

# اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت و تمرین حرمت خود بر تحول نظام خود در دو سطح تحول شناختی عینی و انتزاعی

مهرناز احمدی\*؛ دکتر محمود منصور\*\*

دکتر علی فتحی آشتیانی\*\*\* و دکتر کاظم رسولزاده طباطبایی\*

## چکیده

مقاله حاضر به مقایسه اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت و تمرین حرمت خود بر تحول فرارونده در نظام خود در آزمودنی‌های متعلق به سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی پرداخته است. طرح پژوهش، طرح تجربی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه بود. ۱۲۰ نوجوان دختر براساس سطح تحول شناختی بر مبنای آزمون‌های نظام عملیاتی پیازه در دو سطح عینی و انتزاعی انتخاب، و در هر سطح به دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه با حجم مساوی ( $n = ۲۰$ ) تقسیم شدند. برای مطالعه تحول نظام خود، مصاحبه دریافت خود، به کار بسته شد. آموزش انگیزش پیشرفت و تمرین حرمت خود به منزله روش‌های مداخله، در هر دو سطح تحول شناختی به اجرا درآمدند. داده‌ها براساس طرح‌های تحلیل واریانس یکراهه، تحلیل واریانس تک متغیری، تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - والیس، و آزمون رتبه‌های علامت‌دار ویلکاکسن، بررسی شدند. نتایج نشان دادند که در خصوص دریافت خودعینی، روش‌های مداخله به کار بسته شده در هر

دو سطح تحول شناختی، سبب تحول فرارونده در دریافت خودعینی می‌شوند؛ در این خصوص، اثربخشی تمرین حرمت خود بیشتر از آموزش انگیزش پیشرفت بود. در دریافت خودفاعلی، اثربخشی روش‌های مداخله، بر مؤلفه «عاملیت» در هیچ یک از سطوح تحول شناختی تأیید نشد؛ بر مؤلفه «پیوستگی» در هر دو سطح تحول شناختی معنا دار بود؛ و بر مؤلفه «تمایز» فقط در سطح تحول شناختی انتزاعی، معنا دار بود. به این ترتیب، اثربخشی روش‌های مداخله بر تحول فرارونده در دریافت خودعینی، صرف نظر از سطح تحول شناختی، امکان‌پذیر است؛ و بر تحول فرارونده در مؤلفه‌های خود فاعلی عمومیت ندارد؛ به علاوه، می‌تواند بر حسب سطح تحول شناختی، متفاوت باشد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که در دوره نوجوانی مداخله در نظام خود، خواه از خلال مداخله در کنش انگیزشی این نظام و خواه از خلال گسترش بخشیدن حرمت خود، می‌تواند در خدمت جبران کاستی‌ها در تحول خود قرار گیرد، استحکام نظام خود و کنش‌وری هر چه سازش یافته‌تر آن را امکان‌پذیر سازد، و واجد اثر پیشگیری‌کننده در برابر آسیب‌های احتمالی آتی باشد.

کلید واژه‌ها: نظام خود، تحول خود، آموزش انگیزش پیشرفت، تمرین حرمت خود، مصاحبه دریافت خود، عملیات عینی، عملیات انتزاعی.

## ● مقدمه

در پهنه شخصیت مفهوم «نظام خود»<sup>۱</sup> از جایگاهی کانونی برخوردار است و کنش‌های بسیار متفاوتی را به عمل در می‌آورد که در رأس آنها متحد ساختن همه جنبه‌های شخصیت قرار دارد. در تعریف خود، مفهوم پردازش جیمز، تحلیل روانشناختی کلاسیکی است که در آن جیمز، «خود» را به دو مؤلفه اصلی متمایز اما کاملاً درهم تنیده تقسیم کرد و زیر مؤلفه‌های هریک را شناسایی نمود: «خود فاعلی»<sup>۲</sup> یا من (فاعل فعل)، و «خودعینی»<sup>۳</sup> یا مال من (جیمز، ۱۹۹۹/۱۸۹۲؛ هوگک، ۲۰۰۱). کلمه «من» (فاعل فعل) مبین این واقعیت است که شخص خود را فاعل اعمال و ادراکات، و هیجان‌های خویش می‌داند، و مداومت و اینهمانی امروز خود را با دیروز در می‌یابد (مای لی و ربرتو، ۱۳۸۰). «مال من» در وسیع‌ترین معنای ممکن عبارت است از حاصل جمع همه آنچه شخص خویش می‌نامد (جیمز، ۱۹۹۹/۱۸۹۲). مطالعه خود از منظرهای نظری متفاوت و با هدف‌ها و مفروضه‌های گوناگون به انجام رسیده است. در قلمرو روانشناسی تحولی نگر، در روی آوردهای شناخت اجتماعی ملهم از نظام درون‌سازی پیاز (۱۹۶۷)، دیمون و هارت (۱۹۹۱) به پیروی از سنت جیمز و با اتخاذ منظر تحولی و طراحی حرکت پژوهشی در بررسی فرآیند بناسیدن (انتخاب خود)، نظام مفهومی «دریافت خود»<sup>۴</sup> را پیشنهاد می‌کنند: مجموعه افکار و

احساسات عینی و فاعلی در باب خویش. قلمرو این نظام تمامی ملاحظاتی را در برمی‌گیرد که فرد به منظور تعریف کردن خود و متمایز کردن خود از دیگران به کار می‌بندد. خودعینی، همه جنبه‌های خود را که فرد می‌تواند هم از خلال مشاهده خویش و هم از خلال پسخوراند از سوی دیگران، به طور عینی بشناسد، در برمی‌گیرد. روان‌بنه‌های خودعینی عبارتند از: روان‌بنه‌های خود «جسمانی»<sup>۵</sup>، «فعالیت»<sup>۶</sup>، «اجتماعی»<sup>۷</sup> و «روانشناختی»<sup>۸</sup>. خودفاعلی به منزله هشیاری به جلوه‌های هسته‌ای فردیت است، و مؤلفه‌های آن عبارتند از: عاملیت (وجود یا شکل‌گیری خود)، «پیوستگی»<sup>۹</sup> (تداوم خود در خلال زمان)، «تمایز»<sup>۱۰</sup> (تمایز خود از دیگران). روان‌بنه‌های خودعینی و مؤلفه‌های خود فاعلی از خلال چهارسطح تحولی متوالی تحول پیدا می‌کنند (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

مفروضه بنیادی‌ای که متضمن وجه تمایز الگوی دیمون و هارت (۱۹۹۱)، از الگوهای دیگر است، این است که برخلاف الگوهای پیشین که حرکت تحولی کودکان و نوجوانان را از مفهوم‌سازی‌های جسمانی به روانشناختی در باب «خود» ترسیم می‌کنند (برای نمونه، مجموعه مطالعات رزنیبرگ، ۱۹۷۹، ۱۹۸۶، به نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱)، در این الگو هریک از این مفهوم‌سازی‌ها دستخوش تغییر تحولی می‌شوند. به بیان دیگر، در همه سطوح تحول، کودکان و نوجوانان واجد دریافتی از «خود»های جسمانی، روانشناختی و ... هستند. شناخت از هریک از این روان‌بنه‌ها تحول پیدا می‌کند، اما چنین نیست که یک روان‌بنه ناپدید شود یا به روان‌بنه دیگری تبدیل گردد، بلکه، سطوح ابتدایی‌تر دریافت خود در حالت تغییر شکل یافته‌ای، به منزله بخشی از سطوح بعدی بازسازی می‌شوند و به کنش‌وری ادامه می‌دهند.

در تحول شخصیت، دوره نوجوانی با توجه به همزمانی با بلوغ و تغییرات جسمانی مربوط به آن، تحولات شناختی و عاطفی، و انتظارات اجتماعی در حال تغییر، معرف‌گذار تحولی چشمگیری است. از زاویه شناختی، نوجوان توانایی تفکر انتزاعی را بنا می‌سازد. به بیان پیاژه (۱۹۶۰) ظرفیت شکل دادن انتزاع که نوجوان را به مهارت‌های فرضی - استنتاجی مجهز می‌کند، تحول نظام خود را زیر تأثیر قرار می‌دهد، و به او امکان می‌دهد توحید یافتگی‌ها و تمایز یافتگی‌های پیچیده‌تری را در ساختار «خود» فراهم سازد (منصور، ۱۳۷۸؛ مای لی و ربرتو، ۱۳۸۰؛ هارتر، ۱۹۹۹).

