

The Design and Validate a Training Self-Esteem by McKay and Fanning and its Effectiveness on Emotional Repression in Students

Ezzatollaha Mivehchi¹, Shahram Vaziri², Qasem Ahi³, Farah Lotfi Kashani⁴

1- Ph. D. Student in Clinical Psychology, Clinical Psychology Department, Medical Science Faculty, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran ORCID: 0009-0007-3289-2647

2- Associate Professor, Clinical Psychology Department, Psychology Faculty, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran ORCID: 0000-0001-5035-6054

3- Assistant Professor, Clinical Psychology Department, Medical Science Faculty, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran ORCID: 0000-0002-8149-9127

4- Associate Professor, Clinical Psychology Department, Psychology Faculty, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran ORCID: 0000-0003-0889-7652

***Corresponding Author:** Shahram Vaziri, Associate Professor, Clinical Psychology Department, Psychology Faculty, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran. Email: vaziri@riau.ac.ir

Received: 17 Nov 2024

Revised: 2 Feb 2025

Accepted: 2 Feb 2025

Abstract

Introduction: Introduction: University students are a vulnerable group mental health problems. The aim of this study to design, develop and validate a training self-esteem by McKay and Fanning and its effectiveness on emotional repression in students

Methods: The present research was conducted in two stages. In the first stage, cognitive techniques of McKay and Fanning (2016), self-esteem sessions were developed. Then, 8 psychology experts determined the content validity of the sessions. In the second stage, a semi-experimental design with pre-test, post-test and with a control group and follow-up 2 months was used. The statistical population was female students at Hadith College of Tehran City in the winter of 2024 and was evaluated by twostage sampling. In the first stage, screening was done based on subjective sampling. In the second stage, based on the simple random method, 30 people were selected from among female students with the inclusion and exclusion criteria of the study and were randomly replaced in an experimental group (15 people) and a control group (15 people). The self-esteem sessions were administered to the experimental group for 16 sessions, and after 2 months, was followed up. The self-esteem sessions was administered to the experimental group for 16 sessions, and after 2 month, was followed up. Data was collected using Weinberger adjustment inventory short form (WAI-SF) of Weinberger & Schwartz (1990). Data analysis was performed using SPSS-28 software with analysis of variance with repeated measures and Bonferroni.

Results: The results indicated that self-esteem sessions have acceptable content validity. Furthermore, the results of training intervention showed that tarning self-esteem significantly reduced the distress ($F=18.306$ and $p\text{-value}=0.001$), inhibition ($F=0.46$ and $p\text{-value}=0.001$), defensiveness ($F=11.89$ and $p\text{-value}=0.001$) and total score emotional repression ($F=93.90$ and $p\text{-value}=0.001$) and this effect was significant in the follow-up phase.

Conclusion: Tarning self-esteem can be considered as a valid and effective program for reduced the symptoms of emotional repression by university counseling centers and psychological services for female students.

Keywords: Content Validity, Repression, Self Esteem, Students.

How to cite this article: Mivehchi E, Vaziri S, Ahi Q, Lotfi Kashani F. The The Designing and Validating a Training Self-Esteem by McKay and Fanning and its Effectiveness on Emotional Repression in Student. Journal of Nursing Education (JNE). January 2025 .p26-40(in Persian)

ISSN/ © 2022 The Authors. Published by Iranian Nursing Association. This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



تدوین و اعتباریابی جلسات آموزش عزت نفس به شیوه مک کی و فانیگ و اثربخشی آن بر سرکوبگری هیجانی بر دانشجویان

عزت‌الله میوه چی^۱، دکتر شهرام وزیری^{۲*}، دکتر قاسم آهی^۳، دکتر فرح لطفی کاشانی^۴

۱- دانشجوی مقطع دکترای روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم پزشکی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.
ORCID: ۰۰۰۹-۰۰۰۷-۳۲۸۹-۲۶۴۷

۲- دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. ORCID: ۰۰۰۰-۰۰۰۱-۵۰۳۵-۶۰۵۴

۳- استادیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم پزشکی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. ORCID: ۰۰۰۰-۰۰۰۲-۸۱۴۹-۹۱۲۷

۴- دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. ORCID: ۰۰۰۰-۰۰۰۳-۰۸۸۹-۷۶۵۲

*نویسنده مسئول: دکتر شهرام وزیری، دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

ایمیل: vaziri@riau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۸/۲۷

تاریخ بازبینی: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴

چکیده

مقدمه: دانشجویان دانشگاه یک گروه آسیب‌پذیر در برابر مشکلات سلامت روان هستند. این مطالعه با هدف تعیین تدوین و اعتباریابی جلسات آموزش عزت نفس به شیوه مک کی و فانیگ و اثربخشی آن بر سرکوبگری هیجانی دانشجویان انجام شد.

روش کار: پژوهش حاضر طی دو مرحله انجام شد. در مرحله اول با اقتباس کتاب آموزش شناختی عزت نفس مک کی و فانیگ [۲۰۱۶] جلسات آموزشی تدوین شد. سپس ۸ نفر از متخصصان روان‌شناسی، روایی محتوایی جلسات را تعیین کردند. در مرحله دوم، از روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه استفاده شد. جامعه آماری دانشجویان دختر روانشناسی مشغول به تحصیل دانشگاه علوم و حدیث پردیس تهران در زمستان سال ۱۴۰۲ بودند که با نمونه‌گیری دو مرحله‌ای ارزیابی شدند. در مرحله اول بر اساس نمونه‌گیری هدفمند غربالگری انجام شد. در مرحله دوم از بین دختران واجد شرایط، بر اساس روش تصادفی ساده ۳۰ نفر با دارا بودن ملاک‌های ورود و خروج پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در یک گروه آزمایش [۱۵ نفر] و یک گروه کنترل [۱۵ نفر] جایگزین شدند. آموزش عزت نفس به شیوه مک کی و فانیگ طی ۱۶ جلسه برای گروه آزمایش اجرا شد، و پس از گذشت ۲ ماه پیگیری به عمل آمد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از فرم کوتاه سیاهه سازگاری واینبرگر و شوارتز [۱۹۹۰] استفاده شد. تحلیل داده‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد آموزش عزت نفس به شیوه مک کی و فانیگ اعتبار محتوایی قابل قبولی دارد. همچنین نتایج مداخله آموزشی نشان داد که آموزش عزت نفس به شیوه مک کی و فانیگ به‌طور معنی‌داری می‌تواند بر کاهش پریشانی ($F=3.06/18$ و $p\text{-value}=0.001$)، بازداری ($F=46.04$ و $p\text{-value}=0.001$)، دفاعی بودن ($F=11/89$ و $p\text{-val}=0.001$) و نمره کل سرکوبگری هیجانی ($F=93/90$ و $p\text{-value}=0.001$) دختران موثر باشد و در مرحله پیگیری این اثر به‌طور معنی‌داری ماندگار بوده است.

نتیجه‌گیری: می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش عزت نفس به شیوه مک کی و فانیگ می‌تواند به‌عنوان برنامه‌ای روا و کارآمد برای کاهش سرکوبگری هیجانی توسط مراکز مشاوره و خدمات روانشناختی دانشگاهی در دانشجویان دختر مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سرکوبگری هیجانی، روایی محتوایی، عزت نفس.

