تکنیک پیکان رو به بالا به دانش آموزان
	(۳) شناسایی و به چالش کشیدن باورهای اصلی منفی درباره عزت نفس
چهارم	(۱) آموزش استفاده از تکنیک ارزیابی سود و زیان افکار خودآگاه
	(۲) کشف شواهد تأیید و رد افکار شرکت کنندگان در زندگی شخصی و آموزشی
	(۳) جلوگیری از برچسب زدن به خود
پنجم	(۱) شناسایی و بیان برخی از روال‌های معمول زندگی و ریشه یابی آن‌ها
	(۲) شناسایی زمینه‌های مهم نگران کننده زندگی شرکت کنندگان در تحقیق و بیان اقداماتی که تاکنون برای حل آن‌ها انجام داده‌اند
	(۳) ایجاد تفسیرها یا پیش‌بینی‌های جایگزین
ششم	(۱) بیان مسائل تکراری و تمایز بین نگرانی‌های سازنده و غیر سازنده
	(۲) شناسایی نقش شرکت کنندگان در وقوع پیش‌بینی‌های منفی درباره خود
	(۳) تکنیک دید بالکنی برای یافتن اشتباه بودن روش‌های مواجهه افراد
هفتم	(۱) شناسایی علل احتمالی وقایع ناخوشایند
	(۲) اظهار نظر اعضای گروه در مورد عملکرد سایرین
	(۳) کشف معانی جدیدی در زندگی برای افزایش انگیزه پیشرفت
	(۴) کشف فرصت‌ها و چالش‌های جدید در شرایط فعلی
هشتم	(۱) آموزش حل مسئله
	(۲) مرور جلسات قبلی و تمرینات انجام شده
	(۳) شنیدن نظرات اعضای گروه و جمع‌بندی

جدول ۲. محتوای جلسه‌های آموزش عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی

بر اساس پروتکل تدوین شده توسط پژوهشگر

جلسه	توصیف کوتاه جلسه‌های آموزشی
اول	(۱) آشنایی و شناخت اعضا؛ (۲) تکنیک شناخت خود و توانایی‌های کسب مهارت خودآگاهی؛ (۳) تکنیک افزایش خودباوری؛ (۴) تکنیک مهارت حل مسئله؛ (۵) ایجاد آرمیدگی با تن آرامی به روش جاکوبسن
دوم	(۱) تکنیک تمرکز بر تنفس و آگاهی از تنفس سه دقیقه‌ای؛ (۲) تکنیک تخلیه هیجانی؛ (۳) اصول ثابت پنج‌گانه هووارد برای درک خودارزشمندی؛ (۴) تمرین‌های با خود مهربان بودن؛ (۵) ارزش‌های شخصی؛ (۶) افزایش حرمت خود
سوم	(۱) آشنایی با مفهوم انگیزه و انواع آن؛ (۲) افزایش انگیزه درونی؛ (۳) جمله‌های انگیزشی؛ (۴) معرفی کتاب‌های انگیزشی و خودیاری مناسب

چهارم	۱) آشنایی با قانون (۲۰/۸۰: ۲) معرفی کتاب‌های روانشناسی و عزت‌نفس؛ ۳) معرفی فیلم‌های انگیزشی
پنجم	۱) معرفی فیلم‌های انگیزشی؛ ۲) جمع‌بندی مطالب مربوط به انگیزش؛ ۳) تکنیک خودگویی درونی و تأثیر مستقیم آن بر افکار، رفتار و احساسات؛ ۴) تعریف تفکر مطلق‌گرایی؛ ۵) آشنایی با تفکر متعادل و مثبت و خودگویی مثبت؛ ۶) تکنیک عدم خودگویی منفی؛ ۷) آشنایی با باورهای غیرمنطقی و توضیح ارتباط آن با سازگاری افراد
ششم	۱) آشنایی با معنویت و ارتباط با خدا؛ ۲) تمرین‌های معنوی؛ ۳) آموزش قدردانی و شکرگزاری؛ ۴) حل مشکلات به روش‌های منطقی؛ ۵) موفقیت‌های کوچک
هفتم	۱) تمرین ابراز خود با صحبت در جمع؛ ۲) تمرین با شروع از علائق؛ ۳) آشنایی با تأثیر موفقیت در کارهای دشوار؛ ۴) آشنایی با تأثیر عضویت در گروه‌های مناسب؛ ۵) بحث با دانش‌آموزان درباره راهکارهای شخصی
هشتم	۱) ارائه روش‌های شخصی افزایش عزت‌نفس توسط دانش‌آموزان؛ ۲) آموزش مهارت ارتباط مؤثر در راستای جلب حمایت؛ ۳) جمع‌بندی مباحث جلسه‌ها

