

دانش و پژوهش در علوم تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
شماره شانزدهم - زمستان ۱۳۸۶
صص ۵۶ - ۴۱

اثر بخشی نسبی آموزش‌های شناختی - رفتاری عزت نفس بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان

حسن توزندجانی^۱ - کاظم صدیقی^۲ - حمید نجات^۳ - نسرین کمال پور^۴

چکیده

این پژوهش از نوع پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای و نیمه تجربی است که با هدف بررسی اثربخشی نسبی آموزش‌های شناختی- رفتاری عزت‌نفس بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه سوم مقطع دبیرستان انجام شد. بدین منظور ۴۰ نفر از دانش‌آموزان را به شیوه تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفری (گروه آزمایش و گروه گواه) تقسیم کردیم. سپس گروه آزمایش در جلسات آموزش‌های شناختی- رفتاری عزت‌نفس شرکت کردند، اما گروه گواه سیر طبیعی تحصیل خود را ادامه دادند. هر دو گروه در جریان پژوهش در

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور (نویسنده مسئول)

Email: Tozandejani 44 @yahoo.com

۲- کارشناس ارشد مشاوره و راهنمایی در آموزش و پرورش

۳- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان

۴- کارشناس روان‌شناسی بالینی و کارشناسی ارشد IT

سه مرحله پیش‌آزمون (قبل از جلسه اول)، آزمون میانی (جلسه هفتم) و پس‌آزمون (جلسه پانزدهم) با استفاده از مقیاس‌های عزت‌نفس ایس پوپ و سازگاری اجتماعی کالیفرنیا مورد آزمون قرار گرفتند.

نتایج تحقیق نشان‌دهنده اثربخشی آموزش‌های شناختی- رفتاری بر سازگاری اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان بود. اما این آموزش‌ها با توجه به ویژگیهای جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها با سازگاری اجتماعی و عزت‌نفس آنها رابطه معناداری نداشت. به عبارت دیگر آموزش‌های عزت‌نفس با توجه به ویژگیهای فردی آزمودنی‌ها تأثیر متفاوتی نداشته است.

کلید واژه‌ها: آموزش‌های شناختی - رفتاری، عزت‌نفس، سازگاری اجتماعی.

مقدمه

رفتار آدمی تحت تأثیر عوامل اجتماعی قرار دارد و شخصیت انسان در صورتی به کمال می‌رسد که بین او و محیط تعامل و تبادل مناسبی وجود داشته باشد. فشارهای اجتماعی تأثیر فراوانی بر رفتار فرد دارند و از سوی دیگر انسان موجودی انعطاف‌پذیر است. او نه تنها با محیط سازگار می‌شود، بلکه محیط را نیز بنا بر خواسته خود دگرگون می‌کند (ولش و کارن^۱، ۲۰۰۱).

به‌طور کلی نمی‌توان در مورد سازگاری به‌ویژه سازگاری اجتماعی تعریفی واحد ارائه داد، چرا که سازگاری اجتماعی امری کاملاً نسبی است و باید آن را متناسب با شرایط بومی و اجتماعی تعریف کرد (گرینبرگ^۲ و همکاران، ۱۹۹۲). سازگاری طیف گسترده‌ای دارد و جنبه‌هایی چون خانواده، همسالان و اجتماع را در بر می‌گیرد که در رأس همه آنها سازگاری اجتماعی قرار دارد (تینتو^۳، ۱۹۹۳).

در شکل‌گیری سازگاری اجتماعی عواملی چون شیوه‌های تربیتی، ارزشها و اعتقادات حاکم بر فرد و جامعه، همسالان، خانواده و آموزش و پرورش مؤثر هستند. یکی از عواملی که بر نحوه رفتار و سازگاری فرد در اجتماع مؤثر است عزت‌نفس است (گلستانی، ۱۳۷۲).

عزت‌نفس یکی از عوامل تعیین‌کننده رفتار در انسان به‌شمار می‌رود. در حقیقت،

1 – Welsh & Karen

2 – Greenberg

3 – Tinto

برداشت و قضاوتی که افراد از خود دارند تعیین‌کننده چگونگی برخورد آنها با مسائل مختلف است. فردی که عزت‌نفس پایین دارد و برای خود ارزش و احترامی قایل نیست، ممکن است دچار انزوا، گوشه‌گیری و یا پرخاشگری و رفتارهای ضد اجتماعی شود (مکی و اسمیت^۱، ۲۰۰۲).