مقدمه

دانشجویان دانشگاه یک گروه آسیب‌پذیر در برابر مشکلات سلامت روان هستند [۱] و شیوع مرتبطی از مشکلات روانشناختی [۲]، از جمله علائم افسردگی [۳]، علائم و نشانه‌های اضطراب [۴] و خودزنی بدون قصد خودکشی را نشان می‌دهند [۵]. به ویژه، دانشجویان سال اول دانشگاه نسبت به دانشجویان سال دوم و سال بالاتر شیوع بیشتری از مشکلات روانشناختی دارند [۶]. برای درک بیشتر علل برخی مشکلات روانشناختی و هیجانی در دانشجویان می‌توان به سرکوبگری هیجانی اشاره کرد که نوعی سبک دفاعی است که باعث کمتر شدن درد هیجانی در افراد می‌شود اما نمیتواند به حل و فصل مسئله واقعی کمک کند و صرفاً اجتنابی از اطلاعات تهدیدکننده و ناخوشایند است [۷]. بر اساس تحقیقاتی افراد که از سرکوبگری هیجانی بیشتری برخوردار هستند، توانمندی ایگو کمتر [۸]، آسیب‌پذیری نسبت به اعتیاد [۹]، رفتارهای پرخطری فراوانتری از خود بروز میدهند [۷].

بنابراین به کارگیری مداخلات روانشناختی و شناختی برای بهبود این مشکل در برخی دانشجویان که از سرکوبگری هیجانی رنج می‌برند میتواند کارآمد و مفید باشد. یکی از این مداخلات آموزش عزت نفس است، به طوری که عزت نفس محوری برای بهزیستی افراد است و عزت نفس پایین با بسیاری از مشکلات رایج سلامت روان مرتبط است [۱۰]. عزت نفس به طرق مختلف مفهوم سازی شده است که ارائه یک تعریف واضح و توافقی دشوار است. به گفته Rosenberg [۱۱]، عزت نفس شاخصی از پذیرش خود، احترام به خود و رضایت از خود است، اما احساس برتری و کمال را در بر نمیگیرد. چندین مفهوم از عزت نفس موافق هستند که عزت نفس از احساسی که فرد در مورد خودپنداره خود دارد ناشی میشود، یعنی مجموعه‌ای از بازنماییهای شناختی که فرد درباره خود دارد [۱۲].

در زمینه تأثیرات آموزش عزت نفس تحقیقات نشان داده است که آموزش عزت نفس ضمن کاهش عواطف منفی، سلامت روان دانشجویان را ارتقاء میدهد و از این طریق نیز کارایی تحصیلی آنان را به سطح مطلوبی میرساند [۱۳]. از آنجایی که برخی مطالعات عزت نفس را آموزش‌پذیر دانسته‌اند و کارآمدی آموزش آن را بر کاهش برخی مشکلات روانشناختی و تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان ذکر کرده‌اند، اما پژوهشی که به تدوین برنامه آموزشی

تکنیکهای شناختی عزت نفس پرداخته باشد، وجود ندارد، لذا در این پژوهش اقدام به تدوین و اعتباریابی این جلسات آموزش شناختی عزت نفس به شیوه McKay & Fanning [۱۴] پرداخته شده است. در جلسات آموزشی تکنیکهای [فنون] شناختی عزت نفس [حرمت خود] سعی و تلاش میشود که منتقد آسیب‌رسان خود را بهبود بخشد و خلع سلاح کردن منتقد تلاش میکند کمتر از خود انتقاد کند چرا که وقتی فرد کمتر از خود انتقاد کند، سطوح بالاتری از موفقیت و پیشرفت را کسب میکند [۱۴].

همچنین در جلسات آموزش عزت نفس خود ارزیابی دقیق اقدام به کاهش تحریف‌های شناختی کرده و سعی در جایگزین کردن افکار غیرمنطقی خود با افکار منطقی دارد و تلاش می‌کند شیوه‌های شفقت با خود را بیاموزد، چرا که شفقت به خود، که میتواند به عنوان شفقت برای تجربه رنجی که به درون تبدیل شده است، درک شود [۱۵]، روشی سازنده برای نزدیک شدن به افکار و احساسات ناراحت کننده است که بهزیستی ذهنی و جسمی را ایجاد می‌کند [۱۶]. بنابراین وقتی دانشجویان تحت آموزش عزت نفس قرار گیرند، توانایی عزت نفس آنان افزایش پیدا کرده، کمتر به فضای مجازی و تلفن همراه اعتیاد پیدا میکنند [۱۷ و ۱۸]، افسردگی کمتری را در طول زندگی خود تجربه کرده [۱۹] و نشانه‌های بیشتری از بهزیستی روانی و تاب‌آوری از خود بروز میدهند [۲۰]، چرا که عزت نفس پدیده‌های روانشناختی است [۲۱] که تأثیر قاطعی بر ابعاد عاطفی و شناختی انسان دارد [۲۲] و کارکرد آن در مقابله با فشارهای زندگی به عنوان یک منبع موثر و مهم شناخته میشود [۲۳].

بنابراین انجام پژوهشی که بتواند به تدوین جلسات آموزشی عزت نفس بپردازد علاوه بر بهبود مشکلاتی مانند سرکوبگری هیجانی در دانشجویان میتواند به آنان کمک کند که زندگی دانشگاهی و تحصیلی موفقتری داشته باشند و این فرصت را به خود بدهند تا دیدگاه واقعی و مثبتی نسبت به خود داشته باشد و به تواناییهای خود اعتماد کرده و احساس کنترل بر زندگی خود داشته باشد [۲۱]. بنابراین انجام این پژوهش اهمیت دارد و دارای نتایج و تلوینات کاربردی به ویژه برای مراکز مشاوره و خدمات روانشناختی دانشجویی است تا از نتایج این پژوهش برای کمک به دانشجویان به ویژه دانشجویانی که سرکوبگری هیجانی بیشتری دارند استفاده کنند. لذا بر اساس آنچه گفته شد هدف از انجام

برای بررسی داده‌های گردآوری شده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شده است. نرم افزار تحلیل داده‌ها SPSS نسخه ۲۸ بود. در زیر ابزارهای گردآوری داده‌ها آمده است

فرم کوتاه سیاهه سازگاری [Weinberger Adjustment Inventory short form]: این فرم توسط Schwartz & [۲۵] تدوین شده است که برای جمعیت ۱۰ تا ۷۰ سال کاربرد دارد و شامل ۳۷ سوال است و سه مولفه پریشانی با سوالات ۱، ۳، ۷، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۷، ۳۲، ۳۴ و ۳۵؛ بازداری با سوالات ۱۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۳، ۳۶ و ۳۷؛ دفاعی بودن [دفاعهای سرکوبگرانه] با سوالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷ و ۲۰ را اندازه‌گیری میکند. سوالات ۹ و ۱۸ بار عاملی ندارند. نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد به این صورت که نادرست ۱ نمره، تا حدودی نادرست ۲ نمره، مطمئن نیستم ۳ نمره، تا حدودی درست ۴ نمره و درست ۵ نمره تعلق می‌گیرد سوالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۳ و ۳۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری میشوند. دامنه نمرات بین ۳۵ تا ۱۷۵ است و نمرات بالاتر در هریک از آنها به معنای پریشانی، بازداری و دفاعی بودن بیشتر است. این سیاهه در ایران ترجمه و هنجاریابی شده است و تحلیل عاملی تاییدی برازش ساختار سه عاملی آن را مورد تایید قرار دارد و مقادیر نسبت کای اسکور به درجه آزادی X^2/d ، شاخص برازش فزاینده [IFI]، شاخص برازش مقایسه‌ای [CFI] و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب [RMSEA] به ترتیب ۰/۲۷، ۰/۸۵۰، ۰/۸۵۰ و ۰/۰۷۷ به دست آمده است و برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ برای پریشانی ۰/۸۴، بازداری ۰/۷۶ و سرکوبگری ۰/۶۷ به دست آمده است و همچنین بررسی روایی ملاکی [همزمان] از مقیاس توجه آگاهانه بهوشیارانه Brown & Ryan [۲۶] استفاده شده است که ضریب همبستگی پیرسون برای پریشانی ۰/۳۶-، بازداری ۰/۵۳- و سرکوبگری ۰/۲۹- و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده [۲۷]. در یک پژوهش در خارج از کشور پایایی آن به دو شیوه آلفای کرونباخ و ضریب مکدونالد امگا محاسبه و ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۶۹ تا ۰/۹۰ و ضرایب مکدونالد امگا در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۹۱ به دست آمده است و روایی ملاکی [همزمان] آن با مقیاس صفات چهارگانه

این پژوهش تعیین تدوین و اعتباریابی آموزش عزت نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ و تعیین اثربخشی آموزش عزت نفس به شیوه مک‌کی و فانینگ بر کاهش سرکوبگری هیجانی دانشجویان بوده است.