شرکت‌کنندگان این پژوهش را ۴۵ نفر از دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه تشکیل دادند که در گروه‌های آزمایش و گروه گواه هر گروه ۱۵ نفر قرار گرفتند. دو گروه آموزشی و گروه کنترل از نظر سن و تعداد خواهر یا برادر از طریق آزمون کای دو مورد مقایسه قرار گرفتند و بین این سه گروه در متغیرهای ذکر شده تفاوت معناداری به‌دست نیامد. در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی سه گروه و در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳. ویژگی‌های جمعیت شناختی سه گروه

ردیف	گروه عزت‌نفس افزایی پدیداری	گروه عزت‌نفس افزایی شناختی رفتاری	گروه کنترل	سن	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	۲	۱۳/۳	۳	۲۰/۰	۳	۲۰/۰	۳	۲۰/۰	۳	۲۰/۰
۲	۶	۴۰/۰	۵	۳۳/۳	۷	۴۶/۷	۷	۳۳/۳	۷	۴۶/۷
۳	۴	۲۶/۷	۳	۲۰/۰	۳	۲۰/۰	۳	۲۰/۰	۳	۲۰/۰
۴	۳	۲۰/۰	۴	۲۶/۷	۲	۱۳/۳	۲	۲۶/۷	۲	۱۳/۳
تعداد خواهر یا برادر										
۱	۳	۲۰	۲	۱۳/۳	۳	۲۰	۳	۱۳/۳	۳	۲۰
۲	۸	۵۳/۳	۱۰	۶۶/۷	۱۲	۸۰	۱۲	۶۶/۷	۱۲	۸۰
۳	۳	۲۰	۲	۱۳/۳	۰	۰	۰	۱۳/۳	۰	۰
۴	۱	۶/۷	۱	۶/۷	۰	۰	۰	۶/۷	۰	۰
سه خواهر یا برادر یا بیشتر										

جدول ۴. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش (میانگین و انحراف استاندارد)

متغیرها	گروه	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
عزت نفس	گروه عزت نفس افزایی پدیداری	۱۷/۶۰۰±۵/۶۹۲	۲۷/۴۰۰±۳/۹۹۶	۲۷/۵۳۳±۳/۶۸۱
	گروه عزت نفس افزایی شناختی رفتاری	۱۷/۴۰۰±۷/۷۰۷	۲۷/۷۳۳±۳/۳۰۵	۲۸/۷۳۳±۳/۷۵۱
	گروه کنترل	۱۷/۱۳۳±۹/۳۱۱	۱۷/۶۰۰±۷/۹۷۱	۱۹/۰۰۰±۶/۳۱۳
انگیزش تحصیلی	گروه عزت نفس افزایی پدیداری	۱۳۱/۸۶۷±۳۲/۵۰۰	۱۶۱/۷۳۳±۲۲/۳۳۶	۱۶۱/۰۰۰±۲۰/۳۵۷
	گروه عزت نفس افزایی شناختی رفتاری	۱۳۸/۲۶۷±۲۳/۲۶۴	۱۶۰/۱۳۳±۱۹/۹۴۹	۱۶۱/۴۰۰±۱۷/۴۷۲
	گروه کنترل	۱۳۳/۸۰۰±۲۵/۴۷۰	۱۳۲/۴۰۰±۲۴/۲۶۸	۱۳۵/۹۳۳±۲۲/۰۷۰

همانطور که در جدول ۴ ملاحظه می شود در میانگین عزت نفس و انگیزش تحصیلی گروه گواه تفاوت چندانی در سه مرحله دیده نمی شود. افزایش میانگین عزت نفس در گروه آزمایش یک (عزت نفس افزایی پدیداری) در پس آزمون ۹/۸۰۰ و در پیگیری ۹/۹۳۳ می باشد. افزایش میانگین عزت نفس در گروه آزمایش دو (عزت نفس افزایی شناختی رفتاری) در پس آزمون ۱۰/۳۳۳ و در پیگیری ۱۱/۳۳۳ می باشد. افزایش میانگین انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش یک (عزت نفس افزایی پدیداری) در پس آزمون ۲۹/۸۶۶ و در پیگیری ۲۹/۱۳۳ می باشد. افزایش میانگین انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش دو (عزت نفس افزایی شناختی رفتاری) در پس آزمون ۲۱/۸۶۶ و در پیگیری ۲۳/۱۳۳ می باشد. برای بررسی معناداری این تغییرات از آزمون تحلیل واریانس با اندازه های تکراری و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. نرمال بودن توزیع متغیرها در دو گروه با آزمون شاپیرو ویلک مورد آزمون قرار گرفت و نتایج نشان داد فرض نرمال بودن داده ها برای متغیرهای عزت نفس و انگیزش تحصیلی در هر سه گروه رعایت شده است. نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس ها نیز در عزت نفس و انگیزش تحصیلی برآورده شده است. همچنین نتایج آزمون m باکس نشان داد، مفروضه همسانی ماتریس کوواریانس ها نیز مورد تأیید قرار گرفته است. با توجه به عدم رعایت پیش فرض کرویت ماکلی (ماچلی) برای هر دو متغیر در جداول نتایج درون گروهی تحلیل واریانس با اندازه های تکراری به جای استفاده از ردیف اول از ردیف دوم یعنی آزمون محافظه کارانه گرین هاوس گیر استفاده شد.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس با اندازه های تکرار شده برای عزت نفس و انگیزش تحصیلی