سازگاری اجتماعی با عوامل گوناگونی چون وراثت، محیط، خانواده، شیوه‌های تربیتی و هویت جنسی، عضویت گروهی و... ارتباط دارد (کاهن^۲، ۱۹۹۹؛ کاتا^۳ و همکاران، ۲۰۰۲). عزت‌نفس نیز یکی از اساسی‌ترین عواملی است که در خیلی از ابعاد زندگی ما از جمله سازگاری اجتماعی تأثیر می‌گذارد (گلستانی، ۱۳۷۲؛ گودستین^۴ و همکاران، ۱۹۹۵).

برای تغییر عزت‌نفس و سازگاری اجتماعی می‌توان از رویکردهایی نظیر رویکردهای شناختی - رفتاری و عقلانی - عاطفی استفاده کرد. کارایی رویکرد اخیر در بسیاری از پژوهش‌ها اثبات شده است (هاوتون^۵ و همکاران، ۱۹۸۹؛ به نقل از قاسم‌زاده، ۱۳۷۶).

تری^۶ (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان داد که افزایش عزت‌نفس برای پیشگیری از مشکلاتی که ممکن است بر اثر عزت‌نفس پایین برای نوجوانان به وجود آید ضروری است.

پژوهش‌های هیتر^۷ (۱۹۹۵) نشان داد که عوامل متعددی از جمله محیط خانواده، طبقه اجتماعی، نژاد، عزت‌نفس و... می‌توانند به طور مستقیم در سازگاری اجتماعی و تحصیلی تأثیر بگذارند.

مطالعات متعددی نقش محوری عزت‌نفس در سازگاری اجتماعی را نشان داده‌اند. اعتقاد بر این است که بین سازگاری شخصی مطلوب و عزت‌نفس ارتباط متقابلی وجود دارد (کاتا و جوینر^۸، ۲۰۰۲).

1 – Mackie & Smith

2 – Kahn

3 – Kata

4 – Goodstein

5 – Hoghton

6 – Teri

7 – Hieather

8 – Joiner

بر اساس نظریه ناهماهنگی شناختی فستینگر، افراد دارای عزت نفس پایین به احتمال زیاد دست به اعمال خلاف قانون می‌زنند، چرا که اعمال ابلهانه و خلاف اخلاق با خودپنداره آنها هماهنگ است (به نقل از خیاطی، ۱۳۷۶؛ پناهنده، ۱۳۷۲).

یافته‌های پلهام^۱ و همکارانش (۲۰۰۳) و اسپیرمن^۲ (۱۹۹۰) در زمینه اجزای شناختی عزت نفس این فرض را مطرح می‌کند که اگر افراد را به منفی‌نگری نسبت به خود ترغیب نماییم تا خودشان را آن‌گونه که هستند بپذیرند، می‌توانیم عزت نفس آنها را بهبود ببخشیم.

تحقیق وایتن و لیوید^۳ (۱۹۹۷)، پائولا^۴ (۲۰۰۱) نشان‌دهنده اثربخشی درمان‌های شناختی - رفتاری است. وی همچنین نشان داد که درمان‌های شناختی - رفتاری نسبت به درمان عقلانی - عاطفی برتری دارد (به نقل از پلهام و همکاران، ۲۰۰۳).

قناد (۱۳۷۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر عزت نفس و وضعیت اجتماعی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» دریافت که بین وضعیت فرهنگی - اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با عزت نفس رابطه معناداری وجود دارد.

پژوهش بیابانگرد (۱۳۶۹) نشان داد که بین منبع کنترل، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (به نقل از امامی و فاتحی‌زاده، ۱۳۷۹).

مندونکا^۵ (۲۰۰۱)، کوکر و مایور^۶ (۱۹۹۴) در پژوهشی تأثیر مشاوره گروهی بر سازگاری و ادراک دانش‌آموزان هندی را نسبت به خود و دیگران بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان داد که مشاوره گروهی بر ادراک دانش‌آموزان نسبت به خود و دیگران تأثیر مثبت دارد، اما بر سازگاری فردی و تحصیلی تأثیر چندانی نداشته است.

همان‌طور که قبلاً گفته شد، هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش‌های شناختی - رفتاری عزت نفس بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان است. بنابراین فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱- آموزش‌های شناختی - رفتاری عزت نفس بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است.

1 – Pelham

2 – Sperman

3 – Weiten & Lloyd

4 – Paula

5 – Mendonca

6 – Cooker & Major

- ۲- آموزش‌های شناختی - رفتاری بر عزت نفس دانش‌آموزان مؤثر است.
- ۳- بین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها و سازگاری اجتماعی رابطه وجود دارد.
- ۴- بین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها و عزت نفس رابطه وجود دارد.

روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش از نوع علی - مقایسه‌ای و نیمه‌تجربی است که به صورت پیش‌آزمون، میان‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه انجام می‌شود. پس از انجام پیش‌آزمون بر روی هر دو گروه، گروه آزمایش در معرض آموزش‌های شناختی - رفتاری عزت نفس قرار گرفتند. این گروه در پانزده جلسه آموزشی شرکت کردند، اما گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکرد. در اواسط (جلسه هفتم) و پایان دوره آموزش (جلسه پانزدهم) هر دو گروه مجدداً مورد آزمون قرار گرفتند و نتایج حاصل از آن تحلیل و بررسی شد.

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس دولتی شهرستان نیشابور بودند که در سال تحصیلی ۸۴ - ۸۳ در پایه سوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. دانش‌آموزان این پایه تحصیلی ۱۰۴۳ نفر بودند که ۱۶ تا ۱۸ سال داشتند.

نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونه این پژوهش ۴۰ نفر دانش‌آموز پسر پایه سوم دبیرستان بودند که به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا شهر نیشابور به چند منطقه تقسیم و به طور تصادفی یک منطقه از بین مناطق مختلف آن انتخاب شد. سپس فهرست دبیرستانهای پسرانه منطقه انتخاب شده تهیه گردید و از بین آنها چهار دبیرستان به طور تصادفی ساده انتخاب شد. سپس از تمام دانش‌آموزان پایه سوم این چهار دبیرستان آزمون عزت نفس الیس پوپ و آزمون سازگاری اجتماعی کالیفرنیا به عمل آمد. از بین دانش‌آموزانی که در این آزمون کمترین نمره را آورده بودند (حدود ۸۴ نفر) چهل نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. لازم به ذکر است که تعدادی از افراد گزینش شده تمایلی به شرکت در پژوهش نداشتند و از پژوهش حذف گردیدند و آزمودنی‌های داوطلب جایگزین آنها شدند.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از دو آزمون استفاده شد. آزمون شخصیتی کالیفرنیا که در سال ۱۹۳۹ ساخته شد و در سال ۱۹۵۳ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این آزمون دو قطب سازگاری اجتماعی و سازگاری شخصی دارد و شامل ۱۸۰ سؤال دو گزینه‌ای است. همچنین ۶ مقیاس فرعی (قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، علائق ضد اجتماعی، روابط مدرسه‌ای، روابط اجتماعی و سازگاری اجتماعی کلی) دارد. ضریب اعتبار آزمون ۸۷ تا ۹۰ درصد گزارش شده است.

آزمون عزت‌نفس الیس - پوپ ۶۰ سؤال دارد و دارای ۵ مقیاس عزت‌نفس کلی، تحصیلی، خانوادگی، جسمانی و اجتماعی همچنین یک مقیاس دروغ‌سنج است. ضریب اعتبار آزمون ۸۶ تا ۸۸ درصد گزارش شده است.

روش اجرای پژوهش

برای انجام پژوهش از بین تمام دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه که کمترین نمره را در پرسشنامه سازگاری اجتماعی و آزمون عزت‌نفس داشتند، به‌طور تصادفی ۴۰ نفر انتخاب و به دو گروه ۲۰ نفری تقسیم شدند که به‌طور تصادفی یک گروه مورد آزمایش و گروه دیگر در فهرست انتظار قرار گرفت. قبل از جلسه اول، در اواسط دوره آموزش (جلسه هفتم) و پس از پایان این دوره (جلسه پانزدهم) (در گروه آزمایش) هر دو گروه مورد آزمون مجدد قرار گرفتند و نتایج با روشهای آماری توصیفی و استنباطی تحلیل شد. تعداد جلسات آموزشی برای گروه آزمایش در این پژوهش ۱۰ تا ۱۵ جلسه یک و نیم ساعته بود. آموزشهای عزت‌نفس را محققان و به‌صورت گروهی ارائه می‌کردند. ترتیب ارائه جلسات به این صورت بود:

جلسه اول: آشنایی با عزت‌نفس و اهمیت آن. **جلسه دوم:** ویژگیهای افراد دارای عزت‌نفس و بررسی این موارد در آزمودنیها. **جلسه سوم و چهارم:** موانع رشد عزت‌نفس (خطاهای شناختی) و شیوه مقابله با آن. **جلسه پنجم و ششم:** آموزش مفهوم خودپذیری و روشهای پذیرش خویشتن. **جلسه هفتم:** آموزش سبک اسنادی، نتایج آن و آموزش اسنادهای سازگاران. **جلسه هشتم:** آموزش خودگویی و تأثیر آن در رشد عزت‌نفس. **جلسه نهم و دهم:** آموزش مهارتهای حل مسأله. **جلسه یازدهم و**

دوازدهم: آموزش شیوه‌های ارتباط مؤثر. جلسه سیزدهم و چهاردهم: آموزش مهارت‌های جرأت‌آموزی یا ابراز وجود. جلسه پانزدهم: آموزش شیوه برنامه‌ریزی مطالعه و مقابله با طفره رفتن.