روش کار

روش پژوهش آمیخته [کیفی-کمی] بود. به این صورت که پژوهش حاضر طی دو مرحله انجام شد؛ در مرحله اول بر اساس کتاب آموزش شناختی عزت نفس McKay & Fan- ning [۱۴] جلسات آموزشی تدوین شد. سپس به منظور اعتباریابی جلسات، از نظر متخصصان روانشناسی (تعداد ۸ نفر) استفاده و روایی محتوایی بررسی و تعیین شد. در مرحله دوم پس از تدوین و اعتباریابی جلسات، از روش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری دانشجویان دختر روانشناسی مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل دانشگاه علوم و حدیث پردیس تهران در زمستان سال ۱۴۰۲ بودند. افراد نمونه با نمونه‌گیری دو مرحله‌ای ارزیابی شدند. در مرحله اول بر اساس نمونه‌گیری هدفمند غربالگری انجام شد. در مرحله دوم از بین دختران واجد شرایط، بر اساس روش تصادفی ساده ۳۰ نفر با دارا بودن ملاک‌های ورود و خروج پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در یک گروه آزمایش [۱۵ نفر] و یک گروه کنترل [۱۵ نفر] جایگزین شدند. لازم به ذکر است که این تعداد با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۵ برگرفته از پژوهش Schermuly و همکاران [۲۴] و سطح خطای ۰/۰۵ و با استفاده از نرم‌افزار جیپاور مکفی دانسته شده است. تکمیل فرم رضایت‌نامه برای شرکت در پژوهش، عدم شرکت همزمان در سایر مداخلات روانشناختی و آموزشی و تحصیل در مقطع کارشناسی (دانشجو بودن) از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. همچنین غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات آموزشی و ناقص بودن پاسخنامه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. در این پژوهش داوطلبانه و اختیاری بودن شرکت در پژوهش و محرمانه نگه داشتن اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. مقاله حاضر برگرفته از پژوهش مصوب در شورای تخصصی پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی و کمیته اخلاق پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند مورخ ۱۴۰۰/۱۲/۰۹ به کد اخلاق شماره IR.BUMS.REC.1400.418 است.

تاریک شخصیت Paulhus و همکاران [۲۸] بررسی و ضرایب همبستگی پیرسون بین دو مقیاس در دامنه ۰/۲۱ تا ۰/۵۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است [۲۹]. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب در مرحله پیش‌آزمون ۰/۸۲، پس‌آزمون ۰/۸۶ و پیگیری ۰/۹۳ به دست آمده است

روند اجرا و جلسات آموزشی

در ابتدا، جلسات آموزش عزت نفس طراحی و اعتباریابی شدند و در هنگام اجرای پژوهش در مرحله اول پرسشنامه سرکوبگری هیجانی بر روی افراد دو گروه به عنوان

پیش‌آزمون اجرا شد. سپس گروه آزمایش تحت جلسات آموزش عزت نفس قرار گرفت. افراد گروه کنترل آموزشی ندید و در لیست انتظار باقی ماندند. بعد از اتمام جلسات آموزشی، پس‌آزمون و در نهایت بعد از ۲ ماه مرحله پیگیری اجرا شد. مرحله پیگیری به این صورت بود که دانشجویان هر دو گروه بعد از ۲ ماه که از اجرای جلسات گذشته بودند، مجدد به سوالات پرسشنامه پاسخ دادند. هدف از اجرای پیگیری، بررسی تداوم و ماندگاری جلسات آموزشی بوده است. هدف، محتوا، تغییر رفتاری مورد انتظار و تکلیف هر کدام از جلسات آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات طراحی شده اقتباس از McKay & Fanning [۱۴]

جلسه	هدف جلسه	محتوای جلسه	تغییر رفتاری مورد انتظار	تکلیف [تمرین]	CVR	CVI
اول	ماهیت عزت نفس	در این جلسه ضمن معرفی هدف پژوهش، قوانین گروه برای اعضا بیان شد. در این جلسه از تکنیکهای بازسازی شناختی برای رفع عزت نفس پایین موقعیتی به دانشجویان ارائه شد. به طوری که دانشجویان یاد گرفتند تا بر نقاط مثبت خود تاکید کنند و نقاط منفی خود را نادیده بگیرند.	شناسایی نقاط قوت و رفع نقاط ضعف خود	شناسایی جزئیات مربوط به خودگویی منتقدانه	۱/۰۰	۱/۰۰
دوم	منتقد آسیب‌رسان	منتقد آسیب‌رسان در تمام روزه‌های زندگی مشغول زیر سوال بردن احساس ارزشمندی فرد است. در این جلسه سعی در تغییر غیرمنطقی جلوه دادن و موجه نشان دادن حملاتی است که فرد به خود میکند. همچنین در این جلسه نحوه به دام انداختن منتقد به دانشجویان آموزش داده شد.	به دام انداختن منتقد و پذیرش خوشتن	یادداشت حملات منتقدانه به خود	۱/۰۰	۱/۰۰
سوم	خلع سلاح کردن منتقد	در این جلسه به دانشجویان نحوه ارزیابی کردن هزینه‌هایی که منتقد به آنان تحمیل میکند آموزش داده شد. همچنین در این جلسه نیاز به انجام کار درست، نیاز به اینکه خود را خوب احساس کنیم، نیاز به کسب موفقیت و نیاز به کنترل احساسات منفی آموزش داده شد تا حملات منتقد بی اثر شود.	بی اثر کردن حملات منتقد	تهیه فهرستی که عزت نفس در آن مواقع بر کار، روابط و احساس خوب بودن شما تاثیر میگذارد	۱/۰۰	۱/۰۰
چهارم	خود ارزیابی دقیق	در این جلسه نگاه دانشجویان نسبت به خودشان با پرسشنامه خودپنداره ارزیابی شد و سپس به دانشجویان آموزش داده شد در مواجهه با نقاط ضعف خود از زبان تحقیر آمیز استفاده نکنند و از کلیگویی اجتناب کده و نقاط قوت خود را پیدا کنند.	آگاهی پیدا کردن نسبت به نقاط قوت خود	فهرست نقاط قوت و ضعف خود و جشن گرفتن برای نقاط ضعف خود	۱/۰۰	۱/۰۰
پنجم	تحریف‌های شناختی	آشنایی با تحریف‌های شناختی و سپس به دانشجویان آموزش داده شد تا سبک‌های فکری تحریف شده که سلاح منتقد هستند را زیر سوال ببرند. در این جلسه از تکنیک سه ستونی استفاده شد، به این صورت که دانشجویان یاد گرفتند صدای تکذیب کننده خود را بسازد.	شناسایی تحریف‌ها و مبارزه با آنها	استفاده از تکنیک سه ستونی در منزل برای پیدا کردن تحریف‌های نابود کننده عزت نفس	۱/۰۰	۱/۰۰
ششم	ناهمجوشی با افکار دردناک	در این جلسه به دانشجویان آموزش داده شد تا یاد بگیرند ذهن خود را مانند یک دستگاه پاک‌کن ساز در نظر بگیرند که در آن ناگهان فکری پس از دیگری شکل میگیرد، سپس یاد گرفتند آنها را برچسب زنی کنند و درگیر آنها نشوند و از قضاوت کردن دست بکشند.	برچسب زدن به افکار و رها کردن این افکار	به کار بردن تکنیکهای مشاهده، برچسب زنی و رها کردن باهم	۰/۷۵	۰/۹۰