متغیر	منبع	مجموع	درجه	میانگین	آماره	سطح	اندازه	توان
اثر	مربعات	آزادی	مربعات	F	معناداری	اثر آماری	(تا)	
عزت -	اثر زمان	۱۶۰۹/۸۸۱	۱/۵۰۸	۱۰۶۷/۴۹۴	۸۲/۲۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶۲	۰/۹۹۹
نفس -	تعامل زمان و گروهی	۵۷۳/۱۸۵	۳/۰۱۶	۱۹۰/۰۳۶	۱۴/۶۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱۱	۰/۹۹۹

							خطا (زمان)	۸۲۲/۲۶۷	۶۳/۳۴۰	۱۲/۹۸۲		
بین- گروهی	اثر گروه	۱۲۶۷/۶۱۵	۲	۶۳۳/۸۰۷	۶/۸۴۸	۰/۰۰۳	۰/۳۴۶	۰/۹۰۲				
گروهی	خطا	۳۸۸۷/۴۶۷	۴۲	۹۲/۵۵۹								
انگیزش تحصیلی	اثر زمان	۹۱۸۲/۲۳۷	۱/۳۷۳	۶۶۸۹/۸۹۸	۶۵/۰۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰۸	۰/۹۹۹				
درون- گروهی	تعامل زمان و گروه	۴۶۹۳/۸۰۷	۲/۷۴۵	۱۷۰۹/۸۸۳	۱۶/۶۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴۲	۰/۹۹۹				
	خطا (زمان)	۵۹۲۷/۹۵۶	۵۷/۶۴۷	۱۰۲/۸۳۲								
بین- گروهی	اثر گروه	۳۳۹۱/۷۹۸	۲	۱۶۹۵/۸۹۹	۳/۳۸۰	۰/۰۴۴	۰/۱۳۹	۰/۶۰۶				
گروهی	خطا	۲۱۰۷۱/۹۷۰	۴۲	۵۰۱/۷۱۴								

نتایج جدول ۵، برای متغیرهای عزت نفس و انگیزش تحصیلی در بخش اثر درون گروهی، نشان می‌دهد که از لحاظ اثر زمان و تعامل زمان و گروه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۱$). همچنین در بخش اثر بین گروهی در هر دو متغیر عزت نفس و انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و گروه کنترل نشان داده شده است ($p < ۰/۰۵$)، بدین معنا که حداقل بین دو گروه از سه گروه پژوهش تفاوت معناداری در عزت نفس و انگیزش تحصیلی وجود دارد.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مقایسه زوجی گروه‌های پژوهش در عزت نفس و انگیزش تحصیلی

متغیر	مرحله	گروه مبنا	گروه مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
عزت نفس	پس آزمون	گروه مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی	گروه شناختی- رفتاری	-۰/۳۳۳	۲/۰۰۵	۰/۹۹۹
			گروه کنترل	۹/۸۰۰	۲/۰۰۵	۰/۰۰۱
	پیگیری	گروه مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی	گروه شناختی- رفتاری	-۱/۲۰۰	۱/۷۳۲	۰/۹۹۹
			گروه کنترل	۸/۵۳۳	۱/۷۳۲	۰/۰۰۰۱
انگیزش تحصیلی	پس آزمون	گروه مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی	گروه شناختی- رفتاری	-۱/۶۰۰	۸/۱۲۶	۰/۹۹۹
			گروه کنترل	۲۹/۳۳۳	۸/۱۲۶	۰/۰۰۲
	پیگیری	گروه مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی	گروه شناختی- رفتاری	-۰/۴۰۰	۷/۳۲۳	۰/۹۹۹
			گروه کنترل	۲۷/۷۳۳	۸/۱۲۶	۰/۰۰۴

۰/۰۰۴	۷/۳۲۳	۲۵/۰۶۷	گروه کنترل	
۰/۰۰۴	۷/۳۲۳	۲۵/۴۶۷	گروه کنترل	گروه شناختی- رفتاری

نتایج جدول ۶، نشان می‌دهد که نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه دوبه‌دو گروه‌های پژوهش، نشان داد که در مراحل پس‌آزمون و پیگیری دو گروه عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و گروه عزت نفس افزایی شناختی- رفتاری با گروه کنترل در متغیرهای عزت نفس و انگیزش تحصیلی دارای تفاوت معنادار هستند ($p < ۰/۰۵$)، ولی بین دو گروه آموزشی در متغیرهای عزت نفس و انگیزش تحصیلی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و عزت نفس افزایی شناختی- رفتاری بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری و آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد هر دو آموزش عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و شناختی رفتاری بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی اثربخش بوده و این اثربخشی در پیگیری ۶۰ روزه پایدار مانده است ($p < ۰/۰۵$). همچنین بین اثربخشی این دو آموزش بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > ۰/۰۵$).