در این جلسات، ابتدا خلاصه‌ای از جلسه یا جلسات قبلی مطرح می‌شد، سپس تکالیف آزمودنیها بررسی می‌شد و در ادامه موضوع جدید به صورت جزء به جزء و مشارکتی مورد بحث قرار می‌گرفت و آموزش داده می‌شد.

نتایج پژوهش

همان‌طور که قبلاً گفته شد، آزمودنی‌های هر دو گروه از نظر سن، تحصیلات، رشته تحصیلی، معدل تحصیلی، درآمد خانوادگی، تحصیلات والدین و شغل آنها بررسی شدند. برای اطمینان از یکسان بودن گروهها از نظر خصوصیات جمعیت‌شناختی، آزمون تحلیل واریانس یکطرفه برای متغیرهای سن، رشته تحصیلی، معدل تحصیلی و درآمد خانوادگی و تحصیلات والدین مورد استفاده قرار گرفت. بررسی یکسان بودن گروهها در زمینه ویژگیهایی مانند شغل والدین، با استفاده از آزمون کی اسکوئر یا χ^2 دو انجام شد.

برای بررسی و مشاهده ویژگیهای توصیفی و جمعیتی آزمودنی‌ها از مقیاس‌های میانگین و انحراف معیار استفاده شد. میانگین و انحراف معیار نمرات پرسشنامه‌های سازگاری اجتماعی و عزت‌نفس در جدول ۱ ارائه شده است.

برای اختصار در مطالب مقاله، جدولهای مربوط به تحلیل واریانس ویژگیهای جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها ارائه نشده است و فقط نتایج آن گزارش می‌شود. اندازه تابع F تحلیل واریانس یکطرفه مربوط به ویژگیهای جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها (سن، رشته تحصیلی، معدل تحصیلی، درآمد خانوادگی، تحصیلات پدر، تحصیلات مادر) به ترتیب برابر با ۱/۳۶، ۲/۶، ۹/۶، ۶/۴، ۵/۶ و ۶/۲ بود. به استثنای متغیرهای سن، رشته تحصیلی و درآمد خانوادگی، آزمودنی‌ها در سایر متغیرها یکسان نبودند، زیرا F محاسبه شده در متغیرهای معدل تحصیلی و تحصیلات پدر بزرگتر از F معیار (یعنی ۷/۵۶ = ۲۷ و ۱، F۰/۰۱) بود و بنابراین فرض یکسان بودن گروهها در متغیرهای معدل تحصیلی، رشته تحصیلی و درآمد خانوادگی رد شد.

(جای جدول ۱)

نتایج مربوط به آزمون مجذور خی یا کای اسکوتر ($\chi^2 = 0/0281, P = 0/734$) تفاوت معناداری بین گروهها در متغیر شغل والدین نشان نداد. خلاصه نتایج تحلیل واریانس نمره کل و خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه سازگاری اجتماعی کالیفرنیا (نمره کل، قالبهای اجتماعی، مهارتهای اجتماعی، علایق ضد اجتماعی، روابط مدرسه‌ای، روابط اجتماعی) به ترتیب برابر با $0/061, 1/21, 2/73, 6/24, 7/09$ بود. از آنجا که Fهای محاسبه شده کوچکتر از F معیار ($F=7/56$) بود، بنابراین تفاوت معناداری بین میانگین‌های مورد مقایسه در پیش‌آزمون نمرات پرسشنامه سازگاری اجتماعی وجود نداشت. به عبارت دیگر، آزمودنی‌ها قبل از شروع آموزش‌های شناختی - رفتاری تقریباً شبیه هم بوده و تفاوت زیادی از نظر سازگاری اجتماعی بین آنها وجود نداشته است.

خلاصه نتایج تحلیل واریانس نمره کل و خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه عزت نفس آلیس- پوپ (نمره کل و خرده‌مقیاس‌های تحصیلی، جسمانی، خانوادگی و اجتماعی) به ترتیب برابر با $0/07, 0/077, 0/041, 2/35, 0/018$ (F) بود که نشان‌دهنده معنادار نبودن تفاوت بین میانگین‌های مورد مقایسه در پیش‌آزمون نمرات پرسشنامه عزت نفس است. به عبارت دیگر، آزمودنی‌ها قبل از شروع آموزش‌های شناختی - رفتاری از نظر سطح اعتماد به نفس تفاوت چندانی با یکدیگر نداشتند.