جلسه	هدف جلسه	محتوای جلسه	تغییر رفتاری مورد انتظار	تکلیف [تمرین]	CVR	CVI
هفتم	شفقت	در این جلسه شفقت ورزیدن به خود آموزش داده شد و سه مهارت درک، پذیرش و بخشش برای مشفق بودن نسبت به خود به دانشجویان یاد داده شد.	شکل دادن ذهنی مشفقانه	تمرین مراقبه مشفقانه	۱/۰۰	۱/۰۰
هشتم	بایدها	در این جلسه نحوه تاثیرگذاری بایدها بر عزت نفس به دانشجویان آموزش داده شد و شیوه های حمله به بایدها به عزت نفس به آنان یاد داده شد و چگونگی متوقف کردن آنها توسط دانشجویان فراگرفته شد.	شناسایی بایدهای خود و به چالش کشیدن و بازنگری آنها	تهیه لیست بایدها	۱/۰۰	۱/۰۰
نهم	عمل کردن بر اساس ارزشها	در این جلسه به بررسی حوزههای مختلف زندگی خود که بر عزت نفس دانشجویان اثر میگذارد پرداخته شد. همچنین در این جلسه دانشجویان برای انجام عمل متعهدانه برنامه ریزی کردند	عمل کردن بر اساس ارزش ها و انجام عمل متعهدانه	تمرین برنامه عمل و گزارش روزانه عمل کردن ارزش ها	۰/۷۵	۰/۸۰
دهم	مدیریت اشتباهات	در این جلسه به شکلهای مجدد اشتباهات پرداخته شد. همچنین چند تمرین ارائه شد که دانشجویان توانستند از طریق آنها آگاهی خود را نسبت به اشتباهات افزایش دهند. این تمرینها شامل تمرین آرمیدگی، تصویرسازی ذهنی و جملات تاکیدی بود.	افزایش آگاهی نسبت اشتباهات خود	تمرین آرمیدگی در منزل	۱/۰۰	۱/۰۰
یازدهم	پاسخ به انتقاد	در این جلسه به دانشجویان آموزش داده شد وقتی احساس کردند از آنها انتقاد می شود چه کاری انجام دهند. همچنین در این جلسه توانایی شنیدن انتقادات و نحوه کاهش آنها به دانشجویان آموزش داده شد.	توانایی شنیدن انتقادات و کاهش آنها	مثالهایی از انتقاد را زندگی خود انتخاب کنید و در درخت تصمیمگیری قرار دهید.	۱/۰۰	۱/۰۰
دوازدهم	بیان خواسته های خود	در این جلسه به توصیف نیازهای مشروع از جمله جسمانی، هیجانی، ذهنی، اجتماعی و معنوی /اخلاقی دانشجویان پرداخته شد. رابطه بین نیازها و خواسته ها مورد بحث قرار گرفت و به آنان آموزش داده شد تا آگاهی خود را نسبت به خواسته های خود افزایش دهند.	بیان خواسته ها و تقاضای قاطعانه	تهیه فهرست خواسته ها	۱/۰۰	۱/۰۰
سیزدهم	هدفگذاری و برنامه ریزی	این جلسه در مورد تعیین زمانی مشخص برای تغییر آرزوها و سپس دست به کار شدن بود. به دانشجویان آموزش داده شد که اولین گام در هدفگذاری فرایند شناخت خواسته ها است. همچنین در این جلسه موانع دستیابی به اهداف بررسی شد.	انتخاب اهداف و برنامه ریزی برای رسیدن به آنها	تمرین کوچک کردن گامها و تهیه فهرست کارهای لازم الاجرا	۱/۰۰	۱/۰۰
چهاردهم	تصویرسازی ذهنی [تجسم]	در این جلسه تکنیکهای پایه تصویر سازی ذهنی آموزش داده شد و دانشجویان تمرین ایجاد تصویرهای ذهنی روشن رو انجام دادند و یاد گرفتند چگونه برای بالا بردن عزت نفس تمرینهای تصویر سازی ذهنی منحصر به فرد خود را ایجاد نمایند.	بهبود تصویر خویش	انجام تمرینهای تصویر سازی ذهنی	۱/۰۰	۱/۰۰
پانزدهم	من هنوز خوب نیستم	در این جلسه نحوه رو به رو شدن با انواع خاصی از درد و رنج آموزش داده شد و دانشجویان یاد گرفتند بدون اینکه دیگران رو مورد قضاوت قرار دهیم رفتار آنها رو بپذیریم و از سرزنش کردن دیگران اجتناب کنیم.	محافظة در برابر درد و رنج	تمرین نگرش بی طرفانه در طی گفتگو با یک فرد که از وی متنفر هستیم.	۱/۰۰	۱/۰۰
شانزدهم	باورهای بنیادین	در این جلسه دانشجویان از وجود باورهای بنیادین خود آگاه شدند و به آنان آموزش داده شد که برای بالا بردن آگاهی نسبت به باورهای بنیادین خود باید مکالمات یک طرفه با خود را هر روز ثبت کنند.	شناسایی باورهای بنیادین	ثبت کردن مکالمات یک طرفه با خود	۱/۰۰	۱/۰۰

تبدیل قضاوت کیفی داوران درباره روایی محتوایی به کمیت،
به روش لاوشه شهرت دارد و به آن نسبت روایی محتوایی

پس از تدوین، امکانسنجی جلسات آموزشی یعنی روایی کمی
[روایی محتوایی] جلسات انجام گرفت. یکی از روشهای

[content validity ratio] گفته میشود. برای محاسبه ضریب روایی محتوایی جلسات آموزشی تدوین شده، از ۸ نفر اساتید متخصص در حوزه روانشناسی خواسته شد تا محتوای هر جلسه و در نهایت کل محتوای جلسات تدوین شده را به سه صورت "ضروری است"، "مفید است ولی ضروری نیست"، "ضروری نیست" مورد ارزشیابی و قضاوت قرار دهند که نتایج آن در جدول ۱ آمده است. بر اساس جدول ۱ نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین نسبت روایی محتوایی جلسات را نشان میدهد که ضریب نسبت روایی محتوایی ۰/۹۶۹ درصد به دست آمده است. بر این اساس که هرچه ضریب نسبت روایی به یک نزدیکتر باشد روایی بیشتر است پس جلسات آموزشی روایی محتوای بالایی دارد. همچنین در جدول شماره ۲ نتایج درجه بندی نظر متخصصان برای تعیین شاخص روایی محتوایی [content

validity index] جلسات آمده است که برای به دست آوردن این شاخص از روش Waltz & Bausell [۳۰] استفاده شد که به این منظور برای به دست آوردن شاخص con-tent validity index تعداد پاسخهای موافق با گزینههای «مرتبط اما نیاز به بازبینی» و «کاملاً مرتبط» بر تعداد تمامی پاسخها به هر جلسه تقسیم شده است. لذا بر اساس جدول ۱ ضریب شاخص روایی محتوایی ۰/۹۸۱ و ضریب کل نسبت روایی محتوایی جلسات ۰/۹۶۹ به دست آمده است. با توجه به آنکه هرچه ضریب روایی به یک نزدیکتر باشد روایی بیشتر است، پس جلسات آموزش شناختی عزت نفس روایی محتوایی بالایی دارد. در ادامه برای بررسی اثربخشی آموزش عزت نفس به شیوه مک کی و فائینگ بر روی سرکوبگری هیجانی از تحلیل واریانس مکرر استفاده شده است که نتایج آن در ادامه آمده است.

یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار سن در افراد نمونه در دو گروه

گروه	میانگین	انحراف معیار	شاخص		آماره
			F	p-value	
گروه آزمایش	۲۵/۸۰	۴/۷۵	۰/۱۸	۰/۸۵۸	
گروه کنترل	۴۷۲۵	۵/۳۲			

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار سن در افراد نمونه در دو گروه را نشان میدهد. بر اساس این جدول میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش ۲۵/۸۰ و ۴/۷۵ و میانگین و انحراف معیار سن گروه کنترل ۲۵/۴۷ و ۵/۳۲ بود. میزان آماره t-test بدست آمده حاصل از مقایسه میانگینهای ۲

گروه در متغیر سن برابر با $t\text{-test} = ۰/۱۸۱$ می‌باشد که این میزان به لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد [p-value=۰/۸۵۸] که نشان دهنده هم‌تا بودن ۲ گروه از نظر سن است. در جدول ۳ فراوانی و درصد تحصیلات افراد نمونه آمده است.

جدول ۳. فراوانی و درصد تحصیلات افراد نمونه

گروه	فراوانی	درصد	شاخص		آماره
			Chi-Square	p-value	
آزمایش	۶	۴۰	۱/۵۸	۰/۴۵۵	
	۶	۴۰			
	۳	۲۰			
	۱۵	۱۰۰			
گروه کنترل	۷	۴۶/۶۷	۱/۵۸	۰/۴۵۵	
	۳	۲۰			
	۵	۳۳/۳۳			
	۱۰	۱۰۰			

دکتر شهرام وزیری و همکاران

است که این میزان به لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد [p-value=۰/۴۵۵] که نشان دهنده هم‌تا بودن ۲ گروه از نظر تحصیلات [کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا] است. در جدول ۴ میانگین و انحراف معیار سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن آمده است.

بر اساس جدول ۳ در گروه آزمایش تعداد ۶ نفر [۴۰ درصد] لیسانس، ۶ نفر [۴۰ درصد] فوق لیسانس و ۳ نفر [۲۰ درصد] دکترا بودند و در گروه کنترل ۷ نفر [۴۶/۶۷ درصد] لیسانس، ۳ نفر [۲۰ درصد] فوق لیسانس و ۵ نفر [۳۳/۳۳ درصد] دکترا بودند که میزان آماره تحلیل خی دو آمده حاصل از مقایسه فراوانی و درصد ۲ گروه در متغیر تحصیلات برابر با ۱/۵۸

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن

متغیرهای وابسته	مرحله	گروه آزمایش [آموزش عزت نفس]		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیشانی	پیش‌آزمون	۴۱/۲۷	۱/۲۸	۴۱/۷۳	۱/۰۳
	پس‌آزمون	۳۶/۱۳	۱/۵۱	۴۱/۴۷	۱/۳۰
	پیگیری	۳۶/۲۷	۱/۷۵	۴۱/۵۳	۱/۳۶
بازداری	پیش‌آزمون	۴۱/۰۰	۱/۶۰	۴۲/۰۰	۰/۹۳
	پس‌آزمون	۳۶/۲۰	۱/۸۲	۴۱/۴۷	۲/۲۶
	پیگیری	۳۶/۳۳	۱/۶۸	۴۱/۶۰	۲/۲۹
دفاعی بودن	پیش‌آزمون	۳۶/۵۳	۱/۵۱	۳۵/۲۰	۰/۷۷
	پس‌آزمون	۳۲/۴۷	۱/۷۳	۳۵/۰۰	۰/۶۵
	پیگیری	۳۲/۵۳	۱/۷۷	۳۵/۱۳	۰/۷۴
نمره کل سرکوبگری هیجانی	پیش‌آزمون	۱۱۸/۸۰	۲/۱۸	۱۱۸/۹۳	۱/۹۴
	پس‌آزمون	۱۰۴/۸۰	۳/۳۴	۱۱۷/۹۳	۳/۴۳
	پیگیری	۱۰۵/۱۳	۳/۵۰	۱۱۸/۲۷	۳/۶۱

شد. طبق نتایج، شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی‌دار نبود [P>۰/۰۵] و بدین ترتیب پیشفرض برابری واریانسها تایید شد. داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریسهای واریانس-کوواریانس [امباکس] را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیشفرض نیز رعایت شده است [۰/۰۵ > P]. سطح معنیداری اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون بزرگتر از ۰/۰۵ بود و این نشان دهنده همگنی شیب خط رگرسیون بود. با توجه به اینکه پیشفرضهای استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر رعایت شده است، میتوان از این آزمون آماری استفاده نمود. از آنجایی که مقدار سطح معناداری آزمون کرویت موچلی برای سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن برابر ۰/۰۰۱ به دست آمده است که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۴ میانگین و انحراف معیار سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن را نشان میدهد. بعد از بررسی مفروضه‌های آماری تحلیل واریانس مکرر، از این آزمون برای تحلیل داده‌ها گردآوری شده استفاده شد. برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار میباشند یا خیر، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش فرض اولیه است، این پیشفرضها شامل نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانسها میباشد که ابتدا پیشفرضها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. از آنجایی که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ یک از مراحل معنی‌دار نبود [P>۰/۰۵]، لذا میتوان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال میباشد. جهت بررسی همگنی واریانسها نیز از آزمون لوین استفاده

جدول ۵. نتایج آزمون موچلی برای آزمون برابری واریانسها و کوواریانسها سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن

متغیرهای وابسته	کرویت موچلی [W]	آمارهی کای دو	Df	p-value	تصحیح گرین-هاوس-گیسر	اپسیلون
پیشانی	۰/۰۷	۷۱/۶۴	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۰/۵۴
بازداری	۰/۱۴	۵۳/۸۸	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۰/۵۶
دفاعی بودن	۰/۰۹	۶۳/۴۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۰/۵۵
نمره کل سرکوبگری هیجانی	۰/۰۸	۶۶/۷۲	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۰/۵۰

بر اساس نتایج جدول ۵ نشان میدهد که آماره W موچلی سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است [مقدار آماره معناداری از ۰/۰۵ کوچکتر است]. این یافته حاکی از آن است که واریانس تفاوتها در میان سطوح متغیرهای وابسته به صورت معناداری متفاوت است. پیشفرض تحلیل واریانس کرویت رعایت نمیشود. تخطی از پیشفرض کرویت سبب میشود که آماره F تحلیل واریانس دقیق نباشد. برای رفع این مشکل و افزایش دقت آماره F، درجه آزادی را با استفاده از دو روش گرین-هاوس-گیسر و هیون-فلدت تصحیح میکنند. اینکه از کدام روش تصحیح استفاده کنیم، بنابر پیشنهاد استیونس [۳۱] اگر مقدار اپسیلون بزرگتر از ۰/۷۵

باشد از تصحیح هیون-فلدت و اگر اپسیلون کوچکتر از ۰/۷۵ باشد یا هیچگونه اطلاعاتی در مورد کرویت وجود نداشته باشد از تصحیح گرین-هاوس-گیسر استفاده میشود. در پژوهش حاضر مقدار اپسیلون برای شاخص گرین-هاوس-گیسر برای تمامی متغیرهای وابسته [سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن] از ۰/۷۵ کوچکتر است، لذا از اپسیلون گرین-هاوس-گیسر استفاده شده است. بنابراین با در نظر گرفتن تصحیح گرین-هاوس-گیسر در جدول ۶ نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازهگیری مکرر برای بررسی تفاوت نمونه پژوهش در سه مرحله پیشآزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی [تصحیح گرین-هاوس-گیسر] سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن

متغیرهای وابسته	منابع تغییر	آماره F	درجه آزادی	p-value	ضریب تاثیر	توان آماری
پیشانی	گروه	۳۰۶/۱۸	۱	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۱/۰۰
	زمان	۷۷/۸۴	۱/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۷۴	۱/۰۰
	زمان×گروه	۶۴/۶۷	۱/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱/۰۰
بازداری	گروه	۴۶/۰۴	۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱/۰۰
	زمان	۴۹/۳۶	۱/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
	زمان×گروه	۳۳/۱۷	۱/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۱/۰۰
دفاعی بودن	گروه	۱۱/۸۹	۱	۰/۰۰۲	۰/۳۰	۰/۹۱
	زمان	۴۴/۸۳	۱/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱/۰۰
	زمان×گروه	۳۹/۲۲	۱/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۱/۰۰
نمره کل سرکوبگری هیجانی	گروه	۹۳/۹۰	۱	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۱/۰۰
	زمان	۱۰۹/۳۷	۱/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۸۰	۱/۰۰
	زمان×گروه	۸۵/۷۹	۱/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱/۰۰