درباره نتایج اثربخشی آموزش عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی با توجه به تدوین این بسته آموزشی برای پژوهش حاضر، پژوهشی برای همسویی وجود ندارد، پس می‌توان گفت با همه پژوهش‌هایی که اثربخشی بسته‌های آموزشی را بر افزایش عزت نفس و انگیزش تحصیلی نشان داده‌اند، به نوعی همسو است. درباره نتایج اثربخشی آموزش عزت نفس افزایی شناختی رفتاری بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی با نتایج پژوهش‌هایی مانند پژوهش‌های طالبی و گرچی (۱۴۰۲)، آسترکی، ایزدی، مردانی راد و زارع بهرام آبادی (۱۴۰۱)، بخشی و همکاران (۲۰۲۰)، محمودی، مشایخ، زم، شاه نظری و پیمانی (۱۴۰۱)، بحری (۱۳۹۷) و دیگر پژوهش‌هایی که اثربخشی آموزش شناختی رفتاری را بر افزایش عزت نفس یا انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان یا دانشجویان نشان داده‌اند، همسویی دارد.

در تبیین اثربخشی آموزش عزت نفس افزایی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی بر عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر می‌توان گفت که بسته‌های آموزشی که بر اساس رویکردهای مختلف در جهت ارتقای عزت نفس تدوین می‌شوند، همگی یک موضوع مهم و آن هم راهکارها و روش‌های مورد استفاده بر اساس تجارب زیسته افراد دارای عزت نفس بالا در همان جامعه هدف را مدنظر قرار نمی‌دهند. با توجه به این که در رویکرد پدیدارشناسی به این موضوع توجه می‌شود، آموزش‌ها و تکنیک‌های مورد استفاده می‌تواند کمک شایانی به افراد ارائه دهد. در بسته آموزشی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی مطالعه

حاضر تکنیک‌هایی نظیر شناخت خود و توانایی‌های کسب مهارت خودآگاهی، افزایش خودباوری و آموزش - هایی نظیر درک خودارزشمندی، حرمت خود و تمرین ابراز خود، همه در جهت شناخت و درک ارزشمندی خود طراحی شده‌اند تا به دانش‌آموزان دختر بیاموزند که هر فردی توانمندی‌ها و نقاط ضعف و قوت منحصر به فردی دارد که با شناسایی آن‌ها و استفاده از نقاط قوت در جهت موفقیت گام برداشته و با توانمندی‌های خود نقاط ضعف قابل اصلاح خود را برطرف نمایند و با درک این موضوع که هر فرد و با هر توانمندی و وضعی ارزشمند است و باید برای خود حرمت قائل شود، کمک می‌کند تا موانع رشد عزت‌نفس در آن‌ها کاهش یافته و بر عزت‌نفس و خودباوری آن‌ها بیفزاید. همچنین در این بسته آموزش‌هایی نظیر آشنایی با انگیزه درونی و بیرونی، راهکارهای افزایش انگیزش درونی، جمله‌های انگیزشی، آشنایی با قانون ۲۰/۸۰، معرفی کتاب‌ها و فیلم‌های انگیزشی مناسب و آموزش تکنیک خودگویی درونی مؤثر و مثبت و دیگر آموزش‌ها در این رابطه به دانش‌آموزان دختر نوجوان در جهت افزایش انگیزش در زندگی و تحصیل یاری می‌رساند. البته بسته آموزشی پدیداری حاضر با آموزش‌های دیگری مانند تن‌آرامی، تمرین تنفس، تکنیک تخلیه هیجانی، تمرین‌های معنوی و مهارت ارتباط مؤثر علاوه بر کاهش استرس این دانش‌آموزان، می‌تواند با بهبود ارتباط فرد با دیگران به حل مشکل‌ها و مسائل مرتبط با نوجوانی که سبب کاهش عزت‌نفس و انگیزش تحصیلی نوجوانان می‌شود، کمک کند.