برای بررسی فرضیه اول پژوهش مبنی بر «اثرگذاری آموزش‌های شناختی - رفتاری بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان» تحلیل واریانس یکطرفه با اندازه‌گیریهای مکرر روی نمره کل مقیاس سازگاری اجتماعی انجام گردید (جدول ۲). همچنین آزمون t استودنت و F یک عاملی را نیز برای مقایسه میانگین‌ها به کار بردیم.

اندازه تابع F تحلیل واریانس یکطرفه با اندازه‌گیریهای مکرر در مورد گروهها، اثر زمان و تعامل زمان و گروه در جدول ۲ گویای این است که به استثنای گروه که تفاوت معناداری با F معیار ($F_{0/01} = 5/39$) دارد، نتایج مربوط به دو مورد دیگر نشان‌دهنده عدم تأثیر زمان و تعامل زمان و گروه بر نمره مقیاس سازگاری اجتماعی است. به عبارت دیگر، مدت زمان دوره آموزشی تا اواسط دوره آموزشی تأثیری در سازگاری اجتماعی آنها نداشته است و تعامل زمان و گروه نیز بی‌تأثیر بوده است. برای بررسی بیشتر نتایج آزمون t و F یک عاملی نیز انجام گردید. به‌منظور خلاصه کردن

مقاله، جدولهای مربوط به آزمون t و F یک عاملی ارائه نشده است و فقط نتایج این جدولها ذکر می‌گردد.

اندازه تابع t استودنت برابر با $t = 3/59$ می‌باشد که بزرگتر از t معیار ($t = 2/77$) است. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت معناداری وجود دارد و ادعای محقق مبنی بر اثربخشی آموزشهای شناختی - رفتاری بر افزایش سطح سازگاری اجتماعی تأیید می‌شود.

اندازه تابع F تحلیل واریانس یکطرفه در مورد نمرات آزمون میانی و پس‌آزمون پرسشنامه سازگاری اجتماعی به ترتیب برابر با $8/36$ و $F = 12/90$ می‌باشد که نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین گروهها در اواسط و در پایان دوره آموزش می‌باشد و گویای اثربخشی آموزشهای شناختی - رفتاری بر سطح سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها است.

جدول ۲- خلاصه نتایج تحلیل واریانس یکطرفه با اندازه‌گیریهای مکرر نمره‌های پیش‌آزمون، آزمون میانی و پس‌آزمون پرسشنامه سازگاری اجتماعی کالیفرنیا (نمره کل مقیاس)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
گروه	۱۳۷/۸۹	۱	۱۳۷/۸۹	۱۴/۱۱	۰/۰۰۲
خطای گروه	۱۳۶/۷۷	۱۴	۹/۷۷		
زمان	۱/۲۵	۲	۰/۶۲۴	۰/۲۴	۰/۷۸۵
خطای زمان	۷۱/۶۷	۲۸	۲/۵۶		
تعامل زمان و گروه	۳۳/۶۰	۲	۱۶/۸۰	۳/۲۲	۰/۰۵۵
خطای تأثیرات متقابل	۱۴۶/۱۱	۲۸	۵/۲۲		

$$F_{0/05} (1, 14) = 8/86$$

$$F_{0/01} (2, 28) = 5/39$$

برای بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر «اثرگذاری آموزشهای شناختی - رفتاری بر عزت نفس دانش‌آموزان» تحلیل واریانس یکطرفه با اندازه‌گیریهای مکرر روی مقیاس کل عزت نفس آلیس - پوپ انجام گردید (جدول ۳).

جدول ۳- خلاصه نتایج تحلیل واریانس یکطرفه با اندازه‌گیری‌های مکرر نمره‌های پیش‌آزمون، آزمون میانی و پس‌آزمون پرسشنامه عزت‌نفس آلیس - پوپ (نمره کل مقیاس)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
گروه	۹۴/۸۶	۱	۹۴/۸۶	۶/۲۰	۰/۰۲۶
خطای گروه	۲۱۴/۳۶	۱۴	۱۵/۳۱		
زمان	۳۸/۸۳	۲	۱۹/۴۲	۴/۲۹	۰/۰۲۴
خطای زمان	۱۲۶/۶۲	۲۸	۴/۵۲		
تعامل زمان و گروه	۱۵/۶۵	۲	۷/۸۳	۲/۰۶	۰/۱۴۷
خطای تأثیرات متقابل	۱۰۶/۶۱	۲۸	۳/۸۱		

$$F_{0.05(1,14)} = 8.86$$

$$F_{0.01(2,28)} = 5.39$$

اندازه تابع F تحلیل واریانس یکطرفه با اندازه‌گیری‌های مکرر در مورد گروه‌ها بیانگر تفاوت معنادار بین میانگین‌های مورد مقایسه است و نشان می‌دهد که آموزش‌های شناختی- رفتاری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان مؤثر بوده است. اما این تفاوت در مورد اثر زمان و تعامل گروه و زمان معنادار نبوده است. به عبارت دیگر، طول دوره آموزشی و تعامل زمان و گروه در افزایش سطح عزت‌نفس آزمودنی‌ها تا اواسط دوره آموزشی تأثیری نداشته است. برای بررسی بیشتر نتایج آزمون t و F یک عاملی انجام شد که به اختصار فقط نتایج این آزمون‌ها گزارش می‌شود.