نتایج جدول ۶ نشان داد که آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ بر کاهش پیشانی ($F=933.06/18$) و بازداری ($p-value=0.001$ و $F=46/04$) و دفاعی بودن ($F=11/89$ و $p-value=0.001$) و نمره کل سرکوبگری هیجانی ($F=93/90$ و $p-value=0.001$)

تاثیر معنادار دارد، که این نشان دهنده آن است که میانگین نمرات سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن در گروه آزمایش و گروه کنترل (اثر گروه) تفاوت معناداری دارد ($p-value<0.001$). همچنین تفاوت بین سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن در مراحل (اثر زمان) پس‌آزمون و پیگیری

اندازه‌گیری است). در ادامه مقایسه ی دو به دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون [پیش‌آزمون، پس آزمون و پیگیری] بر کاهش سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن برای بررسی ماندگاری نتایج در مرحله پیگیری در جدول ۷ آمده است

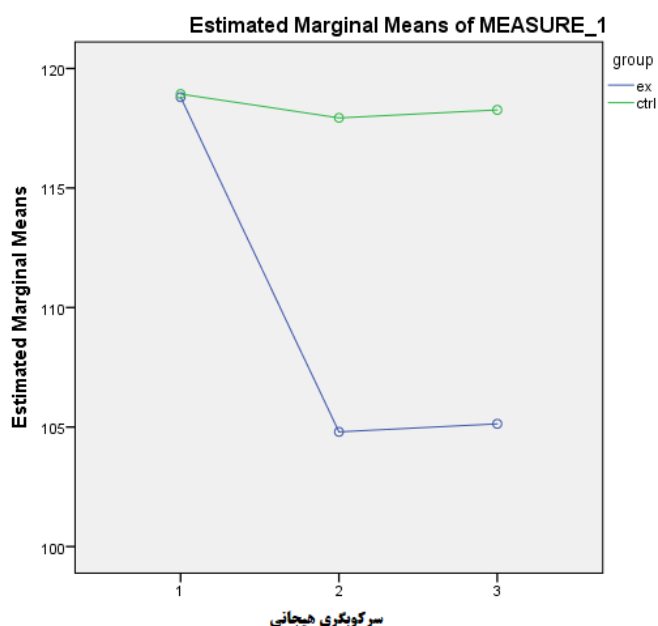
معنادار است ($p\text{-value} < 0/001$). علاوه بر این اثر متقابل (اثر زمان×گروه) معنادار است، که نشان می‌دهد تفاوت بین مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطوح گروه‌ها یکسان نیست (یعنی نتایج اثر متقابل حاکی از تفاوت بین ۲ گروه در سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن در مراحل سه گانه

جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن برای بررسی پایداری نتایج

متغیرهای وابسته	مراحل	میانگین حاشیه ای	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	p-value
پیشانی	پیش آزمون	۴۱/۵۰	پیش آزمون-پس آزمون	۲/۷۰	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۳۸/۸۰	پیش آزمون-پیگیری	۲/۶۰	۰/۰۰۱
	پیگیری	۳۸/۹۰	پس آزمون-پیگیری	-۰/۱۰	۰/۲۶۰
بازداری	پیش آزمون	۴۱/۵۰	پیش آزمون-پس آزمون	۲/۶۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۳۸/۸۳	پیش آزمون-پیگیری	۲/۵۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	۳۸/۹۷	پس آزمون-پیگیری	-۰/۱۳	۰/۳۲۹
دفاعی بودن	پیش آزمون	۳۵/۸۷	پیش آزمون-پس آزمون	۲/۱۳	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۳۳/۷۳	پیش آزمون-پیگیری	۲/۰۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	۳۳/۸۳	پس آزمون-پیگیری	-۰/۱۰	۰/۲۶۰
نمره کل سرکوبگری هیجانی	پیش آزمون	۱۱۸/۸۷	پیش آزمون-پس آزمون	۷/۵۰	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱۱۱/۳۷	پیش آزمون-پیگیری	۷/۱۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۱۱/۷۰	پس آزمون-پیگیری	-۰/۳۳	۰/۰۵۴

در مرحله پس‌آزمون تاثیر داشته است و اثرات درمانی آن بعد از ۲ ماه ماندگار و پایدار بوده است.

بر اساس نتایج جدول ۷ آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانیگ بر کاهش سرکوبگری هیجانی و ابعاد آن



شکل ۱. نمودار روند تغییرات میانگین سرکوبگری هیجانی در تحلیل واریانس اندازه مکرر

شکل ۱ نمودار روند تغییرات میانگین سرکوبگری هیجانی در تحلیل واریانس اندازه مکرر را نشان می‌دهد. بر اساس این نمودار میتوان گفت که نمرات سرکوبگری هیجانی در گروه آزمایش کاهش پیدا کرده است اما نمرات سرکوبگری هیجانی در گروه کنترل کاهش معناداری نداشته است.

بحث

این مطالعه با هدف تدوین و اعتباریابی جلسات آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ و اثربخشی آن بر سرکوبگری هیجانی با یک پیگیری دو ماهه انجام شد. نتایج نشان داد آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ اعتبار محتوایی قابل قبولی دارد. نتیجه پژوهشی که نشان داده باشد آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ اعتبار محتوایی دارد تاکنون توسط تحقیقات قبلی مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است، لذا همسویی و ناهمسویی این نتیجه به دست آمده مشخص نیست و امکان مقایسه نتیجه با تحقیقات قبلی وجود دارد. در تبیین روا بودن جلسات آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ میتوان گفت که در جلسات آموزش فنون شناختی عزت نفس به بررسی منتقد آسیب‌رسان، خلع سلاح کردن منتقد، خودارزیابی دقیق، تحریفهای شناختی، شفقت به خود، بایدها، عمل کردن بر اساس ارزشها، مدیریت اشتباهات، پاسخ به انتقاد، بیان خواستههای خود، هدفگذاری و برنامه‌ریزی، تصویر سازی ذهنی [تجسم] و من هنوز خوب نیستم و باورهای بنیادین برای تقویت عزت نفس دانشجویان پرداخته میشود [۱۴]. در این جلسات دانشجویان به شیوه شناختی یاد گرفتند از خود انتقاد نکنند و با شناخت تحریفهای شناختی همچون تعمیم بیش از حد، تفکر قطبی شده، سرزنش خود، شخص‌سازی، ذهن‌خوانی، استدلال هیجانی و تصورات اشتباه درباره کنترل سعی کردند نحوه با خود مهربان بودن را فراگیرند، چرا که خودانتقادی و قضاوت کردن کردن خود از احساس بیگانگی و روابط ضعیفتر با دیگران سرچشمه میگیرد، افرادی که با خودشان مهربان هستند، نسبت به خودشان قضاوت و خودانتقادی تندی ندارند [۳۲]. علاوه بر این وقتی دانشجویان در جلسات آموزش عزت نفس یاد بگیرند که چگونه اشتباهات خود را مدیریت کنند، متوجه میشوند که هرکسی اشتباه میکند و به این باور میرسند که از اشتباهات درس بگیرند و برداشت نادرستی از اشتباهات نداشته باشند و آن را به ناتوانی و ضعف خود نسبت دهند، بلکه این

اشتباهات را محصول جانبی یادگیری یا امتحان کردن هرچیز جدیدی بدانند و از این طریق کمتر درگیر خودانتقادی شوند. افزون بر این با شرکت در جلسات آموزشی عزت نفس دانشجویان یاد میگیرند که برای خود هدفگذاری کنند و با برنامه‌ریزی به اهداف خود دست پیدا کنند. از این جهت است که این جلسات آموزشی توانست از دیدگاه متخصصان روانشناسی دارای روایی محتوایی باشد.