در تبیین اثربخشی آموزش شناختی رفتاری بر عزت‌نفس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر می‌توان گفت که درمان شناختی رفتاری یک مداخله روانشناختی است که برای تغییر رفتارهای ناکارآمد و الگوهای فکری استفاده می‌شود (ادیسون^۱ و همکاران، ۲۰۲۲) این رویکرد از طریق کاهش افکار خودآیند منفی و کاهش استفاده از تحریف‌های شناختی و افزایش استفاده از درک عینی از رویدادها و منطق درست و کارآمد و استفاده از تکنیک‌های رفتاری به افراد یاری می‌رساند (عبداللهی، بشردوست تجلی و شریفی، ۱۴۰۲). تبیینی بر اثربخشی آموزش شناختی رفتاری بر عزت‌نفس این است که آموزش شناختی رفتاری به دختران نوجوان کمک می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی اثربخش را یاد بگیرند. این مهارت‌ها شامل برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، ابراز احساسات و حل مسائل اجتماعی می‌شوند که همگی ارتباط مستقیم با عزت‌نفس دارند. همچنین این دانش‌آموزان با فراگیری مهارت حل مسئله که یکی از آموزش‌های اساسی درمان شناختی رفتاری است و شناسایی موانع رشد عزت‌نفس، می‌آموزند در مواجهه با چالش‌ها، موانع و مسائل زندگی به روشی مؤثر عمل کرده و با این کار از افت عزت‌نفس جلوگیری نمایند. همچنین در تبیینی دیگر با توجه به این که بسته پژوهش حاضر عزت‌نفس افزایی شناختی رفتاری است با تمرکز بر شناخت باورها و افکار منفی درباره خود و تغییر این افکار، باورها، شناخت‌ها و احساسات منفی و ناکارآمد و

^۱. Addison

جایگزینی آن‌ها با باورهای مثبت، سازنده و کارآمد درباره خود و همچنین شناسایی و به چالش کشیدن باورهای هسته‌ای منفی در مورد عزت نفس به دانش‌آموزان نوجوان دختر کمک می‌کند تا به محافظت و بازسازی عزت نفس خویش بپردازند. در تبیین اثربخشی آموزش شناختی رفتاری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر نیز می‌توان گفت که با توجه به این که درمان شناختی رفتاری یک روش درمانی سازمان‌یافته، کوتاه مدت و مشکل‌محور است که هدف آن اصلاح شناخت‌های نادرست و غیرمنطقی است و بر نقش شناخت در بروز تغییرات رفتاری و عاطفی تأکید دارد (آسترکی و همکاران، ۱۴۰۱)، به دانش‌آموزان نوجوان دختر کمک می‌کند تا با آگاهی از افکار، باورها و شناخت‌های ناکارآمد و تحریف شده در مورد خود و کارآمدی خود در زندگی تحصیلی و تغییر و جایگزینی آن با باورهای مثبت و کارآمد به انگیزشی برای رویارویی با مشکلات تحصیلی و به دست آوردن موفقیت‌های تحصیلی دست یابند. در تبیین دیگر لازم به ذکر است که این بسته آموزشی با استفاده از آموزش مهارت‌هایی نظیر حل مسئله که فرد را برای حل سازنده مشکلات یاری می‌نماید، تکنیک سود و زیان که شواهد رد و تأیید افکار منفی را ارائه می‌دهد و دید بالکنی که به افراد برای یافتن اشتباه‌ها در روش‌های مقابله‌ای خود یاری می‌رساند به دانش‌آموزان نوجوان یاد می‌دهد تا به جای افکار منفی در مورد خود، تحصیل و آینده تحصیلی‌شان با مهارت‌هایی که کسب کرده‌اند در جهت رفع موانع و حل مشکلات تحصیلی گام بردارند و بر بی‌انگیزگی تحصیلی خود غلبه نمایند. با توجه به مهمترین محدودیت پژوهش حاضر که انتخاب نمونه پژوهش از بین دختران نوجوان ۱۵ تا ۱۸ سال بود، در تعمیم یافته‌های پژوهش باید جوانب احتیاط رعایت شود و به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود پژوهشی با این عنوان بر روی پسران نوجوان اجرا گردد، همچنین به روانشناسان کودک و نوجوان پیشنهاد می‌گردد برای مشکلات مرتبط با عزت نفس و انگیزش تحصیلی از آموزش‌های این دو بسته آموزشی استفاده نمایند.

ملاحظه‌های اخلاقی این پژوهش شامل رضایت آگاهانه و رازداری، استفاده از داده‌های پژوهش تنها در راستای اهداف پژوهش و بی‌نام و رعایت اصول رفرنس‌نویسی و رفرنس دادن اخلاقی، ارائه نتایج پژوهش به شرکت‌کنندگان در صورت تمایل و دریافت کد اخلاق از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان IR.IAU.KHUISF.REC.1402.024 بود.

تعارض منافع

«نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.»