اندازه تابع t استودنت برابر با $t=3.04$ می‌باشد که بزرگتر از t معیار ($t=2.77$) است. بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌های مورد مقایسه تفاوت معناداری وجود دارد و ادعای محقق مبنی بر اثربخشی آموزش‌های شناختی - رفتاری بر افزایش عزت‌نفس آزمودنی‌ها تأیید می‌شود.

اندازه تابع F تحلیل واریانس یکطرفه در مورد نمرات آزمون میانی و پس‌آزمون پرسشنامه عزت‌نفس به ترتیب برابر با 5.59 و $F=3.96$ است که نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین گروه‌هاست. بدین معنا که آموزش‌های شناختی - رفتاری در اواسط و در پایان دوره آموزش بر عزت‌نفس آزمودنی‌ها مؤثر بوده است.

بحث در نتایج

در این پژوهش میزان اثربخشی آموزشهای عزت نفس به سبک شناختی - رفتاری بر افزایش میزان سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان بررسی شد. پژوهش بالارد^۱ (۱۹۹۳) نشان داد که آموزشهای شناختی - رفتاری در بالا بردن سازگاری اجتماعی مؤثر بوده است. وی همچنین متغیرهایی مانند عزت نفس، کفایت خود و خودپنداره را نیز اندازه‌گیری نمود، اما تفاوت معناداری مشاهده نکرد. این نتایج همسو با نتایج پژوهش حاضر است (به نقل از صیادپور، ۱۳۷۲).

البته، ذکر این نکته بجاست که رشد مهارتهای اجتماعی باعث اعتلا و کسب مهارتهای تازه و پیچیده می‌شود، خودفهمی مثبت ایجاد نموده و فرد در نهایت با اطرافیان روابط مناسبی برقرار می‌کند و باعث سازگاری اجتماعی کلی او می‌گردد (حسینی نسب، ۱۳۷۲).

همچنین، مندونکا (۲۰۰۱) در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که مشاوره گروهی بر ادراک دانش‌آموزان نسبت به خود و دیگران در جهت مثبت تأثیر می‌گذارد، اما بر سازگاری فردی و اجتماعی تأثیر چندانی ندارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مندونکا نیز همخوانی دارد.

پژوهش‌های دیگری نیز وجود دارد که بیانگر تأثیر آموزشهای شناختی - رفتاری بر سازگاری اجتماعی است. برای مثال، کاهن و همکاران (۱۹۹۹) و پائولا (۲۰۰۱) تأثیر یک برنامه حمایت گروهی را بر افسردگی، سازگاری اجتماع و عزت نفس نوجوانان مدارس بین‌المللی بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و گواه در متغیرهای افسردگی، سازگاری اجتماعی و عزت نفس وجود دارد. یعنی اینکه این آموزش در بالا بردن عزت نفس و سازگاری اجتماعی و کاهش افسردگی مؤثر بوده است. این نتایج نیز با نتایج حاصل از پژوهش حاضر همخوانی دارد.

همچنین جانسن^۲ و اسمیت (۱۹۹۹) در پژوهش خود دریافتند که درمان کوتاه‌مدت در بهبود سازگاری اجتماعی، عزت نفس و منبع کنترل مؤثر بوده است. تحقیقات متعددی مانند ولش و کارن (۲۰۰۱)، تیتو (۱۹۹۳)، گرینبرگ و همکاران (۱۹۹۴)، پژوهش‌های اسلامی نسب (۱۳۷۳)، فلسفی‌نژاد (۱۳۷۲) بین عزت نفس و

سازگاری اجتماعی رابطه معناداری یافته‌اند. براساس پژوهش‌های مختلف که بعضی از آنها در مقدمه مقاله ارائه شد، اعتقاد بر این است که بین عزت‌نفس و سازگاری اجتماعی، عاطفی، هیجانی و روان‌شناختی رابطه مثبتی وجود دارد. نتایج این پژوهش نیز با نتایج گفته شده همسو و همخوان است.