همچنین نتایج مداخله آموزشی نشان داد که آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ به‌طور معنی‌داری میتوان سرکوبگری هیجانی دختران را کاهش دهد و در مرحله پیگیری این اثر به‌طور معنی‌داری ماندگار بوده است. گرچه پژوهشی وجود ندارد که نشان داده باشد آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ بر کاهش سرکوبگری هیجانی دانشجویان موثر است، لذا همسویی و ناهمسویی این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات قبلی مشخص نیست و نمیتوان نتایج به دست آمده را با نتایج تحقیقات قبلی مقایسه است. اما تا حدی میتوان این نتیجه را با نتایج تحقیقات حسوند عموزاده و همکاران [۱۳] و مظاهری و همکاران [۳۳] همسو دانست که اثربخشی آموزش عزت نفس بر دانشجویان را نشان داده‌اند. در تبیین اثربخشی آموزش عزت نفس به شیوه مککی و فانینگ بر کاهش سرکوبگری هیجانی دانشجویان میتوان گفت که عزت نفس احساس رضایت فرد از خود است و رابطه بین خودانگاره شخصی و خودانگاره ایده‌آل را منعکس میکند [۳۳]. عزت نفس معیاری برای ارزیابی پیشرفتهای تحصیلی است. در این پژوهش دانشجویان با تکنیکهای شناختی عزت نفس را یاد گرفتند. از جمله فنون آموزش عزت نفس، انتقاد نکردن از خود و شفقت نسبت به خود است. وجود نگرش مشفقانه به دانشجویان کمک میکند میان خود و دیگران احساس پیوند کنند و به این ترتیب بر ترس از طرد غلبه میکنند. این افراد در تجربه وقایع ناخوشایند، خصوصاً تجربیاتی که متضمن ارزیابی و مقایسه اجتماعی است از طریق عادی سازی، احساسات منفی کمتری تجربه میکنند [اشتراکات

این پژوهش در نمونه‌های دیگر از جمله دانشجویان دیگر شهرها تکرار شود. همچنین مرحله پیگیری در این پژوهش دو ماهه بود، بر این اساس پیشنهاد میشود در پژوهش‌های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری بلندمدت‌تر و طولانی‌تر [بیش از شش ماه یا حتی یک سال] به به بررسی تداوم آموزش عزت نفس به شیوه مکی و فایننگ در راستای کاهش مشکلات دانشجویان به ویژه سرکوبگری هیجانی آنان پرداخته شود. از آنجایی که در این پژوهش تعداد هر گروه ۱۵ نفر بود پیشنهاد میشود، پژوهشگران در آینده از حجم نمونه گسترده‌تری استفاده کنند. پیشنهاد میشود با توجه روال [داشتن روایی محتوایی] بودن آموزش عزت نفس به شیوه مکی و فایننگ از این پروتکل آموزشی در سطح کشوری برای افزایش توانمندی دانشجویان و کاهش مشکلاتی مانند سرکوبگری هیجانی آنان استفاده شود. بنابراین میتوان نتیجه‌گیری و پیشنهاد میشود که از آموزش عزت نفس به شیوه مکی و فایننگ می‌تواند به‌عنوان برنامه‌ای دارای روایی محتوایی و برنامه آموزشی کارآمد برای کاهش سرکوبگری هیجانی در دانشجویان دختر مورد توجه قرار گیرد

نتیجه گیری

میتوان نتیجه‌گیری کرد که آموزش عزت نفس به شیوه مکی و فایننگ می‌تواند به‌عنوان برنامه‌ای روا و کارآمد برای کاهش سرکوبگری هیجانی در مراکز مشاوره و خدمات روانشناختی دانشگاهی در دانشجویان دختر مورد توجه قرار گیرد و مراکز مشاوره و خدمات روانشناختی میتوانند در راستای توانمندی روانشناختی دانشجویان و بهبود سلامت روانی و جسمانی دانش آموزان با این برنامه روا و کارآمد، دانشجویان آسیب‌پذیر را تحت مداخله قرار دهند

سیاسگزاری

از تمامی افراد شرکت کننده که در این پژوهش شرکت داشتند نهایت قدردانی را ابراز میداریم. نویسندگان این پژوهش هیچگونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند. این پژوهش هیچگونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

تضاد منافع

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

انسانی]. شفقت به خود و انتقاد نکردن از خود که در حین آموزش عزت نفس توسط دانشجویان یاد گرفته میشود به آنان کمک میکند باز افکار بدبینانه پیشگیری کند و این میتواند منجر به کاهش هیجانات منفی میشود و کمتر شدن میزان سرکوبگری هیجانی در دانشجویان شود. از سوی دیگر تحریف‌های شناختی خطاهایی در پردازش شناختی و محتوا هستند و این تحریفات در شناخت میتواند منجر به تفسیرهای ناسازگار از جهان و محرک ای آن شود و منجر به حفظ رفتارهای مشکل ساز شود [۳۶]. در طول جلسات آموزش عزت نفس دانشجویان آموزش میبینند که چگونه این تحریف‌های شناختی را بشناسند و افکار غیرمنطقی و ناکارآمد خود را به افکار منطقی و کارآمد تبدیل کنند. همچنین دانشجویان در جلسات آموزشی هدفگذاری و برنامه‌ریزی را یاد میگیرند، به طوری که هرچقدر فرد خودآگاه‌تر باشد و براساس خودآگاهی خود هدف گذاری کند، احتمال رسیدن وی به هدف بیشتر است؛ یعنی افراد هرچقدر واقعی‌تر هدف گذاری کنند، تعهد بیشتری دارند که به اهداف تعیین خود برسند. بنابراین دانشجویانی که در جلسات عزت نفس، میزان بیشتری از عزت نفس را یاد میگیرند میتوانند به تواناییها و پتانسیلهای خود برای رویارویی با موقعیتهای مختلف اجتماعی و تحصیلی اعتماد کنند. لذا افراد با عزت نفس بالا خود را دوست دارند و معتقدند که انسانهای شایسته‌ای هستند و میتوانند اهداف مهمی برای خود تعریف و دنبال کنند [۳۷]. بنابراین کسانی که عزت نفس بالایی داشته باشند و به تواناییهای خود اعتماد داشته باشند، دچار سرکوبگری هیجانی نمیشوند. لذا منطقی است گفته شود که آموزش عزت نفس به شیوه مکی و فایننگ بر کاهش سرکوبگری هیجانی دانشجویان موثر بوده است و این تاثیر نیز در مرحله پیگیری ادامه داشته است. در این مطالعه جامعه آماری دانشگاه علوم و حدیث پردیس تهران بودند، لذا با در تعمیم نتایج به جوامع مشابه در دیگر شهرها و سایر فرهنگها باید احتیاط کرد. این پژوهش به دلیل محدودیت زمانی قادر به اجرای مرحله پیگیری بلندمدت‌تر برای بررسی تداوم و ماندگاری اثرات آموزش عزت نفس به شیوه مکی و فایننگ نبود و تنها به یک مرحله سنجش پیگیری دو ماهه اکتفا شد. در این پژوهش حجم هر گروه ۱۵ نفر بوده است که این تعداد حجم کمتر هر گروه احتمال تعمیم‌پذیری نتایج را کاهش میدهد. پیشنهاد میشود