از سوی دیگر، تحول روانی - اجتماعی، بویژه در برجسته‌ترین تکلیف‌هنجاری یعنی شکل‌گیری «هویت» (اریکسن، ۱۹۶۸)، با این حرکت شناختی هم پیمان است. این تکلیف از یکسوا مبتنی بر تمایز ساختن «خود» در برابر نقش‌های مختلفی است که فرد باید در زندگی

خویش ایفا کند و از سوی دیگر و همزمان با این تمایز، در صدد است این «خود» های متعدد را به صورت هویتی منسجم و یکپارچه، توحید بخشد. با توجه به این تحولات است که دوره نوجوانی از سوی مؤلفان متعدد، دوره اکتشاف خود نامیده می شود؛ به این ترتیب، تکلیف تحولی دوره نوجوانی، انسجام بخشیدن به خودهای متعدد برای بناساختن نظام خود توحید یافته ای است که «نگهداری ذهنی خود»<sup>۱۱</sup> را در نقش ها و در بافتارهای مختلف، امکان پذیر می کند (هارتر، ۱۹۸۸ الف و ب). از این رو، در دوره نوجوانی، هر حرکتی که توانایی توحید بخشیدن انتزاع های متفاوت در باب «خود» را افزایش دهد و دریافت های توحید یافته تر و در عین حال تمایز یافته تر از «خود» را امکان پذیر سازد، یا هر مداخله ای که نوجوان را در گذار از بحران به سوی هویت منسجم و یکپارچه یاری کند، می تواند زمینه تحول بهنجار در دوره های آتی زندگی را هموارتر سازد، از آشفتگی ها جلوگیری کند، و در صورت وجود سازش نایافتگی ها امکان تقلیل یا رفع آنها را به وجود آورد. در مطالعه حاضر، الگوهای مداخله ای که انتخاب شده اند عبارتند از: «آموزش انگیزش پیشرفت» و «تمرین حرمت - خود».

در نظریه های «هدف پیشرفت»<sup>۱۲</sup>، انگیزش پیشرفت به پیروی از نظریه پردازان کلاسیک، به منزله «کوشش شخصی فرد برای دست یافتن به هدف ها در محیط اجتماعی او، و هدف های پیشرفت به منزله جلوه های شناختی رفتار پیشرفت تعریف می شود.» در این چارچوب، آموزش انگیزش پیشرفت شامل آموزش مستقیم راهبردهای فکری و عملی پیشرفت از خلال تعیین هدف و برنامه ریزی، ... و تمرین این راهبردهاست (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷). انتخاب انگیزش پیشرفت به منزله طراحی برنامه مداخله بر این اساس استوار است که از آغاز نوجوانی، پیشرفت به دلایل متعدد شایسته توجه خاصی می شود. یکی از دلایل اصلی این مسئله مربوط به گذار اجتماعی نوجوان است؛ نوجوانی دوره آمادگی برای نقش های اجتماعی بزرگسالی است. دلیل دیگری که مهمتر از مسئله گذار اجتماعی است، تغییرات در ساختار هوش است که سبب می شود افراد از حیث شناختی قادر به ملاحظه پیامدهای بلند مدت، انتخاب های تحصیلی و حرفه ای خویش، و در عین حال در نظر داشتن واقع نگراانه دامنه امکانات تحصیلی و حرفه ای خویش گردند. سرانجام این که، ظهور بسیاری از نگرانی های پیشرفت در خلال نوجوانی، وابسته به مسئله تغییرات نقش جنسی است که به تبع تغییرات زیست شناختی مربوط به بلوغ، انتظاراتی را از سوی دیگران به میان می آورد. این نگرانی ها مربوط به پاسخ های افتراقی ای هستند که دختران و پسران نوجوان از دیگران دریافت می کنند که می توانند استلزام های مهمی در ادامه تحصیل و انتخاب رشته تحصیلی و انتخاب حرفه داشته باشند (اشتین برگ، ۱۹۹۹).

«حرمت خود»<sup>۱۳</sup> عبارت از «ارزشیابی‌های کلی فرد در باب خود به منزله شخص است که از خلال مجموعه‌ای از موادی که به قلمروهای متفاوت زندگی تعلق دارند، استخراج می‌شود.» تمرین حرمت خود به منزله روش مداخله، براساس الگوی عمومی منابع و پیامدهای تجسم خود، با هدف فراهم ساختن سازه‌های شخصی توحید یافته‌تر و انعطاف‌پذیرتر، و در خدمت گسترش دادن احساسات دریافت خود عمل می‌کند (هارتر و همکاران، ۱۹۹۸). نوجوانی دوره‌ای است که در آن به سبب مسائلی که با توجه به گذار اجتماعی، تحول شناختی، و شکل‌گیری هویت به میان می‌آیند، قلمروهای جدیدی از حرمت خود به آنچه در سال‌های کودکی وجود داشته‌اند، افزوده می‌شوند و از این رو حساسیت و اهمیت خاص این مفهوم را در این دوره مورد تأکید قرار می‌دهند. شواهد آشکار و گسترده‌ای وجود دارند که در نوجوانی دریافت‌های دختران و پسران در باب ارزش «خود» به منزله شخص به شدت آسیب‌پذیر و تردیدآمیز می‌گردد؛ بعلاوه، یافته‌هایی نیز وجود دارند که نشان می‌دهند در دختران نوجوان در مقایسه با پسران نوجوان افت معنادار حرمت خود دیده می‌شود که مهمترین منابع به وجود آورنده آن، نظام تربیتی در خانواده، مدرسه، و جامعه است (اکل و همکاران، ۱۹۹۹). گاهی نیز مجموعه تجربه‌های متفاوت دختران و پسران در فرآیند اجتماعی شدن سبب بروز رفتارهای «خودکاذب»<sup>۱۴</sup> (هارتر و همکاران، ۱۹۹۷) می‌شود، که جلوه اصلی آن «سرکوب کردن» عقیده خویش، یعنی شکست در بیان آنچه فرد واقعاً فکر می‌کند و باور دارد، است تا ارزشیابی‌ها و ارتباط‌ها تهدید نشوند (بلوک و رایبیز، ۱۹۹۳؛ هارتر و جکسون، ۱۹۹۳؛ آلن و همکاران، ۱۹۹۴).

هدف نهایی این مداخله‌ها، تحول فرارونده در نظام خود به ترتیب از خلال مداخله در کنش انگیزشی این نظام و تحول رابطه متناسب میان خود ادراک شده و خود آرمانی است. فرض بر این است که در هر یک از این برنامه‌ها، فرآیند مداخله در خدمت تغییر پویای ساختار و محتوای نظام خود قرار گیرد و سطح فراتری از دریافت خود را ممکن سازد.

اگرچه تاکنون مطالعه‌ای که اختصاصاً روش‌های مداخله این مطالعه را در باب الگوها، روش‌ها، و ابزارهای انتخاب شده، و مقایسه اثربخشی این برنامه‌ها را موضوع پژوهش قرار دهد، انجام نشده است، پیشینه مطالعاتی در باب استلزام‌های این روش‌ها، مؤید اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت بر مؤلفه‌های تحصیلی و شخصیتی دانش‌آموزان (مانند، مک کلند، ۱۹۸۴، ۱۹۷۳؛ اسمیت و تروت، ۱۹۷۵؛ ایوانز و همکاران، ۱۹۷۵؛ مارکل و همکاران، ۱۹۸۰؛ نایت، ۱۹۸۱)؛ و به منظور یادگیری تقویت خود (کروگ و هنل، ۱۹۷۶)؛ و اثربخشی برنامه تمرین حرمت خود (هارتر و همکاران، ۱۹۹۳؛ هارتر، ۱۹۸۸ الف؛ براون، ۱۹۹۳؛

برون، ۱۹۹۶؛ مستر و فریس، ۱۹۹۶)، و حساسیت متغیرهای وابسته نسبت به اثربخشی روش‌های مداخله (هارت، ۱۹۸۸؛ دیمون و هارت، ۱۹۹۱؛ هارت و همکاران، ۱۹۹۳) بوده است. به این ترتیب، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که به مقایسه اثربخشی دو برنامه مداخله بر تحول عمومی نظام خود در دو سطح تحول‌شناختی منطقی عینی و منطقی انتزاعی دختران نوجوان بپردازد. این دو برنامه، مبین دو جهت‌یابی متفاوت در قلمرو طراحی مداخله‌های تربیتی و درمانی در گستره تغییر در نظام خود هستند. تفاوت این دو برنامه، کوشش برای تحول ساختاری نظام خود از خلال آموزش مهارت‌های مشخص در یک قلمرو خاص، در برابر تغییر کلی مثبت از طریق تمرین واریسی تجسم‌های «خود» و در نتیجه افزایش حرمت خود است. به بیان دیگر، این دو برنامه، معرف دو مسیر متفاوت برای دست یافتن به هدف‌های مشابه، در یک سازمان یافتگی وحدت یافته، می‌باشند.