در مجموع، تحلیل‌های آماری نشان‌دهنده اثربخش بودن آموزش‌های شناختی - رفتاری در افزایش عزت‌نفس و بهبود سازگاری اجتماعی آزمودنی‌ها است. نتایج این پژوهش با تحقیقات گفته شده و پژوهش‌های تیتو (۱۹۹۳)، گلستانی (۱۳۷۲)، راجرز^۱، به نقل از سرمد (۱۳۷۵)، اسکات^۲، به نقل از دوستی (۱۳۷۷) همخوانی دارد.

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که فرضیه سوم تأیید نشده است. به این معنی که هیچ رابطه معناداری بین ویژگیهای جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها و سازگاری اجتماعی آنها وجود ندارد. شواهد پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که بین عزت‌نفس و ویژگیهای جمعیت‌شناختی رابطه وجود دارد. پهلوان‌زاده (۱۳۷۷) در پژوهشی دریافت که بین معدل تحصیلی، ترتیب تولد، تعداد فرزندان خانواده، وجود موقعیت خاص در خانواده، تحصیلات پدر و مادر و نوع رفتار والدین با عزت‌نفس دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. از آنجا که شاخص پیشرفت تحصیلی معدل است، معمولاً پیشرفت تحصیلی افراد را با این شاخص می‌سنجند.

تحقیقات متعددی (برای مثال، روبین^۳، ۲۰۰۱؛ استرامن^۴، ۱۹۹۸؛ کوپراسمیت^۵، ۱۹۸۹؛ کوکس^۶، ۲۰۰۴؛ کاری^۷، ۲۰۰۱؛ فردریک^۸، ۲۰۰۴؛ براون^۹، ۲۰۰۳؛ اینار^{۱۰}، ۱۹۹۰؛ هیتز، ۱۹۹۵؛ کان^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از سلطانی‌فر، ۱۳۷۰) در زمینه عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند که بین این دو متغیر رابطه مستقیم وجود دارد. همچنین کوپراسمیت (۱۹۸۹) در پژوهشی دریافت که بین شغل پدر و عزت‌نفس ارتباط معناداری وجود دارد. اما نتایج این پژوهش با نتایج یاد شده ناهمخوان است.

-
- | | | |
|-------------|-----------------|-----------|
| 1 – Rajerz | 2 – Schuts | 3 – Rubin |
| 4 – Stramen | 5 – Coopersmith | 6 – cox |
| 7 – Kari | 8 – Fredrick | 9 – Brown |
| 10 – Einar | 11 – Kann | |

از آنجا که سازگاری اجتماعی با متغیرهایی مانند شغل مادر (هرستون و هافمن^۱، ۱۹۹۳)، تحصیلات والدین (ترچان^۲، ۲۰۰۲)، وضعیت اقتصادی - اجتماعی (احمدی، ۱۳۷۳)، سن والدین (راکوزین^۳ و همکاران، ۱۹۹۲) رابطه دارد، انتظار می‌رود که نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج گفته شده همخوانی داشته باشد. اما نتایج پژوهش با هیچ یک از تحقیقات صورت گرفته همخوانی ندارد که دلایل متعددی دارد (به نقل از احمدی، ۱۳۷۳).

نخست اینکه، در این پژوهش اساساً به دنبال بررسی وجود رابطه بین ویژگیهای جمعیت‌شناختی و سازگاری اجتماعی نبودیم، بلکه بیشتر سعی داشتیم با کنترل این متغیرها اثر آموزش را بر سازگاری اجتماعی بررسی کنیم. دوم اینکه، تعداد آزمودنیها در این پژوهش کم بود و با این تعداد کم اصولاً نمی‌توان چنین رابطه‌ای را اثبات نمود. سوم اینکه، در محیط‌های محلی کوچک اساساً تفاوت‌های جمعیت‌شناختی چندان معنادار نیستند. چهارم اینکه، نمونه‌های انتخاب شده برای این پژوهش از عزت‌نفس و سازگاری اجتماعی پایینی برخوردار بودند. چنانچه فرض بر این باشد که سازگاری اجتماعی با ویژگیهای جمعیت‌شناختی رابطه دارد، انتظار می‌رود افرادی که سازگاری اجتماعی پایینی دارند در ویژگیهای جمعیت‌شناختی نیز مشابه باشند.

منابع

- احمدی، احمد (۱۳۷۳)، *مقدمه‌ای بر مشاوره و روان‌درمانی*، اصفهان، انتشارات دانشگاه اصفهان.
- اسلامی‌نسب، علی. (۱۳۷۳). *روان‌شناسی سازگاری*، تهران، نشر بنیاد.
- امامی، طاهره. مریم فاتحی‌زاده. (۱۳۷۹)، «بررسی و مقایسه روشهای عملی افزایش عزت نفس در دانش‌آموزان راهنمایی شهر اصفهان»، اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- اسکات، مایک. *درمان‌شناختی - رفتاری مشکلات مراجعان*، ترجمه یارعلی دوستی، (۱۳۷۷)، ساری، انتشارات مرکز توسعه علم.
- پناهنده، الهه. (۱۳۷۲)، «بررسی تأثیر نحوه برخورد والدین بر عزت نفس دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره متوسطه شهرستان نیشابور»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- پهلوان‌زاده، سعید و همکاران. (۱۳۷۷)، «بررسی ارتباط بین میزان عزت‌نفس و ویژگیهای فردی، خانوادگی، در دانش‌آموزان دختر دبیرستانهای شهر اصفهان»، *مجله علوم پزشکی*، شماره ۹.