References

1. Langer Á, Schmidt C, Martínez V, Mac-Ginty S, Fuentes R, Núñez D. Suicidal ideation, non-suicidal self-injury and psychopathology in university students: Examining the moderating role of experiential avoidance. *Journal of Affective Disorders Reports*, 2024; 16(1): 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2024.100734>
2. Granieri A, Casale S, Sauta MD, Franzoi IG. Suicidal ideation among university students: a moderated mediation model considering attachment, personality, and sex. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022; 19(10): 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106167>
3. Deng J, Zhou F, Hou W, Silver Z, Wong CY, Chang O, Huang E. The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 2021; 301(1): 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113863>
4. Mac-Ginty S, Lira D, Lillo I, Moraga E, Cáceres C, Araya R, Prina M. Association between socioeconomic position and depression, anxiety and eating disorders in University students: A systematic Review. *Adolescent Research Review*, 2024; 1(2): 1-17. <http://dx.doi.org/10.1007/s40894-023-00230-y>
5. Schmidt C, Nicolaou S, Pascual JC, Puntí J, Lara A, Sintés A, Vega D. Identifying high-risk subgroups of college students with non-suicidal self-injury: a latent profile analysis and two-year follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 2024; 53(6): 1370-1382. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01970-3>
6. Kiekens G, Hasking P, Claes L, Boyes M, Mortier P, Auerbach RP, Bruffaerts R. Predicting the incidence of non-suicidal self-injury in college students. *European Psychiatry*, 2019; 59(1): 44-51. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2019.04.002>
7. Heshmati R, Farajpour Niri S, kehtary L. Predictive role of emotional repression, anger and interpersonal problems in high-risk behaviors of Tabriz University students. *Journal of Health Promotion Management*, 2020; 9 (1): 59-68 (In Persian) <https://jhpm.ir/article-1-991-fa.html>
8. Aliabbasi F, Maleki Pirbazari M, Ashournejad F. The relationship between parenting styles and ego strength with the mediating role of emotional repression. *Journal of Family Relations Studies*, 2024; 1(2): 1-10. <https://doi.org/10.22098/jfrs.2024.14737.1179>
9. Mikaeili N, Parnian Khooy M. Mediating role of emotional suppression in the relationship between childhood maltreatment, attachment styles and Vulnerability to Addiction in Male Adolescents. *Journal of Modern Psychological Researches*, 2021; 16(61): 161-176. (In Persian) <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1400.16.61.12.5>
10. Sowislo JF, Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 2013; 139(1): 213-240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
11. Monteiro RP, Coelho DH, Hanel PH, de Medeiros ED, da Silva, DG. The efficient assessment of self-esteem: proposing the brief rosenberg self-esteem scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2022; 17(2): 931-947. <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-021-09936-4>
12. Niveau N, New B, Beaudoin M. Self-esteem interventions in adults—a systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2021; 94(1): 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104131>
13. Hasanvand Amouzadeh M, Aghigi M, Hasanvand Amouzadeh M. The Effectiveness of cognitive-behavioral self-esteem group training on social anxiety and mental health in social anxious adolescent. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 2013; 14 (2): 37-26. (In Persian) <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jsrp/Article/533867?jid=533867>
14. McKay M, Fanning P. Self-esteem: A proven program of cognitive techniques for assessing, improving, and maintaining your self-esteem. New Harbinger Publications. 2016. <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Self-Esteem>
15. Kirby JN, Hoang A, Crimston CR. A brief Compassion Focused Therapy intervention can increase moral expansiveness: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 2024; 15(2): 282-294. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02300-7>
16. Neff KD. Self-compassion: Theory, method,

- research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 2023; 74(1): 193-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>
17. Wang H. Relationship between self-esteem and problematic social media use amongst Chinese college students: A Longitudinal Study. *Psychology Research and Behavior Management*, 2024; 17(1): 679-689. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S452603>
18. Xie Y, Shen Y, Wu J. Cumulative childhood trauma and mobile phone addiction among chinese college students: role of self-esteem and self-concept clarity as serial mediators. *Current Psychology*, 2024; 43(6): 5355-5363. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04734-7>
19. Wang C, Shi H, Li G. Helicopter parenting and college student depression: the mediating effect of physical self-esteem. *Frontiers in Psychiatry*, 2024; 14(1): 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1329248>
20. Cui Z, Lin Z, Ren J, Cao Y, Tian X. Exploring self-esteem and personality traits as predictors of mental wellbeing among Chinese university students: the mediating and moderating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 2024; 15(1): 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1308863>
21. Rosenthal SA, Hooley JM, Montoya RM, van der Linden SL, Steshenko Y. The narcissistic grandiosity scale: A measure to distinguish narcissistic grandiosity from high self-esteem. *Assessment*, 2020; 27(3): 487-507. <https://doi.org/10.1177/1073191119858410>
22. Wells AE, Hunnikin LM, Ash DP, Van Goozen SH. Low self-esteem and impairments in emotion recognition predict behavioural problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2020; 42(1): 1-10. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-020-09814-7>
23. Tam CC, Benotsch EG, Li X. Self-esteem and non-medical use of prescription drugs among college students: Coping as a mediator. *Substance Use & Misuse*, 2020; 55(8): 1309-1319. <https://doi.org/10.1080/10826084.2020.1735441>
24. Schermuly CC, Schermuly RA, Meyer B. Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 2011; 25(3): 252-264. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111120097>
25. Weinberger DA, Schwartz GE. Distress and restraint as superordinate dimensions of self-reported adjustment: A typological perspective. *Journal of Personality*, 1990; 58(1): 381-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00235.x>
26. Brown KW, Ryan RM. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003; 84(4): 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
27. Saeedi Z, Ghorbani N, Sarafriz M. Short form of weinberger adjustment inventory: Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the Persian version. *Journal of Psychological Science*. 2016; 15(59): 335-347. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1395.15.59.4.0>
28. Paulhus DL, Buckels EE, Trapnell PD, Jones DN. Screening for dark personalities. *European Journal of Psychological Assessment*, 2020; 1(2): 1-10. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000602>
29. Pechorro P, DeLisi M, Freitas A, Gonçalves RA, Nunes C. Examination of the Weinberger adjustment inventory—short form among Portuguese young adults: Psychometrics and measurement invariance. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 2023; 67(8): 803-821. <https://doi.org/10.1177/0306624X211066838>
30. Dadgostar H, Vashveshady MS, Zarrini M, Dadgostar E. Translation and evaluation of the reliability and validity of eating disorder inventory-3 Referral form questionnaire among Iranian University students: A Cross-sectional Study. *International Journal of Sport Studies for Health*, 2023; 6(1): 1-10. <https://doi.org/10.5812/intjssh-133215>
31. Torabi AA, Afrooz GA, Hassani F, Golshani F. Designing a family-centered behavioral management program (FBMP) and evaluating its effectiveness in marital satisfaction of parents of children with ADHD. *Quarterly Journal of Family and Research*, 2021; 18 (3): 25-42. (In Persian) <http://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1400.18.3.2.5>
32. Neff KD, Hsieh YP, Dejjitterat K. Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 2005; 4(3): 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>

33. Mazaheri A, Baghban I, Fatehizadeh M. Effects of self esteem group training on students' social adjustment. *Clinical Psychology and Personality*, 2006; 4 (1): 49-56. (In Persian) <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23452188.1385.4.1.6.3>
34. Alghamdi SA, Aljaffer MA, Alahmari FS, Alasiri AB, Alkahtani AH, Alhodayris FS, Alhusaini B. A. The impact of low self-esteem on academic achievement and the behaviors related to it among medical students in Saudi Arabia. *Saudi Medical Journal*, 2023; 44(6): 613-621. <https://doi.org/10.15537%2Fsmj.2023.44.6.20230055>
35. Bosson JK, Swann WB. Self-esteem. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.): *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 527–546). The Guilford Press. 2009. <https://psycnet.apa.org/record/2009-12071-036>
36. Krébesz, R, Ötvös DK, Fekete Z. Non-problem gamblers show the same cognitive distortions while playing slot machines as problem gamblers, with no loss of control and reduced reality control, though—An experimental study on gambling. *Frontiers in Psychology*, 2023; 14(1): 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1175621>
37. Orth U, Robins RW, Widaman KF. Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012; 102(6): 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>