## ● روش

### ○ جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه‌های سوم راهنمایی و سوم نظری (ریاضی) منطقه ۶ آموزش و پرورش تهران بودند که در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه‌گیری انتخاب و جایگزینی تصادفی بود. به این ترتیب که از این جامعه یک مدرسه راهنمایی و یک دبیرستان به‌طور تصادفی انتخاب شدند. از میان دانش‌آموزان این مدارس و براساس سطح تحول‌شناختی عینی و انتزاعی، ۱۲۰ آزمودنی به نسبت مساوی در دو گروه عینی و انتزاعی به‌طور تصادفی انتخاب و پس از آن در هر سطح در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه) با حجم مساوی ( $n=20$ ) به‌طور تصادفی جایگزین تقسیم شدند. اختصاص برنامه‌های مداخله درباب گروه‌های آزمایشی براساس انتخاب تصادفی صورت گرفت.

### ○ ابزارهای گردآوری داده‌ها

برای تعیین سطح تحول‌شناختی آزمودنی‌ها، آزمون‌های نظام عملیاتی پیاژه به کار بسته شدند: ساخت هوش عینی براساس آزمون‌های نگهداری ذهنی حجم و گروه‌های ضربی، و ساخت هوش انتزاعی براساس آزمون‌های شناوری اجسام واریسی شد. در آزمون‌های ساخت هوش عینی ظرفیت استدلال در برابر اشیای واقعی و حاضر مشخص می‌شود و مراحل تحول رفتار آزمودنی براساس فقدان نگهداری ذهنی، رفتار بین‌بینی، و نگهداری ذهنی توصیف می‌شود. در

آزمون ساخت هوش انتزاعی ظرفیت استدلال فرضی - استنتاجی مشخص می‌شود و مراحل تحول رفتار براساس ارائه تفسیرهای متعدد و متناقض، کوشش در حل تناقض‌ها، و رفع تناقض‌ها و استقرار الگوی تبیینی، توصیف می‌شود (منصور و دادستان، ۱۳۷۴).

برای مطالعه سطح تحول خود، «مصاحبه دریافت خود» (دیمون و هارت، ۱۹۹۱) به کار بسته شد. مصاحبه دریافت خود، مصاحبه بالینی متمرکز بر نظام خود است. این مصاحبه هفت ماده هسته‌ای دارد. هر ماده، مرکب از یک یا چند پرسش اصلی است که پرسش‌های اکتشافی یا واریسی مختلفی را در پی دارند. چهار ماده از این مواد هسته‌ای، مؤلفه‌های «خود عینی» را مورد اکتشاف قرار می‌دهند. سه ماده دیگر، هریک به اکتشاف یکی از مؤلفه‌های «خود دفاعی» اختصاص دارند. روش تحلیل صورت جلسه‌های مصاحبه دریافت خود، براساس راهنمای نمره گذاری الگوی تحولی دریافت خود انجام می‌شود (دیمون و همکاران، راهنمای چاپ نشده). در مصاحبه دریافت خود، اعتبار بین نمره گذاران در خصوص همه روان‌بنه‌های خود عینی ۰/۶۲، در خصوص همه سطوح تحولی خود عینی ۰/۷۹، و در خصوص میانگین وزن یافته (متوسط عملکرد کلی آزمودنی در دریافت خود عینی) ۰/۸۸ است. همسانی درونی در دامنه‌ای از ۰/۷۰ تا ۰/۸۳ ( $p < ۰/۰۰۱$ ) قرار دارد. اعتبار بین نمره گذاران در مؤلفه‌های خود دفاعی از خلال درصد توافق بین نمره گذاران در مؤلفه پیوستگی در ۰/۸۷ موارد، در مؤلفه تمایز در ۰/۸۶ و در مؤلفه عاملیت در ۰/۸۰ موارد گزارش شده است (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

همچنین، برگه مشخصات فردی نیز تکمیل گردید. روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه بالینی پیازه‌ای بود.

#### ○ روش‌های مداخله

برنامه «آموزش انگیزش پیشرفت» در قالب یک دوره ۱۲ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۲ ساعته هفتگی) در سه مرحله تنظیم شده است. هر مرحله، دارای تعریف و هدف خاص خویش است. در تدوین ساختار و محتوای برنامه از منابع متعددی بهره‌برداری شده است که پاره‌ای از مهمترین آنها عبارتند از: اسکالویک و هگنوت (۱۹۹۰)، پیترپج و دوگروت (۱۹۹۰) زیرمن و پونز (۱۹۹۰)، نیومن (۱۹۹۰)، نیومن و گلدین (۱۹۹۰)، گراهام و گالن (۱۹۹۱)، ایمز (۱۹۹۲)، بلومفند (۱۹۹۲)، دودا و نیکلز (۱۹۹۲)، الیوت و هاراکیویچ (۱۹۹۴، ۱۹۹۶)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷). خلاصه برنامه در جدول ۱ ارائه شده است.

برنامه «تمرین حرمت خود» در قالب یک دوره ۱۲ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۲ ساعته هفتگی)

در چهار مرحله تنظیم شده است. هر مرحله، دارای تعریف و هدف خاص خویش است. در

جدول ۱- برنامه آموزش انگیزش پیشرفت

جلسات و محتوا	مراحل
<p>جلسه اول                      توضیح مناسب در باب اهمیت و هدف برنامه تحلیل ساده عناصر برنامه (عناصر انگیزشی: انتظار، ارزش، عاطفه) تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه دوم                      ادامه تحلیل ساده عناصر برنامه (عناصر شناختی: راهبردهای شناختی، فراشناختی، و مدیریت و مهار کوشش‌ها در انجام تکالیف درسی) تکلیف و تمرین</p>	<p>مرحله اول                      هدف: شناسایی عناصر اصلی برنامه آموزش انگیزش پیشرفت</p>
<p>جلسه سوم                      خود ارزشیابی تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه چهارم                      سازماندهی و تغییر شکل تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه پنجم                      تعیین هدف و برنامه ریزی تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه ششم                      جستجوی اطلاعات تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه هفتم                      یادداشت برداری و نظارت تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه هشتم                      ساختاردهی به محیط، اثر بخشی خود تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه نهم                      تکرار و به یادسپاری تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه دهم                      جستجوی کمک از همکلاسان، معلم، یا بزرگسال تکلیف و تمرین</p> <p>جلسه یازدهم                      مرور آزمون‌ها، یادداشت‌ها، و متون درسی تکلیف و تمرین</p>	<p>مرحله دوم                      هدف: آموزش راهبردهای یادگیری خود نظم جو</p>
<p>جلسه دوازدهم                      مرور اجمالی راهبردهای یادگیری خود نظم جو تنظیم اطلاعات درباره خود</p>	<p>مرحله سوم                      هدف: خاتمه دادن به دوره</p>

طراحی و تدوین این برنامه، منابع متعددی مورد استفاده قرار گرفته‌اند و از جمله مهمترین آنها عبارتند از: هارتر (۱۹۸۸ الف و ب، ۱۹۹۹) و لیندن فیلد (۲۰۰۰). خلاصه برنامه در جدول ۲ ارائه شده است.