References

- Abdollahi, MH., Bashardost Tajali, F., Sharifi, N. (2023). *Comparing the Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy and Metacognitive Therapy on Anger Indicators in Patients with Anxiety Disorders*. Journal of Research in Behavioral Sciences, 21(2), 361-376. [In Persian]
- Addison, S., Shirima, D., Aboagye-Mensah, E B., Dunovan, ShG, Pascal, EY, Lustberg, MB et al. (2022). *Effects of tandem cognitive behavioral therapy and healthy lifestyle interventions on health-related outcomes in cancer survivors: a systematic review*. Journal of Cancer Survivorship, 16, 1023–1046.
- Aktaş, N. (2016). *Motivation resources and decision-making strategies of high school students*. Unpublished master's thesis, Adnan Menderes University, Aydın.
- Astereki, MA., Izadi, M., Mardani Rad, M., Zare Bahramabadi, M. (2023). *The Effectiveness of Academic Counseling based on Cognitive Behavioral Approach on Resilience, Motivation and Academic Emotions of Students with Academic Failure*. Journal of Islamic Life Style Centered on Health, 6(4), 228- 236. [In Persian]
- Awaz Zadeh Mehrian, Sh. (2023). *Life skills and their effects on students' mental health and self-esteem*. Studies in psychology and educational sciences, 61, 357-377. [In Persian]
- Bahri N. (2019). *The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Group Therapy on Self-Esteem of Female Students of Payame Nuremelard University*. Medical Journal of Mashhad, 61(1), 175- 181.
- Bakhshi, Z., Asadi Younisi, MR., Khamesan, A. (2020). *The effect of self-esteem training with a cognitive-behavioral approach on academic motivation in female students*. International Journal of Schooling, 2(2), 45-54. [In Persian]
- Bana Khatibi, S., Aghdasi, AN. (2018). *A comparative study of the effectiveness of cognitive behavioral approaches and group reality therapy on cognitive errors of women aged 25 to 40 in Tabriz city*. Woman and family studies, 10(39), 69-81. [In Persian]
- Bazargan, A. (2014). *Introduction to qualitative methods and a combination of common approaches in behavioral sciences*. Tehran: Didar Press. [In Persian]
- Beck, AT., Haigh, EA. (2014). *Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model*. Annual Review of Clinical Psychology, 10, 1–24.

- Begum, N., Pathath, A. W. & Irshad, S. (2023). *Efficacy of CBT In Maintaining Self Esteem Among Obese*. The International Journal of Indian Psychology, 11(1), 1-10.
- Bodlai, H. (2019). *Phenomenological research method*. Tehran: Andisheh Ehsan Publishing. [In Persian]
- Borah, M. (2021). *Motivation in Learning*. Journal of Critical Reviews. 8(2), 550-552.
- Cooper, S. (1989). *Manual of Self-Esteem Inventories*. Alto., California: Counseling Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Delgadillo, J., Gonzalez Salas Duhne, P. (2020). *Targeted prescription of cognitive-behavioral therapy versus person-centered counseling for depression using a machine learning approach*. J Consult Clin Psychol, 88(1), 14-24.
- Derakhshan, D., Nazari, S. (2019). *The effectiveness of mindfulness training on academic procrastination, self-esteem and academic progress of 9th grade female students in Isfahan city*. Journal of new developments in psychology, educational sciences and education, 2(17), 76-96. [In Persian]
- D'Mello, L., Monteiro, M., Pinto, N. (2018). *A Study on the Self Esteem and Academic Performance among the Students*. International Journal of Health Sciences and Pharmacy, 2(1), 1-7.
- Emami Sigaroudi, A., Dehghan Naieri, N., Rahnavard, Z., Nouri Saeed, A. (2012). *Qualitative research methodology: phenomenology*. Journal of HOLISTIC NURSING AND MIDWIFERY, 22(2), 56-63. [In Persian]
- Ergin, A., Karataş, H. (2018). *Achievement-oriented motivation levels of university students*. Hacettepe University Journal of Education, 33(4), 868-887.
- Erol, RY., Orth, U. (2011). *Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study*. Journal of Personality and Social Psychology, 101, 607-619.
- Gopala, V., Bakar, JAA, Zulkifli, AN., Alwi, A, Mat, RC. (2017). *A review of the motivation theories in learning*. The 2nd International Conference on Applied Science and Technology'nda sunulmuş sözlü bildiri, Kedah, Malaysia. 127.
- Hakimi, A., Jafary Nodoushan, A, Tarazi, Z, Aghaei, H., Saberi, F. (2019). *The effect of cognitive-behavioral training based on self-esteem on social adjustment and academic achievement motivation of first- grade high*