حسینی نسب، سید داوود. (۱۳۷۲). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان عقب‌مانده ذهنی، سومین کنگره آسیایی - آفریقایی روان‌شناسی مالزی، بولتن پژوهشی دانشگاه تبریز، شماره چهارم. خیاطی، فاطمه. (۱۳۷۶). «بررسی میزان تأثیر آموزش روش‌های عزت‌نفس به مادران بر افزایش عزت‌نفس فرزندان دانش‌آموز دختر و پسر»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

راجرز، دوروتی. روان‌شناسی کودک، جلد دوم، ترجمه غلامعلی سرمد، (۱۳۷۵)، تهران، انتشارات مدرسه عالی پارس.

صیادپور، زهره. (۱۳۷۲). «بررسی مفهوم تحول خانواده در کودکان پرورشگاهی و غیرپرورشگاهی در تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

فلسفی‌نژاد، محمدرضا. (۱۳۷۲). «بررسی تأثیر عزت‌نفس در سازگاری رفتاری دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۸ ساله با محیط کلاس در شهرستان قم»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم. قناد، محمد. (۱۳۷۴). «بررسی تأثیر عزت‌نفس و وضعیت اجتماعی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان»، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر.

کان، جک و همکاران. بیزاری از مدرسه، ترجمه حسن سلطانی‌فر، (۱۳۷۰)، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

گلستانی، سیدهاشم. (۱۳۷۲). «بزهکاری در نوجوانان و جوانان»، خلاصه مقالات سمینار مسائل نوجوانان و جوانان، دانشگاه آزاد خوراسگان.

هاوتون و همکاران. رفتار درمانی شناختی، جلد اول، ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده، (۱۳۷۶)، تهران، انتشارات ارجمند.

Cooker, J. & Major, B. (1994). social stimas and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological review*. Vol 96. PP 608 – 630.

Goodstein, L.D. and Lanyon. R.I. (1995). *Adjustment behavior and personality*. Arizona state university, 436.

Greenberg, J. & sheldon, solmon. (1992). Why people need self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, vol 33. P 508, 516.

Heather, M. (1995). *The Effects of self-esteem on education*. Missouri western state college: 126 – 129.

Jahnsen, J.W. & Smith, E.R. (1999). Conceptualizing social identity. *Anew*

- framework and evidence for the impact of different dimensions. *Personality and social Psychology Bulletin*. Vol 25:120–135.
- Kahn, R.H. (1999). *The effect of a Group support intervention program on depression, social adjustment and self-esteem of adolescents in an overseas American international school*. The Catholic University of America: 185 .
- Kata, J. & Joiner, E. (2002). Membership in a devalued social group and emotional well-being: developing a model of personal self-esteem. *Collective self-esteem and group socialization sex Roles: A journal of research*. Vol 12. PP 43 – 48 .
- Mackie, M.D. & Smith, R.E. (2002). *Social psychology*. (2 nd, ed) U.S.A: Psychology press. 285 .
- Mendonca, L. (2001). *Group counseling: Its effects on the perception of self and others on the adjustment of students from India*. The University of Michigan: 387 .
- Paula, A.F. (2001). *Cognitive– behavioral therapy*. Gale Encyclopedia of Medicine: 327 .
- Pelham, B.W. etal. (2003). *Self – esteem enhancement with children and adolescent*. New York : Pergamon press: 307 – 312 .
- Spearman, L. (1990). *The effects of brief thrapy in a group setting*. The University of Wisconsin- Milwaukee: 333 .
- Teri, R. (2002). self-esteem and self-efficacy of college students with disabilities. *College student journal june*. Vol 18: 34 – 42 .
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2 nd,ed). Chicago university of chicago prees: 308 .
- Weiten, W. and Lioyd, A.M. (1997). *Psychology applied to modern life adjustment in the 90 S. specific*. Grove Brook/Cole. Publishing company: 412 .
- Welsh, A. & Karen, L.S. (2001). *Social competence*. Pennsylvania state university. 268 .

تاریخ وصول: ۸۶/۳/۳

تاریخ پذیرش: ۸۷/۵/۲۳