جدول ۲- برنامه تمرین حرمت خود

مراحل	جلسات و محتوا
مرحله اول هدف: شناسایی عناصر اصلی برنامه تمرین حرمت خود	جلسه اول توضیح مناسب در باب اهمیت و هدف برنامه تحلیل ساده تجربه حرمت خود بالا و پایین از خلال گردآوری اطلاعات در باب حرمت خود خویش تکلیف و تمرین جلسه دوم تحلیل ساده عوامل تقلیل دهنده حرمت خود تحلیل ساده عوامل مؤثر در میزان آسیب پذیری حرمت خود ارزیابی موقعیت واقعی و موقعیت آرمانی تکلیف و تمرین
مرحله سوم هدف: استقرار پایه های عمل	جلسه سوم ارائه اصول اساسی برنامه و توصیف کلی مراحل و راهبردها تکلیف و تمرین
مرحله سوم هدف: تمرین مهارت ها زیر مرحله ۱-۳ مهارت های شناختی	جلسه چهارم توصیف خود در قلمروهای متفاوت و از دیدگاه های متفاوت خود، هر یک از والدین، معلم ها و دوستان. توجه به هماهنگی ها و ناهماهنگی ها، توصیف های مثبت و منفی، بیشتر سنجی ها و کمتر سنجی ها و ... تکلیف و تمرین جلسه پنجم راهبرد نظارت خود راهبرد ارزیابی رفتار راهنمایی تحلیل توانایی ها و ناتوانی های خود تکلیف و تمرین جلسه ششم دریافت هیجانی آموزش افتراقی عواطف تکلیف و تمرین جلسه هفتم راهبردهای بهبود هیجانی در ۷ گام تکلیف و تمرین جلسه هشتم آموزش مهارت های ارتباطی در ۹ گام تکلیف و تمرین جلسه نهم حذف عادت های خود تخریبگر در ۲۵ گام تکلیف و تمرین
زیر مرحله ۲-۳ مهارت های عاطفی	جلسه دهم خود ارزیابی تصویر بدنی: - جذابیت جسمانی .. عملکرد جسمانی آموزش هنجارها در قلمرو ظاهر خود تغییر معیارهای جذابیت جسمانی در ۴ گام تغییر معیارهای عملکرد جسمانی در ۳ گام تکلیف و تمرین
زیر مرحله ۳-۴ مهارت های مربوط به تصویر بدنی	جلسه یازدهم راهبردهای حفظ خود در هنگام وقوع بحران در ۷ گام تکلیف و تمرین
زیر مرحله ۳-۵ مهارت های حفظ حرمت خود در بحران	جلسه دوازدهم تحلیل ساده مهمترین کیفیت ما در ظاهر و رفتار افرادی که واجد حرمت خود بالا هستند. تنظیم اطلاعات درباره خود ارائه شیوه های مراقبت از حرمت خود (واری های دوره ای)
مرحله چهارم هدف: خاتمه دادن به دوره	

هر دو روش مداخله در هر دو سطح تحول شناختی عینی و انتزاعی به اجرا درآمدند، تا اثربخشی آنها بر تحول عمومی نظام خود مورد بررسی قرار گیرد. مکان تشکیل جلسات مداخله، مدرسه محل تحصیل دانش آموزان گروه‌های آزمایشی در سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی بود. در گروه‌های گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای به انجام نرسید.

### ● طرح تحقیق

پژوهش حاضر، یک طرح تجربی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه است. در این طرح آزمودنی‌هایی که از حیث متغیر سطح تحول شناختی با هم متفاوت بودند (عینی و انتزاعی)، به طور تصادفی در گروه‌های گواه و آزمایشی قرار گرفتند، از همه گروه‌ها پیش - آزمون گرفته شد، و پس از اجرای روش‌های مداخله در گروه‌های آزمایشی، مجدداً همه گروه‌ها با پس - آزمون مورد سنجش قرار گرفتند. داده‌های پژوهش، در سطح توصیفی با محاسبه نمره‌های میانگین و انحراف معیار، و در سطح تحلیلی با به کار بستن طرح‌های تحلیل واریانس یکراه و تحلیل واریانس تک منبعی، و در پی آنها آزمون مقایسه‌های چندگانه شفه، طرح تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - والیس، و آزمون رتبه‌های علامت دار و بلکا کسن مورد تحلیل قرار گرفتند تا مقایسه تحول عمومی نظام خود در دو سطح تحول شناختی عینی و انتزاعی، و در دو وهله پیش و پس - آزمون امکان پذیر شود، ر اثر تعاملی سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی با روش‌های مداخله آموزش انگیزش پیشرفت و تمرین حرمت خود بر تحول فرارونده در نظام خود، واریسی شود.

در جدول ۳ نامگذاری گروه‌های آزمایشی و گواه به تفکیک سطح تحول شناختی و برنامه مداخله نشان داده شده است.

جدول ۳- گروه‌های آزمایشی و گواه به تفکیک سطح تحول شناختی و برنامه مداخله

گروه‌های گواه	گروه‌های آزمایشی تمرین حرمت خود	گروه‌های آزمایشی آموزش انگیزش پیشرفت	برنامه‌های مداخله و گروه‌های نمونه
(۳)	(۲)	(۱)	منطق عینی
(۴)	(۵)	(۲)	منطق انتزاعی

### ● نتایج

توصیف نتایج حاصل از اجرای مصاحبه دریافت خود در وهله پیش و پس - آزمون، به تفکیک سطح تحول شناختی، گروه نمونه، و سطح تحول شناختی × گروه نمونه در جدول‌های ۴ تا ۹ و تحلیل نتایج در جدول‌های ۷ تا ۱۲ ارائه شده‌اند.

جدول ۴- نمره‌های میانگین و انحراف معیار خودعینی و خودفاعلی در وهله‌های

پیش و پس - آزمون به تفکیک سطح تحول شناختی

سطح تحول شناختی	وهله آزمون	تعداد	میانگین نمره (خودعینی)		عاملیت (خودفاعلی)		پوستگی (خودفاعلی)		نماینده (خودفاعلی)
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
عینی	پیش - آزمون	۶۰	۱/۳۴	۰/۳۲	۱/۳۳	۰/۵۴	۱/۲۰	۰/۴۰	۱/۳۷
	پس - آزمون	۶۰	۱/۸۴	۰/۵۲	۲/۱۳	۰/۸۹	۱/۴۲	۰/۶۹	۲/۱۷
انتزاعی	پیش - آزمون	۶۰	۲/۱۰	۰/۳۲	۲/۰۰	۰/۴۱	۱/۹۰	۰/۵۱	۲/۱۷
	پس - آزمون	۶۰	۲/۶۶	۰/۴۷	۲/۷۰	۰/۵۶	۲/۵۷	۰/۸۳	۲/۷۷

جدول ۵- نمره‌های میانگین و انحراف معیار خودعینی و خودفاعلی در وهله‌های

پیش و پس - آزمون به تفکیک گروه‌های نمونه

گروه	وهله آزمون	تعداد	میانگین نمره (خودعینی)		عاملیت (خودفاعلی)		پوستگی (خودفاعلی)		نماینده (خودفاعلی)
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۴ و ۱	پیش - آزمون	۴۰	۱/۷۰	۰/۵۱	۱/۶۵	۰/۵۳	۱/۵۸	۰/۵۹	۱/۶۸
	پس - آزمون	۴۰	۲/۳۹	۰/۵۳	۲/۷۵	۰/۶۳	۲/۵۷	۰/۹۶	۲/۶۸
۵ و ۲	پیش - آزمون	۴۰	۱/۷۷	۰/۴۹	۱/۶۵	۰/۶۲	۱/۵۵	۰/۵۵	۱/۷۳
	پس - آزمون	۴۰	۲/۶۳	۰/۵۲	۲/۵۷	۰/۸۱	۲/۱۰	۰/۸۴	۲/۷۰
۶ و ۳	پیش - آزمون	۴۰	۱/۶۹	۰/۵۱	۱/۷۰	۰/۶۱	۱/۵۳	۰/۶۰	۱/۹۰
	پس - آزمون	۴۰	۱/۷۳	۰/۵۱	۱/۹۳	۰/۶۹	۱/۶۰	۰/۵۹	۲/۰۳