- school female students in Ashkezar*. Iranian Journal of Learning and Memory, 1(4), 59-65. [In Persian]
- Hakimi Rad, E., Kashani Vahid, L., Asareh, M. (2020). *Effectiveness of interpersonal problem-solving program on social skills and self-esteem of slow-paced adolescents*. Empowering Exceptional Children Journal, 10(4/32), 75-87. [In Persian]
- Johnston, CS. (2018). *A systematic review of the career adaptability literature and future outlook*. Journal of Career Assessment, 26, 3-30.
- Faiz, M., Karasu Avci, E. (2020). *Academic Motivation Levels of Secondary School Students and Their Attitudes towards a Social Studies Course*. Review of International Geographical Education (RIGEO), 10(2), 156-185.
- Keikhay Farzaneh, AR., Khakpour, H., Keikhay Farzaneh, MM., Khalatbari, J. (2013). *Effect of cognitive-behavioral group therapy on addict's self-confidence and their attitude toward drugs*. Quarterly of the horizon of medical sciences, 18(4), 185-9. [In Persian]
- Kolubinski, DC., Frings, D., Nikyčević, A V., Lawrence, JA., Spada, MM. (2018). *A systematic review and meta-analysis of CBT interventions based on the fennell model of low self-esteem*, Psychiatry Research, 267, 296-305.
- Li, X., Laplante, D P., Paquin, V., Lafortune, S., Elgbeili, G., King, S. (2022). *Effectiveness of cognitive behavioral therapy for perinatal maternal depression, anxiety and stress: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials*. Clinical Psychology Review, 92 (2022), 102129.
- Mahmoodi, A., Mashayekh, M., Zam, F., Shahnazari, M., Peymani, J. (2022). *The effectiveness of group play therapy with cognitive-behavioral approach on anxiety and self-esteem of deaf students*. Journal of Sabzevar University of Medical Sciences, 29(1), 115-130. [In Persian]
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). *A Longitudinal Study of Relations Among Adolescents' Self-Esteem, General Self-Efficacy, Career Adaptability, and Life Satisfaction*. Journal of Career Development, xx(x), 1-16.
- Masselink, M., Van Roekel, E., & Oldehinkel, AJ. (2018). *Self-esteem in early adolescence as predictor of depressive symptoms in late adolescence and early adulthood: The mediating role of motivational and social factors*. Journal of Youth and Adolescence, 47, 932-946.
- Melton, L. (2017). *Brief Introduction to Cognitive Behavioral Therapy for the Advanced Practitioner in Oncology*. J Adv Pract Oncol, 8(2), 188-193.
- Mohammadi, H., Khalatbari, J., Abolmaali, K. (2021). *The Effect of Integrating Cognitive-Behavioral Therapy and Mindfulness Therapy on Lifestyle of*

- Women with Irritable Bowel Syndrome*. *Women Health Bull*, 8(4), 220-227. [In Persian]
- Nasirinia, N., Memarian, R., Rasekhi, A. (2021). *The Effect of Communication Skills Training for parents on Adolescent Female Students' Self-Esteem*. *Journal of the Iranian Institute for Health Sciences Research*, 20 (2), 191-199. [In Persian]
- Nelis, S., & Bukowski, WM. (2019). *Daily affect and self-esteem in early adolescence: Correlates of mean levels and within-person variability*. *Psychologica Belgica*, 59(1), 96-115.
- Nguyen, DT., Wright, EP., Dedding, C., Pham, TT & Bunders, J. (2019). *Low Self-Esteem and Its Association With Anxiety, Depression, and Suicidal Ideation in Vietnamese Secondary School Students: A Cross-Sectional Study*. *Front. Psychiatry*, 10, 698.
- Niveau, N., New, B., Beaudoinb, M. (2021). *Self-esteem Interventions in Adults – A Systematic Review and Metaanalysis*. *Self-esteem Interventions In Adults*.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). *The development of self-esteem*. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
- Orth U, Trzesniewski KH, & Robins RW. (2010). *Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study*. *J. Pers. Soc. Psychol*, 98, 645–658.
- Pintrich, PR., Schunk, DH. (2019). *Motivation in Education (Theory, research and applications)*. Translated by Mehrnaz Shahrarai. Tehran, Elam Publications.
- Rani, R. K., Sugiharto, D. Y. P., & Sugiyo, S. (2022). *Keefektifan Konseling Kelompok Cognitive Behavioral Therapy (CBT) dengan Teknik Cognitive Restructuring untuk Meningkatkan Self-Esteem pada Siswa*. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 4(1), 44- 48.
- Rezai Fard, A., & Heidary, M. (2022). *Determining the effectiveness of group therapy based on compassion therapy on the quality of life, self-esteem and mental health of spouses of substance abuse treatment seekers*. *Woman and family studies*, 16(57), 181-198. [In Persian]
- Sawyer, SM. (2018). *Azzopardi PS, Wickremarathne D, Patton GC. The age of adolescence*. *Lancet Child Adolesc Health*, 2(3), 223-228.
- Shahni Yelagh, M., Michaeli, N., Shokrkan, H., & Haghighi, J. (2007). *The prevalence of child abuse and prediction of parents through public health, adjustment, self-esteem and academic performance, demographic variables abused and non-abused girls students in Ahwaz*. *Journal of education and*