جدول ۶- نمره‌های میانگین و انحراف معیار خودعینی و خودفاعلی در وهله‌های

پیش و پس - آزمون به تفکیک سطح تحول شناختی و گروه‌های نمونه

سطح تحول شناختی	گروه	وهله آزمون	تعداد	میانگین نمره (خودعینی)		عاملیت (خودفاعلی)		پوستگی (خودفاعلی)		نماینده (خودفاعلی)
				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
عینی	۱	پیش - آزمون	۲۰	۱/۳۱	۰/۳۰	۱/۳۵	۰/۴۹	۱/۲۵	۰/۴۴	۱/۳۰
		پس - آزمون	۲۰	۱/۹۵	۰/۳۲	۲/۶۰	۰/۷۵	۲/۱۰	۰/۷۹	۲/۲۵
	۲	پیش - آزمون	۲۰	۱/۲۴	۰/۳۷	۱/۲۵	۰/۴۴	۱/۱۵	۰/۳۷	۱/۲۵
		پس - آزمون	۲۰	۲/۲۴	۰/۴۳	۲/۲۰	۰/۹۵	۱/۵۰	۰/۵۱	۲/۵۰
۳	پیش - آزمون	۲۰	۱/۲۹	۰/۲۹	۱/۴۰	۰/۶۸	۱/۲۰	۰/۴۱	۱/۵۵	
	پس - آزمون	۲۰	۱/۳۴	۰/۳۱	۱/۶۰	۰/۶۸	۱/۲۵	۰/۴۴	۱/۷۵	
۴	پیش - آزمون	۲۰	۲/۱۰	۰/۳۳	۱/۹۵	۰/۳۹	۱/۹۰	۰/۵۵	۲/۰۵	
	پس - آزمون	۲۰	۲/۸۳	۰/۲۶	۲/۹۰	۰/۴۵	۳/۰۵	۰/۸۹	۳/۱۰	
انتزاعی	۵	پیش - آزمون	۲۰	۲/۱۱	۰/۳۳	۲/۰۵	۰/۵۱	۱/۹۵	۰/۳۹	۲/۲۰
		پس - آزمون	۲۰	۳/۰۱	۰/۲۶	۲/۹۵	۰/۳۹	۲/۷۰	۰/۶۶	۲/۹۰
	۶	پیش - آزمون	۲۰	۲/۰۹	۰/۳۳	۲/۰۰	۰/۳۲	۱/۸۵	۰/۵۹	۲/۲۵
		پس - آزمون	۲۰	۲/۱۳	۰/۳۲	۲/۲۵	۰/۵۵	۱/۹۵	۰/۵۱	۲/۳۰

تحلیل نتایج مصاحبه دریافت خود در دو وهله پیش و پس - آزمون در دو بخش به انجام رسید: دریافت خودعینی براساس «میانگین وزن یافته» (wm) که متغیری فاصله‌ای است؛ دریافت خوددفاعی براساس مؤلفه‌های خوددفاعی که متغیرهای رتبه‌ای هستند.

□ مقایسه wms در وهله پیش - آزمون. مقایسه wms های گروه‌های سه گانه در هر یک از سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی، با هدف بررسی وجود یا عدم وجود تفاوت‌های معنادار میان گروه‌ها در وهله پیش - آزمون، و با اجرای طرح تحلیل واریانس یکراهه انجام شد. نتایج تحلیل‌ها در جدول ۷ ارائه شده‌اند.

جدول ۷- نتایج تحلیل واریانس یکراهه برای مقایسه wms های گروه‌های سه گانه

سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی در وهله پیش - آزمون

سطح تحول شناختی	منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	سطح معناداری F
عینی	بین گروه‌ها	۰/۲۳۲	۲	۰/۱۱۷	۱/۱۳۳	۰/۳۲۹
	درون گروه‌ها	۵/۸۶۵	۵۷	۰/۱۱۳		
	مجموع	۶/۰۹۸	۵۹			
انتزاعی	بین گروه‌ها	۰/۰۰۲	۲	۰/۰۰۲	۱/۰۱۸	۰/۹۸۲
	درون گروه‌ها	۶/۱۷۱	۵۷	۰/۱۰۸		
	مجموع	۶/۱۷۵	۵۹			

به گونه‌ای که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، در هر یک از سطوح تحول شناختی، در وهله پیش - آزمون بین گروه‌های سه گانه با یکدیگر تفاوت معنادار وجود ندارد. از این رو مشاهده تفاوت معنادار میان گروه‌ها در وهله پس - آزمون می‌تواند حاصل اثربخشی روش‌های مداخله فرض شود.

□ مقایسه تفاضل wms در وهله‌های پیش و پس - آزمون. برای مقایسه گروه‌های شش‌گانه از حیث «میانگین وزن یافته»، پیش و پس از اجرای روش‌های مداخله و عدم مداخله، و بررسی اثرهای اصلی و تعاملی سطوح تحول شناختی و گروه‌ها، طرح تحلیل واریانس تک متغیری، و در پی آن آزمون مقایسه‌های چندگانه شفه به اجرا درآمد. نتایج تحلیل‌ها در جدول ۸ ارائه شده‌اند.

جدول ۸- نتایج تحلیل واریانس تک متغیری برای بررسی اثرهای اصلی و تعاملی سطح تحول شناختی

و گروه‌های نمونه بر wms

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	سطح معناداری F
اثر گروه	۱۴/۷۳۲	۲	۷/۳۶۶	۱۲۸/۲۸۷	۰/۰۰۰۱
اثر سطح	۰/۰۹۰	۱	۰/۰۹۰	۱/۵۷۳	۰/۲۱۲
اثر تعاملی گروه × سطح	۰/۰۵۲	۲	۰/۲۶۱	۰/۴۵۶	۰/۶۳۵
خطا	۶/۵۳۶	۱۱۴	۰/۰۵۷		
مجموع	۲۱/۴۱۰	۱۱۹			

به گونه‌ای که در جدول ۸ مشاهده می‌شود براساس ارزش  $F$  مشاهده شده برای اثر اصلی گروه، اثر اصلی سطح تحول شناختی، و اثر تعاملی گروه  $\times$  سطح، فقط اثر اصلی گروه‌های نمونه ( $F=128/487$ ، در سطح  $p=0/0001$ ) معنادار است. به عبارت دیگر، صرف نظر از سطح تحول شناختی عینی و انتزاعی، بین گروه‌های آزمایشی و گواه از حیث «میانگین وزن یافته» در دو وهله پیش - آزمون و پس - آزمون، تفاوت معنادار وجود دارد. چنین تفاوت معناداری در خصوص اثر اصلی سطح تحول شناختی و اثر تعاملی گروه  $\times$  سطح مشاهده نمی‌شود؛ به بیان دیگر ترکیب‌های متفاوت سطوح تحول شناختی با روش‌های مداخله، اثرهای معنادار حاصل نمی‌کند؛ و تنها اثر اصلی روش‌های مداخله است که در متغیر وابسته مورد نظر ( $wm$ ) تفاوت معنادار به وجود می‌آورد. به این ترتیب، اثربخشی روش‌های مداخله بر تحول فرارونده در دریافت خودعینی، صرف نظر از سطح تحول شناختی تأیید می‌شود.

□ نتایج آزمون مقایسه‌های چندگانه شفه در خصوص اثر اصلی گروه، نشان می‌دهد که تفاوت میانگین گروه‌هایی که مداخله‌ای را دریافت کردند (خواه آموزش انگیزش پیشرفت و خواه تمرین حرمت خود)، با گروه‌های گواه که مداخله‌ای را دریافت نکرده‌اند، در سطح  $p=0/0001$  معنادار است. بعلاوه، تفاوت میانگین گروه‌هایی که روش مداخله آموزش انگیزش پیشرفت را دریافت کرده‌اند با گروه‌هایی که روش مداخله تمرین حرمت خود را دریافت کرده‌اند، در سطح  $p=0/008$  معنادار است.

□ مقایسه میانگین‌های رتبه‌ای گروه‌های سه گانه در هریک از سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی، در وهله‌های پیش - آزمون و پس - آزمون، با اجرای طرح تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - والیس و آزمون معناداری مجذور کار، در خصوص هریک از مؤلفه‌های عاملیت، پیوستگی، و تمایز، انجام شد. نتایج در جدول ۹ ارائه شده‌اند.

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - والیس برای مقایسه نتایج پیش و پس - آزمون مؤلفه‌های خود فاعلی

سطح تحول شناختی	وهله آزمون	تعداد آزادی	درجه آزادی		عاملیت		پیوستگی		تعداد
			مجدورکاری سطح معناداری	مجدورکاری سطح معناداری	مجدورکاری سطح معناداری	مجدورکاری سطح معناداری			
عینی	پیش - آزمون	۶۰	۰/۴۸۸	۰/۷۸۴	۰/۶۱۵	۰/۷۳۵	۲/۴۸۵	۰/۲۸۹	
	پس - آزمون	۶۰	۱۳/۵۱۵	۰/۰۰۱	۱۴/۰۹۸	-/۰۰۱	۹/۶۴۸	۰/۰۰۸	
انتزاعی	پیش - آزمون	۶۰	۰/۵۹۰	۰/۷۲۵	۰/۴۶۱	۰/۷۹۴	۱/۸۵۲	۰/۳۹۶	
	پس - آزمون	۶۰	۲۰/۱۱۹	۰/۰۰۱	۱۹/۱۶۱	۰/۰۰۱	۲۰/۳۸۹	۰/۰۰۰۱	

به گونه‌ای که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، تفاوت میان گروه‌های سه گانه در هریک از

سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی، در وهله پیش-آزمون در هیچ یک از مولفه‌های خودفاعلی معنادار نیست. در حالی که در هر دو سطح تحول شناختی، تفاوت میان گروه‌های سه گانه در وهله مولفه‌های خودعینی معنادار است (اگرچه در دو وهله نتایج گروه‌های گواه تفکیک نشده‌اند). به بیان دیگر، تفاوت معنادار میان گروه‌ها در وهله پس-آزمون از می‌توان حاصل اعمال روش‌های مداخله فرض کرد.

□ مقایسه گروه‌های شش‌گانه از حیث تحول فرارونده در متغیرهای خودفاعلی، پیش و پس از اجرای روش‌های مداخله و عدم مداخله، از خلال اجرای آزمون رتبه‌های علامت دار ویلکا کسن انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول‌های ۱۰ و ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۰- نتایج آزمون رتبه‌های علامت‌دار ویلکا کسن برای بررسی تفاضل میانگین‌های رتبه‌ای

گروه‌های آزمایشی و گواه در مولفه‌های خودفاعلی ج

گروه‌ها	تعداد	عالمیت		پیوستگی		تفاوت
		ارزش Z*	احتمال معناداری (دو دانه)	ارزش Z	احتمال معناداری (دو دانه)	
۴۱	۴۰	-۵/۳۲۲	۰/۰۰۱	-۴/۶۸۱	۰/۰۰۱	-/۰۰۰۱
۵۲	۴۰	-۴/۷۱۰	۰/۰۰۱	-۳/۹۲۷	۰/۰۰۱	-/۰۰۰۱
۶۳	۴۰	-۳/۰۰۰	۰/۰۰۳	-۱/۷۳۲	۰/۰۸۳	-/۰۲۵

\* ارزش Z مثبتی بر نمره‌های منفی است.

جدول ۱۰ نشان می‌دهد که ارزش Z مشاهده شده برای بررسی تفاضل میانگین‌های رتبه‌ای گروه‌ها در مولفه‌های «عالمیت» و «تمایز»، صرف‌نظر از سطح تحول شناختی در همه گروه‌های آزمایشی و گواه معنادار است؛ به این ترتیب، نمی‌توان تحول فرارونده مشاهده در این مولفه‌های را حاصل مشاهده شده در این مولفه‌های را حاصل روش‌های مداخله دانست، چرا که تحول مشابهی در گروه‌های گواه نیز مشاهده می‌شود. اما ارزش Z مشاهده شده برای بررسی تفاضل میانگین‌های رتبه‌ای گروه‌ها در مولفه «پیوستگی»، صرف‌نظر از سطح تحول شناختی در همه گروه‌های آزمایشی معنادار است و در گروه‌های گواه معنادار نیست. به این ترتیب، اثربخشی هر دو روش مداخله آموزش انگیزش پیشرفت و تمرین حرمت خود بر تحول فرارونده در مولفه «پیوستگی» در هر دو روش مداخله و عدم مداخله، تأیید می‌شود.

جدول ۱۱- نتایج آزمون رتبه‌های علامت دار ویلکاکس برای بررسی تفاضل میانگین‌های رتبه‌ای گروه‌ها در مؤلفه‌های «خودفاعلی»

رتبه‌های شناختی	گروه	تعداد	عاملیت		پیوستگی		تمايز
			ارزش Z*	احتمال معناداری (دو دامنه)	ارزش Z	احتمال معناداری (دو دامنه)	
عینی	۱	۲۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	۲	۲۰	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲	۰/۰۰۱
	۳	۲۰	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴
انتزاعی	۴	۲۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	۵	۲۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	۶	۲۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

\* ارزش Z مستقی بر رتبه‌های منفی است

به گونه‌ای که در جدول ۱۱ ملاحظه می‌شود: در سطح تحول شناختی عینی، ارزش Z مشاهده شده فقط در خصوص مؤلفه «پیوستگی» مبین تفاوت معنادار بین میانگین‌های وهله‌های پیش-آزمون و پس-آزمون گروه‌های آزمایشی است، چه در باب دو مؤلفه «عاملیت» و «تمايز» تفاوت معنادار در همه گروه‌های نمونه اعم از آزمایشی و گواه مشاهده می‌شود.

در سطح تحول شناختی انتزاعی، ارزش Z مشاهده شده در خصوص مؤلفه‌های «پیوستگی» و «تمايز»، مبین تفاوت معنادار بین میانگین‌های وهله‌های پیش-آزمون و پس-آزمون گروه‌های آزمایشی است، و چنین تفاوتی در باب «عاملیت» مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر، در هیچ یک از سطوح تحول شناختی تفاوت معنادار مشاهده شده در مؤلفه «عاملیت» را نمی‌توان به اثربخشی روش‌های مداخله منسوب کرد، چرا که در گروه‌های گواه که مداخله‌ای را دریافت نکردند نیز تفاوت میانگین‌ها معنادار است. مشاهده مشابهی در خصوص مؤلفه «تمايز» در سطح تحول شناختی عینی نیز وجود دارد. به این ترتیب، اثربخشی روش‌های مداخله بر تحول فرارونده در مؤلفه‌های خودفاعلی:

- در خصوص مؤلفه «عاملیت» در هیچ یک از سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی، تأیید نمی‌شود؛ چه، تفاوت معنادار در همه گروه‌ها اعم از آزمایشی و گواه مشاهده می‌شود.

- در خصوص مؤلفه «پیوستگی»، در هر دو سطح تحول شناختی عینی و انتزاعی، تأیید

می‌شود.

- در خصوص مؤلفه «تمايز»، فقط در سطح تحول شناختی انتزاعی، تأیید می‌شود.

● بحث

پژوهش حاضر به مقایسه اثربخشی دو برنامه مداخله بر تحول فرارونده در نظام خود در دو سطح تحول شناختی در دختران نوجوان پرداخته است. هدف مداخله دست یافته به سطوح تحول یافته تر استدلال در باب خود، و روش های مداخله بر حسب الگوهای مداخله مستقیم یا غیرمستقیم در قلمرو خود، تعریف شده است.

□ به گونه ای که انتظار می رفت، در این پژوهش مشاهده شد که با حرکت از سطح تحول شناختی عینی به سوی انتزاعی، سطح تحول نظام خود فراتر می رود. تفاوت سطح تحول نظام خود هم پیش از اجرای روش های مداخله و هم پس از اجرا همچنان حفظ شد که در عین مطابقت با دیدگاه تحول شناختی، مبین ماهیت تحولی مصاحبه دریافت خود (دیمون و هارت، ۱۹۹۱) نیز هست. یافته های مطالعاتی تحولی، متضمن اثبات الگوها و ارائه شواهدی در تأیید تغییرات تحولی هنجاری بوده اند و این تغییرات را از خلال تغییرات ساختاری زیربنایی تبیین کرده اند (هارتر، ۱۹۸۸ الف). در این مطالعات، تحول فرارونده در مفهوم سازی خود، گذار از مفهوم پردازای های مبتنی بر ابعاد بیرونی و ابعاد بیرونی و عینی به ابعاد درونی و انتزاعی، از تمرکز بر ویژگی های جسمانی به تمرکز بر رگه های روانشناختی و هشیاری فزاینده به عاملیت پیوستگی، تمایز، و بازتابش را ترسیم می کنند (برنشتاین، به نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱؛ هارتر، ۱۹۸۳، ۱۹۸۶، ۱۹۸۸، الف و ب، ۱۹۹۹).

□ یافته های این پژوهش، پیش بینی های نظری و یافته های تجربی الگوی دریافت خود دیمون و هارت (۱۹۹۱) را مبنی بر این که همه روان بنه های خود عینی در همه سنین و همه سطوح تحول به کار بسته می شوند، نیز تأیید می کنند. در روی آورد «تغییر شکل تدریجی»<sup>۱۵</sup> دیمون و هارت هریک از مفهوم سازی های تحول پیدا می کنند. در واقع، تغییر شکل های تحولی در دریافت خود به بهترین شکل از خلال سطوح تحول ترسیم می شوند نه جانشین شدن ابعاد و روان بنه هایی که خود از خلال آنها مفهوم سازی می شود.