- psychology of Shahid Chamran University of Ahwaz, 3(1-2), 167-94. [In Persian]
- Solem, S., Wells, A., Kennair, LEO., Hagen, R., Nordahl, H., Hjemdal, O. (2021). *Metacognitive therapy versus cognitive-behavioral therapy in adults with generalized anxiety disorder: A 9-year follow-up study*. Brain Behav, 1(11), e2358.
- Sowislo, JF., Orth, U. (2013). *Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies*. Psychological Bulletin, 139, 213-224.
- Tahvilian, M., Foroozandeh, E., Banitaba, SM. (2023). *Comparing the Effects of Psychodrama with Cognitive Behavioral Therapy on Psychological Well-being of Women with Marital Conflicts*. Women. Health. Bull, 10(1), 23-31.
- Talebi, k., & Gorji, Y. (2023). *Effectiveness of play therapy based on cognitive esteem and working memory of children with hearing and speech disorders*. Journal of Applied Family Therapy, 4(3), 481- 494. [In Persian]
- Tetzner, J., Becker, M., & Maaz, K. (2017). *Development in multiple areas of life in adolescence: Interrelations between academic achievement, perceived peer acceptance, and self-esteem*. International Journal of Behavioral Development, 41, 704-713.
- Topcu, S., Leana-Tascilar, M. Z. (2018). *The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students*. Gifted Education International, 34(1), 3-18.
- Urits I, Callan J, Moore WC, Fuller MC, Renschler JS, Fisher P et al. (2020). *Cognitive Behavioral Therapy for the Treatment of Chronic Pelvic Pain*, Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology.
- Vallerand, R J., Pelletier, L., Blais, M., Brire, NM., Senecal, C., Vallieres, E F. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. Educational and Psychological Measurement, 52, 1003- 1017.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). *Student motivation in classroom management and factors that affect motivation*. Turkish Studies, 10(3), 1079-1100.
- Vero, E., Puko, E. (2017). *The importance of motivation in an educational environment*. Formazione & Insegnamento, XV (1), 57-66.
- Weber, S.R., Winkelmann, Z.K., Monsma, E.V., Arent, S.M., Torres-McGehee, T.M. (2023). *An Examination of Depression, Anxiety, and Self-Esteem in Collegiate Student-Athletes*. Int. J. Environ. Res. Public Health, 20, 1211.

- Wenzel, A. (2017). *Basic Strategies of Cognitive Behavioral Therapy*. Psychiatric Clinics of North America. W.B. Saunders, 40, 597–609.
- World Health Organization. (2019). *Maternal, newborn, child and adolescent health: adolescent development*. Retrieved 29/07.
- Yasfard, Gh., Ranjgar, B., Shirzadi, A. (2019). *The Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy on Self-Esteem, Cognitive-Emotional Regulation and Non-Suicidal Self-Injury in adolescent girls*. Thought and behavior in clinical psychology, 14(54), 47- 56. [In Persian]
- Yazdani, F. (2019). *Relationships between perfectionism with self-esteem, academic achievement and academic motivation, among the students*. Journal of Psychological Science, 17(70), 715-727. [In Persian]

Comparing the effectiveness of self-esteem training based on phenomenological approach and cognitive-behavioral self-esteem training on self-esteem and academic motivation of teenage girls

Parastoo parvizi¹ Mohsen Golparvar² Mozhgan Arefi³

Abstract

The purpose of this research is to compare the effectiveness of self-esteem training based on the phenomenological approach and cognitive-behavioral self-esteem training on self-esteem and academic motivation of teenage girls. The research method was semi-experimental with a pre-test, post-test and follow-up design with a control group. All secondary school girls of Isfahan city in the academic year 1400-1401 formed the statistical population of the research. From the statistical population, 45 female students with entry criteria were selected in a purposeful manner and randomly divided into three groups (two experimental groups and one control group), 15 people in each group. Two educational groups received self-esteem training based on the phenomenological approach and cognitive-behavioral self-esteem training during 8 weekly sessions, and the control group did not receive training. The data collection tools were the Cooper-Smith Self-Esteem Questionnaire (1967) and the Wallerand Academic Motivation Scale (1992). The data were analyzed by repeated measures analysis of variance and Bonferroni post hoc test with SPSS-26 software. The results showed that both self-esteem training based on phenomenological and cognitive-behavioral approaches were effective on self-esteem and academic motivation, and this effectiveness remained stable in the 60-day follow-up ($p < 0.05$). Also, according to the results of the Bonferroni test, there is no significant difference between the effectiveness of these two trainings on self-esteem and academic motivation ($p > 0.05$). According to the findings, both educational packages are effective in increasing the self-esteem and academic motivation of adolescent girls, so these two packages can be used to help teenage girls.

Keywords: Phenomenological Approach, Aognitive Behavioral Education, Self-Esteem, Academic Motivation.

¹. PhD student, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

². Professor, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran (Corresponding author). drmgolparvar@gmail.com

³. Assistant Professor, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.