نتایج این پژوهش با یافته های حاصل از مطالعه تجربی تحول خود در نوجوانان نیز همگرایی دارد، پژوهشگران دریافته اند که همراه با تحول شناختی، دریافت خود نوجوان در کار بست روبه افزایش مفاهیم روانشناختی و روابط اجتماعی برای توصیف «مال من»، باور عمیق تر به قدرت عاملیت و اراده «من» (فاعل فعل)، و گرایش به سوی توحید یافتگی جنبه های مختلف خود درون نظامی که به لحاظ درونی متجانس است، جلوه گر می شود (برای نمونه، سکورد و پیورز، ۱۹۷۴، ۱۹۷۷، ۱۹۷۷، براوتن، ۱۹۸۰؛ برنشتاین، ۱۹۸۰ به نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱؛



سلمن، ۱۹۸۰؛ هارتر، ۱۹۹۹).

□ همچنین، اثربخشی روش‌های مداخله به کار بسته شده در این پژوهش، صرف نظر از سطح تحول شناختی عینی و انتزاعی، بر تحول فرارونده در دریافت خود عینی و مولفه پیوستگی خودفاعلی تأیید می‌شود. در این خصوص توجه به رابطه نظام خود با انگیزش پیشرفت و حرمت خود، اثربخشی روشهای مداخله بر تحول نظام خود را تبیین می‌کند.

فزایندهای انگیزشی در هسته نظام خود قرار دارند (مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۹). در دو دهه گذشته روی آورد اجتماعی-شناختی «هدف پیشرفت» (دوئک، ۱۹۸۶)، الگوی مسلط در تحلیل انگیزش پیشرفت از خلال تبیین کوشش‌های مربوط به صلاحیت فرد بوده است. «هدف پیشرفت» به منزله مقصد انجام دادن تکلیف تعریف شده است (مر، ۱۹۸۹). براساس یافته‌ها، مداخله از خلال انگیزش پیشرفت با تقلیل ناهماهنگی‌های میان ادراک‌های مبنی بر عدم صلاحیت در یک قلمرو، و اهمیت موفقیت در آن قلمرو، ترغیب ادراک‌های نسبتاً واقع‌نگرانه در باب میزان صلاحیت یک قلمرو، تحکیم نظام باور فرد با توجه به توانمندی‌های بالقوه در یک قلمرو، ترغیب دریافت‌های نسبتاً واقع‌نگرانه از موفقیت و شکست کنش وری انگیزشی خود را زیر تأثیر قرار می‌دهد و می‌تواند تحول فرارونده در نظام خود را تسهیل کند (دوئک، ۱۹۸۶؛ الیوت و هارا کیویچ، ۱۹۹۶؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷). «آموزش انگیزش پیشرفت»، در واقع از خلال گسترش راهبردهای خود-نظم جویی، مانند بهبود مهارت‌های تحصیلی و مهارت‌های عمومی زندگی، منجر پیشروی به وی هدف‌ها می‌شود، و نه از خلال تغییر دادن مستقیم سطوح انگیزش پیشرفت. در این قلمرو خود به منزله «عامل انگیزخته شده» مفهوم سازی شده است (پرنتیس، ۲۰۰۱).

□ از سوی دیگر، براساس یافته‌های مجموعه مطالعات هارتر، در دوره نوجوانی فرد در گستره وسیعی از فعالیت‌ها وارد می‌شود، با تعداد بیشتری از اشخاص تعامل برقرار می‌کند، و با انتظارات گاه متوافق و گاه متعارضی روبه‌رو می‌شود. به این ترتیب، حمایت از فرایند تغییر تجسم‌های غیرواقع‌نگرانه در باب خود، تعدیل انتظارات از خود، شناسایی نقاط قوت و ضعف، و توزیع متعادل سرمایه‌گذاری در مولفه‌های متعدد حرمت خود، در این دوره می‌تواند به تحول حرمت خود متناسب و هماهنگ با ادراک شده یا واقعی بیانجامد، در خدمت هدف‌های سازماندهی، انگیزشی و محافظتی خود قرار گیرد، و سطح متعادل تری از دریافت خود را امکان‌پذیر سازد، و به تجسمی تحول یافته‌تر از نظام خود منجر گردد (هارتر، ۱۹۸۳، ۱۹۸۶، ۱۹۸۸ الف و ب، ۱۹۹۹).

□ همچنین، یافته شد که اثربخشی روش‌های مداخله بر مولفه تمایز خودفاعلی، فقط در

سطح تحول شناختی انتزاعی، تأیید می‌شود. در پیشینه مطالعه تحول خود، پاره‌ای از پژوهشگران، با حرکت به سوی تحول شناختی انتزاعی، تغییر ساختاری را در باب خود مورد تأیید قرار داده‌اند و تأکید کرده‌اند که خود تمایز یافته‌تر و توحید یافته‌تر می‌شود (هارتر، ۱۹۸۶؛ مونت میور آیشن، ۱۹۷۷ و رزبرگ، ۱۹۸۶ به نقل از دیمون و هارت، ۱۹۹۱). تمایز یافتگی از خلال تعداد بیشتری از داوری‌های مختص قلمرو همراه با افزایش سن، بازنمایی می‌شود، به گونه‌ای که این قلمروها غالباً تعداد رو به افزایش نقش‌های متفاوتی را مجسم می‌کنند که فرد همراه با تحول فرارونده باید برعهده گیرد. از سوی دیگر، همچنانکه فرد به سوی تفکر انتزاعی حرکت می‌کند، مهارت‌های شناختی نویافته او را به توحید بخشیدن ویژگی‌های مختص نقش‌های خود به صورت نظریه‌ای منسجم و متجانس در باب خود سوق می‌دهند (هارتر، ۱۹۸۶، ۱۹۸۸ الف، ۱۹۹۹). پیش از تحول تفکر انتزاعی، مهارت‌های لازم برای به کار بستن تفکر فرضی - استنتاجی در باب اصول موضوعه نظام خود فرد هنوز آماده نیستند. اگرچه ممکن است که نوجوان کم سن فرضیه‌های متعددی در باب خود داشته باشد، هنوز توانایی استنتاج کردن صحیح را ندارد، و این مسأله به کژدیسگی‌هایی در ادراک خود منجر می‌شود (هارتر، ۱۹۹۹).

□ و سرانجام آنکه، یافته شد، اثربخشی روش‌های مداخله بر تحول فرارونده درخصوص مولفه «عاملیت»، در هیچ یک از سطوح تحول شناختی عینی و انتزاعی تأیید نمی‌شود. این یافته با مفهوم پردازی دیمون و هارت در باب مولفه عاملیت، مطابقت دارد. به بیان دیمون و هارت (۱۹۹۱)، اگرچه «پیوستگی»، «تمایز»، و «عاملیت» هر سه مولفه‌های خوددفاعی به شمار می‌روند، در نظر گرفتن پیوستگی و تمایز جدا از عاملیت سودمند است؛ چراکه دو مولفه نخست کنش‌هایی متفاوت با کنش مولفه سوم به عمل درمی‌آورند. «پیوستگی» و «تمایز» همراه با هم شالوده هویت شخصی را شکل می‌دهند: دریافت فرد از خود به منزله شخص از تجربه توأمان اینهمانی در خلال زمان و بی‌همتایی استخراج می‌شود. دریافت فرد از عاملیت، هشیاری به مهار خود بر سرنوشت خویش را در بر می‌گیرد، ماهیت این هشیاری تعیین می‌کند که فرد تا چه اندازه احساس می‌کند که رویدادها تا چه اندازه تابع نیت ارادی فرد، و تا چه اندازه حاصل نیروهای مهارناپذیر درون یا فراسوی خود هستند. برخلاف «پیوستگی» و «تمایز»، تجربه «عاملیت» معمولاً جدا از خودعینی و حتی ممکن است در تضاد با آن قرار گیرد. عموماً مردم می‌کوشند خود را به گونه‌ای انتخابی برخلاف اجبارهای ویژگی جسمانی، شرایط مادی، توانایی‌های محدود یا باورهای کنونی خویش، ادراک کنند. بنابراین خودعینی فقط وقتی که فرد انتخاب کند که چنان باشد، با

تجربه عاملیت فرد ارتباط دارد. در غیر این صورت، رابطه میان این دو ممکن است در دامنه‌های از رابطه قطری تا مخالف قرار گیرد. (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

به لحاظ تجربی، هویت شخصی لزوماً جنبه‌هایی از خودعینی را نیز دربر می‌گیرد، چرا که ماده هویت شخصی پیرامون مال من فرد متبلور می‌گردد. بعلاوه باورهای فرد به پیوستگی و تمایز غالباً از خلال مراجعه به خصیصه‌های خودعینی تأیید می‌شوند. اما دریافت عاملیت، به اندازه دو مولفه دیگر چیزی از خود عینی قرض نمی‌گیرد. به این ترتیب، می‌توان یافته‌های مربوط به اثربخشی روش‌های مداخله بر متغیرهای دریافت خود را از خلال همخوانی‌های بیشتر مفهومی و تحولی میان دو مولفه «پیوستگی» و «تمایز» خودفاعلی و خودعینی، و همخوانی‌های نسبتاً کمتر میان مولفه «عاملیت» و خودعینی (دیمون و هارت، ۱۹۹۱) تبیین کرد.

در مجموع، دیمون و هارت اعتقاد دارند که در وهله نخست، تحول فرارونده به سطوح بالاتر دریافت خود می‌تواند به منزله شاخص موفقیت مداخله عمل کند. دوم آنکه، در الگوی دریافت خود سطوح تحول خود را به منزله سطوح سلسله مراتبی، به این معنا تعریف کرده‌اند که هر سطح تحولی بالاتر، خصیصه‌های دریافت خود سطوح پایین‌تر را به گونه دربر می‌گیرد که معنای جدیدی را به دریافت‌های سطوح پایین‌تر تفویض می‌کند. به این ترتیب، هر سطح تحولی بالاتر به دریافت خود غنی‌تر منتج می‌شود، و اگر خصیصه‌های سطوح تحولی بالاتر به منزله یک مفروضه مستدل به سازش یافتگی بیشتر منجر شود، پس پیشروی تحولی را می‌توان هدف صحیح و اثباتاً ارزشمند مداخله دانست. به نقل از چیکیتی (۱۹۸۴) یکی از سهم‌های اصلی منظر تحولی به دریافت سلامت روانی، آگاهی به تغییر شکل رفتار در خلال زمان است (دیمون و هارت، ۱۹۹۱).

و سخن آخر آنکه، در دوره نوجوانی، اختلالات سازش یافتگی مرتبط با مشکلات دریافت خود نسبتاً متداولند (لوونتال و همکاران، ۱۹۷۵؛ رزنبرگ، ۱۹۸۵ به نقل از دیمون و هارت ۱۹۹۱). بنابراین، مداخله در نظام خود، خواه با هدف پیشگیری و خواه در قالب برنامه درمانگری، می‌تواند در زمره اقدام‌های کلیدی تسهیل سازش یافتگی روانی قرار گیرد. به این ترتیب، مجهز ساختن خود با راهبردهایی مانند روش‌هایی که در مطالعه حاضر به کار بسته شدند، می‌تواند در کنش وری هر چه سازش یافته‌تر خود، واجد اثر پیشگیری‌کننده در برابر آسیب‌های احتمالی آتی (هارتر، ۱۹۹۹) باشد.

## یادداشتها

- |                            |                       |
|----------------------------|-----------------------|
| 1- Self-system             | 2- Self-as-subject    |
| 3- Self-as-object          | 4- Self-understanding |
| 5- Physical                | 6- Active             |
| 7- Social                  | 8 -Psychological      |
| 9- Continuity              | 10- Distinctness      |
| 11- Self conservation      | 12- Achievement goal  |
| 13- Self-esteem            | 14- False self        |
| 15- Gradual transformation |                       |

## منابع

- مای لی، ر. و ربرتو، پ. (۱۳۸۰). شخصیت، ترجمه محمود منصور. انتشارات دانشگاه تهران.
- منصور، محمود. (۱۳۷۸). روانشناسی زنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری، تهران: انتشارات سمت.
- منصور، محمود؛ دادستان، پربرخ. (۱۳۷۴). دیدگاه یازده در گستره تحول روانی، تهران: انتشارات بعثت.
- Allen, J. P. et al. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interaction as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 64, 179-194.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Barron W. J. (1996). Effect of self-esteem curriculum in homeroom- advisory group on middle-school student's self-esteem. *PsycInfo Database Record*.
- Block, J. H.; & Robins. R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Brown, J. D. (1993). Self-esteem and self evaluation: Feeling is believing. *PsycInfo Database Record*.
- Damon, W.; & Hart, D. (1991). *Self-understanding in childhood and adolescence*. NY: Cambridge University Press.
- Damon, W. et al. (Unpublished manuscript). *Scoring manual for self-understanding*. Clark University.
- Duda, J. L.; & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and

- sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. et al. (1999). Self evaluation of competence, task values, and self-esteem. *PsycInfo Database Record*.
- Elliot, A. J.; & church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J.; & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 968-980.
- Elliot, A. J.; & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*, NY: Norton.
- Evans, D. R. et al. (1975). Need achievement training with grade-nine students. *PsycInfo Database Record*.
- Graham, S.; & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 187-194.
- Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in social context. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds). *Self, ego, and identity* (pp.71-90). NY: Springer-Verlag.
- Hart D. et al. (1993). Perceptions of past, present, and future selves among children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 265-282.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.) *Handbook of child psychology*. (Vol. 4, pp. 275-385). NY: Wiley.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4, 119-151.
- Harter, S. (1988 a). The construction and conservation of the self. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds). *Self, ego, and identity* (pp. 43-70). NY: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1988 b). Developmental and dynamic changes in nature of the self-concept. In S. Shirk(Ed). *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). NY: Plenum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. NY: The Guilford Press.
- Harter, S.; & Jackson, B. K. (1993). Young adolescents' perception of the link between low self-esteem and depressed affect. *Journal of the Early Adolescence*, 33, 383-407

- Educational psychologist*, 32, 153-173.
- Harter, S. et al. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts, *Child Development*, 69, 756-766.
- Hogg, M. A. (2001). Social identity and the sovereignty of the group. In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds). *Individual self, relational self, collective self* (pp. 123-143). NY: Taylor & Francis Group.
- James, W. (1892/1999). The self. In R. F. Baumeister (Ed). *The self in social psychology* (pp. 69-77). USA: Taylor & Francis.
- Knight, J. E. (1981). An empirical test of achievement motivation training for junior high school students. *PsycInfo Database Record*.
- Krug, S.; & Hanel, J. (1976). Evaluating achievement motivation training problem. *PsycInfo Database Record*.
- Lindenfield, G. (2000). *Self esteem*. G. B.: Thorsons.
- Maehr, M. L. (1986). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds). *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 299-315). NY: Academic Press.
- Markle, A. et al. (1980). Effects of achievement motivation training on academic performance of underachievers. *Psychological Reports*, 47(2), 567-477.
- Markus, H. R.; & Kitayama, S. (1999). Culture and the self. In R. F. Baumeister (Ed). *The self in social psychology* (pp. 339-367). USA: Taylor & Francis.
- McClelland, D. C. (1973). What is the effect of achievement motivation training in school? In D. C. McClelland & R. S. Steels (Eds). *Human Motivation* (pp. 492-509). USA: General Learning Press.
- McClelland, D. C. (1984). Motives, personality, and society. *PsycInfo Database Record*.
- Mestre, E. V.; & Frias, N. D. (1996). Self-esteem improvement in class: A program for 11-14 yr old students. *PsycInfo Database Record*.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 70-80.
- Newman, R. S.; & Golden, L. (1999). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 92-100.
- Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. USA: Littlefield-Adams.
- Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. London: University of London Press.
- Pintrich, P. R.; & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of

- classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Prentice, D. A. (2001). The individual self, relational self, and collective self: A commentary. In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds). *Individual self, relational self, collective self* (pp. 315-326). NY: Taylor & Francis Group.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Skaalvik, E. M.; & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement & self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- Smith, R. L.; & Troth, W. A. (1975). Achievement motivation: A rational approach to psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 22(6), 500-504.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. USA: McGraw-Hill College.
- Zimmerman, B. J.; & Pons, M. M. (1990). Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-9.

